

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE CAMPINA GRANDE – UFCG  
CENTRO DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES – CFP  
MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS – PROFLETRAS  
CAMPUS DE CAJAZEIRAS**

**EDNILDA BEZERRA DOS SANTOS PEREIRA**

**FORMANDO LEITORES MEDIADORES: DOS ASPECTOS TEÓRICOS À  
PROPOSIÇÃO DE OFICINAS DE LEITURA**

**CAJAZEIRAS  
2021**

**EDNILDA BEZERRA DOS SANTOS PEREIRA**

**FORMANDO LEITORES MEDIADORES: DOS ASPECTOS TEÓRICOS À  
PROPOSIÇÃO DE OFICINAS DE LEITURA**

Dissertação apresentada ao Programa do Mestrado Profissional em Letras – PROFLETRAS - da Universidade Federal de Campina Grande, *Campus* de Cajazeiras, na área de concentração Linguagens e letramentos, linha de pesquisa Leitura e Produção Textual: diversidade social e práticas docentes, como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Letras.

Orientadora: **Profa. Dra. Maria Vanice Lacerda de Melo Barbosa**

**CAJAZEIRAS-PB  
2021**



P436f Pereira, Ednilda Bezerra dos Santos.  
Formando leitores mediadores: dos aspectos teóricos à proposição de oficinas de leitura / Ednilda Bezerra dos Santos Pereira. - Cajazeiras, 2021. 120f.: il. Bibliografia.

Orientadora: Profa. Dra. Maria Vanice Lacerda de Melo Barbosa.  
Dissertação (Mestrado Profissional em Letras - PROFLETRAS) UFCG/CFP, 2021.

1. Leitura. 2. Letramento. 3. Mediação leitora. 4. Professor mediador. 5. Mediação docente. 6. Educação. 7. Escola. I. Barbosa, Maria Vanice Lacerda de Melo. II. Universidade Federal de Campina Grande. III Contro de Formação de Professores. IV. Título.

UFCG/CFP/BS CDU - 028

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

**EDNILDA BEZERRA DOS SANTOS PEREIRA**

**FORMANDO LEITORES MEDIADORES: DOS ASPECTOS TEÓRICOS À  
PROPOSIÇÃO DE OFICINAS DE LEITURA**

Dissertação apresentada ao Programa do Mestrado Profissional em Letras (PROFLETRAS), da Universidade Federal de Campina Grande, *Campus* de Cajazeiras; na área de concentração Linguagem e letramentos; linha de pesquisa, Leitura e Produção Textual: diversidade social e práticas docentes, como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Letras.

Aprovada em: 29 de abril de 2021.

**BANCA EXAMINADORA**



Prof(a). Dr(a). Maria Vanice Lacerda de Melo Barbosa  
(UFCG/CFP)

*PARTICIPAÇÃO POR VIDEOCONFERÊNCIA*

Prof(a). Dr(a). Adriana Sidralle Rolim de Moura  
(UFCG/CFP/UAL/PROFLETRAS)

*PARTICIPAÇÃO POR VIDEOCONFERÊNCIA*

Prof(a). Dr(a). Hérica Paiva Pereira  
(UFCG/CH/UAL)

---

Prof(a). Dr(a). José Wanderley Alves de Sousa  
(SUPLENTE)

A leitura não é apenas o entendimento de um leitor inserido na cultura letrada, mas uma relação de aspectos sociais e culturais que perpassam pela atividade intelectual em que o leitor utiliza diversas estratégias baseadas em seu conhecimento linguístico, sociocultural e enciclopédico.

(KLEIMAN, 2013, p. 16-17)

## AGRADECIMENTOS

Em especial e em primeiríssimo lugar **agradeço a Deus** por ter me capacitado a vencer cada desafio, os quais não foram poucos, mas consegui a façanha de chegar até a fase final desse lindo e espinhoso trabalho.

Não menos importante, mas em segundo lugar, agradeço ao meu esposo, Noilton Pereira, que soube aguardar, longa espera... a minha volta presencial para o seu lado, após dias de dedicação a esse árduo trabalho.

Agradeço, na mesma condição, aos meus filhos Lucas e Noilton Segundo, pelo incentivo, pela ajuda preciosa para vencer a tecnologia e domínio, ainda que parcial, da técnica.

Agradeço de uma forma maravilhosa, ao meu neto THEO, por ser responsável pelos momentos antiestresse e fuga da missão de professora para a missão prazerosa de avó.

Agradeço aos meus pais, que me ensinaram a valorizar as pessoas, a ser forte e por rezarem tanto por mim.

Agradeço também, as minhas noras Yasmin Emilly e Yaçanne Walleska pelo incentivo e cuidado.

Agradeço, com muito amor, a minha orientadora, Profa. Dra. Maria Vanice Lacerda de Melo Barbosa, pela preocupação, pelos ensinamentos preciosos, pela calma que transmite, e acima de tudo, por ser quem é, apenas inspiração. Jamais serei a mesma. Aprendi a ser profunda, a reconhecer que não sei, a me refazer e refazer minhas escritas centenas de vezes e mesmo assim saber que ainda é possível melhorar. Mais ainda, você me fez saber que sou capaz. Gratidão!

Agradeço à ex-colega de graduação profa. Dra. Adriana Sidralle pela inspiração temática desse trabalho e pelo incentivo primeiro dessa fase.

Agradeço ainda, e com tamanho afeto, à profa. Dra. Maria Nazareth de Lima Arrais, pelos ensinamentos sobre projeto, mais ainda por fazer parte da banca examinadora, com dicas valorosas e sábias. E ao Prof. Dr. Francisco Vieira da Silva por sua sapiência, seu jeito tranquilo de mostrar que é maravilhoso no que faz.

Escrevendo esses agradecimentos, ainda na madrugada, com lágrimas que insistem em jorrar pela minha face, para dizer, você está viva, você está tentando, você está sobrevivendo a tantos desafios, até o COVID 19 você venceu, não é à toa que existe um Deus maravilhoso, tornando-nos firmes e sou grata milhões de vezes por isso.

Continuando com os agradecimentos, pós-momento “deprê”, quero agradecer a profa. Dra. Rose pelo apoio desde o momento da matrícula no PROFLETRAS, até e sempre que precisei da coordenadora, da professora brilhante.

Agradeço a todos os professores do PROFLETRAS, por cada ensinamento, por nos dizer que é possível vencer, que o conhecimento é construído e a leitura age nessa construção, que somos importantes peças nesse tabuleiro que é a educação.

Agradeço a meus colegas de trabalho, por muitas vezes abrirem mão de seus horários, para favorecer os meus, por dizer “vá em frente” você consegue. As minhas diretoras Jocilda e Ilivania, por estarem abertas ao diálogo, por serem tão prestativas e incentivadoras dessa proeza que é o Mestrado.

Por fim, e com o coração cheio de saudades, agradeço aos colegas de Mestrado, a Turma VI do PROFLETRAS é uma bênção de talentos, sabedoria e determinação. Nossos debates, nossas conversas, ouvir os pontos de vista de cada um, com certeza me fizeram aprender, compartilhar e acreditar que os sonhos são possíveis.

## RESUMO

As discussões propostas neste trabalho surgem a partir da reflexão sobre o papel do professor/leitor no universo escolar como também norteia a investigação dos processos de colaboração do letramento na construção da mediação docente. Apropriamo-nos da proposta da BNCC relativa aos gêneros textuais no Ensino Fundamental, tendo em vista a necessidade que a escola apresenta em relação à leitura, uma vez que ainda se pauta pelo ensino intuitivo, metódico, havendo necessidade de ser revisto e confrontado, em contrapartida ao ensino ideológico, compartilhado. A educação exige profissionais leitores, com perspectivas de construção da mediação e desenvolvimento do gosto pela leitura de seus alunos. Tal atitude pode incentivá-los a gostarem de ler e a perceberem a importância desta para a transformação da vida. A partir da problematização da relevância da mediação da leitura e da reflexão sobre as práticas leitoras desenvolvidas em sala de aula, chegamos ao objetivo geral que é fomentar a implementação de oficinas facilitadoras da prática docente de mediação da leitura na dimensão social de letramento, valorização do sentido cultural e contextual desta em suas diversas aplicabilidades no universo escolar. Trata-se de uma pesquisa qualitativa, com revisão bibliográfica, e apresenta oficinas aplicáveis à sala de aula. A base teórica está ancorada nos estudos de Kleiman (2003, 2005, 2012, 2013), Soares (2003), Freire (2003), Bortoni-Ricardo (2015), Geraldi (2014), Martins (1994), Koch (2008), Vóvio (2010), Solé (1998), entre outros. Quando temos professores leitores, agentes de formação de alunos leitores, o ato de ler torna-se significativo, transformando-se em um importante referencial de construção do conhecimento. A nossa experiência leitora, vivenciada e aliada à compreensão de que a mediação é uma saída para a formação de alunos leitores, incentivou-nos à discussão sobre a formação leitora do professor do ensino fundamental na perspectiva do letramento como contribuição para o efetivo exercício da mediação e do letramento plurissignificativo.

**Palavras-chave:** Leitura. Letramento. Mediação leitora. Professor mediador.

## ABSTRACT

The discussions proposed in this work arise from the reflection on the role of the teacher / reader in the school universe, as well as guiding the investigation of literacy collaboration processes in the construction of teaching mediation. We take ownership of the BNCC proposal regarding textual genres in elementary school, in view of the need that the school presents in relation to reading, since it is still guided by intuitive, methodical teaching, with the need to be revised and confronted, in counterpart to shared, ideological teaching. Education requires professional readers, with prospects for building mediation and developing a taste for reading by their students. Such an attitude can encourage them to enjoy reading and to realize the importance of reading for the transformation of life. Based on the problematization of the relevance of reading mediation and reflection on the practices developed in the classroom, we arrived at the general objective, which is to promote the implementation of workshops that facilitate the teaching practice of reading mediation in the social dimension of literacy, valuing meaning cultural and contextual in its diverse applications in the school universe. It is a qualitative research, with bibliographic review, and presents workshops applicable to the classroom. The theoretical basis is anchored in the studies of Kleiman (2003, 2005, 2012, 2013), Soares (2003), Freire (2003), Bortoni-Ricardo (2015), Geraldi (2014), Martins (1994), Koch (2008) , Vóvio (2010), Solé (1998), among others. When we have reader teachers, training agents for student readers, the act of reading becomes significant, becoming an important reference for the construction of knowledge. Our reading experience, experienced and combined with the understanding that mediation is an outlet for the training of student readers, encouraged us to discuss the reading education of elementary school teachers from the perspective of literacy as a contribution to the effective exercise of mediation. and plurisignificant literacy.

Keywords: Reading. Literacy. Reading mediation. Mediating teacher.

## LISTA DE QUADROS

<b>Quadro 1.</b> Estratégias de leitura, Solé (1998) -----	30
<b>Quadro 2.</b> Matriz de referência do Saeb-----	37
<b>Quadro 3.</b> Tabela de dados de proficiência de leitura -----	38
<b>Quadro 4.</b> Modelo tridimensional de Fairclough (1992)-----	53
<b>Quadro 5.</b> Gênero do discurso-----	54



## SUMÁRIO

<b>1</b>	<b><u>INTRODUÇÃO</u></b> .....	<b>10</b>
<b>1.1</b>	<b><u>METODOLOGIA APLICADA À PESQUISA</u></b> .....	<b>15</b>
<b>2</b>	<b><u>ENSINO DE LEITURA NA PERSPECTIVA DO LETRAMENTO NO ENSINO FUNDAMENTAL</u></b> .....	<b>19</b>
<b>3</b>	<b><u>LEITURA E LETRAMENTO: NOÇÕES BÁSICAS</u></b> .....	<b>25</b>
<b>3.1</b>	<b><u>LEITURA NUMA ABORDAGEM ESTRUTURALISTA</u></b> .....	<b>25</b>
<b>3.2</b>	<b><u>LEITURA NUMA ABORDAGEM POLÍTICA DE ENGAJAMENTO</u></b> .....	<b>27</b>
<b>3.3</b>	<b><u>LEITURA NUMA CONCEPÇÃO COGNITIVA PROCESSUAL</u></b> .....	<b>28</b>
<b>3.4</b>	<b><u>LEITURA NUMA CONCEPÇÃO DISCURSIVA</u></b> .....	<b>31</b>
<b>3.5</b>	<b><u>LEITURA NUMA PERSPECTIVA DE LETRAMENTOS</u></b> .....	<b>32</b>
<b>4</b>	<b><u>A MEDIAÇÃO E O ENSINO DE LEITURA</u></b> .....	<b>36</b>
<b>4.1</b>	<b><u>FORMAÇÃO DO PROFESSOR COMO AGENTE LETRADOR</u></b> .....	<b>42</b>
<b>4.2</b>	<b><u>O PROFESSOR LEITOR E A FORMAÇÃO DOS NOVOS LEITORES</u></b> .....	<b>44</b>
<b>5</b>	<b><u>LEITURA NA BNCC POR MEIO DOS GÊNEROS DO DISCURSO</u></b> .....	<b>47</b>
<b>6</b>	<b><u>OFICINAS DIDÁTICAS DE ENSINO DE LEITURA: A MEDIAÇÃO COMO ESTRATÉGIA DE LEITURA DE GÊNEROS JORNALÍSTICOS</u></b> .....	<b>55</b>
<b>7</b>	<b><u>CONSIDERAÇÕES FINAIS</u></b> .....	<b>97</b>
	<b><u>REFERÊNCIAS</u></b> .....	<b>100</b>
	<b><u>ANEXOS</u></b> .....	<b>104</b>

## 1 INTRODUÇÃO

A leitura se configura no contexto sociocultural como uma prática constante desde as ações mais simples às mais complexas. Ressaltar, portanto, a necessidade do ensino desta no ambiente escolar e ainda iniciar uma reflexão discursiva sobre o papel da mediação nesse conjunto se faz imprescindível.

Consideramos a relevância de situações de valorização dos conhecimentos prévios do leitor, como sendo primordial à prática de mediação, e a necessidade dessa ação torna-se contínua no ambiente escolar. Contudo, a prática do ensino de leitura não é enfatizada como deveria por ser esta heterogênea, portanto, necessitaria de maior destaque em todas as áreas do conhecimento. As condições de mediação, no entanto, não são discutidas e incentivadas e essa ausência revela-se como um entrave no percurso do letramento escolar. Diferentes leituras são possíveis para o mesmo texto, em épocas e contextos diversos (ORLANDI, 1996)

Sendo associadas a diferentes domínios da atividade humana, as práticas de letramento direcionam os conhecimentos vindos das práticas sociais dos estudantes e como tal, estão diretamente ligadas aos sentimentos, emoções e ao contexto social, como bem apontam Kleiman (2003, 2005, 2012, 2013), Soares (1998, 2003 ), Freire (1996) entre outros.

Utilizada como parâmetro dos índices de proficiência, a leitura se apresenta como um norteador dos caminhos do conhecimento em sala de aula, ora positiva ora negativa, a depender do grau de proficiência das competências dos estudantes, estabelecida pelas avaliações extraescolares, a exemplo do Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB), cujo resultado é condicionado, pela maioria das escolas, ao professor e seu desenvolvimento em sala de aula, sendo deste a responsabilidade de obter as metas estabelecidas pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais (INEP).

A mediação do professor, portanto, aparece como indicativo de minimizar os problemas relativos à leitura na escola. Inclui-se a este fato também, as situações de letramento, tendo em vista a necessidade de valorização das práticas sociais do aluno, uma vez que leitores proficientes, professores e alunos podem contribuir de maneira concreta para a criticidade no contexto didático-pedagógico da escola e fora dela. Logo, trabalhar de forma colaborativa na formação de professores construtores desse conhecimento e, em seguida, com alunos do 9º ano, é uma necessidade contínua na escola.

Com a democratização do ensino no Brasil, ainda que “falso”, segundo Geraldi (2014), o acesso à escola popularizou-se e, com isso, surgiu uma questão direcionada a todos os educadores: como incluir efetivamente tantos educandos no universo do uso escolar de letramento, quando muitos deles iniciam seus processos de estudos em ambientes sociais de pouca ou nenhuma prática de leitura? Qual o papel da mediação nesse contexto? E como o professor leitor poderá exercer seu papel na formação de novos leitores?

Por essas razões, acrescidas da regulamentação das aprendizagens leitoras propostas pela Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e a importância do trabalho do professor na construção da proficiência leitora, optamos por discutir, através de uma abordagem qualitativa os processos significativos de leitura e letramento em referência ao professor leitor no contexto escolar.

Tomamos como ponto de partida para essa pesquisa a temática do ensino de leitura, na perspectiva do letramento direcionada à formação do professor, assim como a contribuição da BNCC, como objeto de estudos tanto para o professor de Língua Portuguesa quanto para os professores de outras áreas que apresentam inquietudes no que se refere a esta prática de letramento.

A interpretação de gêneros facilitadores do processo de letramento, na formação de multiplicadores do conhecimento, implica no fortalecimento da base teórica dos professores dando-lhes a oportunidade de tornarem-se leitores, sendo, então, importante no desenvolvimento desse trabalho.

Assim, pretendemos contribuir para a formação de professores leitores que possam promover o ensino de leitura proficiente em turmas de 9º ano, a partir de estratégias de mediação em eventos de leitura.

A nossa formação como profissional da educação apresenta conquistas e falhas do ensino. Conquistas, porque para uma filha de agricultor lograr uma faculdade, fazer um curso superior na área de linguagens sem ter sido disponibilizado para esta, ainda no ensino básico o material necessário (livros, merenda escolar, condições de acesso à faculdade, entre outros), não resta dúvidas de que foi uma conquista. Como também carregamos as marcas da necessidade, tanto financeira quanto do próprio sistema socioeducacional, a exemplo da falta do livro didático e paradidático, ausência da tecnologia digital, entre tantos outros.

Assim, a nossa experiência em sala de aula (quase 25 anos), lecionando disciplinas da área de linguagem reflete a nossa formação, as condições de trabalho e o esforço para atualização constante de forma que se possa acompanhar e construir condições de melhoria do ensino de Língua Portuguesa.

Nesse sentido a leitura tem sido aliada em todas as fases desse processo de aprender e ensinar, e entre os dois estão a capacidade de construção do conhecimento e o gosto pela descoberta, proporcionados pela educação.

O conhecimento requer pesquisa, construção e análise de documentos, tal qual a BNCC, documento que modula as competências de aprendizagem, aborda o ensino de leitura, entre outras, no 9º ano do ensino fundamental, turma escolhida como referência por ser uma das que leciono e desenvolvo um trabalho com os professores dessa turma em relação à formação continuada para as avaliações extraescolares.

Para sistematizar a pesquisa, apropriamo-nos da discussão dos aspectos de nossa vivência, como professora do Ensino Fundamental II, e da identificação das dificuldades enfrentadas no trabalho docente, através da observação das condições estruturais e materiais, que nos são oferecidas na construção de nossas práticas de ensino de leitura.

Assim os fundamentos teóricos de Kleiman (2003, 2005, 2012, 2013) e Soares (1998, 2003) foram de grande relevância para a consolidação do trabalho, assim como para a discussão acerca do ensino de leitura no Ensino Fundamental.

Também tomamos como base para a nossa escrita, os fundamentos teórico-discursivos dos autores: Freire (1996, 2003), Bortoni-Ricardo (2012), Geraldi (2014), Martins (1998), Vóvio (2010), Orlandi (1996), entre outros que permeiam o universo da leitura e do letramento. Ressalte-se que todos esses estudos foram de grande valia, pois a partir da reflexão sobre a obra desses autores, desenvolvemos o arcabouço teórico sobre leitura e letramento.

A problematização do ensino contribui para a análise e constatação de que a escola ainda adota o modelo “autônomo” de ensino citado por Kleiman (2012), segundo Street(1984) quando o indivíduo segue os padrões impostos pela língua e a leitura é entendida como um processo intuitivo. De acordo com esse processo, a língua possui suas próprias leis de autonomia e o ato de leitura é inerente à condição humana; o leitor não precisa de ensinamento nem de mediação.

Essa constatação direciona nossos estudos para a necessidade de uma reflexão sobre a prática docente na Escola Municipal de Ensino Fundamental Dep. Janduhy Carneiro, situada no município de Cajazeirinhas-PB, onde atuo como professora de Língua Portuguesa, em turmas do 9º ano e formadora nas capacitações das avaliações do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (SAEB) e da Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Nesse ambiente, observa-se a necessidade de ressignificação do modelo de leitura atual – o individual – bem como se reconhece que a existência de mais

professores/leitores/mediadores faria o diferencial e, certamente, influenciaria no gosto pela sua prática nas turmas de 9º anos. Portanto, a relação entre contexto sociocultural e os usos de leitura constituem elementos a serem analisados pela escola e põem em discussão a formação docente.

Assim, essa pesquisa tem como base a reflexão sobre as práticas de leitura, através de estudos bibliográficos, conciliando com a nossa experiência educacional no universo escolar, no que se refere ao professor, para, conseqüentemente, apresentar o objetivo geral que é fomentar a implementação de oficinas facilitadoras da prática docente de mediação da leitura na dimensão social de letramento, valorização do sentido cultural e contextual desta em suas diversas aplicabilidades no universo escolar.

A proposta de uso da leitura com base no letramento plurissignificativo se faz necessária nos anos finais do Ensino Fundamental, da Escola Municipal de Ensino Fundamental Dep. Janduhy Carneiro, na cidade de Cajazeirinhas-PB, bem como em outras escolas, cuja proposta pode incentivar os docentes à prática leitora e à mediação desta em suas aulas, tendo como ponto de partida o trabalho com os gêneros jornalísticos, artigo de opinião, charges e crônica.

Para alcançar o objetivo geral proposto, traçamos os seguintes objetivos específicos:

- ✓ Tecer considerações sobre a leitura e o letramento, em busca de aprofundamento dos conhecimentos sobre o ensino de leitura e a importância que é dada a esta pelos professores mediadores.
- ✓ Verificar, através da revisão bibliográfica, como a existência de um perfil leitor, na figura do professor pode influenciar práticas educativas com a leitura mais assertiva.
- ✓ Analisar a proposta de leitura e de letramento sugerida pelos gêneros discursivos jornalísticos midiáticos, multimodais, argumentativos e narrativos na perspectiva das competências e habilidades abordadas na Base Nacional Comum Curricular (BNCC)
- ✓ Elaborar oficinas facilitadoras da prática ideológica de leitura na dimensão social de letramento, como proposta de intervenção para a mediação e, conseqüentemente, para o desenvolvimento de habilidades leitoras.

Entendemos que professor leitor é aquele que lê para conhecer, informar-se, aprimorar a sensibilidade, criticar, posicionar-se, interagir com seus alunos, sendo válida qualquer ação que direcione a prática de leitura, que tenha significado próprio para assim representar de alguma forma, o interesse do estudante. Lajolo (1991, p. 53) afirma que “se a relação do professor com o texto não tiver um significado, se ele não for um bom leitor, são grandes as chances de ser um mau professor”.

Assim, a reflexão da prática leitora do professor e as propostas de ações facilitadoras dessa prática fazem-se necessárias no cenário escolar atual. Logo, a apresentação de atividades didático-pedagógicas que possibilitem a interação entre leitura e letramento no âmbito escolar são ações imperativas e estarão formulando um caderno pedagógico.

Esta pesquisa está textualmente estruturada em capítulos que apresentam as seguintes discussões: o primeiro trata da introdução, momento em que são apresentados os aspectos reflexivos desse trabalho, a questão de pesquisa, objetivos e metodologia de aplicabilidade da pesquisa.

O capítulo dois aborda as questões relacionadas ao ensino de leitura na perspectiva do letramento no Ensino Fundamental. Para tanto, nos apropriamos de uma vasta bibliografia a esse respeito e ainda fizemos uma reflexão sobre a mediação no desenvolvimento da proficiência leitora.

O capítulo três refere-se às concepções de leitura e letramento, noções básicas, mencionando as abordagens estruturalistas, políticas, cognitivas, discursivas e sobre os letramentos.

Já no capítulo quatro, apresentamos a mediação no ensino de leitura e sua importância na construção de estratégias leitoras. Este tópico está dividido em subtítulos: formação do professor como agente letrador; o professor leitor e a formação de novos leitores. Descrevemos a necessidade de discutir sobre a mediação no desenvolvimento da proficiência leitora.

O capítulo cinco trata de uma reflexão sobre a proposta da BNCC para os anos finais do Ensino Fundamental em relação à leitura, incluindo as competências e habilidades, suas implicações no contexto educacional escolar e a proposta dos gêneros discursivos jornalísticos – jornalísticos midiáticos, sociais, entre outros sugeridos pelo documento.

No sexto capítulo, tratamos da elaboração de oficinas de ensino de leitura, direcionadas aos docentes com vistas à sua prática. Propomos uma formação docente, a partir de três oficinas que discutirão o ensino de leitura e colocarão em prática a leitura de alguns gêneros textuais jornalísticos, com base na proposta da BNCC em Língua Portuguesa para o 9º ano e nas estratégias de leitura de Solé (1988) e Fairclough (2001)

Por fim, nas considerações finais, trazemos as interpretações adquiridas com as leituras e a experiência de construção de um trabalho de mediação, momento em que expomos uma reflexão do resultado da pesquisa apontando os principais pontos discutidos e analisados.

Ressaltamos que este trabalho não somente visa atender a uma exigência institucional de delineamento bibliográfico sobre a leitura direcionada a professores e estudantes, com o intuito de expor críticas ou apontar possíveis erros. Este trabalho procura colaborar no sentido de reacender o hábito de leitura e sugerir fontes de discussão sobre letramento e BNCC. Além disso, oferece metodologias de uso de alguns gêneros do discurso propostos pela base que poderão ser apropriados, a critério de cada um, na sala de aula. Entendemos, entretanto, que não se esgotam as opções de descoberta do conhecimento através da leitura. Assim, o trabalho com formação leitora do modo como concebemos, propõe o exercício da autonomia cidadã por meio de práticas sociais de leitura necessárias no cotidiano escolar.

### 1.1 METODOLOGIA APLICADA À PESQUISA

Pretendemos focar nesse trabalho, o incentivo ao hábito de leitura entre os docentes, responsáveis diretos pela construção da aprendizagem na escola. A ideia da pesquisa é fomentar o corpo docente com informações úteis ao contexto escolar. Para tanto, decidimos pela análise qualitativa teórica apresentada, tendo em vista a direção dada pela análise bibliográfica das obras que tratam sobre leitura direcionada ao professor em seu ambiente de trabalho e fora dele.

A abordagem qualitativa visa compreender a dimensão do papel dos professores no espaço de sala de aula, através da análise bibliográfica. Daí o nosso interesse em optar por esse modelo que investiga através das obras produzidas por professores, linguistas, filósofos, entre outros pesquisadores que direcionam, sem constrangimentos ou nomeações, o quão é necessária a discussão sobre a leitura e o planejamento para o desenvolvimento do ensino desta no ambiente escolar. Não queremos aqui desmerecer o aspecto profissional dos colegas professores, ao contrário, pretendemos a compreensão do processo que envolve a leitura para a proposição de melhorias desse ensino.

Segundo Richardson (1999, p. 102)

O objetivo fundamental da pesquisa qualitativa não reside na produção de opiniões representativas e objetivamente mensuráveis de um grupo; está no aprofundamento da compreensão de um fenômeno social por meio de entrevistas em profundidade e análises qualitativas da consciência articulada dos atores envolvidos no fenômeno.

Por essa razão, ou seja, por apresentar dados de opiniões e compreensão de uma determinada situação, é que decidimos por escolher esse método com descrição bibliográfica de fatos do universo didático da escola.

A escolha da pesquisa por esse método deveu-se, ainda, à abordagem que esta faz dos elementos de construção do trabalho docente, por estar efetivamente nesse contexto e experimentar de situações interpessoais e sociais dessa profissão, por interagir no contexto escolar e vivenciar os fenômenos que ocorrem em sala de aula.

Assim, apropriamo-nos de tal conhecimento para adequar nosso contexto à pesquisa qualitativa, pois “considera que o fenômeno ou processo social tem que ser entendido nas suas determinações e transformações dadas pelos sujeitos. Compreende uma relação intrínseca de oposição e complementaridade entre o mundo natural e social” (MINAYO, 2001, p. 25). Dessa maneira, cumpre o papel que queremos dar à pesquisa.

A abordagem qualitativa considera ainda o espaço físico e contextual do elemento a ser investigado, de maneira a considerar as características sociais de seus membros. Nesse sentido, esta investigação nos leva a contatar com autores que dialogam sobre o tema, que se debruçam e desenvolvem análises aprofundadas de diferentes realidades. Sendo assim, além de dar continuidade ao nosso envolvimento com o assunto, ainda nos leva à reflexão sobre questões que envolvem a leitura como formação de professores.

Conforme explicam Gerhardt e Silveira (2009, p. 33), as características da pesquisa qualitativa são:

- ✓ Objetivação do fenômeno;
- ✓ Hierarquização das ações de descrever, compreender, explicar, precisão das relações entre o global e o local em determinado fenômeno;
- ✓ Observância das diferenças entre o mundo social e o mundo natural;
- ✓ Respeito ao caráter interativo entre os objetivos buscados pelos investigadores, suas orientações teóricas e seus dados empíricos;
- ✓ Busca de resultados os mais fidedignos possíveis; oposição ao pressuposto que defende um modelo único de pesquisa para todas as ciências.

Os procedimentos escolhidos para o desenvolvimento da pesquisa são os bibliográficos, por consistirem na análise de publicações como livros, *e-books*, artigos impressos ou digitais, entre outros materiais que apresentam base de discussões sobre a prática de leitura e letramento em sala de aula. Sendo assim, se adéqua à escolha da pesquisa ora em desenvolvimento, como também direciona as diversas leituras como referencial técnico por fazer um elo entre o pesquisador e o objeto de estudo. O método dessa natureza apresenta a teoria de modo a se perceber seu objetivo, publicações anteriores, pontos de



vista, entre outros elementos que compõem essa metodologia. “Uma pesquisa dessa natureza aborda temas que não podem ser quantificados em equações e estatísticas. Ao contrário, estudam-se os símbolos, as crenças, os valores e as relações humanas de determinado grupo social” (MINAYO, 2001, p. 24).

Conforme relata Minayo (2010, p. 57), o método qualitativo pode ser definido como:

[...] o que se aplica ao estudo da história, das relações, das representações, das crenças, das percepções e das opiniões, produtos das interpretações que os humanos fazem a respeito de como vivem, constroem seus artefatos e a si mesmos, sentem e pensam. Embora já tenham sido usadas para estudos de aglomerados de grandes dimensões (IBGE, 1976; Parga Nina et. al 1985), as abordagens qualitativas se conformam melhor a investigações de grupos e segmentos delimitados e focalizados, de histórias sociais sob a ótica dos atores, de relações e para análises de discursos e de documentos.

A leitura no âmbito da formação de professores adquire um caráter subjetivo, permeado por valores culturais e sociais direcionando, assim, a opção pela metodologia ora citada, cujo enfoque será dado ao professor/sujeito e objeto de sua própria pesquisa.

Dessa forma, alinha-se a categoria básica da pesquisa de acordo com sua natureza, tende a identificar-se com os objetivos desta que propõe de forma explicativa, através de estudos bibliográficos, associando-se à nossa vivência em sala de aula e à função de formadora na área de linguagem, um material aplicável com a finalidade de amenizar os problemas relacionados à leitura e compreensão textual dando suporte a mediação da leitura no 9º ano do ensino fundamental.

A opção por apresentar uma abordagem qualitativa, justifica-se, considerando os cinco aspectos básicos que configuram os estudos qualitativos apresentados por Bogdan e Biklen (1986, p. 12-13 *apud* LUDKE; ANDRÉ, 1986, p. 11).

1. A pesquisa qualitativa tem o ambiente natural como sua fonte direta de dados e o pesquisador como seu principal instrumento.
2. Os dados coletados são predominantemente descritivos (Op. cit., 1986, p.12)
3. A preocupação com o processo é muito maior do que com o produto (Op. cit., 1986, p.12)
4. O “significado” que as pessoas dão às coisas e à sua vida são focos de atenção especial pelo pesquisador (Op. cit., 1986, p.12).
5. A análise dos dados tende a seguir um processo indutivo (BOGDAN e BIKLEN, *apud* LUDKE e ANDRÉ, 1986, p.13).

Como proposta didática, apresentamos três oficinas de leitura de textos jornalísticos, midiático e multimodal, literário e não literário e argumentativos, a exemplo do artigo de

opinião, da crônica e da charge como material de apoio aplicável às turmas de 9º anos, pelos colegas professores.

As oficinas se organizam da mesma forma: apresentamos uma parte teórica, discursiva com questões importantes observadas pelos estudiosos do ensino de leitura e ainda apresentamos o quadro sequenciado a partir das estratégias de Solé (1998), observamos também a ênfase dada ao gênero sob o viés de Fairclough (2001) que direciona a leitura no âmbito do texto, da prática discursiva e da prática social.

Na oficina número um, apresentamos o artigo de opinião como gênero do discurso, optamos pela nomenclatura em referência a composição do texto em sua totalidade. Segundo Bakhtin (1992), os gêneros centralizam o processo de ensino-aprendizagem através do tema, do estilo e composição. Assim, compreendemos o artigo de opinião como um gênero jornalístico e opinativo que pode levar o leitor à reflexão de uma realidade e ainda construir uma identidade de saberes de sua vivência.

Na oficina número dois, seguimos com a mesma direção de leitura através das estratégias e apresentamos a charge, cuja proposta visa também a reflexão e tem como prática a linguagem não verbal em primeira ênfase e também a linguagem verbal. A charge refaz pontos da realidade através de caricaturas que trazem o humor e a ironia como meta. Também no campo do jornalismo argumentativo.

E por último, buscamos o gênero crônica, como forma de leitura literária, mas que não foge da ideia de jornalismo midiático, para enfatizar a narração através dos elementos de construção do enredo e da estrutura narrativa. Resgatamos uma crônica lida há muitos anos e que trouxe a memória afetiva da juventude.

As oficinas têm papel importante na construção desse trabalho, já que trazem um pouco da nossa didática como prática do trabalho docente e buscam fortalecer o contexto de sala de aula através do ensino de leitura mediada pelo professor.

## **2 ENSINO DE LEITURA NA PERSPECTIVA DO LETRAMENTO NO ENSINO FUNDAMENTAL**

“A leitura do mundo, precede a leitura da palavra”, assim postula Freire (2003, p. 13). Nesse sentido, cabe dizer que a prática de leitura é o ato mais importante na construção da cidadania e do aprendizado. Significa não meramente decodificar, ler no seu sentido completo, ou seja, a compreensão do ato de ler qualifica o indivíduo para a construção do conhecimento.

A leitura se apresenta como ação democrática que leva à independência. “Colocada na base da educação, a leitura pode assumir de imediato o componente democratizante daquela, ao mesmo tempo confundiu-se com alfabetização” (SILVA, 1998, p. 13), mas está além desta, se apresenta de maneira contraditória, indica status para uns e segregação para outros, em ambos os casos não é um ato espontâneo, é um processo social e como tal, cercado de situações favoráveis ou não. “É importante aprender a ler, porque a condição de leitor é requisito indispensável à ascensão de novos graus de ensino e da sociedade” (SOARES, p. 14, 1998).

Concordando com Soares (1998), a valorização da leitura engrandece a educação e coloca o professor na condição de mediador dessa prática que precisa ser ensinada como fundamento da educação básica, desde a inicialização da alfabetização, necessitando de amadurecimento ao final do fundamental e progredindo no médio. Esse percurso precisa ser respeitado e mediado para que esse ato se concretize em todos os aspectos da vida escolar do educando.

Segundo Kleiman (2000), as escolas insistem em propagar, ao longo dos anos, práticas de leitura ineficazes e conceituais que não colaboram para o desenvolvimento do ensino. A autora cita a decodificação apenas, com estudos artificiais de textos e a leitura avaliativa, que muitas vezes se resume a leitura em voz alta, e chega a constranger os estudantes mais tímidos.

A escola precisa rever tais práticas e atuar como facilitadora do ensino de leitura de modo contextual, cognitivo e de valorização da mediação como estratégia de construção do ato de ler.

Assim sendo, compreendemos que a leitura é uma prática social que acontece num processo de interação tanto na vida familiar quanto na escola, independe do espaço físico, embora possa ser direcionado e ampliado no âmbito escolar e neste ambiente a necessidade do ensino de leitura em todas as áreas se faz presente, em virtude da problemática da

compreensão e interpretação de textos nas salas de aulas, em especial do 9º ano. Estando em contato direto, percebemos a necessidade constante de respostas satisfatórias junto à Escola Municipal de ensino Fundamental Dep. Janduhy Carneiro, nas aulas de Leitura e produção textual, e a urgência de uma reavaliação dos padrões de leitura adotados por grande parte dos docentes da referida instituição.

A leitura proficua está além da decodificação, assume a construção de significados, através da cognição e prepara o leitor ativo para práticas de intervenção no meio em que vive. Solé (1998).

Segundo Freire (2003), também podemos “ler o mundo” e isto implica na leitura que ultrapassa a decifração. Para este a leitura não é estanque, tão pouco se limita ao espaço escolar, por isso a contextualização da linguagem se concretiza no seu uso, sendo necessária a valorização da comunicação tanto oral quanto escrita.

[...] uma compreensão crítica do ato de ler não se esgota na decodificação pura da palavra escrita ou da linguagem escrita, mas que se antecipa e se alonga na inteligência do mundo. A leitura do mundo precede a leitura da palavra, daí que a posterior leitura desta não possa prescindir da continuidade da leitura daquele. Linguagem e realidade se prendem dinamicamente. A compreensão do texto a ser alcançada por sua leitura crítica implica a percepção das relações entre texto e contexto (FREIRE, 2003, p. 13)

A prática de leitura não é, nem encerra abordagens superficiais, tanto em relação a professores quanto a alunos, há sempre o que se analisar, modificar e refazer, já que estamos falando de algo cultural e totalmente importante para a sociedade.

Segundo Marcuschi, citado por Zilberman e Silva (1998, p. 38), “em todas as sociedades letradas, os que têm acesso à escrita podem desenvolver quatro habilidades no uso da língua: falar, escrever, ouvir e ler”. Sendo essa última, a nosso ver, uma das habilidades mais importantes, embora nem sempre universal, nem disponível a todos, como afirma Soares (1998) quando diz que “Em uma sociedade grafocêntrica, o acesso à leitura e considerado como intrinsecamente bom” (SOARES, 1998, p. 19), não é ainda considerado ótimo, apenas “bom”, pois, há categorias que não são vistas, valorizadas em relação ao acesso e ainda nos faz pensar que os sentidos positivos, “lazer, prazer,” entre outros valores atribuídos ao indivíduo leitor resulta em “etnocentrismo da sociedade”, já que “expressam uma visão de classe dominante” (SOARES, 1998, p.19), e nem sempre é igualitária.

Sendo assim, o sentido de leitura que se quer construir não é o técnico, individual e decodificado. Segundo Mariza Lajolo (1993, p.59), “a leitura não é um código a ser

decifrado”. O que se deseja é a leitura consistente que abre novos horizontes. Enquanto a escola não primar pelo ensino de leitura ideológica, contextual, sempre haverá obstáculos à aprendizagem.

Ler não é decifrar, como num jogo de adivinhações, o sentido de um texto. É, a partir do texto, ser capaz de atribuir-lhe significado, conseguir relacioná-lo a todos os outros textos significativos para cada um, reconhecer nele o tipo de leitura que seu autor pretendia e, dono da própria vontade, entregar-se a essa leitura, ou rebelar-se contra ela, propondo uma outra não prevista. (LAJOLO, 1993, p. 59)

Diante dessa confirmação, há a necessidade de uma discussão sobre a formação leitora do professor que, talvez, por diversas situações não tenha sido estimulado no sentido de despertar o gosto pela leitura, sendo esta, condicionada à obrigação no espaço escolar.

O ato de ler por obrigatoriedade faz com o leitor apenas exerça uma atividade técnica, sem atribuição de sentido ao que ler de pouca contribuição à semântica textual. No caso do professor, se este tem essa prática de leitura por obrigação, provavelmente, é passível, de repetir essa ação em relação ao ensino de leitura, não exercendo, portanto, o papel de mediador a ser visto como um elemento prioritário que propicia prazer e deleite mesmo em sala de aula.

Nessa dimensão, “o mundo da escrita ganha espaço e o termo letramento vem juntar-se ao conceito de alfabetização” (SOARES, 1998, p.39) este é um desafio contemporâneo, diante de uma leva de aporte de material impresso exposto aos educadores. Assim, o papel social da leitura e da escrita se confunde e difere, pois ambos demonstram a aprendizagem sobre a língua em ângulos sociais.

Um indivíduo alfabetizado não é um indivíduo letrado: alfabetizado é um indivíduo que sabe ler e escrever, já o indivíduo letrado vive em estado de letramento, é, não só aquele que sabe ler e escrever, mas aquele que usa socialmente a leitura e a escrita, responde adequadamente as demandas sociais da leitura e da escrita [...]. Enfim, letramento é o estado ou condição de quem se envolve nas numerosas e variadas práticas sociais de leitura e de escrita. (SOARES, 1998, p.39)

O letramento, portanto, se apresenta como uma prática global de leitura, um estado de conhecimento ampliado. Um indivíduo letrado consegue encontrar solução para seus problemas, é politizado, é ideologicamente livre para atuar nas áreas de conhecimento a que tiver oportunidade de caminhar.

Um professor leitor, que caracteriza seu trabalho sob o ideal de letramento terá mais chances de acertar quanto à condição de mediador entre o texto e o leitor. São muitas atribuições dadas a este, mas a mais importante é torna-se leitor, conhecedor de práticas do letramento, para atuar e transformar a realidade em que vive. A valorização do letramento social, assim como o faz o estudante, e a partir deste, direcionar o letramento escolar dar respaldo às diversas leituras.

Assim, caminhamos para a importância da mediação no ensino de leitura com perspectivas de letramento. Pensar a prática da docência sem antes nos colocarmos na posição de conhecedores das práticas de letramento, torna o trabalho do professor sem consistência. Compreender o desenvolvimento da tríade texto-mediador-leitor se faz necessário no universo escolar e social.

O sentido de um texto é construído na interação texto-sujeito e não algo que preexista a essa interação. A leitura é, pois, uma atividade interativa altamente complexa de produção de sentido, que se realiza, evidentemente com base nos elementos linguísticos presentes na superfície textual e na sua forma de organização, mas que requer a mobilização de um vasto conjunto de saberes no interior do evento comunicativo. KOCH (2008, p. 215)

Concordamos com a autora quando trata a leitura como uma interação entre leitores e conhecimento. Reafirmamos também, a importância da mediação na construção do sentido do texto a partir dos conhecimentos prévios do leitor e do desenvolvimento de sua interação com o tema abordado. “A leitura exige do leitor bem mais do que o conhecimento do código linguístico” (KOCH, 2008)

Nesse sentido, o desenvolvimento cognitivo dos alunos implica na prática da leitura no sentido mais amplo, o ensino torna-se estímulo permanente, o mediador deve ter a preocupação em contribuir com a sua interação, para a formação leitora do estudante.

O ensino de leitura na perspectiva do letramento não é apenas a afirmação do domínio de conteúdos, mas ter ao mesmo tempo um discurso e uma proposta adequada à superação dos obstáculos da aprendizagem. Segundo Soares (2009, p. 39), “O letramento é resultado da ação de ensinar e aprender as práticas sociais de leitura e escrita. O estado ou condição que adquire um grupo social ou um indivíduo como consequência de ter-se apropriado da escrita e de suas práticas sociais”.

A funcionalidade da mediação das práticas de leitura e letramento é responsabilidade do professor de língua portuguesa e dos demais educadores que se preocupam em exercer com clareza seu papel. “A reflexão crítica sobre a prática se torna uma exigência da relação Teoria/Prática sem a qual a teoria pode ir virando blablablá e a prática, ativismo” (FREIRE,

1996, p. 13). Por essa razão, a reflexão torna-se uma necessidade na atuação social e escolar; e compõe junto ao papel do professor, atividade constante em busca de acertos na mediação entre o texto e o leitor.

O professor está constantemente refazendo suas práticas de aprendizagem, seja na escola ou fora dela, esta prática é social e pode ser aplicada na escola. O conhecimento prévio do estudante pode servir de base para o conhecimento didático, pedagógico, assim como pode representar obstáculos ao desenvolvimento de aprendizagem quando as práticas sociais de escrita forem de pouca ou nenhuma existência, como afirma Kleiman (2005, p. 33):

As práticas de letramento fora da escola têm objetivos sociais relevantes para os participantes da situação. As práticas de letramento escolares visam ao desenvolvimento de habilidades e competências no aluno e isso pode, ou não, ser relevante para o estudante. Essa diferença afeta a relação com a língua escrita e é uma das razões pelas quais a língua escrita é uma das barreiras mais difíceis de serem transpostas por pessoas que vêm de comunidades em que a escrita é pouco ou nada usada.

O letramento escolar precisa ser valorizado, ser mais dinâmico e contextual, para que o ato de ler e realizar atividades não se torne, apenas obrigatório para o estudante, por isso requer capacidades que não são próprias do espaço social, a exemplo da leitura e escrita, sendo mais atrativas as condições que representam laços afetivos ou de sobrevivência, o social.

Não há como não valorizar o contexto social de nosso educando, referir-se a práticas contextuais, que associem o conhecimento prévio às estratégias de leitura, é na verdade a porta de entrada para o letramento significativo. “No contexto escolar, o letramento implica o ensino de estratégias e capacidades adequadas aos diversos textos que circulam em outras instituições onde se concretizam as práticas sociais”. (KLEIMAN, 2005, p. 56). A educação precisa valorizar essa prática, de modo geral, os estudos que primam por tal interesse tendem a contribuir de maneira efetiva com a aprendizagem.

Em relação à construção do conhecimento no ensino fundamental, é verificar a diferença entre leitura e letramento. Segundo Soares (2009, p. 18), “Letramento é, pois, o resultado da ação de ensinar ou de aprender a ler e escrever: o estado ou a condição que adquire um grupo social ou um indivíduo como consequência de ter-se apropriado da escrita”. Sendo necessário o planejamento das habilidades que se deseja alcançar, com

práticas de ensino que contemplem tanto o nível social quanto o escolar de aprendizagem, efetivando de fato, a mediação da leitura.

De acordo com a autora, a mediação do professor não é importante se o objetivo for apenas perpetuar as práticas já existentes, alcançar níveis de alfabetização funcional em que pessoas leem e escrevem e, no entanto, não são capazes de fazer uso desse conhecimento numa esfera social, já deixou de ser processo de ensino aprendizagem, afirma: “Há a hipótese de que tornar-se letrado é também tornar-se cognitivamente diferente: a pessoa passa a ter uma forma de pensar diferente da forma de pensar de uma pessoa analfabeta ou iletrada.” (SOARES, 2009, p. 37).

Assim o letramento é maior que apenas ler, envolve o pensamento livre e capaz de usar adequadamente as diversas leituras apreendidas ao longo da vida para o crescimento pessoal. Assim é necessário conhecer as principais concepções de leitura de acordo com o desenvolvimento contextual da língua em referência aos sujeitos em sua prática diária de cultura.



### 3. LEITURA E LETRAMENTO: NOÇÕES BÁSICAS

#### 3.1 LEITURA NUMA ABORDAGEM ESTRUTURALISTA

De acordo com a visão estruturalista, o leitor apresenta domínio próprio sobre a língua e o processo de leitura é visto sobre o prisma da decodificação. Embora esse conceito de leitura não seja tão eficaz quanto se achava, já “que não se esgota na decodificação pura da palavra” (FREIRE, 2003, p. 13). O ensino de leitura, sob essa perspectiva, descarta a possibilidade de construção do conhecimento leitor, mesmo sendo ainda utilizado no ambiente escolar. "Na visão estruturalista da leitura, ler significa atribuir sentido a algo que já está lá de forma imanente, que já tem sentido literal, independente do sujeito" (CORACINE, 2001, p. 143).

A concepção estruturalista encerra as possibilidades de criação, imaginação ou até mesmo o sentido conotativo do texto, valorizando seu sentido linear, único e estrutural. De acordo com Kleiman (2000), a escola se utiliza de algumas formas de leitura, a exemplo da “decodificação”, da leitura “avaliativa” e “autoritária”, mas, ainda assim não consegue formar leitores críticos e conscientes, ou forma muito poucos por não exercer o ato de ler em sua plenitude. A autora apresenta:

- ✓ A leitura como decodificação, na qual as atividades se restringem ao reconhecimento de palavras idênticas no texto, nas perguntas ou comentários;
- ✓ A leitura como avaliação, em que essa deve ser feita em voz alta para verificar se a pontuação e a pronúncia estão corretas ou por meio de resumos, relatórios, preenchimento de fichas;
- ✓ A interação numa concepção autoritária de leitura, que pressupõe existir somente um meio de abordar o texto, e uma interpretação a ser dada. (KLEIMAN, 2000, p. 107)

A leitura como decodificação refere-se à leitura superficial de reconhecimento dos elementos explícitos do texto. É o primeiro contato entre leitor e leitura; está no campo visual; identifica-se, sem muito aprofundamento, o uso de alguns termos. Há tempos, pensou-se que leitura fosse uma decodificação de símbolos (KLEIMAN, 2000). No entanto, a partir de situações concretas na sala de aula, a exemplo das abordagens semânticas textuais, percebe-se que, para o processo de aprendizagem, não basta apenas reconhecer as palavras e juntá-las – é preciso apreender sentidos e dar significado à palavra. Por isso, o sujeito-leitor não pode, apenas, ser visto como detector da razão e do conhecimento textual único.

Quando a relação do leitor com o texto é apenas superficial, decodificada perde-se a oportunidade de aprofundamento das ideias e as inferências não são suficientes para extrapolar os sentidos do interior do texto. Sabemos da necessidade das estratégias para o leitor construir seu conhecimento, assim tal perspectiva é importante no primeiro momento, ou seja, o reconhecimento dos signos linguísticos, porém não apenas esta ação é suficiente para a compreensão das ideias do texto.

A leitura de um texto se concretiza na elaboração e verificação de hipóteses. Kleiman(2000). Através dessa concepção de leitura, não há possibilidade de verificação, já que os dados contidos no interior do texto bastam para haver a decodificação. Durante o processo de leitura, faz-se necessário o uso dos conhecimentos prévios do leitor para oportunizar os conhecimentos textuais, nessa acepção de leitura, no entanto, esse propósito é descartado.

Nessa perspectiva, dá-se a aprendizagem mínima no ambiente escolar. O ensino de leitura engessado sob essa concepção vem sendo questionado desde a formação dos professores à prática docente. Alguns estudantes desenvolvem habilidades mínimas de leitura seguindo essa metodologia, mas muitos outros não conseguem. O conhecimento acumulado pela humanidade é direito de todos e seu acesso não pode ser limitado.

Pensar no ensino de leitura de maneira dinâmica, construtiva e de sucesso faz-se necessário repensar, também, a prática docente. A estratégia número um capaz de modificar e aperfeiçoar as práticas de leitura é a mediação. Um professor crítico, reflexivo, letrado consegue ultrapassar o comum e se aprimora na ação de mediar o ato de leitura de modo coerente. Segundo Freire, “é pensando criticamente a prática de hoje ou de ontem que se pode melhorar a próxima prática. O próprio discurso teórico, necessário à reflexão crítica tem que ser de tal modo concreto que quase se confunda com a prática” (FREIRE, 1996, p. 38-39).

A escola precisa, portanto, oferecer condições de acesso às práticas de mediação. Priorização do planejamento efetivo, da discussão em âmbito escolar e das melhorias das condições estruturais do ambiente pode ser indicativa de solução para os problemas de leitura e compreensão do texto nesse universo.

### 3.2 LEITURA NUMA ABORDAGEM POLÍTICA DE ENGAJAMENTO

Já a visão da leitura numa abordagem política de engajamento propõe certa abertura, desligamento dos conceitos preexistentes e técnicos, busca a desconstrução do saber para uma reconstrução a partir dos conhecimentos prévios e difundidos com as práticas contextuais de letramento.

A abordagem política em relação à leitura, assim como no contexto social exige escolhas e depreende interesses alusivos a prática do ato de ler. O mediador precisa ter a consciência leitora do que quer alcançar ao determinar o uso de uma modalidade ou gênero do discurso. Requer ainda o conhecimento prévio de todo o contexto de envolvimento do gênero e os objetivos que deseja atingir, assim compõe um ato político.

Já a perspectiva de engajamento provém da necessidade de haver escolhas, por parte do mediador, em relação a dinâmica leitora que envolvam o universo do estudante e que este se sinta parte do contexto escolar, sendo assim, haverá o incentivo para a participação e conseqüentemente o engajamento acontecerá de fato. Projetos, rodas de leitura, seminários, mesas redondas e até mesmo o próprio trabalho em equipe facilitarão o envolvimento intelectual do estudante.

Leitura e escrita se misturam no cotidiano familiar do aluno e na escola, com mais frequência na sala de aula do que na vida diária, já que muitos dos alunos usam muito pouco a escrita no seu contexto familiar. Ambas ainda facilitam o papel do mediador, já que veicula os conhecimentos através da construção interativa, de respeito ao conhecimento prévio do aluno e das suas limitações.

A prática de sala de aula, não apenas da aula de leitura, não propicia a interação entre professor e aluno. Em vez de um discurso que é construído conjuntamente por professores e alunos, temos primeiro uma leitura silenciosa ou em voz alta do texto, e depois, uma série de pontos a serem discutidos, por meio de perguntas sobre o texto, que não leva em conta se o aluno de fato o compreendeu. Trata-se, na maioria dos casos, de um monólogo do professor para os alunos escutarem. Nesse monólogo o professor tipicamente transmite para os alunos uma versão, que passa a ser a versão autorizada do texto. KLEIMAN (2000, p. 24)

Não há dúvidas de que as práticas citadas por Kleiman (2000) ainda estão muito presentes na sala de aula – a realidade faz essa comprovação. O ato de leitura em sala de aula chega a ser, até mesmo, antidemocrático, pois, muitas vezes, professores impõem seu

desejo para o aluno, que decodifica submisso às ordens do professor. Alguns fatores contribuem para esses atos: falta de perspectiva do estudante e de apoio da família bem como disponibilidade do jovem para o estudo, já que muitos destes precisam trabalhar, porém um dos mais importantes fatos para a contribuição desses eventos é a falta de mediação do professor que, não raras as vezes, exerce apenas seu papel de mestre.

Os processos de leitura em sala de aula podem divergir ou se enquadrarem no mesmo aspecto, mas as práticas que respeitam o aluno como um ser capaz de se transformar e de transformar seu mundo são as que primam pela mediação e valorizam a leitura social do indivíduo.

O ato de ensinar leitura, de acordo com Freire (1996, p. 26), “não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua produção ou a sua construção”. Para que essas possibilidades possam ser oportunizadas, por parte do profissional professor aos seus alunos, é necessária que também seja garantida a ele uma realidade de trabalho humanizada. Que esse profissional tenha tempo para pesquisa, para busca de aperfeiçoamento na profissão e incentivo salarial, garantindo-lhe uma sobrevivência digna, sem a necessidade de se desdobrar entre vários empregos e uma carga horária desumana de trabalho.

São muitas atribuições dadas ao professor que requer a necessária articulação teórico-prática, rumo ao alcance de uma atuação autocrítica, que exige desse profissional a reflexão e a análise dos fenômenos, ou seja, que ele, no desenvolvimento de sua ação pedagógica, seja sempre um avaliador, não só da aprendizagem de seus alunos, mas, continuamente, de suas próprias posturas e atitudes como profissionais da educação.

[...] o que se opõe de modo excludente à teoria, não é a prática, mas o ativismo, do mesmo modo que o que se opõe de modo excludente à prática é o verbalismo e não a teoria. Pois o ativismo é a “prática” sem teoria e o verbalismo é a “teoria” sem a prática. Isto é: o verbalismo é o falar por falar, o blá-blá-blá, o culto da palavra oca; e o ativismo é a ação pela ação, a prática cega, o agir sem rumo claro, a prática sem objetivo. (SAVIANE, 2008, p. 128)

A percepção que temos sobre o ato de ler na escola, é que ele se torna cada vez mais frequente, embora ainda não seja pensado, planejado. Sua principal finalidade é apenas a decodificação sendo relevado como obrigatoriedade, enquanto que o prazer e o gosto por essa prática é relegada a planos inferiores, não sendo efetivada a prática de mediação, como bem afirma Saviani (2008).

### 3.3 LEITURA NUMA CONCEPÇÃO COGNITIVA PROCESSUAL

Para Kleiman (2000), as estratégias de leitura podem ser classificadas como estratégias cognitivas e estratégias metacognitivas. Ambas são necessárias para a construção do conhecimento leitor, embora a primeira esteja apenas no campo do pensamento, da ação repetida sem a reflexão desta, a exemplo da decodificação, ainda assim pode ser útil ao primeiro contato do leitor com o texto. Já a segunda, atua no campo das ideias e na ressignificação destas a partir da leitura. “[...] relacionadas aos princípios que regem o comportamento automático e inconsciente do leitor, relacionadas aos princípios que regulam a desautomatização consciente do processo, ou seja, das estratégias cognitivas” (KATO, 1985, p. 102)

Vista pela abordagem cognitiva processual, a leitura se concentra no leitor e a partir deste torna-se importante devido à percepção de centralidade do indivíduo que cria suas próprias visões de compreensão. O leitor constrói uma identificação com o texto, faz uso dos elementos de construção da linguagem, ainda que de maneira superficial levanta hipótese que podem ou não serem aceitas. Por esse processo, o leitor tende a fazer leitura com pouco grau de profundidade, ainda se perpetua no eixo da decodificação para fazer parte do contexto do texto. É regida por processos que desenvolvem a compreensão leitora por princípios, economia distância mínima, canocidade, coerência e relevância. Assim, respectivamente se juntam os caminhos que o texto aponta à função dos referentes, às estruturas da língua, à compreensão do sentido e da informação contextual, para gerar o conhecimento leitor. Kato (1985)

A segunda, a metacognição é regida pelo próprio leitor que direciona o processo de leitura através de estratégias que permitem monitorar os aspectos primordiais do texto, fazer escolhas sobre a importância de conteúdos em referências a outros, explicar situações, autoquestionamentos, entre outros aspectos responsáveis pela compreensão do texto. SOLÉ (1998)

O processo de construção do conhecimento através da leitura se dá de formas e estratégias conscientes e organizadas e são necessárias no ensino desta prática em virtude de estarmos sempre avaliando tal conhecimento no nosso aluno e poucas vezes construindo meios de desenvolvimento leitor.

A organização da leitura por meio de etapas considera a situação de antecedência ao texto – durante a leitura, interage com o autor durante a leitura; depois da leitura, reflete sobre o conhecimento produzido. A cognição e a metacognição permitem ao indivíduo

reconhecer o que já sabe, determinar o que deve aprender e discutir sobre sua aprendizagem. Para tanto, são imprescindíveis técnicas que circundam desde a leitura decodificada à letrada.

Por ser a leitura uma estratégia de interação entre o leitor, o texto e o autor é necessário que, por meio desta, seja estabelecida uma interação, que se efetivem diferentes interpretações do mesmo objeto de leitura.

Sobre as estratégias de leitura, Isabel Solé (1998, p. 69-70) considera que estas são “procedimentos de caráter elevado, que envolvem a presença de objetivos a ser realizado, o planejamento das ações que se desencadeiam para atingi-los, assim como sua avaliação e possível mudança”, sendo o professor o protagonista da mediação das estratégias adequadas a determinados públicos.

Consideramos as estratégias de compreensão leitora como um tipo particular de procedimento de ordem elevada. Como poderão verificar, cumprem todos os requisitos: tendem à obtenção de uma meta, permitem avançar o custo da ação de leitor, embora não a preservem totalmente; caracterizam-se por não estarem sujeitas de forma exclusiva a um tipo de conteúdo ou a um tipo de texto. SOLÉ (1998, p.72):

A escola precisa planejar a leitura, propor estratégias para facilitar a construção do leitor ativo. Segundo Solé (1998), grande parte da dificuldade de leitura existente poderia ser amenizada se, previamente, fosse orientada, ou seja, se acontecesse a mediação por parte do docente. Assim sendo, os adolescentes, ao concluírem o ensino fundamental, certamente, teriam maior grau de proficiência leitora e poderiam atingir níveis bem mais elevados de compreensão através da leitura com diretrizes determinadas antes, durante e depois do ato de ler.

Quadro 1: Estratégias de leitura, SOLÉ (1998)

<b>Atividades antes da leitura</b>
Levantamento do conhecimento prévio sobre o assunto;
Antecipação do tema ou ideia principal como: título, subtítulo, do exame de imagens.
Expectativas em função do autor ou instituição responsável pela publicação.
<b>Atividades durante a leitura:</b>
Retificação, confirmação ou rejeição das ideias antecipadas ou expectativas criadas antes do ato de ler;

Utilização do dicionário para consulta, esclarecendo sobre possíveis dúvidas do vocabulário;
Identificação de palavras-chave;
Suposições sobre as conclusões implícitas no texto, com base em outras leituras, valores, experiências de vida, crenças;
Construção do sentido global do texto;
Busca de informações complementares;
Relação de novas informações ao conhecimento prévio;
Identificação referencial a outros textos.
<b>Atividades para depois da leitura:</b>
Construção do sentido sobre o texto lido;
Troca de opiniões e impressões a respeito do texto;
Relação de informações para concluir ideias;
Avaliação das informações ou opiniões expressas no texto lido;
Avaliação crítica do texto abordado.

SOLÉ (1998, p. 72)

Por essa abordagem e diante de um leitor ativo, os processos de leitura podem contribuir para o ensino em todas as áreas do conhecimento, para acelerar a atitude de construção dessa prática, a mediação. O professor consciente de seu papel de mediador aumenta as chances de desenvolvimento da prática leitora, cria condições necessárias para o êxito dessa prática. Significa que o leitor precisa ir além da decodificação e da compreensão, a leitura precisa ser prazerosa. A supracitada autora apresenta ações estratégicas para a concepção da leitura, embora não as cita como regra.

A mediação pode ser considerada como a principal estratégia, por meio desta, as demais podem ter resultados positivos atuando como forma de levar o leitor a gostar e a querer ler o texto de maneira a direcionar os procedimentos antes, durante e depois. A construção leitora é ideológica e abrange de forma única o indivíduo.

### 3.4 LEITURA NUMA CONCEPÇÃO DISCURSIVA

Perceber a leitura sob a concepção discursiva é relacionar o leitor ao texto de modo intrínseco e atuante. O ato de ler é visto como algo a ser construído. Autor e leitor estão no mesmo patamar de interesse na análise e abordagem do texto. Nesse sentido, Orlandi (1996) aponta que “[...] a leitura é o momento crítico da constituição do texto, é o momento privilegiado da interação, aquele em que os interlocutores se identificam como interlocutores e, ao se constituírem como tais desencadeiam o processo de significação do texto” ORLANDI (1996, p. 186).

Sob o viés da Análise do Discurso na linha de Pêcheux (1988) (doravante AD), a leitura é um processo capaz de produzir sentidos múltiplos e se distancia da visão de produto antes entendida desta forma. No ambiente escolar, o reconhecimento dessa concepção de leitura parece ser assertivo em relação à construção do conhecimento leitor, no âmbito pedagógico em referência ao mediador e ao estudante.

A AD não está relacionado apenas a compreensão da expressão de políticos, de forma direta, mas está condicionado a capacidade de envolver o sujeito através de uso da linguagem em diferentes contextos. Para Pêcheux (2010 p.78) “é impossível analisar um discurso como um texto”, existindo então essa impossibilidade, há também a variabilidades de finalidades a partir deste. Ou seja, não há apenas um discurso em um texto em referência a tantos contextos. Há um tecido histórico social<sup>1</sup>

Embora a AD, tenha em Pêcheux um grande norteador, não há consenso em relação a essa teoria. Para Fairclough (2001), por exemplo, o discurso está associado a uma prática de significação e não a uma representação. Já Orlandi (2007), define discurso como a linguagem em movimento.

A Análise de Discurso, como seu próprio nome indica, não trata da língua, não trata da gramática, embora todas essas coisas lhe interessem. Ela trata do discurso. E a palavra discurso, etimologicamente, tem em si a ideia de curso, de percurso, de correr por, de movimento. O discurso é assim palavra em movimento, prática de linguagem: com o estudo do discurso observa-se o homem falando (ORLANDI, 2007, p. 15).

O desenvolvimento do trabalho com a leitura no âmbito escolar pode ocorrer de diversas formas e concepções, mas é imperativo que se passe sempre pela condição de conhecimento da linguagem e da experiência de cada sujeito leitor. A partir da produção de sentidos, o texto ganha importância. Segundo Orlandi (2001, p. 37), “a leitura é o momento

---

<sup>1</sup> Linguagem - Estudos e Pesquisas



de constituição do texto, o momento privilegiado do processo de interação verbal, uma vez que é nele que se desencadeia o processo de significação”. Assim, os vários sentidos que se podem construir, a partir da leitura, são oriundos do subjetivismo e da concepção que o leitor dá à esta, não sendo, portanto, limitada à estrutura e à decodificação. “Daí se poder dizer que a leitura é o momento crítico da constituição do texto” (ORLANDI, 1996, p. 37).

### 3.5 LEITURA NUMA PERSPECTIVA DE LETRAMENTOS

Subjacente à prática de leitura na escola, Street(1984) descreve dois paradigmas de letramento, referindo-se à leitura autônoma e à ideológica. Tais paradigmas se contrapõem na síntese do que sejam práticas de autonomia sociais. “Podemos definir hoje o letramento como um conjunto de práticas sociais que usam a escrita, como sistema simbólico e como tecnologia em contextos específicos” (KLEIMAN, 2012, p.18).

O primeiro, ou seja, o modelo autônomo, ainda prevalece, no universo escolar e podemos dizer que, em grande escala, esse modelo dá supremacia à escrita, considerando o texto, nesse caso, como completo e não dependente de elementos extratextuais para ser compreendido. Logo, “o processo de interpretação estaria determinado pelo funcionamento lógico interno ao texto escrito”. A autora ainda aponta outras características da autonomia: “1) A correlação entre aquisição da escrita e o desenvolvimento cognitivo; 2) A dicotomização entre a oralidade e a escrita 3) A atribuição de “poderes” e qualidades intrínsecas à escrita e por extensão aos povos ou grupos que a possuem” (KLEIMAN, 2012, p. 22).

O segundo modelo apontado por Kleiman (2012) é o ideológico, mesmo sendo este passível de conflitos, a exemplo de situações de leitura que, ao serem analisadas por essa ótica, podem representar as ideias de um grupo dominante em desagrado a outro. É, ainda o modelo que se revela em situação mais dinâmica e interativa. “A concepção do modelo ideológico do letramento, afirma que as práticas letradas são determinadas pelo contexto social, permitindo a relativização, pelo professor, daquilo que ele considera universalmente confiável.” (KLEIMAN, 2012, p. 54).

E a terceira concepção, relaciona a interação texto e contexto para apresentar significados e sentidos previamente determinados ao ato de leitura. Para a autora, as concepções de leitura não primam pelo prazer de ler, a leitura deleite ainda é pouco valorizada no ambiente escolar. A leitura como aula encontra resistência até mesmo pelos alunos, alguns não consideram a leitura apenas como aula, é necessário que se escreva algo, que se torne concreto esse ato.

Mesmo sendo, o modelo ideológico mais abrangente, com aberturas para o diálogo, ainda assim não é completo. Isso parece ser discutível, já que estamos falando sobre relações de leitura, e como tal, é abstrata, não é estanque, aberta a várias concepções e questionamentos. “O modelo ideológico do letramento, que leva em conta a pluralidade e a diferença, faz mais sentido como elemento importante para a elaboração de programas dentro dessas concepções” (KLEIMAN, 2012, p. 56-57). Concordamos com a autora quando, através de pesquisas, mostra-nos que haverá conflitos e discussões acerca de determinados modelos que melhor se adequam à prática de leitura na escola e optamos por acreditar que a melhor escolha é sempre aquela que valoriza a interação na transformação da prática escolar.

A leitura, sob o olhar do letramento apresenta várias condições favoráveis à compreensão e interpretação do que se lê, e em todas, consideram-se o contexto social, ideológico, situacional em que se dá o ato de ler. O indivíduo letrado é visto como sujeito ativo capaz de recorrer a inúmeras situações de relevância do conhecimento para solucionar seus problemas.

Assim, ao mesmo tempo em que a leitura atua como instrumento de conhecimento, de autoconfiança ao indivíduo que domina as estratégias de compreensão, também pode ser elemento de exclusão para os que não conseguem o domínio grafocêntrico.

Soares (apud Zilberman e Silva, 1998, p. 28), ao abordar sobre a leitura, assevera o seguinte: “instrumento de reprodução, mas também espaço de contradição, a leitura é, fundamentalmente, processo político”, e como tal depende não apenas dos seres que decodificam signos linguísticos, mas de todo contexto em que circundam os textos, fazendo uso do letramento.

O letramento é considerado ação necessária em usos sociais da língua para assim elaborar práticas coerentes no contexto social e escolar. De acordo com Kleiman (2012, p. 11) “os sujeitos envolvidos nessas práticas constroem relações de identidade e poder”, já que podem ter consciência de suas escolhas. Portanto, faz-se importante que situações de mediação no contexto escolar ocorram também de modo consciente. O mediador precisa ter o domínio da leitura, aliado ao prazer em praticá-la de modo a trilhar por diversos caminhos de uso desta a fim de condicionar seu ensino à construção de leitores profícuos em diversas áreas de uso através de práticas igualitárias de aprendizagem.

Segundo Kleiman (2012), as práticas de letramento escolar no Brasil tendem a repetir o *status quo* de outros países e aqui em condições agravadas pela pobreza e analfabetismo. Mostra ainda que o ensino privilegia a escrita em detrimento da oralidade.

Por esse viés, pode-se entrever que um processo que diferencia situações de uso da língua, não dialoga com situações de inclusão tornando, portanto, o ensino de leitura segregacionista. A proposta seria apresentar as concepções da língua em seu uso em relação à escrita e à fala orientada pelo contexto. “Nesse enfoque seriam relevantes as possibilidades de mais planejamento, de maior potencialidade de revisão e, portanto de exatidão no texto” (KLEIMAN, 2012, p. 45).

Diante de tal afirmação, o letramento surge como proposta de valorização da língua, sendo esta escrita ou oral, em condições diversas e para diferentes fins. “Por meio da língua o sujeito que fala, pratica ações que não conseguirá levar a cabo, a não ser falando; com ela o falante age sobre o ouvinte, construindo compromissos e vínculos que não preexistiam à fala”. (GERALDI, 2001, p. 41). Portanto, ser letrado é dominar o sistema grafocêntrico, mas também é reconhecer que o principal meio de valorização da língua é através da interação.

#### 4. A MEDIAÇÃO E O ENSINO DE LEITURA

A concepção de leitura que norteava o ensino de Língua Portuguesa, até bem pouco tempo, era o de decodificação. O ensino pautado nos conceitos gramaticais e a leitura totalmente técnica, quando acontecia.

A partir da década de 1980, o discurso oficial e o discurso acadêmico começaram a priorizar a concepção interacionista de língua e de leitura. Isso trouxe implicações para o ensino de leitura, ou seja, novidades começam a surgir, a exemplo das concepções de Tipo e Gênero Textuais. Paralelo a chegada de textos de circulação social. Faz-se de grande importância, também, o trabalho com os elementos textuais, a exemplo da intensão, a finalidade e a intertextualidade, ou seja, a interação entre os textos e na última década, os textos midiáticos também passaram a compor a prática de leitura na sala de aula.

[...] Cabe à escola potencializar o diálogo multicultural trazendo para dentro de seus muros não somente a cultura valorizada, dominante, canônica, mas também as culturas locais e populares e a cultura de massa para torná-las vozes de um diálogo, objetos de estudo e de crítica. (ROJO, 2009, p.12)

Dessa forma, a leitura dialoga com as minorias sociais e com a literatura de massa, e se apresenta de maneira a representar a cultura popular, como bem define Rojo (2009). O aluno se reconhece no ambiente escolar, ver sua cultura ter importância, talvez esse seja o primeiro passo para torná-lo leitor.

Apesar desse novo percurso que trilha a escola, muitos ainda são os entraves para potencializar-se uma educação de qualidade, a exemplo, da ausência da família, falta de perspectiva de futuro entre os jovens, principalmente nas séries finais do ensino fundamental, más condições de trabalho, de remuneração dos professores, crises econômicas, políticas e de saúde, entre outros desafios a serem superados.

As diferentes formas de abrangência da leitura desde silenciosa ou em voz alta à escrita podem representar o momento de descoberta da arte e incentivo à oratória ou ao teatro, embora possa também ser motivo de resistência para os alunos tímidos que não gostem de falar em público. Segundo Kleiman (2000), esta prática tem desmotivado o interesse do aluno pela leitura, pois os deixa inibidos, principalmente se for solicitada a leitura em voz alta, avaliando também o domínio da língua padrão. Os processos de leitura em sala de aula podem divergir ou se enquadrar no mesmo aspecto, mas as práticas que

respeitam o aluno como um ser capaz de se transformar e transformar seu mundo são as que primam pela mediação e valorizam a leitura social do indivíduo.

Outras expectativas de mediação são propostas por Magalhães e Machado (in Bortoni-Ricardo, 2012) que citam os protocolos verbais de leitura como elementos necessários à mediação. As autoras se apropriaram dos descritores da Matriz de Referência da avaliação do Saeb e da Sociolinguística educacional para revelar estratégias de leitura na interação entre leitor e mediador. A contextualização da leitura no que se refere aos elementos de construção do texto, tais quais: tema, título, as informações explícitas e implícitas, entre outras se interessam pelo fato de que o leitor precisa ser dinâmico e tenha foco de acordo com a situação antes, durante e depois da leitura (SOLÉ, 1998). Nesse percurso, o professor se apresenta como mediador, aquele que irá, com as estratégias apropriadas, fazer a ponte entre o texto e o leitor.

Assim sendo o mediador, poderá se apropriar da Matriz de referência de Língua Portuguesa disponibilizada pelo INEP/SAEB e direcionar os estudos e conseqüentemente às aulas de leitura às competências e habilidades para o 9º ano, a partir desta, mediar a compreensão de textos das diversas áreas do conhecimento. Tais objetivos de uso da leitura são ferramentas necessárias para a preparação dos estudantes, em relação à leitura e compreensão de textos seguindo os padrões nacionais de avaliações extraescolares.

Embora a Matriz de referência possa direcionar as abordagens discursivas feitas a partir das competências e habilidades de leitura, em relação a Língua Portuguesa, há uma extensa crítica direcionada aos educadores. As avaliações não são apenas da proficiência leitora dos estudantes, torna-se uma forma de julgamento ao trabalho do professor que é obrigado a atingir uma meta estabelecida por essas entidades. É ainda há a divulgação nos meios digitais da melhor ou pior escola.

Há um desconforto generalizado nas escolas, principalmente para os professores de Língua Portuguesa e Matemática que aguardam ansiosos a divulgação dos resultados da prova aplicada a cada dois anos e que vai medir os conhecimentos de leitura e interpretação de textos dos alunos, mas também a capacidade do professor.

Através da análise desses dados, a escola, objeto de apoio dessa pesquisa, vem registrando conceitos positivos, a partir das últimas avaliações, embora isso não diminua a expectativa gerada e o medo de não ter sido capaz de elevar os índices.

Sabemos que há diferentes situações a serem observadas no contexto escolar, não apenas tópicos e descritores analisados diariamente. há problemas diversos, desde as

questões tecnológicas, físicas, de transporte escolar, entre outras que afetam o desenvolvimento leitor, além dos que se referem ao emocional.

Mesmo o Saeb fazendo parte de uma avaliação a nível nacional como incentivo a políticas públicas, ainda assim é passível de críticas a cerca de seus objetivos, metas e concepção de ensino, e ainda em relação aos impactos gerados nos sujeitos dessa ação.

## Quadro 2 MATRIZ DE REFERÊNCIA DO SAEB

MATRIZ DE REFERÊNCIA DE LÍNGUA PORTUGUESA DO SAEB:  
TÓPICOS E SEUS DESCRITORES ----ENSINO FUNDAMENTAL

### I. PROCEDIMENTOS DE LEITURA

- D1 Localizar informações explícitas em um texto.
- D3 Inferir o sentido de uma palavra ou expressão.
- D4 Inferir uma informação implícita em um texto.
- D6 Identificar o tema de um texto.
- D14 Distinguir um fato da opinião relativa a esse fato.

### II. IMPLICAÇÕES DO SUPORTE, DO GÊNERO E/OU DO ENUNCIADOR NA COMPREENSÃO DO TEXTO

- D5 Interpretar texto com auxílio de material gráfico diverso (propagandas, quadrinhos, foto etc.).
- D12 Identificar a finalidade de textos de diferentes gêneros.

### III. RELAÇÃO ENTRE TEXTOS

- D20 Reconhecer diferentes formas de tratar uma informação na comparação de textos que tratam do mesmo tema, em função das condições em que ele foi produzido e daquelas em que será recebido.
- D21 Reconhecer posições distintas entre duas ou mais opiniões relativas ao mesmo fato ou ao mesmo tema.

### IV. COERÊNCIA E COESÃO NO PROCESSAMENTO DO TEXTO

- D2 Estabelecer relações entre partes de um texto, identificando repetições ou substituições que contribuem para a continuidade de um texto.
- D7 Identificar a tese de um texto.
- D8 Estabelecer relação entre a tese e os argumentos oferecidos para sustentá-la.
- D9 Diferenciar as partes principais das secundárias em um texto.
- D10 Identificar o conflito gerador do enredo e os elementos que constroem a narrativa.
- D11 Estabelecer relação causa/consequência entre partes e elementos do texto.
- D15 Estabelecer relações lógico-discursivas presentes no texto, marcadas por conjunções, advérbios etc.

### V. RELAÇÕES ENTRE RECURSOS EXPRESSIVOS E EFEITOS DE SENTIDO

- D16 Identificar efeitos de ironia ou humor em textos variados.
- D17 Reconhecer o efeito de sentido decorrente do uso da pontuação e de outras notações.
- D18 Reconhecer o efeito de sentido decorrente da escolha de uma determinada palavra ou expressão.
- D19 Reconhecer o efeito de sentido decorrente da exploração de recursos ortográficos e/ou morfosintáticos.

### VI. VARIAÇÃO LINGUÍSTICA

- D13 Identificar as marcas linguísticas que evidenciam o locutor e o interlocutor de um texto.

Fonte: (INEP/SAEB 2019)

Tabela de proficiência de leitura de EMEF Dep. Janduhy Carneiro.

ANO	PROFICIÊNCIA/LEITURA	IDEB
2015	257,00	3,7
2017	261,41	4,4
2019	257,38	4,9

**Fonte:** (INEP/SAEB, 2019)<sup>2</sup>

A escola municipal, aqui citada vem desenvolvendo um trabalho de revisão, leitura e mediação acerca das competências e habilidades de Língua Portuguesa e Matemática. Vem mostrando resultados positivos na prática de suas atividades através de formação continuada, dos mediadores que são também multiplicadores dessa prática, apoio aos profissionais e ajustes nas condições de trabalho e salários. Embora seja este o resultado, ainda assim é necessário refletir sobre os pontos negativos influenciados pelas avaliações extraescolares. O mediador é o responsável direto pelos índices alcançados, gerando certo desconforto e uma cobrança exagerada para execução desse trabalho. Além de tempo extra para a preparação de material. Ainda é responsável por discutir as competências em todas as áreas enfrentando a resistência e negação de alguns.

O trabalho de mediação do multiplicador é bastante intenso. A responsabilidade de alinhar todas as áreas, a construção da leitura e o estudo minucioso dos descritores faz parte desse trabalho, tudo isso sob e em prol da meta estipulada pelo Saeb.

A meta mais importante da educação deveria ser despertar a capacidade de criticidade e autonomia do estudante, embora, muitas vezes, não encontre a solução desse problema na prática. Um entrave que impede a autonomia do estudante se revela dentro do contexto escolar quando há, muitas vezes, um ambiente regido por regras e cumprimento de normas.

A preocupação com o cotidiano, com os rituais, com as relações sociais que se dão nos processos escolares, na produção do conhecimento e socialização, tem aumentado entre os educadores e pesquisadores. Que papel cumprem as relações sociais na escola na formação do trabalhador e dos educandos em geral? A escola está cada vez mais próxima de nossas preocupações. Aproximando-nos da escola descobrimos seus currículos, sua organização e também as relações sociais em que se dá a prática educativa. (ARROYO, 1999, p. 13)

<sup>2</sup> <https://www.gov.br/inep/pt-br/areas-de-atuacao/avaliacao-e-exames-educacionais/saeb>

Quando a mediação determina a transformação do modo como trata a leitura, a aprendizagem torna-se o foco e os problemas da falta de uso da leitura tendem a diminuir. Isso se comprova quando executamos os projetos e construímos metas de aprendizagens através do ato de ler.

Segundo Freire (2003), não adianta apenas insistir para que o aluno leia mecanicamente, pois estas leituras repetitivas e técnicas não contribuirão para o processo de letramento. “Creio que nossa insistência, enquanto professores e professoras, em que os estudantes “leiam” num semestre, um sem-número de capítulo de livros reside na compreensão errônea que às vezes temos do ato de ler” (FREIRE, 2003, p.32) e de não atribuir o devido significado ao gênero, ao texto em si.

Mesmo sendo da responsabilidade da escola disponibilizar meios para o alcance da proficiência leitora através da interação. É o professor responsável pela mediação na produção de sentido do texto lido, como bem afirma Koch (2008, p. 217).

Se, portanto é a leitura uma atividade baseada na interação autor-texto-leitor, nesse processo faz-se necessário considerar a materialidade linguística do texto, elemento sobre o qual se constitui a interação; e, por outro lado, é preciso também levar em conta o autor e o leitor, com seus conhecimentos e vivências.

Por esse viés podemos compreender, segundo Koch (2008) que a interação entre os elementos autor-texto-leitor se faz necessário para o efetivo exercício da mediação, com vistas ao letramento na escola.

Nessa perspectiva, é necessário o entendimento acerca do conhecimento construído na escola, em todas as áreas, que direcionam os estudantes a compreenderem suas habilidades e suas limitações. Assim, o espaço da leitura é a escola, embora seja também uma prática social, não oferecida da mesma forma às classes dominante e popular. Como bem sintetiza Soares (1998)

Em síntese: as condições sociais de acesso à leitura, em nossa sociedade capitalista, são diferenciadas: discriminam-se as camadas populares pelo reforço de sua concepção pragmática da leitura, a que se atribui apenas “valor de produtividade”, enquanto para as classes dominantes, ler é proposta de lazer e prazer. (SOARES, 1998, p.25)

Exemplo claro dessa abordagem, dá-se, quando a escola não consegue resolver o problema da evasão escolar e da repetência, pelo sistema de ensino que pune e retarda a permanência do aluno na escola, quando se ausentam em busca de condições de sobrevivência.



Nesse contexto, pode-se inferir que a proposta da medição da leitura somada às estratégias organizadas dessa ação poderão diminuir os índices negativos de evasão e repetência escolar. De acordo com Bortoni – Ricardo (2012, P.68)

Mediar o desenvolvimento da leitura é exercitar a compreensão do aluno, transformando-o de leitor principiante em leitor ativo. Isso pressupõe desenvolver sua capacidade de ler com segurança, de decodificar com clareza e reconhecer com rapidez as palavras para uma leitura fluente. Realizar previsões, formular e responder questões a respeito do texto.

A autora formula a mediação através da leitura colaborativa, responsável por trazer segurança ao leitor principiante. A formulação de frases curtas sobre o texto poderá facilitar o entendimento, estratégias que garantam o acréscimo do que este já conhece para assim reforçar a colaboração.

É nesse ambiente que a leitura precisa fazer sentido para o aluno, afinal para muitos é o único momento de leitura, a sala de aula. Daí a necessidade do estudante em encontrar na escola as respostas para suas dúvidas e inquietações.

A observação crítica, pela escola, do que ocorre em sociedade é de fundamental importância ao trabalho de delineamento de objetivos para as práticas de leitura – práticas estas que, no seu conjunto, têm em mira a educação de um tipo específico de leitor. [...] ao nível das intenções, todos nós desejamos formar leitores questionadores, capazes de se situar conscientemente no contexto social e, ao mesmo tempo, capazes de acionar processos de leitura, praticados e aprendidos na escola, no sentido de participar da conquista de uma convivência social mais feliz e menos injusta para todos. (SILVA, 1997, p.64).

Nesse aspecto da leitura, a percepção linguística, textual ocorre de maneira consciente e organizada. Todo conjunto de estratégias usado na sala de aula se engloba na mediação. O trabalho do professor torna-se visível quando põe em prática seus conhecimentos em prol da mediação. Assim é uma necessidade educacional a apropriação de estratégias mediadoras, embora também haja a necessidade do apoio da escola para o desenvolvimento dessa prática.

#### 4.1 FORMAÇÃO DO PROFESSOR COMO AGENTE LETRADOR

A mediação do conhecimento no processo ensino/aprendizado é de responsabilidade do professor e sua atuação será facilitada se este for leitor. De acordo com Silva (2009, p. 4), “o professor lê e faz ler os seus alunos. O professor lê e provê conteúdos. O professor lê e prevê caminhos. O professor lê e se vê melhor nas suas caminhadas. O professor lê e se reconstrói nas experiências. O professor lê e se revitaliza incessantemente”.

Segundo Silva (2009), o professor mediador cumpre o papel de se reinventar e dar condições para que o aluno se reinvente, embora precise cumprir também os ideais de formar pessoas para viver de forma plena em sociedade. O seu comportamento, seus interesses, no entanto não são percebidos, pois se cobra muito desse profissional, como se todas as mazelas sociais fossem resolvidas por ele. “Se a educação não pode tudo, alguma coisa fundamental a educação pode” (FREIRE, 1996, p. 112). Isso significa dizer que a educação nos mostra o caminho para construir novas mudanças, mas os passos só podem ser realizados por cada pessoa e não apenas por um único ser – o professor.

Preparar futuros educadores para atuar na sociedade só é possível se os cursos de formação valorizar o ensino de leitura como prática social e despertar realmente o interesse dos licenciados pelo letramento que está para além da escola, é um processo contínuo, tendo em vista que a participação no meio social só se efetivara plenamente se os envolvidos no ato de ler tiverem esse conhecimento. É nesse sentido que a Universidade desempenha papel importante na formação dos sujeitos, pois: “[...] mais que habilitar estudantes para atuar como profissionais no mercado de trabalho, a universidade deve formá-los para influir sobre a realidade onde vão atuar numa perspectiva de mudanças, a partir de uma visão crítica da realidade” (LINHARES, 2006, p. 56).

O principal objetivo dos cursos de formação de professores está no sentido de formar sujeitos para exercer a cidadania na transformação da sociedade. Assim; “[...] a educação é uma forma de intervenção no mundo” (FREIRE, 1996, p. 98), embora não tenha conseguido plenamente tais resultados. A sociedade, de modo geral, ainda não reconhece o professor como mediador, tão pouco o ideal de letramento como proposta de melhoria da aprendizagem do aluno.

A escola também não vê a mediação como solução para os problemas das lacunas deixadas pela ausência do trabalho de leitura. É necessário identificar as intenções político-ideológico-sociais que alicerçam as informações tanto no contexto de formação do professor, quanto no seu ambiente de trabalho.

Dessa forma, podemos compreender o papel que nos é dado perante a sociedade. É o professor responsável por não só mediar a leitura, mas de formar a cidadania do educando. Assim, o papel do professor não seria apenas o de ensinar a ler, mas de criar condições para o educando realizar a sua própria aprendizagem, conforme seus próprios interesses, necessidades, fantasias, levando em consideração suas dificuldades sejam educacionais ou sociais, mas que venha a atender as exigências que a sociedade lhe apresenta.

É necessário tratarmos o paradoxo professor leitor, professor licenciado. O primeiro se caracteriza por compreender o aspecto social da leitura no ambiente escolar. O segundo domina a teoria e se apropria de técnicas acadêmicas na função de ensinar. Entre os dois, a escola pública e a realidade de alunos que somente entram em contato com a leitura na sala de aula ou pelo menos com a prática interpretativa do ato de ler. Parece um exagero citar estas diferenças, mas o contexto educacional tem revelado tal comprovação. Embora também sejam perceptíveis, no ambiente escolar, o surgimento de novas práticas de interação e mudanças quanto à experiência leitora do professor.

O professor, ao chegar à escola, nem dispõe de uma visão teórica abrangente sobre a prática pedagógica, nem conhece a realidade da escola e sua prática concreta. Em vez de teoria/prática/teoria dinamicamente articuladas, o que o professor adquire no curso superior (louvem-se as exceções) são discursos e técnicas. Esse quadro denota a aguda necessidade de valorização profissional do professor, além da revalorização dos cursos de licenciatura e de uma revisão de sua estrutura, de seu funcionamento e de sua articulação com a escola de ensino fundamental e médio e ensino superior. MARTINS (2003, p. 875)

Sendo assim, a percepção de leitura no sentido semântico, emotivo, ideológico, formador da criticidade ainda não tem o destaque necessário no universo acadêmico, carece de reestruturação para a valorização do agente ativo. O ideal de leitor, na perspectiva de mediador dos diversos letramentos na sala de aula, de acordo com Freire (1993, p. 11), no sentido da “leitura de mundo”, da aprendizagem de significado para o ato de ler. Ou seja, no sentido de valorização social e afetiva da nossa realidade e de relacioná-la à experiência da realidade, mesmo com indicativo de mudanças, ainda não se apresenta no patamar desejado.

Não estamos aqui desmerecendo o papel das universidades em oferecer o aporte técnico, teórico, bibliográfico, ao contrário, esse conhecimento é totalmente necessário na construção acadêmica do professor. O que queremos ressaltar é que apenas esse conhecimento não é suficiente para a construção do letramento escolar. Há a necessidade do reconhecimento das condições sociais dos estudantes para, a partir dessa abordagem, iniciar

a proposta de leitura através de estratégias, entre as quais, ou em primeiro plano, a mediação.

A comunidade estudantil brasileira exige uma postura profissional que domine as teorias desenvolvidas no ambiente acadêmico, mas que relacione essa teoria ao trabalho diário no ambiente escolar, enfocando a leitura como mediadora entre teoria e prática. O professor precisa dos conhecimentos desenvolvidos nas licenciaturas para sistematizar os adquiridos através da experiência cotidiana. Vale ressaltar a relevância do papel do ensino da leitura e da constituição do professor leitor, para que esse ensino ocorra de forma plena.

#### 4.2 O PROFESSOR LEITOR E A FORMAÇÃO DOS NOVOS LEITORES

A conscientização da prática mediadora como estratégia de leitura permite ao professor o reconhecimento de sua autonomia como sujeito ativo do ensino aprendizagem, capaz de agir de forma crítica-reflexiva em prol do processo de leitura amplo, já que não se restringe aos modelos conteúdistas e tradicionalistas, os quais limitam tanto a reflexão docente quanto discente, e permite uma construção do conhecimento, a partir da interação entre saber e contexto social, de modo a investigar e refletir sobre a sua própria prática.

A realização do trabalho pedagógico efetivo exige o conhecimento estratégico do professor, se colocando como mediador e reconhecendo a escola como ambiente propício ao desenvolvimento humano. Sendo os aportes teórico-metodológicos aliados desse novo pensar sobre a educação. Qualquer recurso didático ou proposta estratégica fora desse ideal não tem sentido. Isso requer do professor um olhar sobre a realidade da escola e o pensamento voltado para a coletividade.

A mediação em sala de aula transforma visões, sugere possibilidades de aprendizagem e preenche as lacunas deixadas pelas falhas da ausência de um ambiente adequado que impedem a evolução do processo de leitura. Kleiman (2012, p. 10) destaca a leitura como “uma prática social que remete a outros textos e outras leituras”. Contudo, é importante que o professor se veja nesse processo, seja o responsável por auxiliar o estudante a construir “outras leituras”.

Os professores passam por diversos desafios no seu cotidiano, e os de Língua Portuguesa carregam compromissos ainda maiores, já que da leitura dependem todas as outras disciplinas, e a estes é atribuído à função desse ensino. A escola, de modo geral, põe em xeque, seus conhecimentos e exige uma postura qualificada de perfeição. São frequentes no ambiente escolar, em situação de uso da escrita ou da leitura que não primam pela linguagem culta discursos inflamados em busca de culpados para as deficiências nessa área.

Diante do exposto, Kleiman (2002) aponta para a compreensão da multiplicidade de processos que envolvem a construção da posição do educador perante a sociedade, como uma forma de reflexão sobre as regras impostas. “Implica compreender a complexidade inerente à leitura, à formação de leitores e ao seu ensino numa sociedade em que o acesso a esses bens culturais se encontra desigualmente distribuído, envolto em relação de poder e de luta hegemônica” VÓVIO, SITO, DE GRANDE, (2010, p.53).

Contudo, para que o professor abandone o estigma de reprodutor de conhecimento e se torne agente de construção do saber, ensinando a leitura, de fato, como prática social, o docente deve considerar a crescente transformação tanto no âmbito educacional como no âmbito social. Em outras palavras, é necessário romper com práticas tradicionalistas de ensino, em que se valoriza apenas o que é instituído pela escola, e buscar a valoração dos “saberes construído” fora das paredes da sala de aula, partindo dos conhecimentos trazidos pelos alunos, isto é, acionando os conhecimentos prévios dos sujeitos. “Ao ler, o leitor trabalha produzindo significações e é nesse trabalho que ele se constrói como leitor. Suas leituras prévias, sua história de leitor, estão presentes como condição de seu trabalho de leitura e esse trabalho o constitui leitor e assim sucessivamente” (GERALDI, 1988 p. 80).

Nas palavras de Geraldi (1988), a construção da leitura deve-se ao sentido que se impõe ao texto e para essa prática se concretizar será necessário que o professor seja leitor para formar novos leitores e assim sucessivamente. Esse ensino precisa ter sentido para o aluno.

Sabemos, também, que em relação às práticas diárias de leitura, o professor precisa escolher o material a ser utilizado, considerando aspectos como: orientação teórico-metodológica desse ensino, organização dos conteúdos previstos em uma estrutura curricular, adoção de formas de avaliação adequadas ao perfil do alunado e planejamento de sua ação didática. Por isso, apresentamos sugestões que podem ser adequadas às áreas e perfis de cada professor e, conseqüentemente, de cada aluno.

Concordamos com Kleiman (2002, p. 52) quando cita que a leitura não é uma função somente do professor de Língua Portuguesa, o ensino, de modo geral, pauta-se na leitura e na compreensão do texto, sendo, portanto, uma necessidade da escola em ter os seus professores leitores imbuídos na finalidade de formar outros tantos. “Quando os professores das demais disciplinas se envolvem com o ensino de leitura, como deveriam fazê-lo, as oportunidades de criar objetivos significativos para a leitura de diversos textos se multiplicam”.

A mediação do conhecimento no processo ensino/aprendizagem é de responsabilidade do professor e sua atuação será facilitada se este for leitor. De acordo com Silva (2009, p. 4), “o professor lê e faz ler os seus alunos. O professor lê e provê conteúdos. O professor lê e prevê caminhos. O professor lê e se vê melhor nas suas caminhadas. O professor lê e se reconstrói nas experiências. O professor lê e se revitaliza incessantemente”. Por esse percurso há a percepção de que não podemos incentivar a leitura de forma artificial, sem o interesse em obras literárias, jornalísticas ou qualquer outro material, importante é se construir leitor para contribuir na construção leitora do outro.

A promoção da leitura no ambiente escolar precisa ser difundida, é necessário que esse espaço seja realmente de leitura, de discussões de análise dos textos lidos e na apropriação de diferentes aspectos: linguagem, sentidos explícitos e implícitos, elementos textuais entre tantos outros aspectos que podem ser explorados em uma coletividade de leitores competentes.

Assim, o uso de estratégias de leituras, reconhecimento do papel da mediação como princípio da leitura assertiva, reflexão sobre sua prática docente e planejamento podem atuar na construção da mediação e formação do professor leitor e nessa perspectiva influenciar o uso permanente da leitura em seus alunos.

## 5 LEITURA NA BNCC POR MEIO DOS GÊNEROS DO DISCURSO<sup>3</sup>

A versão final do documento da Base Nacional Comum Curricular – BNCC, a ser utilizado no decorrer de todo este capítulo será a da última homologação (BRASIL, 2017).

O documento garante o desenvolvimento, na educação básica, das competências gerais, fundamentais para o século XXI, que asseguram no âmbito pedagógico, o direito da aprendizagem. Aponta caminhos para erradicação dos problemas da educação, no âmbito escolar, direciona o ensino da área de linguagem e demais áreas para a aprendizagem do ser humano de forma integral, e ainda relaciona a leitura aos gêneros discursivos.

No componente Língua Portuguesa, amplia-se o contato dos estudantes com gêneros textuais relacionados a vários campos de atuação e a várias disciplinas, partindo-se de práticas de linguagem já vivenciadas pelos jovens para a ampliação dessas práticas, em direção a novas experiências. (BRASIL, 2017, p. 138)

O eixo leitura, conforme outros documentos em circulação, como, por exemplo, os Parâmetros Curriculares Nacionais, 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. Como nos PCNs, a BNCC se apropria do texto e mantém a centralidade dos gêneros, segue a mesma linha daquele documento cujo propósito é a contextualização articulada ao uso social da língua.

Já de acordo com o contexto da BNCC, seu sentido se torna mais amplo por considerar, além dos gêneros escritos, as imagens estáticas e em movimento (filmes, vídeos etc.) ou ao som (música). Ademais, as habilidades são desenvolvidas de forma contextualizadas por meio da leitura de gêneros que circulam em diversos campos de atividade, devendo aumentar progressivamente a complexidade cognitiva das atividades ao longo de todos os itinerários da Educação Básica.

A valorização da oralidade e a apropriação de conhecimentos midiáticos são algumas das propostas da BNCC que reinterpreta ideias combinadas aos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN).

---

<sup>3</sup> Utilizaremos a nomenclatura gênero do discurso. Segundo Bakhtin (1992), os gêneros centralizam o processo de ensino-aprendizagem através do tema, do estilo e composição. Adotamos portanto, tal nomenclatura por considerar importante o ensino de leitura através da diversidade de gêneros que surgem a partir do discurso social e contextual do leitor e ainda por ser completa a análise a partir da composição temática e estrutural do discurso.

O componente, Língua Portuguesa da Educação Básica dialoga com documentos e orientações curriculares produzidos nas últimas décadas, buscando atualizá-los em relação às pesquisas recentes da área e às transformações das práticas de linguagem ocorridas neste século, devidas em grande parte ao desenvolvimento das tecnologias digitais da informação e comunicação (TDIC). Assume-se aqui a perspectiva enunciativo-discursiva de linguagem, já assumida em outros documentos, como os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), para os quais a linguagem é “uma forma de ação interindividual orientada para uma finalidade específica; um processo de interlocução que se realiza nas práticas sociais existentes numa sociedade, nos distintos momentos de sua história”. (BRASIL, 1998, p. 20)

A base propõe práticas de leitura através do gênero discursivo que se formaliza nesse documento, remete à leitura e ao seu principal ponto, o texto. Envolve diferentes mídias e sugere metodologias de trabalho com este. Também torna amplo o trabalho do professor das quatro áreas do conhecimento. Além de proporcionar a direção do ensino através dos gêneros discursivos com temáticas variadas, podendo ser explorados nas mais diversas disciplinas, desconstruindo a ideia de que o estudante só necessita aprender a ler nas aulas de Língua Portuguesa.

Tal proposta assume a centralidade do texto como unidade de trabalho e as perspectivas enunciativo-discursivas na abordagem, de forma a sempre relacionar os textos a seus contextos de produção e o desenvolvimento de habilidades ao uso significativo da linguagem em atividades de leitura, escuta e produção de textos em várias mídias e semioses. (BNCC, 2017, p. 68)

A leitura tem sua base, na BNCC através do texto que se apresenta de várias modalidades e gêneros e pode em diferentes linguagens e suporte, pode dialogar com a Web e apresentar diferentes gêneros, a exemplo de podcast, infográficos, enciclopédias, entre outros gêneros digitais, como também pode dialogar com a comunicação virtual para curtir, postar, comentar.

No componente Língua Portuguesa, amplia-se o contato dos estudantes com gêneros textuais relacionados a vários campos de atuação e a várias disciplinas, partindo-se de práticas de linguagem já vivenciadas pelos jovens para a ampliação dessas práticas, em direção a novas experiências. Como consequência do trabalho realizado em etapas anteriores de escolarização, os adolescentes e jovens já conhecem e fazem uso de gêneros que circulam nos campos das práticas artístico-literárias, de estudo e pesquisa, jornalístico-midiático, de atuação na vida pública e campo da vida pessoal, cidadãos, investigativas. (BRASIL, 2017, p. 136)



O documento relaciona os gêneros textuais aos campos de atuação, e destaca para os anos finais do ensino fundamental gêneros que possam contribuir com as capacidades que julga ser próprias dos adolescentes, por exemplo, os de circulação na internet. Importante reavaliar a ideia de que todos os jovens tem acesso à mídia e prática no uso dos gêneros digitais, com o risco da educação não ser inclusiva, já que nem todos os estudantes possuem internet banda larga.

Mesmo tendo o conhecimento que grande parte dos jovens utiliza a tecnologia, a escola ainda precisa ensinar mediar a prática de leitura de tais gêneros, sendo para sistematizar esse uso, para quem não tem acesso e para condicionar esse uso à educação.

No documento, são definidas dez competências gerais que devem ser desenvolvidas pelos estudantes ao longo da Educação Básica, através das aprendizagens essenciais. De acordo com esta versão, o conceito de competência é definido como “a mobilização de conhecimentos (conceitos e procedimentos, habilidades, práticas cognitivas e socioemocionais, atitudes e valores para resolver demandas complexas da vida cotidiana, do pleno exercício da cidadania e do mundo do trabalho)” (BRASIL, 2017, p. 8).

A partir das competências gerais e específicas para cada área do conhecimento, os componentes curriculares apresentam ainda um conjunto de habilidades e elas anunciam as aprendizagens essenciais que devem ser garantidas aos alunos. Tais habilidades estão relacionadas a diferentes objetos de conhecimento, que, de acordo com o documento, são “entendidos como conteúdos, conceitos e processos –, que, por sua vez, são o ensino de leitura no ensino fundamental, organizados em unidades temáticas” (BRASIL, 2017, p. 28).

O documento ressalta ainda que:

As habilidades não descrevem ações ou condutas esperadas do professor, nem induzem à opção por abordagens ou metodologias. Essas escolhas estão no âmbito dos currículos e dos projetos pedagógicos, que, como já mencionado, devem ser adequados à realidade de cada sistema ou rede de ensino e a cada instituição escolar, considerando o contexto e as características dos seus alunos. (BRASIL, 2017, p. 30)

A base não apresenta teorias sobre o papel do professor, nem cita a mediação como característica do trabalho, embora fique claro o interesse no desenvolvimento de habilidades de leitura que priorizem os conhecimentos prévios e valorizem o social, de acordo a leitura como uma prática de linguagem e afirma:

A leitura no contexto da BNCC é tomada em um sentido mais amplo, dizendo respeito não somente ao texto escrito, mas também a imagens estáticas (foto, pintura, desenho, esquema, gráfico, diagrama) ou em movimento (filmes, vídeos etc.) e ao som (música), que acompanha e cossignifica em muitos gêneros digitais. (BRASIL, 2017, p. 70)

O ensino de leitura, de acordo com a base, amplia as possibilidades de gêneros e focaliza em alguns pontos muito presentes no ambiente escolar, mas que não se valorizava, a exemplo da oralidade e dos gêneros multimodais. Kleiman (2002, p.10), sobre a leitura:

Consideramos esta uma prática social que remete a outros textos e outras leituras. Em outras palavras, ao lermos um texto, qualquer texto, colocamos em ação todo o nosso sistema de valores, crenças e atitudes que refletem o grupo social em que se deu nossa sociabilização primária, isto é, o grupo social em que fomos criados.

Dessa forma, o leitor é participante ativo do processo de interação, à medida que busca sentidos para aquilo que lê. “O sentido do texto é construído, considerando-se as sinalizações textuais dadas pelo autor e os conhecimentos do leitor”. KOCH E ELIAS (2014, p. 14) Logo, ao realizarmos uma leitura, vários tipos de estratégias são acionadas para uma melhor compreensão daquilo que se está lendo, desde a compreensão dos elementos explícitos aos implícitos.

Assim, a BNCC orienta o ensino das estratégias de leitura ao afirmar que o estudante deve efetivar as seguintes ações: formular hipóteses antes mesmo da leitura dos textos; ativar seus conhecimentos prévios; testar essas hipóteses durante a leitura, participando ativamente da construção do sentido do texto (BRASIL, 2017).

A base confirma os gêneros discursivos como unidade de trabalho, e destaca a importância do ensino de estratégias de leitura. Segundo Bakhtin (1992), os gêneros centralizam o processo de ensino-aprendizagem através do tema, do estilo e composição.

Os gêneros constituem formas relativamente estáveis de enunciados, disponíveis na cultura, caracterizados por três elementos: conteúdo temático, estilo e construção composicional. As intenções comunicativas, como parte das condições de produção dos discursos, geram usos sociais que determinam os gêneros que darão forma aos textos. BAKHTIN (1992, p. 274):

Tal proposta se une justamente às “finalidades de construção de saberes e de desenvolvimento de capacidades sócio psicológico que estão nos próprios fundamentos do ensino público e democrático da língua”. (BRONCKART, 2015 p. 47)

Assim, a proposta de gênero sugerido pela BNCC para o 9º ano baseia-se na elaboração do currículo que propõe uma progressão, tanto para o ensino e a aprendizagem dos procedimentos de leitura, quanto para estudo e formas de retextualizar o que se lê (com a produção dos gêneros de apoio à compreensão) quanto para a complexidade dos textos selecionados para a leitura. Em ambos os casos, o interesse dedicado à leitura está ligado às competências e habilidades.

Quanto à modalidade, o documento apresenta um percurso desde o gênero publicitário, jornalístico, midiático, ao artigo científico ou de opinião, multimodais e argumentativos, priorizando diferentes práticas (curtir, compartilhar, comentar, curar etc.) e gêneros pertencentes a diferentes culturas: digital (meme, *gif*, comentário, *charge* digital etc.) envolvido no trato com a informação e opinião, de forma a possibilitar uma presença mais crítica e ética nas redes. (BRASIL, 2017)

Assim a BNCC, vem propor a sistematização do ensino no ambiente escolar e direcionar as práticas educativas à socialização e caracterização do ser humano em sua plenitude e ainda aponta para o novo modelo de educação que exige a formação de um ser capaz de aprender de forma integral na formação básica.

Através das práticas de linguagem: Leitura, Produção de Textos, Oralidade e Análise Linguística/Semiótica, a base propõe uma reflexão ampla sobre a língua e reafirma a importância da leitura como elemento norteador dos estudos linguísticos textuais.

A escola precisa assumir a função social de formar cidadãos, por meio de práticas sociais valorizadas e reaproveitadas aos usos da língua em suas diversas modalidades. Há de se ter claro que é preciso trabalhar a leitura de uma variedade de gêneros para formar leitores. A essa tarefa agrega-se a importância de alguns elementos colaboradores da compreensão, a releitura, a discussão e a expressão dos vários sentidos do texto, como atividades que auxiliam no processo, pela chance de reavaliação do que foi lido e pela possibilidade de fazer parte dos atos de ler, na vida. Ensinar a ler e a escrever é um desafio que transcende amplamente a alfabetização em sentido escrito. O desafio que a escola enfrenta hoje é o de incorporar todos os alunos à cultura do escrito, é o de conseguir que todos os seus ex-alunos cheguem a ser membros plenos da comunidade de leitores e escritores. (LERNER, 2002, p. 17)

Reafirmamos a necessidade da mediação do professor para determinadas situações de leitura com propósitos planejados em busca de realmente formar novos leitores, para tanto, propomos a organização de oficinas com atividades práticas de leitura e de interpretação de gêneros apresentados pela BNCC que atraiam ou direcionem, a critério de

cada professor, as aulas do ensino fundamental, anos finais, ministradas por professores das quatro áreas da educação de uma escola Municipal.

Aprofunda-se, nessa etapa, o tratamento dos gêneros que circulam na esfera pública, nos campos jornalístico-midiáticos e de atuação na vida pública. No primeiro campo, os gêneros jornalísticos – informativos e opinativos – e os publicitários são privilegiados, com foco em estratégias linguístico-discursivas e semióticas voltadas para a argumentação e persuasão. Para além dos gêneros, são consideradas práticas contemporâneas de curtir, comentar, redistribuir, publicar notícias, curar etc. e tematizadas questões polêmicas envolvendo as dinâmicas das redes sociais e os interesses que movem a esfera jornalístico-midiáticas. (BRASIL, 2017, p.136)

A escolha dos gêneros discursivos se baseia no contato dos professores e possivelmente do aluno com estes, devido à circulação em jornais ou na internet. O modelo do campo jornalístico midiático compõe junto aos das práticas artístico-literárias, de estudo e pesquisa, de atuação na vida pública e da vida pessoal os campos de circulação dos gêneros (BRASIL, 2017).

A ideia de gênero exposta aqui tem como base o conceito de que gêneros:

São fatos sociais sobre os tipos de atos de fala que as pessoas podem realizar e sobre os modos como eles os realizam. Gêneros emergem nos processos sociais em que pessoas tentam compreender umas às outras suficientemente bem para coordenar atividades e compartilhar significados com vistas a seus propósitos práticos. [...] são parte do modo como os seres humanos dão forma às atividades sociais. (BEZERMAN, 2006, p. 31)

Além do trabalho específico com os gêneros discursivos, a BNCC também disponibiliza o conteúdo linguístico a ser ministrado por área, por série e indica as possíveis habilidades de leitura.

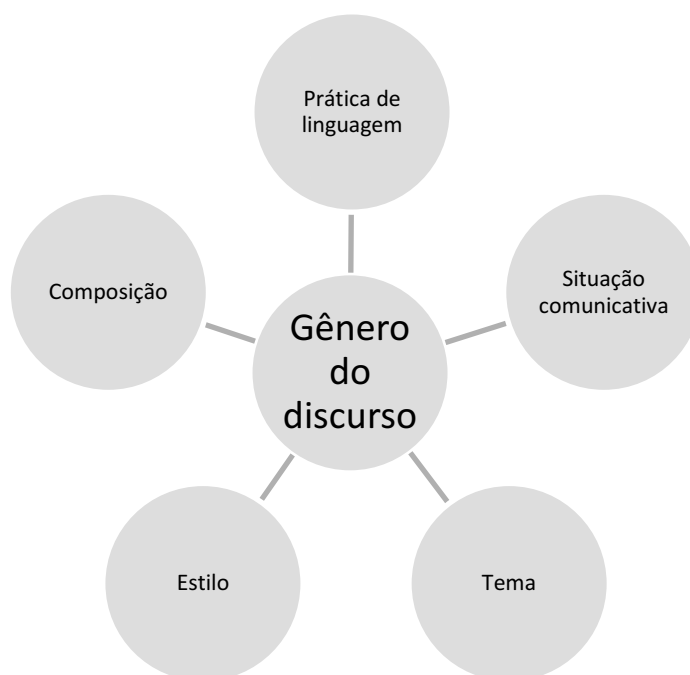
Ler, de forma autônoma, e compreender – selecionando procedimentos e estratégias de leitura adequados a diferentes objetivos e levando em conta características dos gêneros e suportes – romances, contos contemporâneos, minicontos, fábulas contemporâneas, romances juvenis, biografias romanceadas, novelas, crônicas visuais, narrativas de ficção científica, narrativas de suspense, poemas de forma livre e fixa (como haikai), poema concreto, ciberpoema, dentre outros, expressando avaliação sobre o texto lido e estabelecendo preferências por gêneros, temas, autores. (BRASIL, 2017, p. 187)

Todos os gêneros têm possibilidades de serem lidos e entendidos, dependem da forma de ação do mediador. Para intensificar o gosto por gêneros da esfera jornalística, é

necessário o uso de algumas estratégias, para que todos, desde os que têm fluência na leitura a aqueles com dificuldades de interpretar, consigam chegar a um nível satisfatório de compreensão e aproveitamento, cada um dentro do seu limite, sempre mediada pelo professor com vistas à conquista do aluno e sua interação com o texto. Nesse sentido, concretiza-se a mediação da leitura através das habilidades de formação de opiniões.

Segundo Bakhtin (1997, p. 281), “a diversidade de gêneros é tamanha que não há, nem poderia haver um terreno comum para seu estudo. Afirma que há apenas um traço em comum que é a “diversidade funcional”, e que não se pode associar os gêneros apenas por essa funcionalidade. Afirma ainda que há três dimensões de gêneros do discurso: conteúdo temático, construção composicional e estilo. Bakhtin (1997, p. 280)

#### Gênero do discurso, Bakhtin (1997)



Adaptado de Rojo (2013, p. 27)

O trabalho de mediação da leitura fundamentado na teoria dos gêneros do discurso associa o contexto de circulação à situação comunicativa, valoriza a organização composicional, ou seja, sua estrutura como parte do todo e ainda identifica o estilo do autor, do gênero, do contextual para a identificação do assunto. Nessa perspectiva, percebemos o gênero como um elemento anunciador da comunicação em todos os aspectos.

A valorização do discurso como elemento comunicativo revela a identidade do ser. De acordo com Fairclough (1989) é através do discurso que se concretiza as relações sociais. As pessoas agem sobre o mundo e sobre os outros no intuito de representar a realidade.

Apropriamo-nos das ideias de Fairclough (1989) para organizar nossas oficinas no sentido de relacionar texto, interação e contexto. Sob esse propósito direcionamos em cada oficina a ênfase dada ao texto, a prática discursiva e a social.



Adaptado do Modelo tridimensional de Fairclough (1992)

Através do modelo citado o professor poderá atuar na prática da mediação para direcionar todos os elementos que constroem sentido à comunicação. O texto é o norteador que tem no discurso o elemento de construção, o texto estruturado coeso. O discurso refere-se ao contexto de produção e a prática social, as condições de construção, o conhecimento prévio do estudante.

Para efetivação do trabalho de mediação da leitura através dos gêneros, optamos por construir oficinas facilitadoras dessa prática desenvolvidas em três gêneros específicos: artigo de opinião, charges e crônicas. A motivação da escolha surgiu pela necessidade do trabalho de leitura com textos que circulam nas mídias digitais e também com textos sugeridos pela BNCC para os anos finais do ensino fundamental e ainda por perceber a necessidade de reflexão sobre os discursos que englobam os gêneros citados. A argumentação, o jornalismo, e a narração literária.

Cabe, nesse momento, uma rápida reflexão sobre os gêneros discursivos mencionados anteriormente. O primeiro, a argumentação, citado aqui através do artigo de opinião e charge, ambos em suas especificidades, exigem do leitor um posicionamento. Por se tratar da competência linguística-discursiva, a língua perde o seu papel de habilidade apenas, e passa a ser percebida em seu caráter de argumentatividade. A argumentação é inerente à língua humana (DUCROT, 1988), referindo-se à capacidade do indivíduo de utilizar a língua como elemento de defesa de um ponto de vista.

Obviamente há gêneros em que a argumentatividade é mais explícita e salta aos olhos, em razão de sua função social: é o caso do artigo de opinião e da charge. Em outros, a argumentatividade é mais sutil e perpassa outras estratégias discursivas, é o caso de alguns gêneros literários, como o poema. (NASCIMENTO, 2012, p. 70).

Em menor uso da argumentação, a narrativa literária também presente em nosso material de intervenção, apresentamos a crônica, com uma linguagem jornalístico-literária caracterizada pela história organizada através de elementos textuais e de construção.

A literatura ainda relaciona elementos ao gênero crônica, sob o aspecto semântico interpretativo, cria uma situação de suspense através dos seus elementos constitutivos e sobrepõe a subjetiva leitura aos fatos narrados através da figuração da linguagem. O cronista passa de investigador a investigado muito rapidamente e cria dinamicidade ao gênero.

Assim se configura nosso material de apoio, ao qual se faz em três oficinas de leitura e que intitulamos de caderno pedagógico com o tema A mediação como estratégia de leitura de gênero jornalístico.



PROFLETRAS

# A Mediação como Estratégia de Leitura de Gêneros Jornalísticos



Imagem: <https://unsplash.com/@floranklauer>

**Ednilda Bezerra dos Santos Pereira**

CAJAZEIRAS-PB  
2021



# Ficha Técnica



## Elaboração/Orientação

Ednilda Bezerra dos Santos Pereira  
Maria Vanice Lacerda de Melo Barbosa



## Banca de Avaliação

Adriana Sidralle Rolim-Moura  
Hérica Paiva Pereira  
José Wanderley Alves de Sousa (suplente)  
*Mestrado Profissional em Letras PROFLETRAS*



## Design e Diagramação

Daniel Soares Dantas  
Instagram: @danieldantas.com.br

# Apresentação

## Caro professor!

Este material de oficinas pedagógicas é resultado de uma pesquisa de Mestrado Profissional- PROFLETRAS - desenvolvido na Universidade Federal de Campina Grande (UFCG), Campus Cajazeiras PB. Tem por finalidade incentivar a leitura e prática de mediação didática e visa a melhoria do trabalho do professor em turmas de 9º ano do ensino fundamental.

Sob o viés do letramento, propomos, aos professores, sequências de oficinas que têm como objetivo valorizar a leitura crítica e/ou literária, propostas pela Base Nacional Comum Curricular (BNCC), preparar a prática para construção de leitores ativos e ainda refletir sobre o papel da mediação como estratégia principal na construção do ensino de leitura.

A ideia de priorizar a leitura partiu da necessidade de se entender o quão necessário é esse fundamento que direciona e cumpre os diversos papéis que competem à escola - a leitura, compreensão e escrita.

Esta pesquisa está ancorada na linha de pesquisa sócio interacionista, Vygotsky (1998) nesta o sujeito age sobre a realidade e interage com ela, construindo seus conhecimentos a partir das relações intra e interpessoais.

É fundamental que o professor perceba que a leitura, além de ser um processo interior do indivíduo, é, também, um processo social, com atribuição de sentidos ao texto em uma interação entre contexto e experiências prévias do leitor, compreendendo a leitura como algo maior que apenas a “decodificação de símbolos”, ou seja, a leitura implica compreensão do que se lê e sua relação com outros conhecimentos obtidos.

Leitura no contexto da BNCC é tomada em um “sentido mais amplo, dizendo respeito não somente ao texto escrito, mas também a imagens estáticas (foto, pintura, desenho, esquema, gráfico, diagrama) ou em movimento (filmes, vídeos etc.) e ao som (música), que acompanha e cossignifica em muitos gêneros digitais” (BRASIL, 2017, p.74).

“Como apontamos anteriormente, para a elaboração de uma hipótese de leitura é necessário ativar o conhecimento prévio do leitor sobre o assunto. Quanto mais o leitor souber sobre o assunto, mais seguras serão suas previsões” (KLEIMAN, 2002, p. 56).

Nessa perspectiva, e vislumbrando um trabalho que venha reacender o hábito da leitura entre os docentes, responsáveis diretos pela construção do conhecimento, e ainda fortalecer a proficiência leitora entre os estudantes, sugerimos a mediação docente como método importante na formação de novos leitores. Para isso, propomos três oficinas de prática de leitura nesse Caderno Pedagógico.

Em referência à estrutura textual, as oficinas são organizadas em duas partes: uma parte teórica e outra prática. A primeira apresenta os pressupostos que fundamentam o trabalho com leituras propostas aqui, já a segunda dispõe de uma sequência didática que utiliza algumas estratégias para cada gênero trabalhado.

O trabalho foi efetivado com o planejamento de cada oficina, organizada a partir de artigo de opinião, charge e crônica. Tivemos a pretensão de fazer uma exposição teórica antes de apresentar o gênero textual e a partir deste desenvolver uma sequência de prática de leitura com cada gênero.

A relação texto-leitor necessita de questionamentos sobre os conhecimentos prévios, utilização de estratégias para a construção do sentido do texto. A leitura de um texto se faz com base na elaboração e verificação de hipóteses. (KLEIMAN, 2003). Tais conhecimentos: linguísticos, textuais e de mundo se unem com um só objetivo, a comunicação leitora.

O conhecimento linguístico é primordial para a leitura compreensiva dos diversos gêneros do discurso, mas só nos damos conta quando somos postos à prova com o surgimento de uma palavra desconhecida no meio de um texto lido, por exemplo. Os conhecimentos textuais são tão importantes quanto aquele. Ao compreender os tipos textuais, suas características globais, suas formas de apresentar o gênero do discurso estamos fazendo uso desses conhecimentos prévios que auxiliam na leitura profícua. E por último, não menos importante, os conhecimentos de mundo, a compreensão do texto como um todo significativo, suas relações com o contexto social, suas inter-relações com outros textos contribuem para a leitura, fazendo desta um ato coerente.

**Com estas perspectivas apresentamos nossas oficinas.**

# Sumário

COMPARTILHANDO A MEDIAÇÃO – COMENTÁRIO .....	06
OFICINAS – PREPARANDO A PRÁTICA .....	08
OFICINA I - GÊNERO DO DISCURSO: ARTIGO DE OPINIÃO.....	13
OFICINA II – GÊNERO DO DISCURSO: CHARGE .....	23
OFICINA III – GÊNERO DO DISCURSO: CRÔNICA.....	34
PALAVRA CONTINUADA .....	49

# Compartilhando a Mediação

## Comentário

Os processos de leituras e letramentos se somam para estabelecerem a comunicação através das múltiplas linguagens. Para tanto, é necessário estratégias que proporcionem a interação entre leitor e texto para a realização do ato de ler. Para Solé (1998) tais estratégias se organizam antes, durante e depois da leitura.

Reafirmamos a necessidade de organização do ato de ler e optamos por priorizar as concepções cognitivas processuais e discursivas. Sabendo que os processos de leitura se somam ao papel da mediação para facilitar a construção da aprendizagem leitora, no ambiente escolar. Cabe ao professor se preparar e preparar o aluno para interagir antes, durante e depois nesse processo.

A interação inicia-se antes, a partir da ativação dos conhecimentos prévios, com perguntas que levem o aluno a relacionar a discussão em sala de aula com sua vivência, durante a leitura, auxiliá-los a comprovação das hipóteses ou não e o terceiro momento, o depois, dar-se a avaliação, a síntese das ideias apreendidas através do gênero.

A função do professor no processo de mediação da leitura é uma estratégia que pode ser muito importante na formação de um leitor crítico no sentido de construção do conhecimento intratextual, a este papel de agente letrador se junta os conhecimentos prévios dos estudante:

Em outras palavras, o letramento é a ponte constitutiva da leitura profícua não apenas no ambiente escolar, mas necessariamente para a construção dos projetos de vida dos estudantes, desencadeando assim no protagonismo de nossos adolescentes quando nos referimos ao 9º ano, por exemplo, ano visado nesta pesquisa.

Para tanto, dispomos de um documento para nortear nosso trabalho em sala de aula e comprovar que através dos conhecimentos literários, linguísticos e leitor pode-se desenvolver com maior facilidade o letramento.

“Além do conhecimento de mundo ou conhecimento enciclopédico, o conhecimento linguístico e o conhecimento interacional são fundamentais para o processo de ler e compreender” (BORTONIRICARDO, 2012, p.70).



A BNCC direciona de forma muito ampla os estudos da Língua Portuguesa exige profissionais atuantes, críticos e reflexivos de todo o contexto que se insere a educação nesse país. Não podemos, como educadores, ignorar as diversas situações que nos são colocadas no nosso cotidiano. A necessidade de estarmos atentos direciona a busca por soluções a curto prazo e a compreender quão importante é desenvolvermos a mediação nesse sentido.

Concordamos com Antunes (2005), quando nos mostra a necessidade de estarmos nesse universo em movimento e compreendemos ainda que um professor atuante, leitor dessa realidade, terá maiores oportunidades de exercer a mediação mais assertiva.

Além dos pressupostos teóricos discursivos sobre leitura, a partir de FREIRE (1986), KLEIMAN (1998) SOARES (2003), entre outros, também nos apropriamos dos conhecimentos adquiridos sobre a Base Nacional Comum Curricular, a BNCC, que indica as leituras e estudos direcionados aos gêneros textuais exemplificados aqui através do artigo de opinião, charge e crônica para a construção das oficinas.

O momento nacional é de luta, de renovação e incita à mudança, a favor de uma participação cada vez maior de toda a população e de um exercício cada vez mais pleno da cidadania. O professor não pode ausentar-se desse momento nem, tampouco, estar nele de modo superficial. O ensino da língua portuguesa também não pode afastar-se desses propósitos cívicos de tornar as pessoas cada vez mais críticas, mais participativas e atuantes, política e socialmente. (ANTUNES, 2005, p. 15).



# Oficinas Preparando a Prática

A confecção do material, estudo das estratégias a serem apresentadas e os objetivos de cada prática leitora comporão o período de preparação das oficinas, sendo no momento, apresentado exemplificações dos gêneros textuais: artigo de opinião, charges e crônica.

O objetivo geral é refletir sobre as práticas de leitura, através de estudos bibliográficos, conciliando com a nossa experiência educacional no universo escolar, no que se refere ao professor, para, conseqüentemente, fomentar a implementação de oficinas facilitadoras da prática docente de mediação da leitura na dimensão social de letramento, valorização do sentido cultural e contextual desta em suas diversas aplicabilidades no universo escolar, nos anos finais do Ensino Fundamental, da Escola Municipal de Ensino Fundamental “Dep. Janduhy Carneiro, na cidade de Cajazeirinhas-PB” bem como em outras escolas.

Apropriamo-nos, em relação ao direcionamento das estratégias de leitura de cada texto trabalhado, de acordo com os modelos de Fairclough (2001) e (SOLÉ, 1998) que fazem parte de nossa proposta de intervenção, apontando as estratégias de leitura e as etapas sequenciadas através dos gêneros textuais que servirão de exemplificação para o ensino de leitura em sala de aula. Os gêneros pensados para direcionar os modelos e estratégias de ensino são: artigo de opinião, charge e crônica. Estes se organizam na modalidade jornalística embora apresentem suporte teórico na argumentação e narração literária, e ainda, sugestões da BNCC, para o 9º ano do ensino fundamental, o artigo de opinião:

Planejar artigos de opinião, tendo em vista as condições de produção do texto objetivo, leitores/espectadores, veículos e mídia de circulação etc. –, a partir da escolha do tema ou questão a ser discutido (a), da relevância para a turma, escola ou comunidade, do levantamento de dados e informações sobre a questão, de argumentos relacionados a diferentes posicionamentos em jogo, da definição – o que pode envolver consultas a fontes diversas, entrevistas com especialistas, análise de textos, organização esquemática das informações e argumentos – dos (tipos de) argumentos e estratégias que pretende utilizar para convencer os leitores. (BRASIL, 2007, p. 179)







O documento propõe habilidades e estratégias a serem mencionadas de acordo com o gênero escolhido para o 9º ano do ensino fundamental, com capacidade de ser utilizado por qualquer mediador de qualquer área por serem gêneros de circulação nacional.

Koch e Elias (2006, p. 18) argumentam que, quando nos valemos de nossa bagagem de conhecimento para comparar, inferir e criticar estamos “agindo estrategicamente, o que nos permite dirigir e autorregular nosso processo de leitura”. As autoras inferem que é necessário o conhecimento de mundo e a apropriação da experiência de cada um para dar sequência a prática de leitura.

Sendo assim, ao trabalhar com o gênero artigo de opinião, temos interesse em mostrar que o gênero da esfera jornalística e expositivo argumentativo poderá atuar na escola como uma forma individual, crítica e real de discussão de temas atuais.

Outro gênero também jornalístico que será usado nas oficinas para intensificar a prática leitora é a charge, uma vez que apresenta a linguagem multimodal e representa, através do humor, a criticidade a partir dos problemas sociais. A charge discute temas sociais também de interesse nacional, através de caricaturas, são muito utilizadas na área de Linguagem e Humanas além de provocar a reflexão sobre uma determinada temática.

Vale aqui explicitar um pouco sobre a multimodalidade, cuja nomenclatura se dar em virtude da utilização de mais de um código linguístico com destaque para a imagem na construção de sentidos, a exemplo da charge.

E por último, temos a pretensão da prática de leitura do gênero crônica, também da esfera jornalística, narrativa literária curta, com poucos personagens que poderá contribuir para o processo de leitura e ressignificação de sentidos do texto.

A narrativa se constrói através de elementos, tais quais: personagens, fatos, tempo, espaço e um narrador. Ainda se organiza, na construção do enredo, por situação inicial, conflito e situação final. Segundo Coll (in SOLÉ, 1998, p. 68): “procedimento, com frequência, chamado também de regra, técnica, método, destreza ou habilidade, é um conjunto de ações ordenadas e finalizadas dirigidas à consecução de uma meta”. Especificamente, direcionado aos textos de cunho jornalístico.

Já Kleiman (1998) admite que o resultado das estratégias esteja associado à “compreensão” do leitor para com o texto.





Quando falamos de estratégias de leitura, estamos falando de operações regulares para abordar o texto. Essas estratégias podem ser inferidas a partir da compreensão do texto, que por sua vez é inferida a partir do comportamento verbal e não verbal do leitor, isto é, do tipo de respostas que ele dá a perguntas sobre o texto, dos resumos que ele faz, de suas paráfrases, como também da maneira como ele manipula o objeto: se sublinha, se apenas folheia sem se deter em parte alguma, se passa os olhos rapidamente e espera a próxima atividade começar, se relê. (KLEIMAN, 1998, p. 49)

A leitura é uma estratégia de interação entre o educador e o aluno. Por meio dela, é estabelecida uma comunicação e uma troca de ideias, de diferentes interpretações do objeto de leitura.



A leitura estratégica facilita a compreensão do texto em relação à estrutura do gênero, ao sentido e finalidade e ainda direciona o leitor para os aspectos semânticos. A prática de leitura, de modo geral, exige a mediação do professor leitor.

Em textos jornalísticos midiáticos, é possível fazer uso da informação, opinião e ainda refletir sobre questões sociais. “Ler não é só caminhar sobre as palavras, e também não é voar sobre as palavras. Ler é reescrever o que estamos lendo. É descobrir a conexão do texto, e também como vincular o texto/ contexto com meu contexto, o contexto do leitor” (FREIRE, 1986, p. 22). Sendo assim, confirma-se a necessidade da mediação para concretiza os sentidos do texto, pois através desta o leitor pode “descobrir a conexão do texto” com a sua vivência leitora.

Concordamos com a autora, pois as ações providas das estratégias serão válidas de acordo com a disponibilidade do leitor em relação ao texto, o que espera e como espera que as informações emitidas pelo texto façam sentido para este. “Tendem à obtenção de uma meta, permitem avançar o custo da ação de leitor, embora não a preservem totalmente; caracterizam-se por não estarem sujeitas de forma exclusiva a um tipo de conteúdo ou a um tipo de texto” (SOLÉ, 1998, p. 72).

A interação também é considerada e com bastante louvor, uma estratégia que o mediador pode apropriar-se como a primeira de tantas possibilidades. A temática, a organização dos elementos textuais, e a valorização das informações preestabelecidas são necessárias antes do leitor adentrar ao texto. Essa responsabilidade recai para a mediação, a função de atrair o leitor para os sentidos do texto.

Assim, as oficinas se estruturam pelo modelo tridimensional de Fairclough (2001), que dimensiona o discurso relacionando-o às práticas sociais ao texto, sob o viés das três dimensões – a ênfase será dada à dimensão do texto, à dimensão da prática discursiva, à dimensão da prática social. Vale salientar que utilizaremos as três etapas para cada gênero textual trabalhado.

A primeira analisa a estrutura da linguagem do texto, as repetições, a coesão no processamento do texto. Fazem parte dessa dimensão que se preocupa com a gramática do texto.

Já a segunda, se apropria dos conhecimentos do processo de produção textual, circulação como também distribuição e consumo, a coerência, a intertextualidade são ativas nessa dimensão que prima pelo sentido do texto.

E a terceira dimensão é a social, esta se refere às práticas ideológicas que segundo o autor pode representar a realidade construída sob os vários sentidos do texto.

Cada dimensão, no desenvolvimento das oficinas, demanda algumas estratégias que podem contribuir para a apropriação das ideias do texto pelo aluno e ainda facilita o desenvolvimento das práticas de mediação pelos professores que têm a oportunidade de diferenciar o discurso citado em cada gênero e acompanhar a prática de leitura do estudante quando da possível aplicação. Também, e com bastante reconhecimento, utilizamos as estratégias de leitura de Solé (1998) no desenvolvimento das oficinas.

# Objetivos

## Geral

- Elaborar oficinas facilitadoras da prática ideológica de leitura na dimensão social de letramento, como proposta de intervenção para a mediação e, conseqüentemente, para o desenvolvimento de habilidades leitoras.

## Específicos

- Reconhecer as características que diferem um gênero de outro.
- Identificar a finalidade dos gêneros apresentados
- Facilitar a mediação leitora por meio do reconhecimento temático apresentado pelos gêneros.

# Panorama das Oficinas

## OFICINAS I, II e III ETAPAS

### I Ênfase no texto

#### OBJETIVOS

- Ler o texto identificando os elementos explícitos em destaque;
- Reconhecer o gênero através da circulação e opinião;
- Motivar a leitura a partir da temática.

#### ESTRATÉGIA DE LEITURA

- Leitura seletiva, levantamento dos conhecimentos prévios.
- Antecipação dos elementos temáticos.
- Identificação dos elementos (veículo de publicação, autoria, cores, formas, luz...).

#### DURAÇÃO PREVISTA

- 1h/a

### III Ênfase na prática social

#### OBJETIVOS

- Discutir a temática do texto;
- Construir o sentido global do texto;
- Relacionar informações.

#### ESTRATÉGIA DE LEITURA

- Leitura crítica ou reflexiva.
- Relação de novas informações ao conhecimento prévio.

#### DURAÇÃO PREVISTA

- 1h/a

### II Ênfase na prática discursiva

#### OBJETIVOS

- Identificar a presença de ideologia no texto;
- Trocar opiniões pós-leitura do texto;
- Promover outras leituras;
- Identificação de questões polêmicas.

#### ESTRATÉGIA DE LEITURA

- Leitura interpretativa;
- Referência a outros textos;
- Apresentação de vídeos, músicas;
- Explicação.

#### DURAÇÃO PREVISTA

- 1h/a



# OFICINA 1

## GÊNERO DO DISCURSO: ARTIGO DE OPINIÃO



Imagem: Unsplash.com

### HABILIDADES DA BNCC

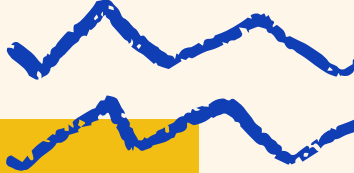
(EF69LP03): Aprender os sentidos globais do texto, identificar o tema abordado e a relação com outros subtemas teses defendidas.

(EF69LP13): Engajar-se e contribuir com a busca de conclusões comuns relativas a problemas, temas ou questões polêmicas de interesse da turma e/ou de relevância social.

(EF69LP15): Apresentar argumentos e contra-argumentos coerentes, respeitando os turnos de fala, na participação em discussões sobre temas controversos e/ou polêmicos.

(EF69LP16): Analisar e utilizar as formas de composição dos gêneros jornalísticos da ordem do argumentar, tais como artigos de opinião e editorial (contextualização, defesa de tese/opinião e uso de argumentos).

(BRASIL, 2017, p.141 - 144)



Até o momento, traçamos as estratégias de leitura, que constroem junto ao estudo dos gêneros textuais a proposta de intervenção desse trabalho, direcionado ao professor mediador da prática de leitura, com abertura para uso em sala de aula. A sugestão dos gêneros a serem lidos e compreendidos pelo professor que possivelmente atuará como multiplicador. Agora veremos o desenvolvimento da oficina I, cuja proposta de gênero é o artigo de opinião: Cadeias e demagogias, Dráuzio Varela (Anexo I).

Importante, ao iniciar a leitura, o mediador criar condições para o debate, a discussão e oportunizar a fala para o estudante. Vale ressaltar aqui, as características do gênero e os motivos que levaram as escolhas deste.

O professor está em constante transformação, reflete os anseios da sociedade e oportuniza práticas sociais modernas como forma de crescimento. Os meios de comunicação tendem a contribuir nesse desenvolvimento, tanto os impressos quanto os digitais. Somos desafiados a nos manter antenados a diversos temas atuais. Assim nos apropriamos das leituras nesses meios para discutirmos sobre o gênero textual artigo de opinião.


Através das mídias digitais buscamos escolher o gênero ora em discussão por se tratar de um modelo bastante lido pelas categorias educacionais e ainda por abrir margem para pontos de vistas sob a égide da argumentação.

Importante que o mediador se aproprie das características do gênero, suas especificidades e estrutura para abrir as discussões cuja comprovação se dará ao longo da leitura. Dessa forma, trataremos do gênero artigo de opinião, cuja proposta se apresenta na categoria discursiva argumentativa, atua na defesa de um ponto de vista de um tema geralmente polêmico. Pode ser escrito em primeira ou terceira pessoa, por um articulista que tenta direcionar a discussão para a tomada de posição do leitor e se compõe de elementos constitutivos da coerência e coesão textual.





# Elementos textuais do artigo de opinião:

- 
- Tese- Introdução
  - Argumentos - Desenvolvimento
  - Resumo/intervenção - Conclusão

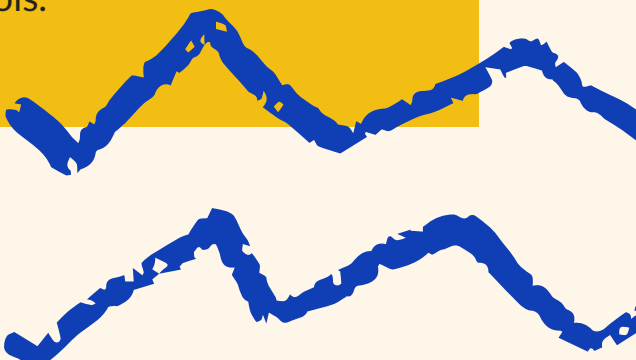
## Objetivos

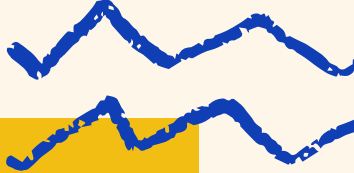


- Ler o artigo de opinião na perspectiva de reconhecimento do gênero;
- Identificar as possibilidades de leituras através do gênero (antes, durante, depois)
- Reconhecer a necessidade do trabalho com gêneros jornalísticos midiáticos e discursivos na efetivação da mediação leitora.

## Lembrete:

Professor (a), ao utilizar o gênero textual, em suas salas de aulas precisa se preparar com antecipação, fazer “leituras possíveis” (GERALDI, 1988) sobre o gênero. Preparar o material didático pedagógico (cópias, slides), disponibiliza-los nos meios virtuais, organizar a turma para a leitura incentivando-os à interação. Mediar os conhecimentos prévios com indagações sobre os elementos explícitos, antes. Contextualizar os elementos implícitos, durante e direcionar as discussões, no campo da oralidade e ou escrita para depois.





O gênero textual artigo de opinião está direcionado à esfera jornalística argumentativa e como tal exige uma discussão ampla mediada pelo professor. Sendo direcionadas para as três dimensões de leitura propostas por Fairclough (2001) e por Solé (1998), e necessita da intervenção do professor desde a organização do espaço físico ou virtual às estratégias de leitura escolhidas para abordar cada gênero. O planejamento das etapas facilita a mediação.

A proposta do trabalho com os gêneros da discussão, especificamente o artigo de opinião, intensifica a leitura no sentido de dar voz ao professor ao expor seu posicionamento, auxilia a reflexão crítica sobre assuntos atuais, polêmicos e ainda pode contribuir para ideia de defesa de pontos de vista através de argumentos. Conseqüentemente, o professor construirá a ideia sobre o gênero que poderá facilitar a ideia de mediação e intervenção nesse sentido, em sala de aula. “As maiores dificuldades dos alunos, no processo de ensino-aprendizagem das estratégias argumentativas retóricas, podem ocorrer porque esses não conseguem diferenciar um assunto, um ponto de vista e um argumento favorável ou contrário a um determinado ponto de vista” (NASCIMENTO, 2012, p. 168)<sup>1</sup>.

Assim propomos o artigo de opinião como forma de aproximação do gênero ao contexto social do mediador e conseqüentemente deste com o estudante. Por ser um gênero discursivo argumentativo propicia o debate, a reflexão e a exposição de pontos de vista sobre a realidade no intuito de auxiliar o mediador a reduzir as diferenças quanto ao ato de ler.

A partir dessas premissas, a oficina sobre o gênero textual artigo de opinião oportuniza o falar e o ouvir do mediador e estudante na perspectiva de construção do leitor ativo.

Revista do GELNE, Natal/RN, Vol. 17 Número 1/2: 159-183. 2015



# Algumas palavras mediadoras...



Imagem: Canva





**Título do texto** (Já ouviram falar em demagogia? Onde ouviram? O que seria?) \_\_\_\_\_

**Autor do texto** (Quem é? Já leu ou ouviu falar sobre ele? O autor possui outra profissão? É uma pessoa pública?) \_\_\_\_\_

**Tema** (Qual é a diferença entre tema e título?). Qual seria o assunto tratado no texto, observando somente o título? \_\_\_\_\_

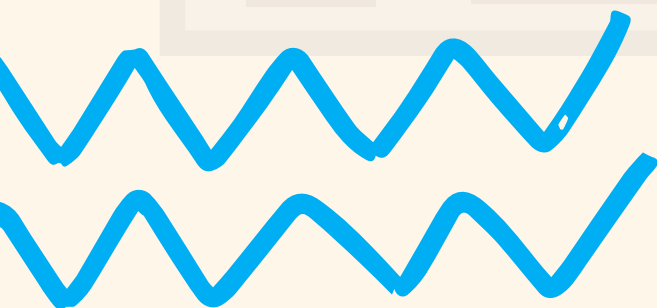
**Veículo de comunicação** da publicação: conhece a bibliografia/ Já leu algum texto publicado por esse jornal? \_\_\_\_\_

**Vídeoaula** (sobre o gênero artigo de opinião, conhecimento do gênero, suas características, locais de circulação, entre outros.) Artigo de opinião - <http://brasilecola.com/redacao/artig...> 

**Vídeo YouTube** - Indústria do encarceramento - entrevista sobre o tema, aprofundamento temático Cauê Moura entrevista Dr. Drauzeo Varella (<https://youtu.be/UvYl6JqR8g8>) 



Links clicáveis





# Leia o gênero discursivo:

## Artigo de opinião "Cadeias e demagogias", Dráuzio Varela.

O sistema prisional talvez seja a área da administração em que os políticos mais falam e fazem besteiras.

Frases como "lugar de bandido é na cadeia", "tem que acabar com benefícios que encurtam penas", "vamos reduzir a maioria penal" e, principalmente, "preso precisa trabalhar para pagar os custos da prisão" soam como música aos ouvidos da sociedade acuada pela violência.

É compreensível que a maioria esteja de acordo com essas propostas. Dos que se candidatam para governar os estados e o país, entretanto, esperaríamos mais responsabilidade para não criar expectativas fantasiosas e evitar políticas inexecutáveis num campo tão sensível.

Antes que os "idiotas da internet" tirem conclusões apressadas, deixo claro que não gosto nem sou defensor de bandidos, que também quero ver preso o assaltante que rouba e mata e que, em caso de conflito violento entre bandidos e policiais ou agentes penitenciários, só não fico do lado dos agentes da lei se estes também forem criminosos.

Em 1989, quando comecei a atender doentes nas cadeias, havia no Brasil cerca de 90 mil presos. Hoje, temos ao redor de 800 mil, a terceira população carcerária do mundo. Não é verdade que prendemos pouco. O problema é que mandamos para trás das grades pequenos contraventores e deixamos em liberdade, facínoras com dezenas de mortes nas costas.

Como nos últimos 30 anos encarceramos quase nove vezes mais, e as cidades brasileiras tornaram-se muito mais perigosas, não é preciso ser criminalista com pós-graduação na Sorbonne para concluir: prender tira o ladrão da rua, mas não reduz a violência urbana.

A pior consequência do aprisionamento em massa é a superpopulação. Os que não aceitam o argumento de que a pena de um condenado deve ser a privação da liberdade, não a imposição de condições desumanas precisa entender que o castigo das celas apinhadas tem consequências graves para quem está do lado de fora.



Quando trancamos 30 homens num xadrez com capacidade para receber menos da metade, como acontece nos Centros de Detenção Provisória de São Paulo e em quase todos os presídios do país, os agentes penitenciários perdem a condição de garantir a segurança no interior das celas.

Como o poder é um espaço arbitrário que jamais fica vazio, o crime organizado assume o controle e impõe suas leis.

Diante dessa realidade, uma autoridade vir a público para dizer que fará os presos trabalharem para compensar os gastos do Estado é piada de mau gosto. Primeiro, porque na construção das cadeias de hoje não foram projetados espaços para postos de trabalho; depois, porque é impossível trabalhar onde não existe emprego.

Desde o antigo Carandiru, ouço diretores de presídios reclamarem da falta de empresas dispostas a instalar oficinas nas dependências das cadeias, a despeito das vantagens financeiras e tributárias que o governo oferece. Quer dizer, negamos acesso ao trabalho e nos queixamos que os vagabundos consomem nosso dinheiro na ociosidade.

Embora tenha conhecido detentos que se vangloriaram de nunca ter trabalhado, eles são exceções. O que a sociedade não sabe é que os presos são os principais interessados em cumprir pena trabalhando: ajuda a passar as horas que se arrastam em dias intermináveis, permite cobrir os gastos pessoais, enviar dinheiro para a família e usufruir o benefício da lei que reduz um dia de condenação para cada três dias trabalhados.

A questão prisional é muito grave para ficar nas mãos de aprendizes de feiticeiro sem noção da complexidade do sistema penitenciário, que repetem platitudes com ares de grande sabedoria e põem em prática medidas simplistas sem ouvir os que estão em contato diário com os encarcerados, nem os estudiosos do problema.

A era das facções que comandam o crime de dentro dos presídios, capazes de dar ordens para vandalizar cidades, disseminar a violência pelo país inteiro e estabelecer conexões internacionais, requer dirigentes com experiência em segurança pública, que conheçam as condições de funcionamento das cadeias brasileiras.

O combate ao crime organizado exige inteligência, entrosamento entre as polícias, centralização das informações num cadastro nacional, simplificação da burocracia e, acima de tudo, coragem do Judiciário para criar penas alternativas que reduzam a população carcerária. Palpites demagógicos de políticos despreparados são dispensáveis.



## Ênfase no Texto:



1. Qual o assunto tratado no texto?
2. Qual é o ponto de vista assumido pelo autor ao referir-se ao sistema carcerário no Brasil?
3. Que elementos contribuem para a percepção temática?

## Ênfase na Prática Discursiva:



1. Que argumentos foram usados pelo autor para comprovar seu ponto de vista?
2. "Os presos trabalharem para compensar os gastos do Estado é piada de mau gosto". O que leva o articulista à exposição desse argumento?
3. Que justificativa foi usada pelo articulista para a utilização das frases, pela população? "lugar de bandido é na cadeia", "tem que acabar com benefícios que encurtam penas", "vamos reduzir a maioria penal" e, "preso precisa trabalhar para pagar os custos da prisão".
4. Ainda em relação ao discurso argumentativo, o articulista se apropria de alguns elementos linguísticos que estabelecem a coesão (conexão) entre pontos de vista e defesa destes. Que efeito de sentidos os elementos textuais em destaque trazem ao texto?

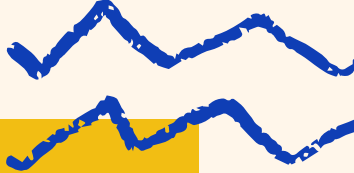


- a) É compreensível que a maioria esteja de acordo com essas propostas. Dos que se candidatam para governar os estados e o país, entretanto, esperaríamos mais responsabilidade para não criar expectativa...
- b) Antes que os "idiotas da internet" tirem conclusões apressadas, deixo claro que não gosto nem sou defensor de bandidos...
- c) Embora tenha conhecido detentos que se vangloriaram de nunca ter trabalhado, eles são exceções.

## Ênfase na Prática Social:



1. "A questão prisional é muito grave para ficar nas mãos de aprendizes de feiticeiro". A quem se refere a expressão em destaque? Por que o articulista refere-se assim?
2. Há uma proposta de intervenção apresentada pelo articulista? Qual seria?
3. O articulista faz referências a outra profissão que atua, ao usar o argumento comparativo de crescimento do número de presos nas cadeias do Brasil. Qual seria a intensão desta analogia?

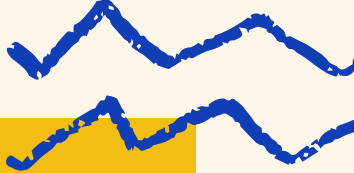


A partir da leitura e reflexão sobre o artigo de opinião “Cadeias e demagogias”, do escritor e também médico, Drauzio Varella, trouxemos algumas abordagens discursivas, a exemplo, das três primeiras questões que analisa a percepção explícita e implícita do leitor direcionada para os elementos de construção do gênero artigo, da tese e dos argumentos. Para tanto, são necessárias estratégias de leitura que facilitem não somente a resolução das questões, mas também e principalmente a ativação dos elementos prévios do leitor, que pode ser feita a partir de perguntas sobre o autor, sobre as palavras de construção do título, sobre o que o autor pensa do número de presidiários nas cadeias do Brasil, entre outras que poderão colocar o leitor no universo das ideias textuais.

O momento durante a leitura coincide com as expectativas discursivas do gênero, podemos adentrar para a sustentação do ponto de vista pelo autor e como este constrói a base argumentativa, as estratégias podem ser através de comparações sobre a intertextualidade, simulações, indagações construídas a partir das dúvidas e inquietações que possam surgir. O professor poderá ler o texto em voz alta, sozinho ou compartilhar com a turma, poderá ainda fazer pausas por etapas e levantar questionamentos ou continuar e ao final intervir.

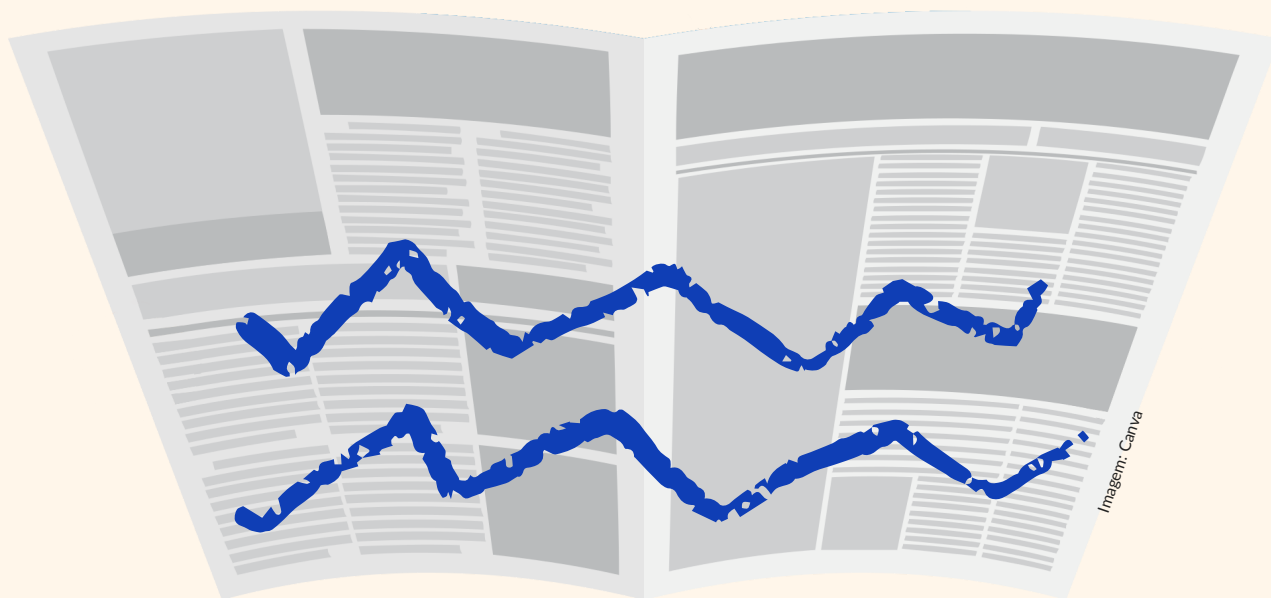
O momento pós-leitura também é muito importante, nele o mediador poderá avaliar as demais etapas, colher os resultados da leitura através da audição de opiniões, aprofundamento da temática com apresentação de vídeos (sugestão no quadro demonstrativo), abordagens sobre o gênero textual em si, indagações de concordância ou discordância da ideia do autor, verificação da ideia de intervenção ou apenas síntese temática. No caso do texto “Cadeia e demagogias”, o autor propõe algumas ações para controle de prisões e conseqüentemente diminuir a superpopulação carcerária tais quais: entrosamento entre as polícias, cadastro nacional, criação de penas alternativas, entre outros.





Assim, a leitura está muito além da decodificação, se apoia nos tipos e gêneros textuais, nas competências e habilidades da BNCC. Necessita ainda de ser preparada e envolve procedimentos específicos que devem ser socializados e explicitados.

A escola necessita com urgência, encurtar as distâncias entre a realidade do educando, do seu ambiente escolar e no seu convívio social. O sentido que se coloca, é entender o conhecimento como algo global e permanente, não o transmitindo de forma definitiva, mas construído com o educando para elaborar um saber que está em constante transformação e ampliando sua capacidade crítico-reflexiva.



Algumas publicações de artigos de opinião na Folha  
(<https://www1.folha.uol.com.br/opiniao/>)



- **O coronavírus e a economia**, de Armando Castelar
- **Sororidade, feminismo e tudo que as mulheres modernas precisam saber**, de Manuella Cantuária
- **Quando a favela fala, é melhor ouvir**, de Celso Athayde, Preto Zezé e Edu Lira



# OFICINA 2

# GÊNERO DO DISCURSO: CHARGE



Imagem: Unsplash.com


## HABILIDADES DA BNCC – 9º ANO

(EF89LP01) Analisar os interesses que movem o campo jornalístico, os efeitos das novas tecnologias no campo e as condições que fazem da informação uma mercadoria, de forma a poder desenvolver uma atitude crítica frente aos textos jornalísticos.

(EF89LP02) Analisar diferentes práticas (curtir, compartilhar, comentar, curar etc.) e textos pertencentes a diferentes gêneros da cultura digital (memes, gif, comentário, charge digital etc.) envolvidos no trato com a informação e opinião, de forma a possibilitar uma presença mais crítica e ética nas redes.

(EF89LP03) Analisar textos de opinião (artigos de opinião, editoriais, cartas de leitores, comentários, posts de blog e de redes sociais, charges, memes, gifs etc.) e posicionar-se de forma crítica e fundamentada, ética e respeitosa frente a fatos e opiniões relacionados a esses textos

(BRASIL, 2017, p. 177)



O gênero textual charge considera o espaço físico e social da humanidade para direcionar, através do desenho de caricaturas a crítica sobre um fato de grande interesse da sociedade, como os relacionados à política, ao comportamento ou a outra área que seja de relevância para as nossas ações cotidianas. A charge se utiliza do humor e da brincadeira para direcionar uma reflexão sobre leituras entre linhas desses fatos.

Assim, apresentamos uma proposta de oficina de charge, nosso interesse é facilitar a mediação desse gênero discursivo entre os docentes e possivelmente despertar o interesse também dos estudantes para compreensão e análise crítica desse gênero textual. Como apresenta a linguagem não verbal em destaque, o gênero charge desperta o interesse dos

leitores, embora nem sempre seja compreendida numa primeira leitura, já que necessariamente relaciona acontecimentos reais, sociais, políticos e econômicos da sociedade, o leitor precisa sempre estar atento aos fatos.


Já se o leitor/ mediador, objeto de vislumbre desse material, tiver interesses em temas atuais, no sentido de conseguir compreender o processo político, econômico e social, terá também facilidade em identificar todas as etapas da leitura e o seu aluno ganhará em termos de conhecimento. Romualdo (2000, p.42), se o leitor do texto chágico é um indivíduo bem informado, integrado nas questões e acontecimentos políticos de sua época, há a possibilidade de que ele compreenda e capte o teor crítico de algumas charges, sem ler os outros textos presentes no jornal, com os quais elas se relacionam Inter textualmente. Já que saberá de que se trata a linguagem não verbal. Assim, essa oficina há de colaborar com a construção desse leitor consciente e atualizado.

Apropriamo-nos da semântica, da análise discursiva e da semiótica para efetivar a metodologia usada para a leitura e compreensão das charges. Estas embasaram nosso estudo no sentido de dar significados aos gêneros argumentativos, jornalísticos. Além das habilidades da BNCC cuja proposta vem ao encontro de nossa oficina no sentido de valorizar os gêneros jornalísticos, midiáticos, da cultura digital.

Um tipo de texto que atrai o leitor, pois, enquanto imagem, é de rápida leitura, transmitindo múltiplas informações de forma condensada. Além da facilidade de leitura, o texto chágico diferencia-se dos demais gêneros opinativos por fazer sua crítica usando constantemente o humor. (ROMUALDO 2000, p.5)



# Elementos textuais da Charge:

- 
- Linguagem não verbal
  - Linguagem verbal, às vezes.
  - Caricatura de uma pessoa, espaço ou fato do cotidiano.
  - Geralmente o desenho ocupa um quadro.
  - Apresenta humor, reflexão irônica dos fatos.

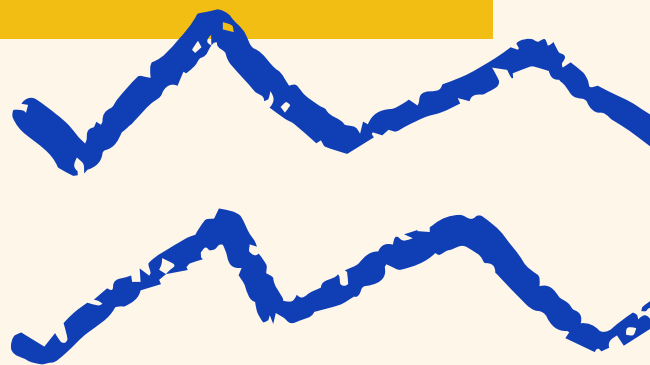
## Lembrete:

Professor, ao trabalhar o gênero charge deverá estar atento a diversas situações do contexto social e político; relaciona-la aos acontecimentos com antecipação e verificação dos elementos de construção desse gênero.

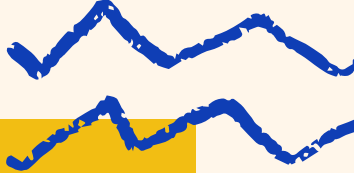
## Objetivos



- Perceber as diversas possibilidades de interpretação de uma imagem chágica;
- Identificar o humor e a criticidade presentes na charge.
- Reconhecer os elementos de intertextualidade que compõem as linguagens chágicas.







A charge é um desenho que faz uma crítica sobre um fato de grande interesse da sociedade, como os relacionados à política, ao comportamento ou a outra área que seja importante para as nossas ações cotidianas. A charge apresenta de forma irônica, humorada uma reflexão crítica sobre esses fatos, de modo a contribuir com leituras profícuas da realidade.

Assim, nas charges, como em qualquer outro texto, não chegamos às interpretações coerentes através de elementos isolados, mas apreendemos relações estabelecidas entre elas, avaliando as linguagens, o contexto social, os traços semânticos no percurso da leitura para chegarmos à temática, levando-se em conta que toda leitura é revestida de determinada ideologia. Envolvidos neste procedimento geramos um percurso de sentido, conforme a teoria semiótica aborda.

As charges são sempre repletas de sentidos críticos, em uma harmoniosa união de recursos multimodais (linguísticos e imagéticos) e têm, por objetivo, destacar o assunto que está em evidência de uma forma irônica e contextual. Assim, é importante está atento aos diversos temas que constituem problemas sociais e que, muitas vezes, é necessário que sejam retomados para instigar comportamentos de defesa de pontos de vistas.

### **PARA QUE SERVE A SEMIÓTICA?**

Cabe dar conta do significado, no sentido amplo, tendo em vista que o plano da manifestação no processo discursivo, que reúne uma expressão e um conteúdo, não poderia constituir lugar satisfatório de análise sem que se tomasse significado e significante, tal como na análise linguística se ultrapassasse esse nível para analisar as unidades mais profundas e menores de cada um desses planos, para a reconstrução do sentido nesse processo enunciativo (GREIMAS, 1975, P.147).

### **PO QUE SÃO RECURSOS MULTIMODAIS?**

Dionísio (2007, p. 178) define o texto multimodal como um processo de construção textual ancorado na mobilização de distintos modos de representação. Isso remete não apenas aos textos escritos, mas também aos orais. Diante dessa acepção, a multimodalidade discursiva abarca não só a linguagem verbal escrita, como também outros registros, tais como: a linguagem oral e gestual. Na fala da referida autora, “palavras e gestos, palavras e entonações, palavras e imagens, palavras e tipografia, palavras e sorrisos, palavras e animações etc.”



Imagem: Canva

Aspectos sobre a mediação do gênero charge: I- Ênfase no texto; II- Ênfase na prática discursiva, III – Ênfase na prática social.

Continuamos com as estratégias de leitura de Solé (1998), que prioriza os três momentos de leitura: antes, durante e depois e também nos apropriamos do modelo tridimensional de Fairclough (2001) que enfatiza a leitura sob o prisma do enfoque nas características do gênero, na discussão semântica e na discussão social caracterizada pelo gênero.



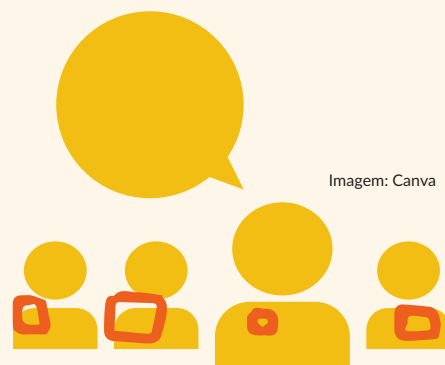
## Saiba mais!

ISABEL SOLÉ "O ensino das estratégias de leitura ajuda o aluno a utilizar seu conhecimento, a realizar inferências e a esclarecer o que não sabe." (Crédito: Foto: Sérgio Scipilliti).

Leia mais em: <https://novaescola.org.br/conteudo/304/para-isabel-sole-a-leitura-exige-motivacao-objetivos-claros-e-estrategias>



# Aspectos sobre a mediação do gênero charge





**Elementos imagéticos** (Que imagem está sendo retratada? A que tema social o gênero se refere?)

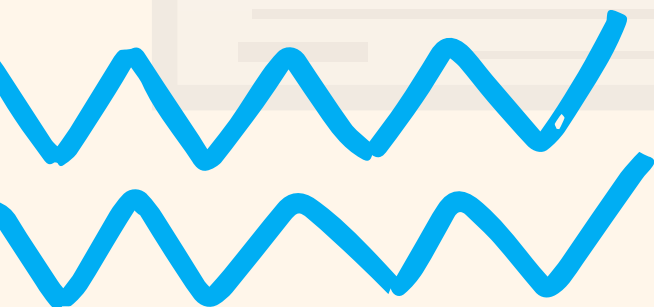
**Relação entre imagem e o contexto atual** (Que evidências caracterizam a imagem quanto ao tempo de publicação?).

**Relevância do problema social** (A crítica está direcionada a qual temática social?)

**Importância da informação** (Até que ponto é necessário estar atento à situação retratada?)

**Vídeoaula sobre charge** (<https://youtu.be/Ucjb4LT8CSg> – Prof. Noslen 

Site de pesquisa sobre o gênero. <https://brasilescola.uol.com.br/redacao/charges.htm> 



Links clicáveis

# Vamos à leitura de Charges:

## Charge 1



FONTE: <https://www.aprovaconcursos.com.br/>

## Charge 2



Fonte: <https://www.blogdoaftm.com.br>



### Charge 3



FONTE: <https://www.juniao.com.br>

Geld 1½—1¾. Die Lage war noch ziemlich leicht. Eisenmarkt gab der französische auch die italienische Lira war vor: Paris 9: 71¼. London 17,25.

Lombard 4½%, Privatdiskont 2½%

(RM)	Dis- kon1	26,8	25,8
		G	B
Japan 1 Jen	3½	0,585	0,587
Kanada 1 kanad.\$	—	2,098*	2,102
Kroatien 100 Kuna	—	4,995	5,005
Neuseeland 1 £	—	7,912*	7,928
Norwegen 100 Kr.	3	56,76	56,88
Portugal 100 Esc.	4	10,14	10,16
Rumänien 100 Lei	3	—	—
Schweden 100 Kr	3	59,46	59,58
Schweiz 100 Fr.	1½	57,89	58,01
Slowakei 100 Kr.	—	8,591	8,609
Spanien 100 Pes.	—	23,56	23,60
Südafri Union 1 £	3½	9,89*	9,91
Türkei 1 türk. Lid	—	—	—

schrumpfte st  
Ver Stahl noc  
detturth verlor  
Elektromarkt  
geschwächt. I  
Hotelbetrieb n  
3% unter Anfr

← Frankfu  
werte eine rü  
2¼ schwächer  
—5. Rheinstab  
verloren etwa  
Im Gegensatz  
—4½, Heidelb  
Rheinmetall —  
Detosama, wie



## Ênfase no Texto:



1. Leia as charges e identifique a temática.

a) Charge 1

b) Charge 2

c) Charge 3

2. Caracterize as charges

a) Charge 1 de acordo com o espaço físico.

b) Charge 2 de acordo com o personagem Joãozinho.

c) Charge 3 de acordo com a imagem.

## Ênfase na Prática Discursiva:



1. Na charge 1, observa-se uma situação comum no país, este problema pode ser causado por outros tantos. Aponte os motivos que levam ao contexto retratado na charge.

2. A charge 2 mostra uma situação preexistente à imagem do garoto de máscara. Qual seria esse elemento implícito?

3. Ainda sobre a segunda charge. Identifique o humor da charge e direcione a reflexão a partir deste.

4. Continuamos com a charge 2. Qual a expressão na fala da mãe de Joãozinho que demonstra o comportamento do menino?

5. Ao ler a charge 3 há a percepção de uma comparação. Qual o fato que está sendo abordado analogicamente?

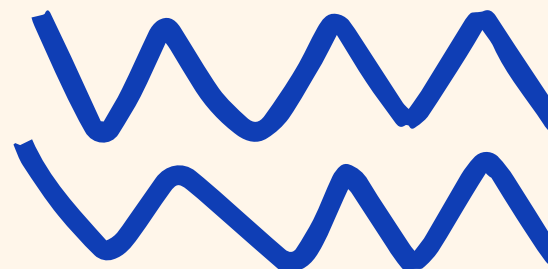
## Ênfase na Prática Social:

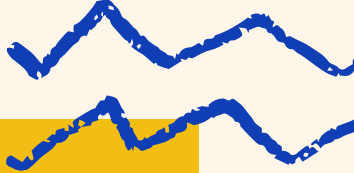


1. A linguagem, as imagens e a caracterização das caricaturas na charge 1 demonstram a temática e nos direcionam para a situação de miséria daqueles seres. Afinal de contas, o que são direitos humanos?

2. Em relação à volta às aulas presenciais no período de pandemia. Você é a favor ou contra? Argumente a esse respeito.

3. A situação retratada na charge 3 direciona a temática para o preconceito, racismo e desigualdade social. Quais motivos levam a sociedade a ter esse tipo de pensamento em pleno século XXI?





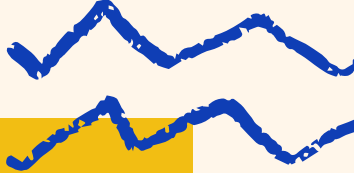
O trabalho com as charges é muito dinâmico, pode ser feito em qualquer área do conhecimento e faz uso da análise do discurso tanto na perspectiva argumentativa, quanto semântica. Para o mediador, quanto mais tiver leitura de mundo, estar informado em relação ao contexto social, mais fácil será o desenvolvimento da aula abordando o gênero charge.

As diferentes modalidades de leitura, a diversidade de gêneros do discurso e a compreensão por parte dos professores da função desse ato, em suas aulas, como exemplo: leitura pelo mediador, leitura pelo estudante, em silêncio, em voz alta, compartilhada, individual, apenas para ler, ou direcionada, nesse caso, tem elevado a um patamar muito mais alto o simples decodificar impulsionando a fluência leitora e as diferentes estratégias de construção do conhecimento. Ler e apreciar um texto, atribuir sentido a ele, reler, comentar, compartilhar, comparar com outras leituras, ouvir o que dizem outras pessoas sobre o mesmo texto e ampliar seu olhar são práticas que a escola pode desenvolver com estudantes do ensino fundamental e podem ser melhores redefinidas pelo mediador leitor.

Assim, para o direcionamento das charges citadas, o primeiro passo é a leitura anterior à aula pelo mediador. Fazer inferências, pesquisar sobre as temáticas citadas, e as implícitas a partir das charges é o primeiro passo do mediador, as leituras prévias. Direcionar os questionamentos nos campos do gênero, da prática discursiva semântica e social também são estratégias para o mediador se apropriar e direcionar o estudo sobre charge.

Já especificamente, em relação às charges em discussão, podemos iniciar a partir das temáticas em destaque para a estratégia que se dá antes de adentrar ao texto: uma abordagem geral sobre os principais problemas que estão ativados no momento, no país. Associá-los às temáticas que serão apresentadas pelas charges. A indagação sobre o gênero em se também compõe essa estratégia.





Para o segundo momento, o mediador propõe a observação temática, a percepção do humor, a apresentação das imagens para associá-los ao tema.

Já no terceiro momento da leitura de charges, o mediador solicitará pontos de vistas expostos pelos estudantes, direcionará questionamentos orais à turma, propondo associação temática das charges apresentadas e ainda direcionará questões escritas prevendo que não são todos os estudantes que conseguem expor seus pensamentos através da oralidade.

A partir das temáticas apresentadas: a ausência de direitos humanos; o medo da contaminação pelo vírus da COVID -19 e o preconceito racial, o mediador incentiva construção do debate oral, a investigação das causas das polêmicas citadas e a produção de questões para a análise escrita a partir das charges também se constituem estratégias de leitura.

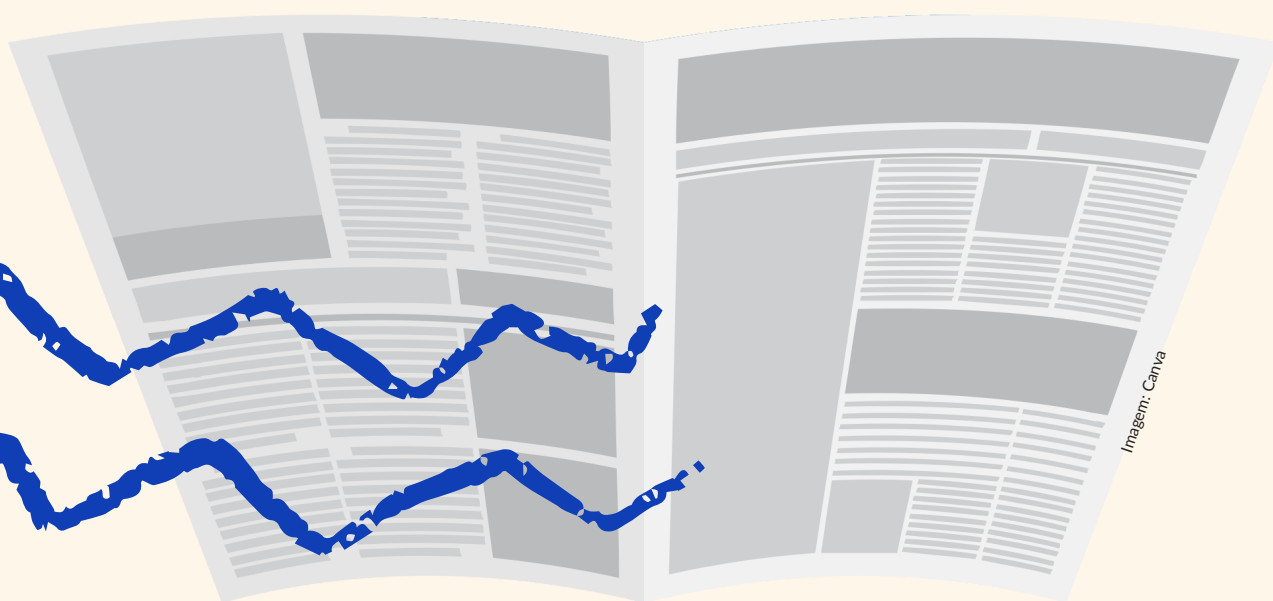


Imagem: Canva



# OFICINA 3

# GÊNERO DO DISCURSO: CRÔNICA




Imagem: Unsplash.com

## HABILIDADES DA BNCC – 9º ANO

(EF89LP32) Analisar os efeitos de sentido decorrentes do uso de mecanismos de intertextualidade (referências, alusões, retomadas) entre os textos literários, entre esses textos literários e outras manifestações artísticas (cinema, teatro, artes visuais e midiáticas, música), quanto aos temas, personagens, estilos, autores etc., e entre o texto original e paródias, paráfrases, pastiches, trailer honesto, vídeos-minuto, vidding, dentre outros.

(EF89LP33) Ler, de forma autônoma, e compreender – selecionando procedimentos e estratégias de leitura adequada a diferentes objetivos e levando em conta características dos gêneros e suportes – romances, contos contemporâneos, minicontos, fábulas contemporâneas, romances juvenis, biografias romanceadas, novelas, crônicas visuais, narrativas de ficção científica, narrativas de suspense, poemas de forma livre e fixa (como haicai), poema concreto, ciberpoema, dentre outros, expressando avaliação sobre o texto lido e estabelecendo preferências por gêneros, temas, autores.

(EF89LP34) Analisar a organização de texto dramático apresentado em teatro, televisão, cinema, identificando e percebendo os sentidos decorrentes dos recursos linguísticos e semióticos que sustentam sua realização como peça teatral, novela, filme etc.



A coletânea de crônicas da Olimpíada de Língua Portuguesa, define o gênero, sob o olhar do cronista em sua obra, “Sobre a crônica”

A partir dessa definição iniciaremos nossa oficina sobre esse gênero que se apresenta nas mais variadas funções e aqui trataremos como uma narrativa jornalística, mas também literária que assume o papel de denúncia dos problemas sociais e possível de uma leitura prazerosa.

O gênero narrativo, crônica se apresenta de forma dinâmica pode ser reflexiva, jornalística, lírica, humorística pode comentar um fato do cotidiano, abordar uma circunstância temporal e acima de tudo relatar um episódio contextual.


A crônica narrativa é muito comum, explana um acontecimento, ficcional que possa ou não acontecer, está centrada nos elementos estruturais (fatos, personagens, espaço, tempo e um narrador) e basicamente relata um acontecimento comum, na eventualidade do contexto social. O cronista vivencia através de sua criação a trivialidade do cotidiano das pessoas.

Já a crônica argumentativa também trata de acontecimentos do cotidiano, embora o cronista justifique, com alguns argumentos, sua ideia, busca a reflexão sobre temas diversos discuti o assunto, sem necessariamente persuadir o leitor a acreditar no seu discurso.

E a crônica poética, lírica, como se apresenta? A crônica apresenta uma linguagem mais próxima de uma conversa, apresenta uma figuração, uso de metáforas, anáforas e outras figuras de linguagem. De modo geral, esse gênero possui liberdade de escrita, não há um padrão a ser seguido, apenas conta uma história que se assemelha ora com uma notícia, ora com um conto, mas que na verdade é apenas uma crônica.

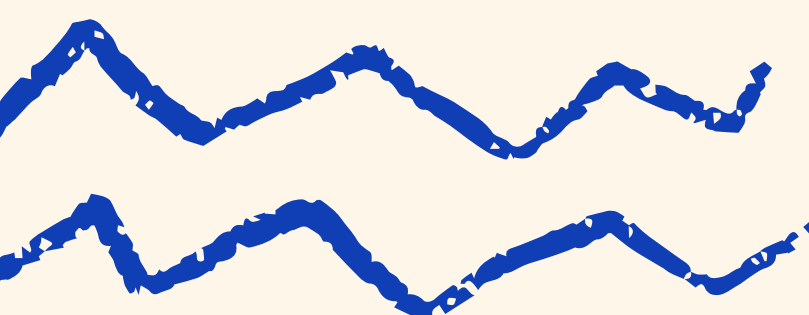
Esse gênero tem sua beleza, certamente por tramitar entre o real e o ficcional, por buscar narrar um fato possível de realização ou criar uma situação jamais vivenciada por alguém, possui uma “singularidade insuspeitada”, como cita Antônio Cândido.

Uma leitora se refere aos textos aqui publicados como “reportagens”. Um leitor os chama de “artigos”. Um estudante fala deles como “contos”. Há os que dizem: “seus comentários”. Outros os chamam de “críticas”. Para alguns, é “sua coluna”. Estão errados? Tecnicamente, sim – são crônicas –, mas... Fernando Sabino, vacilando diante do campo aberto, escreveu que “crônica é tudo o que o autor chama de crônica” IVAN ÂNGELO (2007).



Ora, a crônica está sempre ajudando a estabelecer ou restabelecer a dimensão das coisas e das pessoas. Em lugar de oferecer um cenário excelso, numa revoada de adjetivos e períodos candentes, pega o miúdo e mostra nele uma grandeza, uma beleza ou uma singularidade insuspeitada. Ela é amiga da verdade e da poesia nas suas formas mais diretas e também nas suas formas mais fantásticas, - sobretudo porque quase sempre utiliza o humor. (CÂNDIDO, 1992, p. 14).

Assim, optamos por desenvolver esse trabalho com o gênero crônica, como material facilitador de leitura e como objeto de prática da mediação pedagógica. A partir de estratégias citadas anteriormente, Solé (1998), Fairclough (2001) utilizamos o material para propor situação de construção do ensino de leitura sob o aspecto da mediação.





# Elementos do Gênero Discursivo Crônica

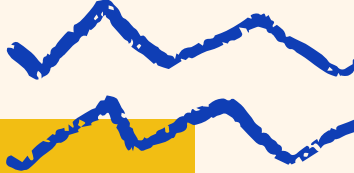
- Aspectos jornalísticos e literários (gênero híbrido)
- Soma de autores: jornal, empresa, pessoa;
- Dialogismo, público leitor e fato social;
- Predominância narrativa;
- Linguagem simples, poucos personagens, texto curto;
- Narrativa, descritiva, jornalística, humorística são alguns tipos de crônica.
- Evento de ordem temporal em sua construção
- Reflexão a partir da semelhança com a notícia.

## Objetivos

- Discutir temáticas sociais relacionadas ao universo da crônica lida.
- Relacionar situações do cotidiano aos assuntos abordados no gênero crônica.
- Compreender a estrutura textual do gênero.
- Reconhecer os elementos que compõem a narrativa literária na construção do enredo.
- Desenvolver habilidades de leitura na discussão temática para facilitação da mediação.

## Lembrete:

Ao trabalhar o gênero crônica, em suas aulas, poderá associá-lo à notícia e perceber a necessidade da atenção na comparação entre essas leituras. Além disso, compreender que a crônica pode surgir de algum conteúdo trivial do cotidiano, mesmo sendo jornalística não está no campo das informações. Ainda propomos que o mediador se conscientize de seu papel ao direcionar os estudos. De leitura a partir desse gênero no que se refere a sua publicação, já que também, as crônicas podem compor livros que são as coletâneas. Por seu caráter dinâmico, a crônica vem se adaptando às esferas em que circula. Do jornal ao livro, também passou a circular no meio digital, em sites jornalísticos e em blogs.



A partir do uso de crônicas em suas aulas, o mediador poderá se apropriar de diversos elementos do contexto social para efetivar a leitura, desde problemas de cunho comum, corriqueiro das inter-relações humanas, aos de cunho político, econômico. É importante propor análises mais apuradas, relacionando todos os elementos considerados, de modo que os alunos possam desenvolver uma sensibilidade ao texto, tornando-se conscientes das estratégias utilizadas pelo autor, apreendendo sentidos, contribuindo para a sua formação enquanto sujeitos leitores e possivelmente escritores.

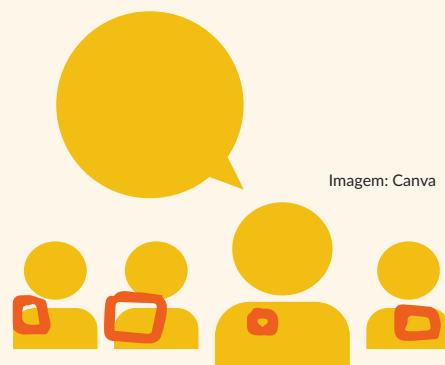
O elemento chave do gênero crônica é o tempo, o cotidiano. Por isso há diversas possibilidades de exploração da leitura desse gênero discursivo jornalístico, literário. Também permite outros exercícios de leitura, segundo os quais, a partir das leituras realizadas, há a ampliação de horizontes, ao expandir a leitura do texto para outras possíveis leituras e assim desenvolver aspectos de letramentos.

Continuamos na mesma proposta da oficina 1 e 2 de leitura sob o olhar das estratégias de Solé (1998) e a teoria de discurso de Fairclough (2001) que propõe etapas de desenvolvimento através da ênfase no texto, na prática discursiva e na prática social de leitura. A partir de questões direcionadas através dessas estratégias promovemos a prática da compreensão leitora. Para o professor é necessária a retomada para orientar a discussão temática das crônicas e para direcionar o seu olhar sobre o texto, tornando-o ciente das dimensões que devem nortear o gênero textual, para mediar melhor esse processo segundo Dolz & Schneuwly (2004), capitalizar o que foi apreendido sobre determinado gênero.

“Há um meio certo de começar a crônica por uma trivialidade. É dizer: Que calor! Que desenfreado calor! Diz-se isto, agitando as pontas do lenço, bufando como um touro, ou simplesmente sacudindo a sobrecasaca” (MACHADO DE ASSIS, 2007)



# Aspectos a serem lidos no gênero crônica:



**Estímulo à leitura** do gênero a partir do levantamento de hipóteses (A partir da leitura do título: O estripador de Laranjeiras. De que trata a temática? O que seria estripador?)


**Leitura em silêncio** incentivando o estudante a construir suas expectativas para a crônica.


**Leitura em voz alta pelo mediador**, para essa crônica é interessante que essa estratégia seja utilizada, pelo suspense, humor e expectativa que precisam ser compartilhados no primeiro momento.


Necessário ainda, ao ler a referida crônica, **relacioná-la ao espaço físico**, Laranjeiras, bairro do Rio de Janeiro. Talvez até citar que nesse bairro está situada a sede do Batalhão de Operações Especiais da Polícia Militar do Estado do Rio de Janeiro, o BOPE.

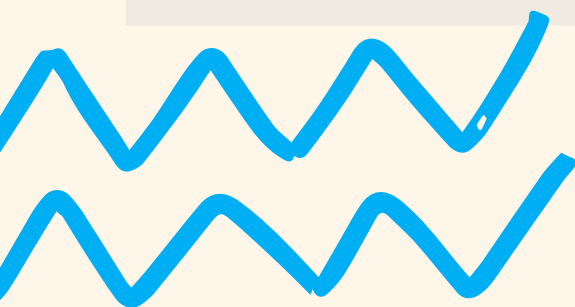
**Para o exercício da mediação** também é importante relacionar o gênero aos aspectos literários, a construção da figuração, as comparações, o elemento surpresa devem ser percebidos com antecipação pelo professor.

**Para durante a leitura**, a análise semântica da ideologia do autor, comparações temáticas, investigação.

**Vídeo sobre o gênero crônica:** <https://youtu.be/2XcMASxk4oM> (Brasil - Escola) 

**Vídeo - animação** "O estripador de Laranjeiras" <https://youtu.be/GdC7V3czfig> 

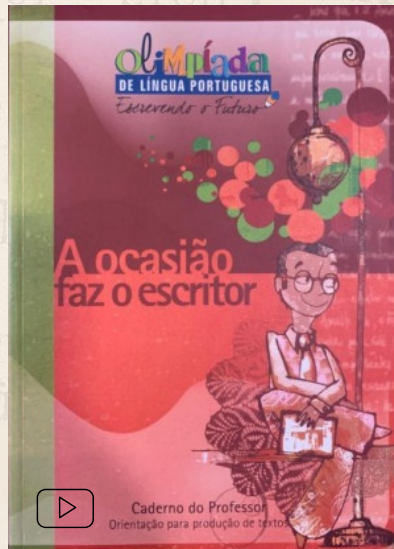
Links clicáveis 





# Leitura das crônicas

NOSSA LITERATURA E A RIQUEZA DE AUTORES



Links clicáveis



## Leia a crônica "O estripador de Laranjeiras", Carlos Eduardo Novaes.

As pessoas estão com medo. Expressões tensas, gestos nervosos, olhares desconfiados, todos à beira do pânico. Uma simples faísca pode provocar a explosão. Constatei esse clima uma tarde quando saí de casa para comprar pão. Parado na porta da padaria, já com os dois pãezinhos debaixo do braço, num momento de bobeira, acendi um cigarro, olhei o tempo e procurei pelas horas. Não havia relógio à minha volta. Vi uma senhora caminhando apressada pela calçada, bolsa apertada contra o peito. Aproximei-me, sem ser visto, e toquei de leve no seu ombro. A mulher virou-se e deu um berro monumental:

– UAAAAIIIIIII - E saiu correndo.

Precipitou-se uma reação em cadeia. A mulher correu para um lado, eu, sem saber do que se tratava, corri para o outro, o jornaleiro se abaixou atrás da banca, o empregado da padaria arriou rápido a porta de ferro, o guarda de trânsito, de um salto, escondeu-se atrás de um carro, algumas pessoas correram em busca de proteção e alguém gritou: "Pega ladrão". Ouvi o grito no meio da corrida, parei de estalo e olhei para os lados querendo saber em que direção ia o ladrão (naturalmente para tomar a direção oposta). Ao parar, observei um grupo a uns 30 metros de distância correndo na minha direção aos berros de "pega ladrão". Recomecei a correr e, por via das dúvidas, passei a gritar também "pega ladrão".

Será que o ladrão sou eu? - pensei enquanto corria. A turba que vinha atrás de mim, mostrava-se enfurecida demais para ouvir explicações. Dobrei a rua na disparada, vi um caminhão da PM estacionado e tratei de entrar no edifício onde mora um amigo meu, Rubem, médico homeopata.

– Que houve? - perguntou ele, ao me ver ofegante, com cara de raposa, aquela raposa perseguida nos campos ingleses por cachorros perdigueiros e cavaleiros de casacos vermelhos.

– Não sei, Rubem. Acho que estão perseguindo um assaltante aí na rua. Eu tô com medo. Posso ficar um pouco aqui em sua casa?

– Claro, claro. Fique à vontade. Eu já estava saindo. Vou lá no orelhão dar uns telefonemas. Talvez me demore. Você, por favor, não faça barulho que mãe chegou agora da rua, foi dormir um pouquinho. Ela anda muito tensa com essa onda de assaltos, você sabe... Rubem desceu. Dei um tempo para recuperar a respiração normal e fui até a janela ver se já haviam apanhado o ladrão. Quando abri a janela e meti a cara lembrei-me do Papa em suas aparições na sacada da Basílica de São Pedro: havia uma multidão na rua, que ao me ver começou a gritar:

– Olha ele lá - Tá lá o assaltante! - gritavam, apontando para mim. - Pega! Já invadiu um apartamento! Pega!

Quer dizer que o ladrão sou eu? Permaneci alguns segundos sem entender, depois passei a gritar para a turba lá embaixo, gesticulando:

– Não! Não sou eu, não! Eu não! Deve haver algum engano!



A turba não ouvia. Gritava e babava de ódio. Afastei-me da janela pensando em como me explicar melhor. Sem querer, esbarrei num vaso em cima de uma cristaleira. O vaso se esborrachou no chão com grande estardalhaço. Curvei-me em silêncio para catar os cacos e ouvi uma voz feminina atrás de mim:

– Rubem?

Quando me virei, a senhora fez uma expressão de pavor e correu para a janela aos berros:

– Socorro! Socorro! Me salvem! Ele me seguiu até aqui! Quer me matar com um caco de vidro! Tentei me explicar. A senhora, em estado de choque, não ouvia nada:

– Ele vai me matar! Ele vai me matar! - uivava, debruçando-se na janela.

Que loucura! Antes de mais nada, pensei, tenho que tirar essa velha doida da janela. Aproximei-me, tapei-lhe a boca e puxei-a para dentro. Naturalmente, fui visto pela multidão lá embaixo que, diante da cena, passou a entoar um novo coro:

– Olha lá! Olha lá! Ele vai matar a velha!

–É o tarado da Gago Coutinho! Só ataca velhas!

– Peguem o assassino!

– Peguem o Estripador de Laranjeiras!

A essa altura havia milhares de pessoas na rua. A PM, que pedira reforços, passou um cordão de isolamento diante do prédio e já contava com apoio da Polícia do Exército, do Corpo de Bombeiros, dos Fuzileiros Navais. Alguns helicópteros sobrevoavam o edifício. Dentro do apartamento, eu rolava pelo chão numa luta corporal com a velha. Como não sossegasse, fui obrigado a lhe aplicar um golpe de caratê para que desmaiasse. Depois, ao acordar eu daria as explicações necessárias e pediria desculpas. Levantei-me, deixando a senhora com as vestes rasgadas estirada no tapete. Ouvi, então, uma voz vindo da rua através de um alto-falante:

– Atenção! Atenção, Estripador de Laranjeiras, se você não sair, nós vamos entrar! Deixe suas armas e saia pela portaria principal com as mãos sobre a cabeça! Atenção, Estripador, você tem cinco minutos para sair!

Juro que não sabia o que fazer. Olhei à volta. Minhas armas eram dois pãezinhos franceses. Tinha saído para comprar pão e só porque a população da cidade está tensa já virei o Estripador de Laranjeiras. Onde está o Rubem que não chega? Rubem, atrás do cordão de isolamento, discutia com o coronel-chefe da Operação Estripador.

– O senhor não pode entrar! - dizia o coronel.

– Mas eu moro aqui no prédio.

– Sinto muito, mas tem um assassino à solta dentro do prédio. Só estamos autorizando as pessoas a sair. Entrar, nunca!

– Eu só saí para dar uns telefonemas, - insistiu Rubem. – Estou com um amigo lá em casa.

– Qual é o apartamento em que o senhor mora?

Rubem caiu na asneira de apontar. O coronel arregalou os olhos.

– Mas é onde está escondido o Estripador de Laranjeiras!

–O quêêê? - berrou Rubem.

E não teve tempo de dizer mais nada. O coronel gritou: "é cúmplice" e imediatamente um bando de policiais caiu sobre o Rubem, arrastando-o para um camburão.

– Pegamos o cúmplice - disse o coronel para o capitão. - Agora só falta o Estripador. Quantos minutos já se passaram?

– Quatro! Se ele não sair, coronel, creio que só há uma solução: pedir aos moradores para evacuarem o prédio e implodi-lo.

– Atenção, Estripador - berrou o coronel no megafone. - Você tem apenas um minuto para descer. Largue essa velhinha, que nada lhe acontecerá!

Lá embaixo os boatos fervilhavam. Ninguém tinha dúvidas de que eu havia invadido o apartamento daquela senhora. Algumas pessoas, enquanto aguardavam o desfecho, diziam aos policiais que o Estripador tinha preferência por senhoras com mais de 70 anos. No apartamento, eu não sabia o que fazer. Ficar seria pior: eles acabariam arrombando a porta e, como nos filmes, iam entrar atirando. Resolvi me apresentar. Desci os três andares pela escada e parei na porta do prédio, segurando sobre a cabeça, com as duas mãos, o embrulhinho cinza da padaria. Um silêncio de espanto correu pela espinha da multidão. Observei as pessoas cochichando.

– Olha a cara dele! Cara de facínora!

– Repara no ar de tarado! Olha as olheiras! É um criminoso típico! Não engana ninguém!

Escutei os ruídos de algumas armas sendo engatilhadas. O coronel, à distância, gritou para mim:

– Jogue fora essa arma que você tem aí embrulhada, Estripador.

– Não é arma: é o meu pão!

O coronel deu um sorriso de descrença. Entre eu, na porta do prédio, e a tropa havia uma distância de uns 20 metros. Desembrulhei o pão e joguei-o aos pés do coronel. O coronel ao ver aquele objeto (não identificável) voando na sua direção, correu e gritou:

– Corram! Abaixem-se!

Foi uma correria infernal. Abriu-se uma clareira em torno do pão que caiu, quicou duas vezes e parou. Todos olhavam para o pão esperando que explodisse a qualquer momento. Ninguém tinha coragem de se aproximar.

– Vá chamar um desativador de bombas - disse o coronel, olhando de binóculos para o artefato de trigo. - Diga que a bomba está dentro de um pão. . . um pão francês.

Como o pão não explodiu, a tropa de choque levantou-se e foi caminhando para ele, com vagar e temor. Quando já estavam a um metro do pão, eu, que continuava parado na porta do prédio, joguei o segundo. Saiu todo mundo correndo novamente. Coloquei as mãos na cabeça e me entreguei ao coronel. - Que é que você estava fazendo com esses pães, Estripador?



- Tinha acabado de comprar. Saí só pra comprar pão.
- Sei, sei. Conta outra, Estripador - comentou o coronel com um sorriso irônico - quer me dizer que esse alvoroço todo foi só porque você saiu para comprar pão?
- Não, senhor. Tudo isso aconteceu porque eu fui perguntar as horas a uma senhora.
- Perguntar as horas? - repetiu o coronel sem acreditar.

O coronel chamou o capitão. Ouvi quando ele disse baixinho: "Trata-se de um louco; traga uma camisa de força; vamos interná-lo num hospital psiquiátrico". No momento em que eu ia começar a me explicar, aproximou-se um sargento que tinha ido revistar o apartamento dizendo que a senhora estava desmaiada na sala com as vestes rasgadas. Bem, aí desisti e tratei de me compenetrar que eu era mesmo o Estripador de Laranjeiras.

Disponível em: <http://jornalistinha.blogspot.com/2007/05/o-estripador-de-laranjeiras.html>

## Geldmarkt

Geld  $1\frac{1}{2}$ — $1\frac{3}{4}$ . Die Lage war noch ziemlich leicht.

Eisenmarkt gab der französische auch die italienische Lira war vor: Paris 9:  $71\frac{1}{4}$ . London 17,25.

Lombard  $4\frac{1}{2}$ %, Privatdiskont  $2\frac{1}{8}$ %

(RM)	Dis- kont	26,8 G	25,8 B	25,8 G
Japan 1 Jen	$3\frac{1}{2}$	0,585	0,587	0,585
Kanada 1 kanad.\$	—	2,098*	2,102	2,098*
Kroatien 100 Kuna	—	4,995	5,005	4,995
Neuseeland 1 £	—	7,912*	7,928	7,912*
Norwegen 100 Kr.	3	56,76	56,88	56,76
Portugal 100 Esc.	4	10,14	10,16	10,14
Rumänien 100 Lei	3	—	—	—
Schweden 100 Kr.	3	59,46	59,58	59,46
Schweiz 100 Fr.	$1\frac{1}{2}$	57,89	58,01	57,89
Slowakei 100 Kr.	—	8,591	8,609	8,591
Spanien 100 Pes.	—	23,56	23,60	23,56
Südafri Union 1 £	$3\frac{1}{2}$	9,89*	9,91	9,89*
Türkei 1 türk. Lira	—	—	—	—

zu Kurseinbu  
 $132\frac{3}{4}$ — $134\frac{1}{4}$ ,  
 $176\%$ — $177\frac{3}{4}$ ,

Verlauf: Di

schrumpfte st

Ver Stahl noc

detfurth verlor

Elektromarkt

geschwächt. I

Hotelbetrieb n

3% unter Anfr

← Frankfu

werte eine rü

$2\frac{1}{4}$  schwächer

—5. Rheinstab

verloren etwa

Im Gegensatz

— $4\frac{1}{2}$ , Heidelb

Rheinmetall —

Detosama, wie

Adler Kleyol — 175

Adt abf — 126

A Crônica tem sua vertente no jornal, com publicação diária, retoma os problemas sociais por meio de elementos da narrativa (personagens, fatos, tempo, espaço e narrador), constrói significação por meio do enredo (situação inicial, conflito, clímax, desfecho), varia de enfoque quanto a seu tipo, seja estaliterária ou jornalística, com abordagem reflexiva, argumentativo... Ainda cria expectativa no leitor a partir das notícias da época de sua produção. Mostra que, assim como a charge, a crônica é temporal.

A crônica, ora em discussão, “O estripador de Laranjeira” foi escrita em 1983, Carlos Eduardo Novaes, a publicou em um livro. E muito se justifica o medo das pessoas observando algumas publicações jornalísticas da época.

## Algumas Notícias da Época

### 1983: Protesto de desempregados em São Paulo deixa 1 morto e 566 detidos

Manifestação iniciada na zona sul da capital durou mais de horas



### Sete mortos em assalto; Montoro muda



### O dia de 1983 em que o mundo esteve à beira de uma guerra nuclear (e como descobrimos só agora)

No início de novembro de 1983, um exercício militar de rotina quase deu início a um confronto nuclear entre a União Soviética e os Estados Unidos



10 | 06 | 2016 - 15:17

Informe-se

### Falta de Segurança nas Escolas: O que fazer?

#### Tipos de violência mais comuns nas escolas





## Ênfase no Texto:



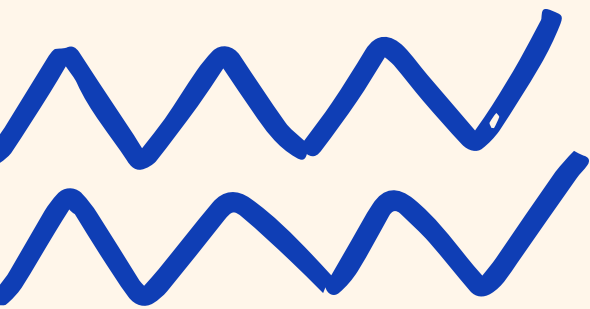
1. A partir do primeiro momento da leitura da crônica, podemos atribuir sentidos:

a) O tema está relacionado, especificamente a realidade atual ou o cronista refere-se a um fato imaginário? Justifique com passagens do texto.

b) Pelas características do gênero, pode-se atribuir a crônica ao tipo jornalístico? Justifique!

2. A referência a Laranjeira, bairro do Rio de Janeiro, foi proposital na sequência dos fatos? Qual seria a motivação do cronista?

3. Relacione o fato que deu início ao enredo da crônica com acontecimentos do cotidiano. Observe algumas notícias da época.



## Ênfase na Prática Discursiva:



1. A construção do enredo, na narrativa, dá-se pela situação de conflito. Identifique o momento que o desencadeou.

2. Descreva o momento que se deu o clímax.

3. O cronista cria expectativas, se apropria do suspense para determinar a sequência de fatos. Qual a situação que mais lhe causou surpresa?

4. O envolvimento do narrador, como personagem, contribui para gerar o suspense? Justifique!

5. "As pessoas estão com medo", a partir de tal comprovação o escritor adquiriu conteúdo para seu texto, comprovando a eventualidade comum dos acontecimentos que podem ser tema de uma crônica.

a) Como o cronista prova, na narrativa, que as pessoas estão com medo?

b) A partir da sequência de acontecimentos: pergunta sobre as horas; todos correndo em busca do personagem, o encontro com o Rubem. É possível prever que a senhora, mãe do Rubens é a mesma senhora das horas? Que pistas o cronista utiliza?

Que elementos foram imprescindíveis para a construção do humor? Comprove com expressões do texto.



# Ênfase na Prática Social:



**1. Observe a linguagem, os recursos, os procedimentos que o cronista utilizou para representar a condição que o personagem se encontra. Podemos dizer que a crônica é de cunho jornalístico ou literário?**

**2. Que conclusão se pode tirar, após a leitura da crônica:**

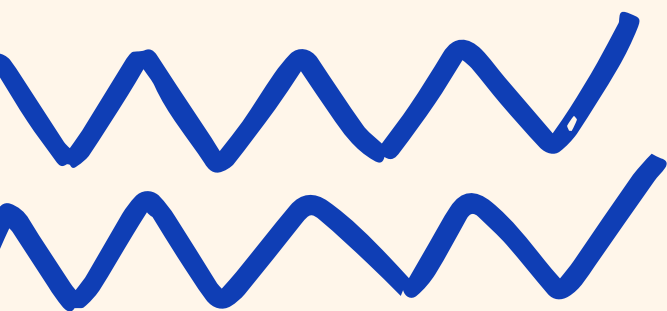
**I - O cronista demonstra total interesse nos fatos narrados e amplia a sequência até atingir o patamar da decisão final com sua prisão.**

**II - Não é possível encontrar o humor na crônica em decorrência da possível violência comprovada pelo narrador, ao citar o medo das pessoas ao descrever as cenas contextuais.**

**III - A partir da sequência de fatos narrados, da construção do enredo, e do desfecho surpreendente podemos afirmar que os elementos desse gênero foram respeitados em sua criação e essência.**

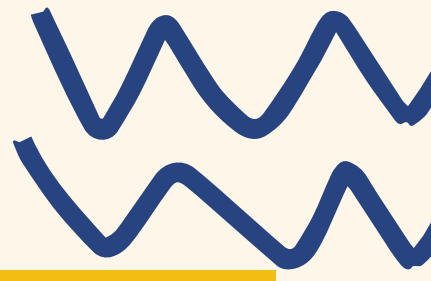
**Está correta:**

- a) Apenas a I**
- b) I e II**
- c) I e III**
- d) I, II, III**



O trabalho com o gênero textual crônica pode ser utilizado como prática de letramento social e na construção de habilidades, mas também na formação do estudante sujeito leitor consciente de seu papel social ativo no uso da língua. Para tanto, a mediação do professor poderá contribuir de forma eficaz para o uso da língua no que se refere ao ensino de leitura.

A crônica “O estripador de Laranjeiras” nos conduz a determinados pensamentos em relação as condições de escrita, ao tempo e as memórias afetivas. Ovi e li ainda na 1ª série do ensino médio e não mais esqueci o suspense, a sequência de fatos e o final tão inesperado. Na verdade ao ler uma história dessas, grande parte dos leitores sentem o desejo de contribuir para a elucidação dos fatos. Não é possível que o narrador não consiga se livrar de tão grande injustiça!



Acreditamos nesse tipo de leitura, que emociona, contribui para a reflexão, que ensina. É assim a leitura de crônica. O desenvolvimento do ensino de leitura através desse gênero pode ser rápido e prazeroso e a condução por parte do mediador contribui para a compreensão de todo contexto que forma a crônica.

O narrador personagem cria expectativas a partir do medo das pessoas de serem assaltadas. O ano era 1983, medo de assalto, sequestro povoava a cabeça das pessoas. O uso do celular ainda não era prática, como o cronista retrata, pois o narrador pediu para saber as horas, não usava relógio, nem celular e também na cena do Rubem que havia saído de casa para ir ao orelhão efetuar uma ligação.

O cronista se utiliza do humor e do suspense para chamar a atenção do leitor. A expectativa da explosão do “artefato de trigo” sela o engraçado na construção do enredo. O autor, Carlos Eduardo Novaes, escreveu a crônica literária em um livro cujo título é o mesmo da crônica ora em discussão.

Em torno ainda de um mal entendido, o cronista se supera ao narrar a sequência de fatos. Um misto de risos e suspense é provocado no leitor. Toda figuração literária é construída a cerca dos pães que o narrador conduzia. Os aspectos de ações sequenciadas pelo próprio narrador – personagem também contribui para gerar a emoção, o medo e o suspense no leitor.

Enfim uma obra de arte literária e também jornalística, construída para uma leitura dinâmica, atrativa, prazerosa e ao mesmo tempo rica em detalhes, cumprindo realmente o maior objetivo do ato de ler, a compreensão leitora.





# PALAVRA CONTINUADA

O percurso da leitura é vasto, intrigante e desafiador, mas o mediador pode fazê-lo de uma maneira muito peculiar e saudável, se diante de uma situação de leitura estiver preparado para a prática ativa, partindo do conhecimento anterior através do levantamento de hipóteses, depois fundamentando o conhecimento linguístico e semântico e por fim comprovando ou não as suspeitas leitoras.

O afeto pela leitura pode ser construído e serve de incentivo ao mediador que diante de uma leva de gêneros pode escolher a proposta aqui apresentada como prática valorativa do ato de ler.

Assim, trouxemos as oficinas divididas em dois momentos. A primeira faz um comentário relativo a importância da mediação, apresenta as estratégias usadas Solé (1998) e Faicloug (2001) e os objetivos desse trabalho relacionadas as oficinas. O segundo momento apresenta a prática de leitura dos gêneros discursivos artigo de opinião, charges e crônica.

A principal motivação da realização dessa construção leitora é facilitar o nosso trabalho como mediadores, enfatizando a importância da leitura em todas as áreas do conhecimento. Esperamos que tenha sido válido e propomos uma vasta discussão após a utilização deste.

## Boa leitura, colegas!



Colagem: <https://unsplash.com/>



## **Autora**



**Ednilda Bezerra  
dos Santos Pereira**

Mestra pelo Programa de Mestrado Profissional em Letras – PROFLETRAS, pela Universidade Federal de Campina Grande – UFCG/CFP Campus de Cajazeiras-PB (2021). Possui Graduação em Letras pela Universidade Federal da Paraíba (UFPB – 1995). Possui graduação em Pedagogia (Regime especial) pela Universidade Vale do Acaraú – UVA-Ceará (2002). Especialista em Língua, Linguística e Literatura pela Faculdades Integradas de Patos (FIP-2006). Atualmente exerce o cargo de professora de Língua Portuguesa do ensino fundamental II e EJA na E.M.E.F. Dep. Janduhy Carneiro – Cajazeirinhas – PB. Exerce ainda o cargo de professora da educação básica III na ECI Maria Soledade Assis Freitas – Cajazeirinhas-PB.

## **Orientadora**



**Maria Vanice Lacerda  
de Melo Barbosa**

Doutora e Mestra em Linguística pelo PROLING - Programa de Pós-Graduação em Linguística da Universidade Federal da Paraíba – UFPB, Campus de João Pessoa - PB, Especialista em Metodologia do Ensino Fundamental, possui Licenciatura Plena em Letras com Habilitação em Língua Vernácula e Língua Inglesa. Atualmente, é professora do Magistério Superior, em regime de Dedicção Exclusiva da Universidade Federal de Campina Grande (UFCG), Centro de Formação de Professores (CFP), Campus de Cajazeiras- PB, onde também é Professora Permanente do Mestrado Profissional em Letras (PROFLETRAS). Dentre essas atividades, faz parte do Banco de Avaliadores do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior – BASIS/MEC. Desenvolve pesquisas com ênfase na Semântica Argumentativa e na Pragmática.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta pesquisa pretendeu contribuir para o desenvolvimento da prática do ensino de leitura na escola através da formação da proficiência leitora entre os professores, profissionais tão desvalorizados em seu ambiente de trabalho e fora dele. Buscou teorias e sugestões que pudessem colaborar no processo de construção do leitor na perspectiva do letramento.

Após a seleção e a leitura dos materiais específicos para a elaboração deste trabalho, foi possível compreender que a leitura não significa decodificar símbolos e, sim, compreender, não se dissocia do processo de letramento que é visto como uma forma de encontrar prazer em diferentes atos de ler. Soares (1999). Portanto, a elaboração de oficinas de leitura com foco na mediação docente, como forma de aproximar mediador e leitor, revela-se como uma possibilidade de efetivar essa prática, Assim se cumpre a meta do primeiro objetivo específico: Tecer considerações sobre a leitura e o letramento, em busca de aprofundamento dos conhecimentos sobre o ensino de leitura e a importância que é dada a esta pelos professores mediadores.

Nesta perspectiva, a leitura se apresenta como uma forma de saber lidar com o mundo, favorecendo a incorporação à vida, tendo em vista a construção de uma prática educativa qualificada, capaz de influenciar positivamente na formação cidadã, leitora e crítica do estudante.

Além de proporcionar uma reflexão sobre a prática de ensino da língua portuguesa, em especial da leitura, essa pesquisa ainda revelou várias possibilidades de melhoria do trabalho em sala de aula, através da mediação mostrando a necessidade da leitura não apenas para informação individual, mas também para compartilhamento com respeito ao estudante e a sua identidade. Dessa forma vimos claramente que o processo leitor e a mediação são indissociáveis fazendo-se prevalecer o segundo objetivo da nossa pesquisa que foi verificar, através da revisão bibliográfica, como a existência de um perfil leitor, na figura do professor pode influenciar práticas educativas com a leitura mais assertiva.

Não foi fácil, a construção científica da prática diária do professor não é fácil, foi desafiador por vários motivos, pelo tempo, pela condição física e psicológica do pesquisador, mas foi necessário. Diante de mais de vinte anos nessa função, porque não

dizer, nessa “missão” de ser educador, ainda mais em tempos tão sombrios de pandemia, a reconstrução foi necessária.

De acordo com Kleiman (2013), “a leitura não é apenas o entendimento de um leitor inserido na cultura letrada”. A leitura é transformadora e, para tanto, é preciso ser ensinada através de estratégias que valorizem o mediador pelo seu conhecimento e o leitor pela sua condição de aprendiz. Entre os dois e para os dois está o texto, este que é o propagador comunicativo, que propicia o encontro esperado.

Construímos uma rápida discussão sobre leitura e aprimoramos alguns conhecimentos a respeito desta, a exemplo de que a leitura não é mera decodificação de palavras, como já afirmou Freire (2003), é preciso dar significado a esta para que surta o efeito programado.

Também discutimos um pouco sobre os gêneros do discurso aprimorados pela teoria de Pêcheux (2010) e de Bakhtin (1997), que nos mostra a variabilidade de gêneros e aponta para o estudo e conhecimento destes a partir de seus temas, composições e estilos para a efetiva compreensão leitora.

O indivíduo é moldado pelos gêneros do discurso, possui uma imensa variabilidade destes que podem estar desde a conversa informal ao enunciado científico. Os fatores sociais, históricos determinam o discurso que se apresenta através de padrão construído significativamente pelo contexto do gênero. Tais gêneros nos são dados, conforme Bakhtin (2003, p.282), “quase da mesma forma com que nos é dada a língua materna”.

Apropriamo-nos da ideia desse estudioso para construir nossa proposta pedagógica elegendo apenas três destes incontáveis gêneros do discurso para compor nosso produto didático de construção mediadora. O artigo de opinião, a charge e a crônica. A identificação de um modelo previamente construído de gênero do discurso, seu uso no contexto social e atuação nos campos da interação escolar são de valorosa importância para o ensino de leitura. Assim se faz necessário ressaltar a proposta das oficinas como incentivo à prática leitora em sala de aula.

Acreditamos que a inserção das leituras através da diversidade de gêneros do discurso em práticas contínuas de mediação, em sala de aula, proporciona eficiência no desenvolvimento do processo de ensino aprendizagem especificamente no ensino de leitura, visto que considera os conhecimentos prévios do estudante e valoriza sua prática social vinculando assim às práticas de efetivo letramento.



Apropriamo-nos ainda, dos conhecimentos expressos no documento que regulamenta o ensino no Brasil, a BNCC (2017) para fundamentação sobre as competências e habilidades da Língua Portuguesa e como leitura sugestiva para a escolha dos gêneros a serem lidos e contemplados para a prática de mediação. A BNCC discorre também sobre as habilidades a serem construídas a partir da leitura e interpretação dos gêneros selecionados, tem como principal elemento comunicativo, o texto. Assim nosso terceiro objetivo específico foi atendido, sobre o critério de analisar a proposta de leitura e de letramento sugerida pelos gêneros discursivos jornalísticos midiáticos, multimodais, argumentativos e narrativos na perspectiva das competências e habilidades abordadas na Base Nacional Comum Curricular (BNCC)

Também importante ressaltar as discussões acerca das avaliações do Saeb nas escolas, reconhecer seu papel de contribuição para melhoria da leitura em relações a abordagem das competências e habilidades e como política pública de engajamento, contudo ressaltar também a forma como vem sendo aplicada e a responsabilidade excessiva que vem sendo cobrada do professor.

Construímos ainda um caderno pedagógico composto por três oficinas de prática de leitura e letramento no âmbito escolar e para todas as áreas cumprindo-se o quarto objetivo que foi elaborar oficinas facilitadoras da prática ideológica de leitura na dimensão social de letramento, como proposta de intervenção para a mediação e, conseqüentemente, para o desenvolvimento de habilidades leitoras.

Por essa égide se faz necessário observar que o nosso objetivo geral esteve sempre presente em todo desenvolvimento do trabalho, que foi fomentar a implementação de oficinas facilitadoras da prática docente de mediação da leitura na dimensão social de letramento, valorização do sentido cultural e contextual desta em suas diversas aplicabilidades no universo escolar. Assim a prática das ações sugeridas e a mediação do trabalho docente incentivada pelas leituras que sugerimos se efetivará no decorrer do ano letivo e através do uso adequado de estratégias propostas.

Nessa perspectiva e fazendo uma rápida viagem de retorno ao início do caminho do Mestrado profissionalizante, o PROFLETRAS, percebemos grandes transformações de pontos de vista, de atuação no “chão da escola”, de postura, mas acima de tudo nos modificamos como pessoa. A resignificação de mais de vinte anos de profissão é no mínimo interessante por que não dizer prazerosa e necessária ao propósito educativo conduzido pelo PROFLETRAS. Sentimo-nos orgulhosos e agradecidos por tão valiosa vitória.

## REFERÊNCIAS

ARROYO, Miguel G. **Ciclos de desenvolvimento humano e formação de educadores**: Educação e Sociedade. Campinas, v. 20. 1999.

BAKHTIN, Michael. **Estética da criação verbal**. São Paulo: Martins Fontes, 1994.

BAZERMAN, Charles. Atos de fala, gêneros textuais e sistemas de atividades: como os textos organizam atividades e pessoas. In: DIONÍSIO, Ângela Paiva; HOFFNAGEL, Judith Chambliss (orgs.). **Gêneros textuais, tipificação e interação**. São Paulo: Cortez, 2006.

BORTONI-RICARDO. Stella Maris, RODRIGUES. Caroline, DA SILVA. Cláudia Heloísa Schmeiske, LOPES. Iveuta Abreu, CABUCCI Paula, MACHADO. Verusca Ribeiro (orgs) **Leitura e mediação pedagógica**. São Paulo: Parábola, 2012.

BRASIL. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. SECRETARIA DE EDUCAÇÃO BÁSICA. Homologação em 20/12/2017. Disponível em: [basenacionalcomum.mec.gov.br](http://basenacionalcomum.mec.gov.br) . Acesso em: 01/06/2020

BRONCKART, J. P. Meio século de didática da escrita nos países francófonos: balanço e perspectivas. In: RINCK, F.; BOCH, F.; ASSIS, J. A. (Orgs.). **Letramento e formação universitária: formar para a escrita e pela escrita**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2015.

CÂNDIDO, Antônio. A vida ao rés-do-chão. In: CANDIDO, Antônio et al. **A crônica: o gênero, sua fixação e suas transformações no Brasil**. Campinas: Ed. Unicamp; Rio de Janeiro: Fundação Casa de Rui Barbosa, 1992.

CORACINI, M.J. **Heterogeneidade e leitura na aula de língua materna**. In CORACINI; PEREIRA (Orgs.) **Discurso e Sociedade: Práticas em Análise do Discurso**. Pelotas: EDUCAT, 2001 p.137 – 154.

CRESWELL, John W. **Projeto de pesquisa: métodos qualitativo, quantitativo e misto** / John W. Creswell; tradução Luciana de Oliveira da Rocha. 2. Ed. Porto Alegre: Artmed, 2007.

DIONÍSIO, A. P. “Multimodalidade discursiva na atividade oral e escrita (atividades)”. In: MARCUSCHI, L. A.; DIONÍSIO, A. P. (orgs.). **Fala e Escrita**. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática docente**. São Paulo. Paz e Terra, 1996 – Coleção Leitura.

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

FAIRCLOUGH, Norman. Teoria social do discurso. In: **Discurso e mudança social**. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 2001. p. 89-131.



GERALDI, J. Wanderley. **A leitura da sala de aula:** as muitas faces de um leitor. Série ideias n 5 São Paulo: FDE, 1988,79-84.

GERALDI, João Wanderley. ALMEIDA, Milton José **O texto na sala de aula.** São Paulo: Anglo, 2014.

GERHARDT, Tatiana Engel. SILVEIRA, Denise Tolfo (org.). **Métodos de pesquisa;** coordenado pela Universidade Aberta do Brasil – UAB/UFRGS e pelo Curso de Graduação Tecnológica – Planejamento e Gestão para o Desenvolvimento Rural da SEAD/UFRGS. – Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2009.

GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa.** 4. Ed. São Paulo: Atlas, 2007.

GREIMAS, A. J. **Sobre o sentido: ensaios semióticos.** Trad. Ana Cristina Cruz Cezar (et al.). Petrópolis: Vozes, 1975.

INEP - Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. Ministério da Educação. Disponível em:<<http://www.inep.gov.br/>>. Acessado em julho de 2020

JOUVE, Vicent. **A Leitura.** Tradução: Brigitte Hervor. São Paulo. Editora UNESP, 2002.

KATO, Mary A. **O aprendizado da leitura.** São Paulo: Martins Fontes, 1985.

KLEIMAN, Angela B. **Aspectos cognitivos da leitura.** 9. ed. Campinas, SP: Pontes, 2004.

KLEIMAN, Angela B. **Texto e leitor:** aspectos cognitivos da leitura. 15. ed. Campinas, SP: Pontes, 2013.

KLEIMAN, Angela B. **Os significados do letramento.** São Paulo: Mercado das letras, 2012.

KLEIMAN, Angela B. **Preciso “ensinar” o letramento? Não basta ensinar a ler e escrever?** CEFIEL - Centro de Formação de Professores do Instituto de Estudos da Linguagem/ IEL/ UNICAMP, setembro, 2005.

KLEIMAN, Ângela. **Oficina de leitura:** Teoria e Prática. Campinas, SP: Pontes, 2002.

KOCH, Ingedore G. Villaça. **As tramas do texto.** Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2008.

KOCH, I. V.; ELIAS, V. M. **Ler e escrever:** estratégias de produção textual. 3. ed. São Paulo: Contexto, 2014.

KOCH I. V. ELIAS, V. M<sup>a</sup>. **Ler e compreender:** os sentidos do texto. São Paulo: Contexto. 2009.

LAJOLO, M. **Do mundo da leitura para a leitura do mundo.** São Paulo: Ática. 1993.

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

LINHARES, C. **Formação de professor**: pensar e fazer. Nilda Alves [et. al.]; (Org.) – 9. Ed. – São Paulo, Cortez, 2006

LOPES, César V. Machado: DULAC. Elaine B. Ferreira. Ideias e palavras na/da Ciência ou leitura e escrita: o que a Ciência tem a ver com isso? In: LOPES, César V. Machado: DULAC. Elaine B. Ferreira. **Ler e escrever**: um compromisso de todas as áreas. Porto Alegre: Ed. da Universidade/UFRGS, 2006

LUDKE, Menga & ANDRÉ, Marli E. D. A. **Pesquisa em educação**: abordagens qualitativas. São Paulo: EPU, 1986.

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

MARCUSCHI, Beth. Escrevendo na escola para a vida. In: **Língua Portuguesa**: ensino fundamental/ Coordenação, Egon de Oliveira Rangel e Roxane Helena Rojo. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2010.

MARTINS, Maria Helena. **O que é leitura?** São Paulo: Brasiliense, 1988.

MARTINS, Silvane Aparecida de Freitas. Como anda a formação de professores de língua materna? In: CONGRESSO INTERNACIONAL DA ABRALIN, Rio de Janeiro, 2003. **Anais...** Rio de Janeiro: UFRJ, 2003. 1135p. p. 873-882

MINAYO, M.C de S. **O desafio do conhecimento**: Pesquisa Qualitativa em Saúde. São Paulo: Hucitec-Abrasco. 2010.

MINAYO, Maria Cecília de Souza (org.). **Pesquisa social. teoria, método e criatividade**. 18 ed. Petrópolis: Vozes, 2001

NASCIMENTO, Erivaldo Pereira do. **Gêneros textuais, argumentação e ensino**. In: PEREIRA, Regina Celi Mendes (org.). A didatização de gêneros no contexto da formação continuada. João Pessoa: Editora Universitária da UFPB, 2012a.

NASCIMENTO, Erivaldo Pereira do. **O ensino da argumentação na leitura, na produção textual e na análise linguística: reflexões teórico-propositivas**. João Pessoa: Editora Universitária da UFCG, 2015.

ORLANDI, Eni Pulcinelli. **Discurso e leitura**. 6. Ed. São Paulo, Cortez; Campinas, 2001.

ORLANDI, E. P. **Discurso e leitura**. 3. ed. Campinas-SP: Editora da Unicamp, 1996.

PIETRI, Émerson de. **Práticas de leitura e elementos para atuação docente**. Rio de Janeiro: Ediouro, 2009.

RICHARDSON, R. J. **Pesquisa Social, métodos e técnicas**. São Paulo: Editora Atlas, 1999.

ROJO, Roxane. **Letramento múltiplos, escola e inclusão social**. São Paulo: Parábola editorial, 2009.

ROMUALDO, Edson Carlos. **Charge Jornalística: intertextualidade e polifonia: um estudo de charges da Folha de São Paulo**. Maringá: Eduem, 2000.

SANTOS, Elizabeth Cavalcante dos; BISPO, Danielle de Araújo; DOURADO, Débora Paschoal. A Utilização da Teoria Social do Discurso de Fairclough nos Estudos Organizacionais. **RIGS. Revista Interdisciplinar de Gestão Social**. jan. /mar. 2015 v. 4, n.1 p. 55- 73 ISSN: 2317-2428 copyright@2015 www.rigs.ufba.br

SEVERINO, Antônio Joaquim. **Metodologia do trabalho científico**. São Paulo: Cortez, 2007.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo**. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

SILVA, Ezequiel Theodoro. **Leitura e realidade brasileira**. Porto Alegre: Mercado Aberto, 5. ed., 1997.

SOARES, Magda Becker. **As condições sociais da leitura: uma reflexão em contraponto**. In: ZILBERMAN, Regina e SILVA, Ezequiel Theodoro. **Leitura: Perspectivas interdisciplinares**. São Paulo: Ática, 1998

SOARES, Magda. **Alfabetização e letramento**. São Paulo: Contexto, 2003.

SOARES, M. Becker. **Letramento: um tema em três gêneros**. Belo Horizonte: Autêntica, 2009.

SOLÉ, Isabel. **Estratégias de leitura**. Trad. Cláudia Schilling. 6 ed. Porto Alegre: ARTMED, 1998

STREET, B. V. (1984). *Literacy in the theory and practice*. Cambridge, Cambridge University Press.

ZILBERMAN, Regina. SILVA, Ezequiel Theodoro. **Leitura: perspectivas interdisciplinares**. São Paulo: Ática, 1998.

# ANEXOS

## ANEXO I: TEXTO PARA A OFICINA I

## Artigo de opinião

**Cadeias e demagogia, Dráuzio Varela**

O sistema prisional talvez seja a área da administração em que os políticos mais falam e fazem besteiras.

Frases como "lugar de bandido é na cadeia", "tem que acabar com benefícios que encurtam penas", "vamos reduzir a maioria penal" e, principalmente, "preso precisa trabalhar para pagar os custos da prisão" soam como música aos ouvidos da sociedade acuada pela violência.

É compreensível que a maioria esteja de acordo com essas propostas. Dos que se candidatam para governar os estados e o país, entretanto, esperaríamos mais responsabilidade para não criar expectativas fantasiosas e evitar políticas inexecutáveis num campo tão sensível.

Antes que os "idiotas da internet" tirem conclusões apressadas, deixo claro que não gosto nem sou defensor de bandidos, que também quero ver preso o assaltante que rouba e mata e que, em caso de conflito violento entre bandidos e policiais ou agentes penitenciários, só não fico do lado dos agentes da lei se estes também forem criminosos.

Em 1989, quando comecei a atender doentes nas cadeias, havia no Brasil cerca de 90 mil presos. Hoje, temos ao redor de 800 mil, a terceira população carcerária do mundo. Não é verdade que prendemos pouco. O problema é que mandamos para trás das grades pequenos contraventores e deixamos em liberdade facínoras com dezenas de mortes nas costas.

Como nos últimos 30 anos encarceramos quase nove vezes mais, e as cidades brasileiras tornaram-se muito mais perigosas, não é preciso ser criminalista com pós-graduação na Sorbonne para concluir: prender tira o ladrão da rua, mas não reduz a violência urbana.

A pior consequência do aprisionamento em massa é a superpopulação. Os que não aceitam o argumento de que a pena de um condenado deve ser a privação da liberdade, não a imposição de condições desumanas, precisam entender que o castigo das celas apinhadas tem consequências graves para quem está do lado de fora.

Quando trancamos 30 homens num xadrez com capacidade para receber menos da metade, como acontece nos Centros de Detenção Provisória de São Paulo e em quase todos os presídios do país, os agentes penitenciários perdem a condição de garantir a segurança no interior das celas.

Como o poder é um espaço arbitrário que jamais fica vazio, o crime organizado assume o controle e impõe suas leis.

Diante dessa realidade, uma autoridade vir a público para dizer que fará os presos trabalharem para compensar os gastos do Estado é piada de mau gosto. Primeiro, porque na construção das cadeias de hoje não foram projetados espaços para postos de trabalho; depois, porque é impossível trabalhar onde não existe emprego.

Desde o antigo Carandiru, ouço diretores de presídios reclamarem da falta de empresas dispostas a instalar oficinas nas dependências das cadeias, a despeito das vantagens financeiras e tributárias que o governo oferece. Quer dizer, negamos acesso ao trabalho e nos queixamos que os vagabundos consomem nosso dinheiro na ociosidade.

Embora tenha conhecido detentos que se vangloriaram de nunca ter trabalhado, eles são exceções. O que a sociedade não sabe é que os presos são os principais interessados em cumprir pena trabalhando: ajuda a passar as horas que se arrastam em dias intermináveis, permite cobrir os gastos pessoais, enviar dinheiro para a família e usufruir o benefício da lei que reduz um dia de condenação para cada três dias trabalhados.

A questão prisional é muito grave para ficar nas mãos de aprendizes de feiticeiro sem noção da complexidade do sistema penitenciário, que repetem platitudes com ares de grande sabedoria e põem em prática medidas simplistas sem ouvir os que estão em contato diário com os encarcerados, nem os estudiosos do problema.

A era das facções que comandam o crime de dentro dos presídios, capazes de dar ordens para vandalizar cidades, disseminar a violência pelo país inteiro e estabelecer conexões internacionais, requer dirigentes com experiência em segurança pública, que conheçam as condições de funcionamento das cadeias brasileiras.

O combate ao crime organizado exige inteligência, entrosamento entre as polícias, centralização das informações num cadastro nacional, simplificação da burocracia e, acima de tudo, coragem do Judiciário para criar penas alternativas que reduzam a população carcerária. Palpites demagógicos de políticos despreparados são dispensáveis.

Jornal Folha de São Paulo, 03 de fevereiro de 2019.



ANEXO II  
TEXTO PARA A OFICINA II  
Gênero textual: Charge



<https://www.aprovaconcursos.com.br/>

## VOLTA ÀS AULAS PREOCUPA...



TEXTO PARA A OFICINA III

Gênero textual: Crônica

**O ESTRIPADOR DE LARANJEIRAS, Carlos Eduardo Novaes**

As pessoas estão com medo. Expressões tensas, gestos nervosos, olhares desconfiados, todos à beira do pânico. Uma simples faísca pode provocar a explosão.

Constatee esse clima uma tarde quando saí de casa para comprar pão. Parado na porta da padaria, já com os dois pãezinhos debaixo do braço, num momento de bobeira, acendi um cigarro, olhei o tempo e procurei pelas horas. Não havia relógio à minha volta. Vi uma senhora caminhando apressada pela calçada, bolsa apertada contra o peito. Aproximei-me, sem ser visto, e toquei de leve no seu ombro. A mulher virou-se e deu um berro monumental:

- UAAAAIIIIIII - E saiu correndo.

Precipitou-se uma reação em cadeia. A mulher correu para um lado, eu, sem saber do que se tratava, corri para o outro, o jornaleiro se abaixou atrás da banca, o empregado da padaria arriou rápido a porta de ferro, o guarda de trânsito, de um salto, escondeu-se atrás de um carro, algumas pessoas correram em busca de proteção e alguém gritou: "Pega ladrão". Ouvi o grito no meio da corrida, parei de estalo e olhei para os lados querendo saber em que direção ia o ladrão (naturalmente para tomar a direção oposta). Ao parar, observei um grupo a uns 30 metros de distância correndo na minha direção aos berros de "pega ladrão". Recomecei a correr e, por via das dúvidas, passei a gritar também "pega ladrão".

Será que o ladrão sou eu? - pensei enquanto corria. A turba que vinha atrás de mim, mostrava-se enfurecida demais para ouvir explicações. Dobrei a rua na disparada, vi um caminhão da PM estacionado e tratei de entrar no edifício onde mora um amigo meu, Rubem, médico homeopata.

- Que houve? - perguntou ele, ao me ver ofegante, com cara de raposa, aquela raposa perseguida nos campos ingleses por cachorros perdigueiros e cavaleiros de casacos vermelhos.

- Não sei, Rubem. Acho que estão perseguindo um assaltante aí na rua. Eu tô com medo. Posso ficar um pouco aqui em sua casa?

- Claro, claro. Fique à vontade. Eu já estava saindo. Vou lá no orelhão dar uns telefonemas. Talvez me demore. Você, por favor, não faça barulho que mãe chegou agora da rua, foi dormir um pouquinho. Ela anda muito tensa com essa onda de assaltos, você sabe... Rubem desceu. Dei um tempo para recuperar a respiração normal e fui até a janela ver se já haviam apanhado o ladrão. Quando abri a janela e meti a cara lembrei-me do Papa em suas aparições na sacada da Basílica de São Pedro: havia uma multidão na rua, que ao me ver começou a gritar:

- Olha ele lá - Tá lá o assaltante! - gritavam, apontando para mim. - Pega! Já invadiu um apartamento! Pega!

Quer dizer que o ladrão sou eu? Permaneci alguns segundos sem entender, depois passei a gritar para a turba lá embaixo, gesticulando:

- Não! Não sou eu, não! Eu não! Deve haver algum engano!

A turba não ouvia. Gritava e babava de ódio. Afastei-me da janela pensando em como me explicar melhor. Sem querer, esbarrei num vaso em cima de uma cristaleira. O vaso se esborrachou no chão com grande estardalhaço. Curvei-me em silêncio para catar os cacos e ouvi uma voz feminina atrás de mim:

- Rubem?

Quando me virei, a senhora fez uma expressão de pavor e correu para a janela aos berros:

- Socorro! Socorro! Me salvem! Ele me seguiu até aqui! Quer me matar com um caco de vidro!

Tentei me explicar. A senhora, em estado de choque, não ouvia nada:

- Ele vai me matar! Ele vai me matar! - uivava, debruçando-se na janela.

Que loucura! Antes de mais nada, pensei, tenho que tirar essa velha doida da janela.

Aproximei-me, tapei-lhe a boca e puxei-a para dentro. Naturalmente, fui visto pela multidão lá embaixo que, diante da cena, passou a entoar um novo coro:

- Olha lá! Olha lá! Ele vai matar a velha!

- É o tarado da Gago Coutinho! Só ataca velhas!

- Peguem o assassino!

- Peguem o Estripador de Laranjeiras!

A essa altura havia milhares de pessoas na rua. A PM, que pedira reforços, passou um cordão de isolamento diante do prédio e já contava com apoio da Polícia do Exército, do Corpo de Bombeiros, dos Fuzileiros Navais. Alguns helicópteros sobrevoavam o edifício. Dentro do apartamento, eu rolava pelo chão numa luta corporal com a velha. Como não sossegasse, fui obrigado a lhe aplicar um golpe de caratê para que desmaiasse. Depois, ao acordar eu daria as explicações necessárias e pediria desculpas. Levantei-me, deixando a senhora com as vestes rasgadas estirada no tapete. Ouvi, então, uma voz vindo da rua através de um alto-falante:

- Atenção! Atenção, Estripador de Laranjeiras, se você não sair, nós vamos entrar! Deixe suas armas e saia pela portaria principal com as mãos sobre a cabeça! Atenção, Estripador, você tem cinco minutos para sair!

Juro que não sabia o que fazer. Olhei à volta. Minhas armas eram dois pãezinhos franceses. Tinha saído para comprar pão e só porque a população da cidade está tensa já virei o Estripador de Laranjeiras. Onde está o Rubem que não chega? Rubem, atrás do cordão de isolamento, discutia com o coronel-chefe da Operação Estripador.

- O senhor não pode entrar! - dizia o coronel.

- Mas eu moro aqui no prédio.

- Sinto muito, mas tem um assassino à solta dentro do prédio. Só estamos autorizando as pessoas a sair. Entrar, nunca!

- Eu só saí para dar uns telefonemas, - insistiu Rubem. - Estou com um amigo lá em casa.

- Qual é o apartamento em que o senhor mora?

Rubem caiu na asneira de apontar. O coronel arregalou os olhos.

- Mas é onde está escondido o Estripador de Laranjeiras!

- O quêêê? - berrou Rubem.

E não teve tempo de dizer mais nada. O coronel gritou: "é cúmplice" e imediatamente um bando de policiais caiu sobre o Rubem, arrastando-o para um camburão.

- Pegamos o cúmplice - disse o coronel para o capitão. - Agora só falta o Estripador.

Quantos minutos já se passaram?

- Quatro! Se ele não sair, coronel, creio que só há uma solução: pedir aos moradores para evacuarem o prédio e implodi-lo.

- Atenção, Estripador - berrou o coronel no megafone. - Você tem apenas um minuto para descer. Largue essa velhinha, que nada lhe acontecerá!

Lá embaixo os boatos fervilhavam. Ninguém tinha dúvidas de que eu havia invadido o apartamento daquela senhora. Algumas pessoas, enquanto aguardavam o desfecho, diziam aos policiais que o Estripador tinha preferência por senhoras com mais de 70 anos. No apartamento, eu não sabia o que fazer. Ficar seria pior: eles acabariam arrombando a porta e, como nos filmes, iam entrar atirando. Resolvi me apresentar. Desci os três andares pela escada e parei na porta do prédio, segurando sobre a cabeça, com as duas mãos, o embrulhinho cinza da padaria. Um silêncio de espanto correu pela espinha da multidão. Observei as pessoas cochichando.

- Olha a cara dele! Cara de facínora!

- Repara no ar de tarado! Olha as olheiras! É um criminoso típico! Não engana ninguém!

Escutei os ruídos de algumas armas sendo engatilhadas. O coronel, à distância, gritou para mim:

- Jogue fora essa arma que você tem aí embrulhada, Estripador.

- Não é arma: é o meu pão!

O coronel deu um sorriso de descrença. Entre eu, na porta do prédio, e a tropa havia uma distância de uns 20 metros. Desembrulhei o pão e joguei-o aos pés do coronel. O coronel ao ver aquele objeto (não identificável) voando na sua direção, correu e gritou:

- Corram! Abaixem-se!

Foi uma correria infernal. Abriu-se uma clareira em torno do pão que caiu, quicou duas vezes e parou. Todos olhavam para o pão esperando que explodisse a qualquer momento. Ninguém tinha coragem de se aproximar.

- Vá chamar um desativador de bombas - disse o coronel, olhando de binóculos para o

artefato de trigo. - Diga que a bomba está dentro de um pão. . . um pão francês.

Como o pão não explodiu, a tropa de choque levantou-se e foi caminhando para ele, com vagar e temor. Quando já estavam a um metro do pão, eu, que continuava parado na porta do prédio, joguei o segundo. Saiu todo mundo correndo novamente. Coloquei as mãos na cabeça e me entreguei ao coronel. - Que é que você estava fazendo com esses pães, Estripador?

- Tinha acabado de comprar. Saí só pra comprar pão.

- Sei, sei. Conta outra, Estripador - comentou o coronel com um sorriso irônico - quer me dizer que esse alvoroço todo foi só porque você saiu para comprar pão?

- Não, senhor. Tudo isso aconteceu porque eu fui perguntar as horas a uma senhora.

- Perguntar as horas? - repetiu o coronel sem acreditar.

O coronel chamou o capitão. Ouvi quando ele disse baixinho: "Trata-se de um louco; traga uma camisa de força; vamos interná-lo num hospital psiquiátrico". No momento em que eu ia começar a me explicar, aproximou-se um sargento que tinha ido revistar o apartamento dizendo que a senhora estava desmaiada na sala com as vestes rasgadas. Bem, aí desisti e tratei de me comenetrar que eu era mesmo o Estripador de Laranjeiras

<http://jornalstinha.blogspot.com/2007/05/o-estripador-de-laranjeiras.html>