

CURSO DE LETRAS

Letícia da Rosa Fregapani

**O IMPACTO DO DOMÍNIO DA LEITURA NO DESEMPENHO DOS ESTUDANTES
NOS ANOS FINAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL EM LÍNGUA PORTUGUESA E
EM OUTRAS DISCIPLINAS**

Santa Cruz do Sul

2017

Letícia da Rosa Fregapani

**O IMPACTO DO DOMÍNIO DA LEITURA NO DESEMPENHO DOS ESTUDANTES
NOS ANOS FINAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL EM LÍNGUA PORTUGUESA E
EM OUTRAS DISCIPLINAS**

**Monografia apresentada ao Curso de Letras
da Universidade de Santa Cruz do Sul como
tarefa integrante do currículo normal do
curso.**

Orientadora: Cristiane Dall Cortivo Lebler

Professor: Elenor José Schneider

Santa Cruz do Sul

2017

AGRADECIMENTOS

Recentemente aprendi com uma aluna mais um pouco sobre o que é gratidão, mais uma das riquezas que estar neste curso me proporciona. Portanto, tenho que dizer que sou muito grata a muitas pessoas que de alguma forma durante toda a minha vida contribuíram para que eu chegasse neste momento e que contribuirão, mesmo de longe, para as próximas conquistas que virão. E sei que elas virão porque ainda há muito a ser feito.

Sou grata à minha família, em especial à minha mãe, por todo o carinho e dedicação direcionados a mim. Sou grata aos meus amigos de antes e da universidade e pela memória de uma amiga.

Sou grata às minhas professoras do Ensino Fundamental e do Curso Normal que me fizeram escolher este caminho. E sou grata aos professores do Curso de Letras que me fizeram ter certeza dele.

Sou grata pela orientação e apoio a mim direcionados pela professora Cristiane, desde o meu primeiro ano de Iniciação Científica.

Sou grata aos sonhos que me movem e a essa maluquice de querer fazer alguma coisa.

E sou grata, além de tudo, por poder ter esse sentimento.

Vaya uno a saber cómo será el mundo más allá del año 2000. Tenemos una única certeza: si todavía estamos ahí, para entonces ya seremos gente del siglo pasado, y, peor todavía, seremos gente del pasado milenio. Sin embargo, aunque no podemos adivinar el mundo que será, bien podemos imaginar el que queremos que sea. El derecho de soñar no figura entre los treinta derechos humanos que las Naciones Unidas proclamaron a fines de 1948. Pero si no fuera por él, y por las aguas que da de beber, los demás derechos se morirían de sed.

Deliremos, pues, por un ratito. El mundo, que está patas arriba, se pondrá sobre sus pies:

[...]

- La gente no será manejada por el automóvil, ni será programada por la computadora, ni será comprada por el supermercado, ni será mirada por el televisor.

- El televisor dejará de ser el miembro más importante de la familia y será tratado como la plancha o el lavarropas.

- La gente trabajará para vivir, en lugar de vivir para trabajar.
[...]

- Los economistas no llamarán *nivel de vida* al nivel de consumo ni llamarán *calidad de vida* a la cantidad de cosas.
[...]

- Los niños de la calle no serán tratados como si fueran basura, porque no habrá niños de la calle.

- Los niños ricos no serán tratados como si fueran dinero, porque no habrá niños ricos.

- La educación no será el privilegio de quienes puedan pagarla.
[...]

- Todos los penitentes serán celebrantes, y no habrá noche que no sea vivida como si fuera la última, ni día que no sea vivido como si fuera el primero.

(GALEANO, 1996)

RESUMO

Este trabalho surge da constatação de um momento complicado pelo qual a escola está passando a respeito do mau desempenho dos alunos em leitura, que fica impresso no dia a dia em sala de aula e nos resultados de avaliações governamentais, principalmente nos Anos Finais do Ensino Fundamental. Diante desse cenário, o objetivo desta monografia é investigar o impacto do domínio da leitura no desempenho dos estudantes dos Anos Finais do Ensino Fundamental em Língua Portuguesa e em outras disciplinas, através de pesquisa bibliográfica. Esta pesquisa conta com fundamentação linguística na Teoria da Enunciação de Benveniste, fundamentação pedagógica nos PCNs e em avaliações governamentais, como o SAEB e o PISA, e fundamentação acerca da leitura como um conteúdo transversal e promotor de autonomia em autores como Allende e Condemarín e Regina Zilberman. Através dessa pesquisa gradativa, concluímos que o trabalho com leitura não é somente responsabilidade da disciplina de Língua Portuguesa, devendo ser desenvolvido por todas as disciplinas escolares, tendo em vista que a linguagem é essencial à constituição e à comunicação humana e a leitura é um fim e um meio no processo de ensino-aprendizagem escolar e na formação cidadã.

Palavras-chave: Linguagem. Ensino Fundamental. Leitura. Áreas do conhecimento. Autonomia.

RESUMEN

Este trabajo surge de la constatación de un momento complicado por el cual la escuela está pasando a respecto del mal desempeño de los alumnos en lectura, que queda impreso en el día a día en clase y en los resultados de evaluaciones gubernamentales, principalmente en los Años Finales de la Primaria. Delante de ese escenario, el objetivo de esta monografía es investigar el impacto del dominio de la lectura en el desempeño de los estudiantes de los Años Finales de la Primaria en Lengua Portuguesa y en otras asignaturas, a través de investigación bibliográfica. Esta investigación cuenta con fundamentación lingüística en la Teoría de la Enunciación de Benveniste, fundamentación pedagógica en los PCNs y en evaluaciones gubernamentales, como el SAEB y el PISA, y fundamentación acerca de la lectura como un contenido transversal y promotor de autonomía en autores como Allende y Condemarín y Regina Zilberman. A través de esa investigación gradual, concluimos que el trabajo con lectura no es solo responsabilidad de la asignatura de Lengua Portuguesa, debiendo ser desarrollado por todas las asignaturas escolares, teniendo en vista que el lenguaje es esencial a la constitución y a la comunicación humana y la lectura es un fin y un medio en el proceso de enseñanza-aprendizaje escolar y en la formación ciudadana.

Palabras clave: Lenguaje. Primaria. Lectura. Áreas del conocimiento. Autonomía.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Mapa 1 –	Proficiência média de alunos de 9º ano do Ensino Fundamental em 2015	24
Gráfico 1 –	Proficiência média de alunos de 9º ano do Ensino Fundamental em 2015: fatores socioeconômicos	25

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ANA	Avaliação Nacional da Alfabetização
ANEB	Avaliação Nacional da Educação Básica
ANRESC	Avaliação Nacional do Rendimento Escolar – Prova Brasil
ENADE	Exame Nacional de Desempenho de Estudantes
ENEM	Exame Nacional do Ensino Médio
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisa Educacionais Anísio Teixeira
LDB	Lei de Diretrizes e Bases
MEC	Ministério da Educação
OCDE	Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico
PCNs	Parâmetros Curriculares Nacionais
PISA	Programa Internacional de Avaliação de Estudantes
SAEB	Sistema de Avaliação da Educação Básica
SEBE	Sistema Estadual de Bibliotecas Escolares
TRI	Teoria de Resposta ao Item

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	8
2 A LINGUAGEM E O HOMEM	11
2.1 A importância do estudo da linguagem	11
2.2 A linguagem a partir do viés benvenistiano	12
2.2.1 O teórico	12
2.2.2 Linguagem: natureza e/ou instrumento?	13
2.2.3 A relação <i>eu</i> e <i>tu</i> e os conceitos de <i>pessoa</i> e <i>não pessoa</i>	15
3 O ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA E OS DOCUMENTOS OFICIAIS	18
3.1 A linguagem na escola	18
3.2 Documentos oficiais: Os PCNs de Língua Portuguesa.....	18
3.3 Resultados de avaliações acerca de habilidades relacionadas à linguagem	21
3.3.1 SAEB.....	22
3.3.2 PISA	26
4 LEIA-ME SE PUDER: A LEITURA ENQUANTO AUTONOMIA.....	31
4.1 A leitura.....	31
4.2 A leitura e as diversas áreas do conhecimento.....	35
4.3 Os Anos Finais do Ensino Fundamental	42
5 CONCLUSÃO.....	45
REFERÊNCIAS	47

1 INTRODUÇÃO

Somos seres de linguagem e, portanto, necessitamos dela para nos comunicarmos e para nos constituirmos, porque nossos pensamentos, nossas definições e nossas trocas ocorrem por meio dela. Não há um dia em que não usemos linguagem e não há um dia em que não precisemos pensar sobre ela. Conhecer a linguagem e a língua é um processo infinito de autodescoberta, pois a língua e a linguagem definem o homem.

Em meio a um mundo cada vez mais complexo e com problemas sociais, a educação se revela para muitos como um possível meio de transformação da realidade. Trabalhando com o seu aluno desde muito cedo, a escola é passiva e ativa na sua formação, seja por conduzi-lo na busca do conhecimento, seja por ser um dos seus primeiros âmbitos sociais de interação. Nesse sentido, a escola ajuda a formar cidadãos.

Cada área do conhecimento presente na grade escolar se predispõe a olhar o cotidiano, os fenômenos naturais, sociais e inerentemente humanos, com uma perspectiva própria, buscando trabalhar conhecimentos essenciais para o convívio em sociedade e para a compreensão do seu sistema. Porém, por mais que elas estejam subdivididas, todas estão relacionadas. A Língua Portuguesa trabalha com a capacidade discursiva, construindo um olhar metalinguístico. E, por tratar de língua, encontra todas as áreas do conhecimento e todos os espaços da escola. Desenvolvendo a leitura e a escrita, ela prepara os alunos para a compreensão das produções humanas, pois as aulas de Língua Portuguesa possibilitam a formação de leitores.

Os fatos mencionados até então justificam a relevância de se falar de língua e de pensá-la enquanto disciplina escolar. O ensino de Língua Portuguesa, por esses e outros fatores, tem enfrentado grandes desafios. A nossa concepção é a de que pensar essa realidade e as suas motivações é, primeiramente, não se conformar e, posteriormente, fazer com que mais pessoas pensem e busquem formas de agir sobre os fatos. Pretendemos, através da singela ação de reunir elementos teóricos para compreensão da realidade, contribuir para o entendimento de que a formação de homens, de cidadãos e de leitores depende da reflexão e da ação.

Com a referida problematização, esta monografia se inscreve na linha de pesquisa “Leitura: leitura e produção textual” do Departamento de Letras da UNISC, a qual tem como objetivo o desenvolvimento de aspectos teóricos e práticos relacionados a uma dimensão

linguística e cognitiva, visando à investigação de estratégias pedagógicas adequadas para o ensino da leitura e produção de diversas tipologias textuais.

Dentro do escopo de tal linha de pesquisa, nosso trabalho visa a investigar, por meio de pesquisa bibliográfica, o impacto do domínio da leitura no desempenho dos alunos dos Anos Finais do Ensino Fundamental em Língua Portuguesa e em outras disciplinas. Assim, de modo mais específico, pretendemos buscar fundamentos teóricos que expliquem a relação homem-linguagem, bem como a função social do domínio da habilidade de leitura; investigar, por meio da literatura existente na área, os motivos pelos quais o desempenho dos estudantes brasileiros em leitura é deficitário; e investigar as relações existentes entre as áreas do conhecimento e o trabalho com leitura feito pela área de Língua Portuguesa.

No primeiro capítulo, nos dedicaremos a pensar a relação entre homem e linguagem. Para tal, iniciaremos por uma reflexão sobre a importância do estudo da linguagem, considerando alguns aspectos do nascimento da linguística e do seu objeto de estudo, a partir de Saussure e do que alguns autores, como Fiorin e Pietroforte, têm a nos dizer. Tendo definido alguns aspectos das teorias linguísticas, focaremos nosso estudo no que se convencionou chamar de Teoria Enunciativa de Benveniste. Faremos, então, uma breve introdução ao autor e aos aspectos gerais de seu trabalho, os quais nos interessam particularmente. Para isso, contaremos com alguns apontamentos feitos por Valdir Flores sobre a obra de Benveniste. Com Benveniste, refletiremos, então, a respeito da identificação da linguagem como um instrumento e das marcas do eu e do tu na enunciação.

Após essa definição mais linguística, no segundo capítulo, adentraremos o âmbito da educação. Inicialmente, abordaremos a linguagem na escola para compreender o papel da disciplina de Língua Portuguesa, e, após, visitaremos alguns documentos oficiais e avaliações que apresentam um retrato da atual situação da educação no Brasil e, principalmente, do que se refere à proficiência em Língua Portuguesa e leitura. Nos PCNs de Língua Portuguesa do 3º e 4º ciclos, buscaremos as orientações dadas aos professores e as considerações feitas sobre a atual realidade. Em seguida, faremos uma ponte com o SAEB e com o PISA, observando e analisando os resultados que eles apresentam, para, então, tentar encontrar conexões entre essas avaliações e os documentos oficiais.

Tendo essa visão sobre a realidade do Ensino de Língua Portuguesa e percebendo o protagonismo da leitura nesse processo, no terceiro capítulo, trataremos da leitura enquanto autonomia, fazendo, inicialmente um breve trajeto histórico para compreender a sua evolução. Buscaremos em teóricos como Allende e Condemarín e Chartier, Clesse e Hébrad, fundamentos para compreender as concepções sobre leitura, fazendo a sua relação com a

escola a partir de autoras como Castrillón e Zilberman. Em seguida, discutiremos a relação da leitura com as disciplinas de todas as áreas do conhecimento e buscaremos identificar os “responsáveis” pelo trabalho com ela. E, enfim, faremos alguns apontamentos a respeito dessas discussões nos Anos Finais do Ensino Fundamental, ecoando o apresentado no segundo capítulo.

É importante afirmar que, dentro deste trabalho, um capítulo está diretamente ligado ao anterior, assim como cada sessão. Portanto, o que fazemos aqui é um trajeto de descoberta da leitura que vai desde a relação da linguagem com o homem até o impacto dessa prática nas disciplinas escolares. Que façamos uma boa viagem, e que cheguemos ao final com novas e válidas aprendizagens na bagagem.

2 A LINGUAGEM E O HOMEM

O ato de executar este trabalho acadêmico já é a aplicação da sua temática, pois estamos usando a linguagem para falar da sua relação com o homem, ou seja, conosco. Afinal, que tipo de relação é estabelecida? É preciso pensar sobre essa relação? É preciso pensar sobre a linguagem, isto é, usá-la para pensar sobre ela mesma? Que teóricos podem nos auxiliar nessa tomada de consciência? Onde fica o eu nesse processo linguístico? Essas são algumas das perguntas que podem surgir ao colocar em paralelo linguagem e homem, e é o que pretendemos investigar neste capítulo. Inicialmente, faremos uma reflexão sobre a relevância do estudo da linguagem, para, assim, chegarmos a teóricos que nos levem a compreender as diferentes perspectivas que podem guiar esse processo e, então, focaremos naquele que parece ser mais adequado ao nosso escopo, para, finalmente, pensar sobre o caráter instrumental que damos à linguagem e, também, sobre como nós, os locutores, ficamos marcados nela.

2.1 A importância do estudo da linguagem

Que a linguagem é essencial a qualquer ser humano, isso já está claro. Mas o que por vezes não é tão evidente socialmente é a necessidade de se estudá-la, devido à naturalidade com que se a utiliza. Porém, a riqueza por trás desse processo contínuo de união do homem e da linguagem comprova o quão essencial é compreendê-la, para, assim, compreender-se. José Luiz Fiorin abre o artigo *Linguagem e interdisciplinaridade* com a seguinte afirmação:

A linguagem é onipresente na vida de todos os homens. Cerca-nos desde o despertar da consciência, ainda no berço; segue-nos durante toda a nossa vida, em todos os nossos atos, e acompanha-nos até na hora da morte. Sem ela não se pode organizar o mundo do trabalho, pois é ela que permite a cooperação entre os seres humanos e a troca de informações e experiências. Sem ela o homem não pode conhecer-se nem conhecer o mundo. Sem ela não se exerce a cidadania, porque ela possibilita influenciar e ser influenciado. Sem ela não se pode aprender. Sem ela não se podem expressar sentimentos. Sem ela não se podem imaginar outras realidades, construir utopias e sonhos. Sem ela não se pode falar do que é nem do que poderia ser. (FIORIN, 2008, p. 29).

Assim como esse autor, muitos são os que reverberam a necessidade de se ter a linguagem como objeto de estudo, e essa é observada mediante diferentes intuítos. Como afirma Fiorin (2008, p. 29), “a linguagem é objeto de estudo de várias disciplinas. A

linguística, por exemplo, tem por finalidade a explicação dos mecanismos da linguagem por meio da descrição das diferentes línguas faladas no mundo”. A linguística tem, ao longo de sua história, grandes nomes que a desenvolveram e a diversificaram. Muitas também são as perspectivas através das quais a linguística vê a linguagem e, portanto, muitas são as teorias.

Saussure é conhecido como o pai da Linguística e, conforme estudamos em Pietroforte (2003, p. 78), ele teve grande papel ao abrir caminho à definição do seu objeto de estudo: a língua. Com essa formalização, podem-se identificar mais claramente os modos de ver esse objeto de estudo e diversificar as análises, sendo assim, um trajeto que já vinha tendo força, consegue, então, se constituir. Conforme os escritos do *Curso de Linguística Geral*, organizado por Charles Bally e Albert Secheaye a partir de notas tomadas por estudantes durante os três cursos ministrados por Saussure na Universidade de Genebra, no início do século XX, “é o ponto de vista que cria o objeto” (SAUSSURE, 1995, p. 15). Portanto, tendo sido definido o objeto língua, muitos foram os pontos de vista emergentes. O que nos interessa no presente momento, no escopo das teorias linguísticas, é o ponto de vista apresentado pelas Teorias da Enunciação, mais especificamente por Benveniste, e é nisso que nos aprofundaremos nas próximas sessões.

2.2 A linguagem a partir do viés benvenistiano

2.2.1 O teórico

Tratemos, assim, de conhecer Benveniste. Segundo o livro *Introdução à teoria enunciativa de Benveniste* (FLORES, 2013, p. 13), “nascido Ezra Benveniste, em Alep, Síria, em 27 de maio de 1902, chegou a Paris em 1913 para estudar na *École Rabbinique de France*. Naturalizou-se francês em 1924, quando trocou seu nome de batismo para Émile”. Entre fatos da sua trajetória estão a prestação de serviço militar, a longa carreira acadêmica nos estudos linguísticos e o acidente vascular que o deixou paralisado e afásico 7 anos antes de seu falecimento. Em seus 74 anos de vida, Benveniste construiu uma vasta literatura. Segundo Flores (2013, p. 14), Mohammad Djafar Moïnfar apresenta, até então, a lista bibliográfica mais completa do linguista, na qual constam 18 obras, 291 artigos, 300 resenhas e 34 comunicações na *Société Linguistique de Paris*.

Ao estudar e fazer referência aos estudos de Benveniste, é preciso que se considere que

o que se convencionou chamar de a Teoria da Enunciação de Benveniste é, na verdade, derivado da leitura de um conjunto de textos escritos entre os anos 1930 e 1970, que simultaneamente teorizam e analisam a marca do homem na linguagem, expressão usada pelo próprio Benveniste no prefácio de *Problemas de linguística geral I*.

Observemos que a teoria benvenistiana apresenta-se como um caso incomum na linguística, uma vez que é reconhecida a existência de uma teoria sem que o seu autor a tenha assim concebido. Benveniste não quis escrever uma teoria da enunciação. Nenhum de seus depoimentos autoriza pensar que ele se dedicava a esboçar uma teoria acabada, tal como vemos hoje em outros autores.

Disso decorre uma conclusão: não há a proposição inicial de um modelo a partir do qual Benveniste teria feito todas as suas análises. Ao contrário, cada texto seu encerra maneiras específicas de analisar e de teorizar línguas, língua e linguagem. (FLORES; TEIXEIRA, 2009, p. 154).

Sendo assim, é preciso um grande cuidado ao analisar tal obra, estando atentos à singularidade de cada texto. Aqui teremos, como fonte central da teoria, o capítulo *Da subjetividade na linguagem* e alguns textos que fazem leituras dos seus aspectos teóricos de um modo geral. Porém, ao mesmo tempo em que se considera tal pluralidade nos textos, é possível, segundo Flores (2013, p. 43), identificar um *a priori* do trabalho de Benveniste, e a isso faremos referência futuramente.

2.2.2 Linguagem: natureza e/ou instrumento?

O que nos compete é pensar a perspectiva que Benveniste constrói sobre a linguagem, desvinculando-a, inicialmente, de um estereótipo delimitador por muito usado: são diversas as vezes que se constroem argumentos em defesa da linguagem, afirmando que seu maior valor é ser um instrumento de comunicação. E, de fato, ela proporciona tal mecanismo essencial à evolução social, mas não é um simples instrumento, algo criado pelo homem ou por ele totalmente manipulável, pois também tem a função de constituir-lo. Sendo assim, a identidade do homem se constrói na linguagem, como podemos observar na seguinte passagem de *Problemas de Linguística Geral*:

Não atingimos nunca o homem separado da linguagem e não o vemos nunca inventando-a. Não atingimos jamais o homem reduzido a si mesmo e procurando conceber a existência do outro. É um homem falando que encontramos no mundo, um homem falando com outro homem e a linguagem ensina a própria definição de homem. (BENVENISTE, 1976, p. 285).

É com a linguagem que o homem se desenvolve e é com ela que ele desenvolve o mundo. Benveniste (1976, p. 285) afirma que “a linguagem está na natureza do homem” e, talvez, aí estejam as origens de tamanha naturalidade com que o homem incorpora a linguagem e da sua igual complexidade de compreensão. “Falar de instrumento é pôr em oposição o homem e a natureza”, afirma Benveniste, uma vez que instrumentos como a picareta e a flecha não estão na natureza, mas são criações humanas (BENVENISTE, 1976, p. 285). Logo,

todos os caracteres da linguagem, a sua natureza imaterial, o seu funcionamento simbólico, a sua organização articulada, o fato de que tem um *conteúdo*, já são suficientes para tornar suspeita essa assimilação a um instrumento, que tende a dissociar do homem a propriedade da linguagem. (BENVENISTE, 1976, p. 285, grifo do autor).

Para Benveniste (1976, p. 27, grifo do autor), “a linguagem representa a mais alta forma de uma faculdade que é inerente à condição humana, a faculdade de *simbolizar*”, pois, segundo o autor (1976, p. 31), “não há relação natural, imediata e direta entre o homem e o mundo, nem entre o homem e o homem. É preciso haver um intermediário, esse aparato simbólico, que tornou possíveis o pensamento e a linguagem”.

O que fica evidente no estudo da Teoria Enunciativa de Benveniste é a confluência de significação dos termos por ele empregados, no intuito de tratar da linguagem enquanto natural ao homem. Isso demonstra, portanto, o *a priori* de sua teoria, que, segundo Flores, é a colocação de que *o homem está na língua*, pois “independentemente de para onde se olhe, a linguagem, entendida como intersubjetividade, é condição para que o homem exista. Opor o homem à linguagem é opô-lo a sua própria natureza” (FLORES, 2013, p. 43).

Partimos do fato de que a linguagem não pode ser tida como um simples instrumento de comunicação, pois ela é muito mais do que isso e com os aspectos apresentados da teoria de Benveniste e, principalmente, ao chegar à identificação de uma constante dentro de seus estudos, pudemos confirmar a relevância de sua afirmação: o homem está na língua. Ele faz parte dela e ela faz parte dele.

Negar essa necessidade mútua é negar um processo muito maior. Simplificar a linguagem a um instrumento de comunicação significa dificultar a compreensão de tal mecanismo constitutivo do homem. Nós, seres humanos, somos feitos de linguagem e nada é mais engrandecedor do que compreender tal fato e construir esforços para agregar valor a esse processo, o que ocorre quando se estuda a linguagem e se busca construir novas conexões entre o ser humano e sua natureza.

2.2.3 A relação *eu e tu* e os conceitos de *pessoa e não pessoa*

Ao pensarmos nas conexões existentes entre homem e linguagem e considerarmos que ela está envolta na sua identidade e também nas suas relações interpessoais, é pertinente a busca da compreensão da relação com o outro dentro da enunciação: como o locutor e o alocutário ficam expressos no enunciado?

Benveniste (1976, p. 286, grifos do autor) apresenta, no capítulo *Da subjetividade da linguagem*, o conceito de subjetividade, afirmando que “é na linguagem e pela linguagem que o homem se constitui como *sujeito*; porque só a linguagem fundamenta na realidade, na *sua* realidade que é a do ser, o conceito de ‘ego’”. Uma das afirmações de Flores (2013, p. 28, grifos do autor) sobre esse trecho é a de que “a construção *na linguagem e pela linguagem* introduz, simultaneamente, um duplo aspecto da linguagem. Há, de um lado, seu aspecto constitutivo, condensado na construção *na linguagem*; de outro, há seu aspecto mediador, presente em *pela linguagem*”. E uma vez explicados os conceitos de *na* e *pela* linguagem, como constituição e mediação para o homem, é necessário pensar o conceito de sujeito, que, segundo Flores (2013, p. 98-99), nesse momento do texto, representa a passagem da noção antropológica à noção linguística. Consideramos, assim, que o sujeito resulta da capacidade que o locutor tem de se apresentar como sujeito, o que “não é mais que a emergência no ser de uma propriedade fundamental na linguagem” (BENVENISTE, 1976, p. 286).

De acordo com Flores (2013, p. 99), o termo *ego* apresentado por Benveniste pode ser tido como o pronome *eu*, pois, como afirma o autor estudado (1976, p. 286), “é ‘ego’ quem diz ‘ego’”. Encontramos aí o fundamento da ‘subjetividade’ que se determina pelo *status* linguístico de ‘pessoa’.” Entretanto, nesse mesmo trecho, o termo *ego* apresenta dois sentidos “a formulação ‘é ‘ego’ quem diz ‘ego’” pode ser parafraseada por ‘é *sujeito* quem *diz* ‘eu’” (FLORES, 2013, p. 100). Na continuidade, Flores (2013, p. 100) conclui ser esse “eu” não apenas um pronome, mas uma marca linguística.

Na teoria benvenistiana, os termos homem, locutor, sujeito e pessoa não são sinônimos. Com o auxílio de Flores (2013, p. 101), compreendemos que: o *homem* seria o ponto de partida antropológico do autor, o *locutor* seria o responsável pela apropriação da língua, o *sujeito* seria uma instância que decorre da apropriação do locutor e a *pessoa* seria uma categoria linguística. Portanto, “os próprios termos dos quais nos servimos aqui, *eu*, e *tu*, não se devem tomar como figuras, mas como formas linguísticas que indicam a ‘pessoa’”

(BENVENISTE, 1976, p. 287, grifos do autor). Há, então, uma rede de conexões e interdependências entre esses termos, que é de todo complexa.

Em suma, há muitos conceitos que têm existência garantida apenas porque estão articulados a outros conceitos que se definem, portanto, numa rede de primitivos teóricos. A partir disso, é fácil concluir que, em Benveniste, os termos, os conceitos e as noções contêm, em si, outros termos, conceitos e noções e, estes, por sua vez, estão contidos em muitos outros. Na verdade, então, há, na teoria benvenistiana, uma rede de relações conceituais em que cada elemento é constituído por uma rede e é parte integrante dela. (FLORES, 2013, p. 24).

Feita essa consideração da complementariedade dos termos, é importante que pensemos a relação existente entre o *eu* e o *tu*. “A linguagem de algum modo propõe formas ‘vazias’ das quais cada locutor em exercício de discurso se apropria e as quais se referem à sua ‘pessoa’, definindo-se ao mesmo tempo a si mesmo como *eu* e a um parceiro como *tu*” (BENVENISTE, 1976, p. 289, grifos do autor). Por conseguinte, Benveniste constrói o conceito de *pessoa* e de *não pessoa*, sendo o *eu* e o *tu* *pessoas* e o *ele* a *não pessoa*. O fato de *ele* ser uma *não pessoa* se justifica à medida que se compreende que “a forma *ele*... tira o seu valor do fato de que faz necessariamente parte de um discurso enunciado por ‘eu’” (BENVENISTE, 1976, p. 292, grifo do autor). Portanto,

a consciência de si mesmo só é possível se experimentada por contraste. Eu não emprego *eu* a não ser dirigindo-me a alguém, que será na minha alocação um *tu*. Essa condição de diálogo é que é constitutiva da *pessoa*, pois implica em reciprocidade – que eu me torne *tu* na alocação daquele que por sua vez se designa por *eu*. Vemos aí um princípio cujas consequências é preciso desenvolver em todas as direções. A linguagem só é possível porque cada locutor se apresenta como *sujeito*, remetendo a ele mesmo como *eu* no seu discurso. Por isso, *eu* propõe outra pessoa, aquela que, sendo embora exterior a “mim”, torna-se o meu eco – ao qual digo *tu* e que me diz *tu*. A polaridade das pessoas é na linguagem a condição fundamental, cujo processo de comunicação, de que partimos, é apenas uma consequência totalmente pragmática. (BENVENISTE, 1976, p. 286, grifos do autor).

“A linguagem está de tal forma organizada que permite a cada locutor *apropriar-se* da língua toda designando-se como *eu*” (BENVENISTE, 1976, p. 288, grifos do autor). E é nessa apropriação que o *eu* se manifesta como sujeito e, portanto, manifesta a subjetividade da linguagem.

A própria teoria resulta em um exemplo do quão subjetiva a linguagem é, tendo em vista que termos de um mesmo campo semântico podem ser empregados e ter seus sentidos construídos de formas diferentes e, até mesmo, uma única palavra tem a capacidade de ter o

seu sentido ressignificado a cada nova enunciação, a depender do emprego e da intenção do sujeito. Essa linguagem é viva porque se renova a cada instante - mesmo sem fugir a alguns padrões pré-determinados - e porque coloca o ser humano como sujeito, que, assim como ela, também se renova a cada enunciação. A linguagem constitui o homem e, também, faz a mediação da sua relação com o outro; ela permite que ele seja o eu e, logo em seguida, que seja o tu, e vice-versa.

Esses contrastes e oposições criados a todo instante devem ser levados em consideração não só no momento de teorizar sobre a linguagem, mas também no momento de tomada de consciência sobre ela. Pensar na emergência do eu na instauração do tu é constatar uma enunciação que tem relações discursivas e intersubjetivas, que não é só um conjunto de palavras - o que já não é pouco tendo em vista os processos de formação - mas é um processo de reconhecer-se como origem de um discurso e reconhecer as origens de outros discursos. Quando dizemos isso, abrimos espaço para o que denominamos leitura: ler pressupõe reconhecer-se como tu e reconhecer esse eu que enuncia o que se lê. Essa concepção se torna essencial ao trabalho com textos em sala de aula.

Por isso, ao concluir este capítulo, é preciso que consideremos que, para um professor, em sala de aula, tais conhecimentos sobre a origem e a evolução da Linguística e das suas respectivas vertentes podem parecer nulos, ou inúteis, porém conhecê-los significa conhecer o seu objeto de estudo. E quando dizemos “seu”, nos referimos tanto aos linguistas quanto aos professores. Estão todos, em seus devidos campos, batalhando em prol do enriquecimento das vivências dos seres humanos, do seu autoconhecimento através da linguagem e do aprimoramento das suas relações com o outro, com o social. Afinal, há que se perceber como eu e, conseqüentemente, como tu, para haver enunciação, comunicação, reflexão, existência.

3 O ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA E OS DOCUMENTOS OFICIAIS

[...]
Fico muito impressionada
Com o mundo que tenho nas mãos.
Porque lendo e escrevendo
Nunca falta um ponto de interrogação.
(RIO GRANDE DO SUL, 2017, p. 49)

3.1 A linguagem na escola

Estando certos da complementariedade entre homem e linguagem, é preciso que pensemos em que contextos esse tema é trabalhado. Indiretamente, tratamos disso a todo momento, porém, diretamente, o principal lugar que nos faz pensar sobre essa relação é a escola. Temos, em Benveniste, uma fundamentação para compreender a importância de tal reflexão, mas temos, em documentos oficiais, com outros fundamentos, a regulamentação do ensino que trata dessa relação. Nossa tarefa não é opor teorias, mas agregar os valores que ambas podem nos oferecer.

Nessa confluência de informações, identificaremos os principais documentos norteadores para o ensino de Língua Portuguesa e as principais avaliações governamentais realizadas e, então, nos focaremos naqueles(as) que mais interessam a este trabalho.

3.2 Documentos oficiais: Os PCNs de Língua Portuguesa

Quanto à legislação, temos como suporte para o ensino de modo geral a LDB (Lei de Diretrizes e Bases) e, mais especificamente, para o planejamento, os PCNs (Parâmetros Curriculares Nacionais). Os PCNs são divididos em documentos por área do conhecimento e apresentam um texto introdutório. Neste trabalho, discutiremos elementos constituintes do texto introdutório e dos PCNs de Língua Portuguesa do 3º e 4º ciclos.

“Os Parâmetros Curriculares Nacionais apoiam-se em normas legais e procuram contribuir na busca de respostas a problemas identificados no ensino fundamental, objetivando uma transformação desse ensino que atenda às demandas da sociedade brasileira

atual” (BRASIL, 1998, p. 49). Isso revela que a consideração de avaliações e a identificação de dificuldades são fontes motivadoras da elaboração dos parâmetros curriculares e confirma o comprometimento social da educação.

Tendo em vista a escolha pela definição, Parâmetros Curriculares, é essencial que tenhamos muito claro o que o documento entende por esses termos:

O termo “parâmetro” visa comunicar a ideia de que, ao mesmo tempo em que se pressupõem e se respeitam as diversidades regionais, culturais, políticas, existentes no país, se constroem referências nacionais que possam dizer quais os “pontos comuns” que caracterizam o fenômeno educativo em todas as regiões brasileiras. O termo “currículo”, por sua vez, assume vários significados em diferentes contextos da pedagogia. [...] Currículo é um termo muitas vezes utilizado para se referir a programas de conteúdos de cada disciplina. Mas, currículo pode significar também a expressão de princípios e metas do projeto educativo, que precisam ser flexíveis para promover discussões e reelaborações quando realizado em sala de aula, pois é o professor que traduz os princípios elencados em prática didática. Essa foi a concepção adotada nestes Parâmetros Curriculares Nacionais. (BRASIL, 1998, p. 49).

Tais concepções deixam evidente a necessidade de haver uma linha comum de trabalho entre as escolas, visando ao direito de todos à educação e a um ensino básico que prepare os cidadãos para a sociedade. Esses conceitos também apresentam os referidos documentos como norteadores e promotores de discussões acerca do que deve ser trabalhado em sala de aula e como. É importante ressaltar que não há um padrão rígido quanto à delimitação e à organização dos planos, até porque variados são os contextos, mas existem capacidades essenciais que se espera sejam desenvolvidas independentemente de fatores específicos, e, dentre essas capacidades essenciais, estão a leitura e a interpretação, temas centrais das aulas de Língua Portuguesa.

Segundo os PCNs, os objetivos principais das aulas de Língua Portuguesa são que os alunos construam as habilidades de

ler e escrever conforme seus propósitos e demandas sociais; expressar-se apropriadamente em situações de interação oral diferentes daquelas próprias de seu universo imediato; refletir sobre os fenômenos da linguagem, particularmente os que tocam a questão da variedade linguística, combatendo a estigmatização, discriminação e preconceitos relativos ao uso da língua. (BRASIL, 1998, p. 59).

Além desses objetivos, o documento dá destaque ao trabalho a partir do texto, um trabalho que parta do texto e o utilize como fonte para o desenvolvimento de todas essas habilidades, pois, escolhendo o texto (oral ou escrito) como unidade básica de trabalho, se estará respeitando a diversidade de textos que circulam na sociedade (BRASIL, 1998, p. 59) e

preparando o aluno para interações futuras. Porém, para que tal feito ocorra, é preciso que haja uma seleção criteriosa dos textos a serem trabalhados, de modo que eles se mostrem reais, representando um contexto enunciativo e social, e que, ao mesmo tempo, façam com que os alunos criem relações com modelos já conhecidos, mas que também os conduzam a novas descobertas. Ecoando os referidos conceitos, em vários trechos do documento, são mencionados os gêneros orais como parte importante no trabalho em sala de aula, deixando, assim, de focalizar somente os gêneros escritos, e ampliando o conceito de texto.

Ao mesmo tempo em que se discutem os aspectos essenciais às aulas de Língua Portuguesa, ela se encontra como pivô de uma discussão ainda mais ampla. O “ensino de Língua Portuguesa tem sido, desde os anos 70, o centro da discussão acerca da necessidade de melhorar a qualidade de ensino no país” (BRASIL, 1998, p. 17). A questão principal dessa discussão seria o domínio da leitura e da escrita pelos alunos, o que, segundo o documento, é responsável pelo fracasso escolar que fica claro no início e no término dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental (BRASIL, 1998, p. 17). No início, devido à dificuldade de alfabetizar, e, no final, “por não se conseguir levar os alunos ao uso apropriado de padrões da linguagem escrita, condição primordial para que continuem a progredir” (BRASIL, 1998, p. 17).

Um dos motivos para a atual situação pode ser, como afirmado nos PCNs, o fato de se confundir “capacidade de interpretar e produzir discurso com capacidade de ler e escrever sozinho” (BRASIL, 1998, p. 25). Essa confusão resulta da ausência de percepção de que ter autonomia na língua não significa somente decodificar palavras e saber como dispô-las no papel, mas significa ter consciência dos mecanismos que dela fazem parte e de como construir e inferir o sentido a partir deles.

Os objetivos listados pelos próprios PCNs também são colocados pelo próprio documento como não alcançados ainda em uma grande parcela das escolas. No tocante às áreas do conhecimento, o texto introdutório aos PCNs afirma que elas “constituem importantes marcos estruturados de leitura e interpretação da realidade, essenciais para garantir a possibilidade de participação do cidadão na sociedade de uma forma autônoma” (BRASIL, 1998, p. 58). Essas considerações colocam em questão a importância da leitura para todas as áreas do conhecimento, em suas diversas possibilidades de perspectiva, mediante a formação do aluno. Fica evidente, então, a conseqüente relevância do trabalho feito pela área de Língua Portuguesa, por ser ela a primeira a tratar a leitura como uma de suas temáticas centrais e, portanto, se tornar uma importante colaboradora com as outras áreas.

Mas o fato de a disciplina de Língua Portuguesa ter papel crucial não a coloca automaticamente como a culpada. Conforme o próprio documento afirma, lutar contra esses

resultados negativos é um desafio tanto para as aulas de Língua Portuguesa quanto para a escola como um todo, tendo em vista que o domínio das habilidades discursivas é essencial para a interação na escola e no meio social. “A tarefa de formar leitores e usuários competentes da escrita não se restringe, portanto, à área de Língua Portuguesa, já que todo professor depende da linguagem para desenvolver os aspectos conceituais de sua disciplina” (BRASIL, 1998, p. 31).

Apesar de existir uma clara relação entre as áreas do conhecimento, até porque todas tratam de aspectos da vida em sociedade, ainda há uma responsabilização majoritária da disciplina de Língua Portuguesa como a principal culpada por esses resultados negativos. O que temos de pensar é: de quem é a responsabilidade por tais resultados? Existe, de fato, um único culpado? Quais realmente são esses resultados? Como eles foram coletados? O que os próprios parâmetros usados para se chegar a esses resultados podem nos dizer sobre possibilidades de direções a tomar?

3.3 Resultados de avaliações acerca de habilidades relacionadas à linguagem

Atualmente, no Brasil, existe um sistema de avaliações direcionadas à verificação do processo de ensino-aprendizagem, que comporta diferentes provas para diferentes níveis de ensino. Sob a organização do Inep (Instituto Nacional de Estudos e Pesquisa Educacionais Anísio Teixeira) estão o SAEB (Sistema de Avaliação da Educação Básica), o qual responde à ANEB (Avaliação Nacional da Educação Básica), à Prova Brasil/ANRESC (Avaliação Nacional do Rendimento Escolar) e à ANA (Avaliação Nacional da Alfabetização), além da coordenação nacional do PISA (Programa Internacional de Avaliação de Estudantes) e de outras avaliações, como o ENEM (Exame Nacional do Ensino Médio) e o ENADE (Exame Nacional de Desempenho de Estudantes).

Cada uma das avaliações, portanto, é direcionada a uma etapa do ensino. As avaliações que interessam mais ao nosso trabalho são a Prova Brasil/ANRESC (Avaliação Nacional do Rendimento Escolar) e o PISA (Programa Internacional de Avaliação de Estudantes), considerando que ambas avaliam, dentre outros, os Anos Finais do Ensino Fundamental. Esta é uma avaliação internacional, sendo assim, permite uma análise comparativa entre países; já aquela é uma avaliação nacional, o que permite uma análise

comparativa entre estados, cidades e escolas. Ambas são muito importantes para a compreensão da realidade do ensino de Língua Portuguesa e do Ensino de modo geral.

3.3.1 SAEB

Segundo o próprio material de divulgação da ANRESC, popularmente conhecida como Prova Brasil, ela é

uma avaliação censitária que envolve todas as escolas da rede pública de ensino, das zonas urbanas e rurais, que possuam pelo menos 20 estudantes matriculados no 5º e no 9º ano (4ª e 8ª séries) do ensino fundamental regular. Produz informações a respeito da qualidade do ensino público, fornecendo resultados a cada unidade escolar participante e às redes de ensino. (BRASIL, [s/d], p. 5-6).

A Prova Brasil “é aplicada a cada dois anos e avalia o desempenho dos estudantes em Língua Portuguesa, com foco em leitura, e em Matemática, com ênfase na resolução de problemas” (BRASIL, [s/d], p. 6). Devido ao fato de não haver condições de avaliar todas as habilidades e competências, foi necessário construir Matrizes de Referências, com definições do que seria avaliado, mediante o desempenho esperado ao fim do 5º ano e do 9º ano do Ensino Fundamental e da 3ª série do Ensino Médio.

Para elaborar as Matrizes de Referência de Língua Portuguesa e de Matemática da Prova Brasil, o Inep tomou por base os Parâmetros Curriculares Nacionais e uma consulta nacional aos currículos propostos pelas Secretarias Estaduais de Educação e por algumas redes municipais. Também foram consultados professores regentes das redes e, ainda, examinados os livros didáticos mais utilizados para os anos avaliados. (BRASIL, [s/d], p. 7).

Tal fato reforça a importância de se consultar e de se conhecer as disposições feitas pelos PCNs e revela a troca que existe entre esses e as avaliações citadas. Quanto à elaboração da prova de Língua Portuguesa,

optou-se por avaliar as habilidades de leitura. Embora a Matriz de Referência de Língua Portuguesa pareça reduzida em relação à multiplicidade de habilidades que são desenvolvidas durante a vida escolar dos alunos, entende-se que um bom leitor recorre a seus conhecimentos linguísticos para perceber os sentidos e as intenções de um texto. Assim, a Matriz estabelece um conjunto de saberes e de habilidades cujo domínio é esperado de alunos dos anos avaliados. As habilidades são detalhadas na Matriz por meio de descritores, que contemplam os objetivos de ensino de leitura considerados mais relevantes e possíveis de serem avaliados por meio dos testes aplicados, os quais incluem itens de múltipla escolha. (BRASIL, [s/d], p. 7).

Na estruturação do questionário, o SAEB faz uso de dois tipos de instrumentos:

- a) **Testes de desempenho**, a serem aplicados aos alunos dos anos/séries avaliados. Contemplam as áreas do conhecimento de Língua Portuguesa e Matemática e são compostos por dois blocos de questões de cada área.
- b) **Questionários contextuais**, a serem aplicados aos alunos, professores e diretores. Coletam informações sobre fatores socioeconômicos e de contexto que podem auxiliar a compreender o desempenho nos testes. (BRASIL, [s/d], p. 9).

Por ser um teste com questões de múltipla escolha, não seria possível avaliar a qualidade de escrita dos alunos, portanto, optou-se por trabalhar com a leitura. O fato em questão, em nossa concepção, comprova o enfoque escolhido por nosso trabalho, considerando que a leitura também é um reflexo da capacidade de escrita do aluno e um bom indicador do seu nível de proficiência na Língua Portuguesa. Os próprios objetivos dos descritores mencionados acima e colocados tanto no Caderno da Prova como em editais são formados por verbos relativos à capacidade leitora, sendo eles: reconhecer, localizar, identificar, interpretar, comparar, inferir e diferenciar.

Os descritores são organizados em níveis de proficiência, o que nos leva a concluir que cada nível tem habilidades e competências específicas a serem alcançadas e que o pertencimento a um referido nível pressupõe que já se tenha alcançado os anteriores a ele. Em geral, são 8 níveis, que são estruturados de forma diferenciada para cada grupo avaliado (5º ou 9º ano ou 3ª série), com a distribuição de aproximadamente 500 pontos, relativos ao nível de proficiência. É importante ressaltar que toda a avaliação é realizada a partir de um método, que é a Teoria de Resposta ao Item (TRI).

O Inep criou, recentemente, uma plataforma digital para um acesso mais facilitado dos professores aos resultados das avaliações. Nesse *site*, os professores podem se cadastrar e conhecer estatísticas referentes ao país de um modo geral, ao seu estado, ao seu município e até mesmo à sua escola, desde que esta tenha participado da prova e correspondido aos quesitos solicitados. Porém, a comunidade em geral também tem acesso à plataforma, denominada *Devolutivas Pedagógicas*. Para fazer tal consulta, é preciso definir país, estado, município e/ou escola e marcar as opções referentes às escolas municipais, estaduais ou federais e se tem interesse em saber sobre as escolas na zona urbana ou rural.

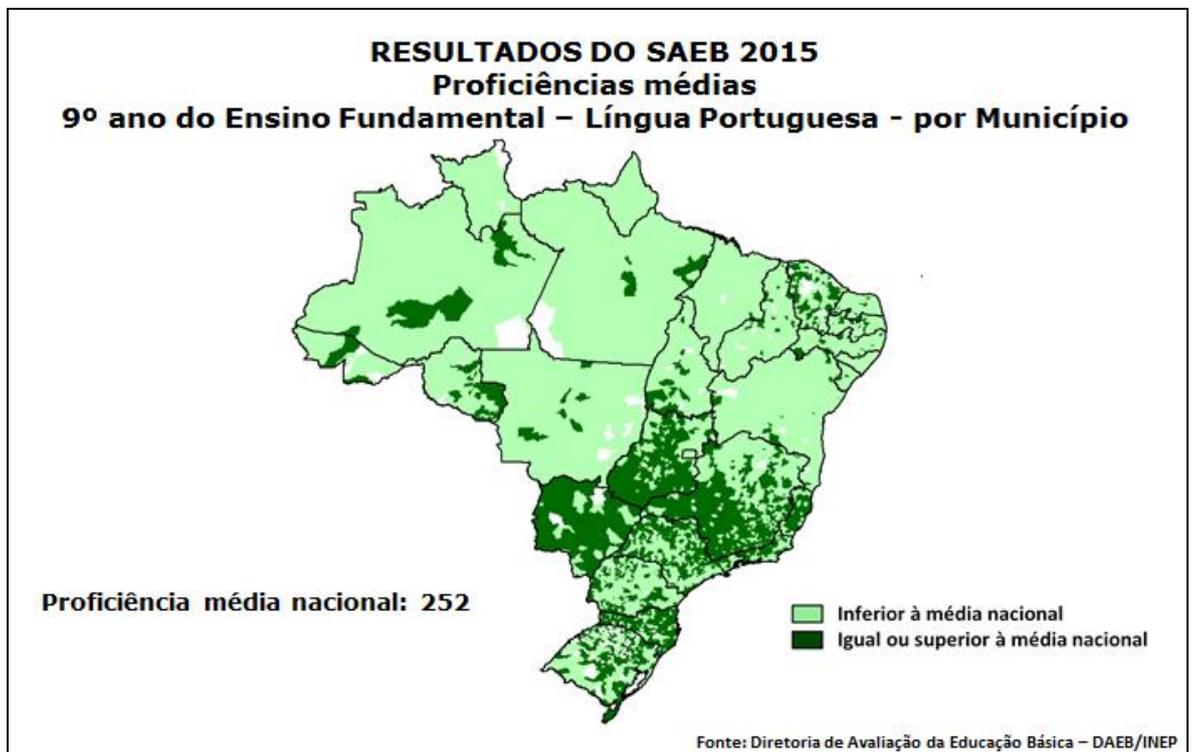
Resultados divulgados pelo Inep (RESULTADOS, [s/d], s/p) coletados a partir da Prova Brasil de 2013 a respeito do nível de proficiência em Língua Portuguesa no 9º ano do Ensino Fundamental em escolas estaduais localizadas no perímetro urbano revelam que 22,98% dos alunos participantes estão abaixo do nível 1 de proficiência em Língua Portuguesa. O resultado se torna mais alarmante, tendo em vista que são elencados 8 níveis de proficiência e que estar abaixo do nível 1, na escala de proficiência, significa que os alunos

ainda não alcançaram as habilidades e competências de: “reconhecer expressões características da linguagem (científica, jornalística, etc.) e a relação entre expressão e seu referente em reportagens e artigos de opinião. Inferir o efeito de sentido de expressão e opinião em crônicas e reportagens” (BRASIL, [s/d], p. 22).

Em 2013, a proficiência média em Língua Portuguesa no ensino Fundamental Anos Finais era de 246 pontos. Ter tal pontuação significa estar no nível 2 de proficiência, segundo a escala adotada pela avaliação. Já em 2015, a proficiência média nacional dos alunos de 9º ano era de 252, portanto, houve um aumento de 6 pontos. Vejamos o mapa:

Mapa 1

Proficiência média de alunos de 9º ano do Ensino Fundamental em 2015



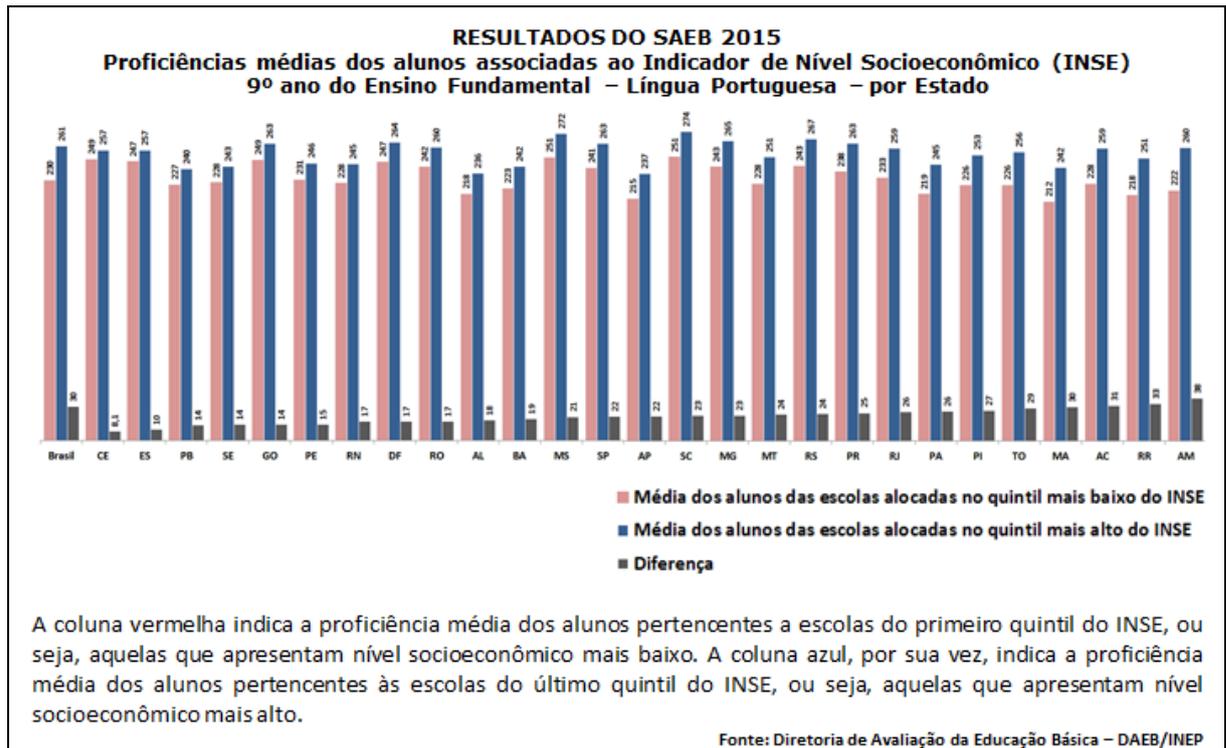
Fonte: SAEB (2017, s/p)

Ao termos acesso a esse mapa, passamos por outro processo de tomada de consciência: apesar de haver uma média nacional, que por sinal é baixa, existem muitos alunos que estão abaixo dela. Pensemos nessa porcentagem do mapa que está em verde claro: boa parte do norte e nordeste e partes consideráveis do Sul e Centro-oeste estão abaixo da média nacional.

E as diferenças não param por aí, já que, além dos fatores regionais, existem os fatores socioeconômicos, como podemos ver no seguinte gráfico:

Gráfico 1

Proficiência média de alunos de 9º ano do Ensino Fundamental em 2015: fatores socioeconômicos



Fonte: SAEB (2017, s/p)

Ao pegarmos como exemplo o estado do Rio Grande do Sul, percebemos que a média dos alunos de 9º ano com nível socioeconômico mais baixo, representada pela coluna vermelha, é de 243, quando a média dos alunos de 9º ano com nível socioeconômico mais alto, representada pela coluna azul, é de 267, havendo, portanto, uma diferença, representada pela coluna marrom, de 24.

Sendo assim, os fatores regionais e socioeconômicos também são possíveis determinantes dos resultados baixos mencionados anteriormente, o que nos leva a crer que não só as questões relativas à “divisão” das tarefas entre as disciplinas e aos métodos de ensino são responsáveis, mas também há a variação de tais aspectos dependendo da região e

da situação socioeconômica, devido a diversos fatores, como nível de escolaridade dos pais, acesso à informação, nível de preparo dos docentes, infraestrutura, etc.

Aqui se torna pertinente rever um conselho do Caderno da Prova Brasil de 2013:

Um dos objetivos prioritários dos dados de desempenho apresentados é poder servir de subsídio para o diagnóstico, a reflexão e o planejamento do trabalho pedagógico da escola. Não obstante, esses dados não devem ser analisados de maneira desconectada do trabalho realizado pelos professores e das avaliações internas realizadas em sala de aula. Devem, sim, ser utilizados como um complemento ao diagnóstico realizado pelos próprios professores e pela equipe escolar. (BRASIL, [s/d], p. 38).

Portanto, apesar de serem pertinentes à identificação e ao combate das dificuldades dos alunos, os resultados de avaliações governamentais não são as únicas vozes que devem ser ouvidas no que diz respeito à realidade de sala de aula. A experiência do professor e a consideração de outros fatores específicos devem ser valorizadas também. Claro que esses dados nacionais são muito significativos, mas a escola tem muita diversidade para ficar atrelada a uma única perspectiva. A mudança se faz por muitos lados e por muitas mãos.

3.3.2 PISA

Seguindo a linha de investigação de avaliações acerca do nosso tema alvo, destacaremos algumas informações pertinentes ao PISA, novamente trazendo dados sobre o desempenho em leitura, mas também observando fatores sociais. É importante que, inicialmente, entendamos as relações existentes entre a avaliação já mencionada (SAEB) e a então mencionada (PISA); para tal, vejamos as considerações feitas por um dos documentos do PISA:

[...] acreditamos que seja possível afirmar, a respeito da avaliação em leitura proposta pelo PISA e pelo SAEB-Prova Brasil, que a semelhança entre esses exames reside no fato de que ambos pressupõem o desenvolvimento de habilidades que superam a decodificação. Suas diferenças, no entanto, se acentuam pelo fato de que o PISA considera a participação ativa do leitor durante todo o processo de leitura, cobrando-lhe a análise e avaliação dos textos lidos a partir de suas experiências pessoais e seu conhecimento de mundo, questão que foge ao escopo definido para a avaliação da leitura pelo SAEB-Prova Brasil. (OCDE, 2016, p. 255).

As duas avaliações trabalham com denominações distintas quanto a o que é avaliado – o SAEB trabalha com *leitura* e o PISA com *letramento em leitura*, pois, segundo este,

o termo “letramento em leitura” é preferível a “leitura” porque pode informar com maior precisão, a um público não especializado, o que o PISA está medindo. Em geral, entende-se como “leitura” a simples decodificação ou mesmo a leitura em voz alta, enquanto a intenção dessa avaliação é medir algo mais abrangente e mais profundo. O letramento em leitura inclui grande variedade de competências cognitivas, entre as quais estão a decodificação básica, o conhecimento das palavras, da gramática e das estruturas e características linguísticas e textuais mais abrangentes e o conhecimento de mundo. (OCDE, 2016, p. 92).

A título de exemplificação, utilizaremos, neste capítulo, os dados referentes ao PISA de 2015. Conforme descobrimos em uma pesquisa em seu *site* e em documentos oficiais, o PISA (Programa Internacional de Avaliação de Estudantes) é uma avaliação realizada nos países da OCDE (Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico), que, no ano de 2015, eram 35, e em países/economias parceiras, que, em 2015, foram, também, 35, entre as quais se inclui o Brasil (OCDE, 2016, p. 21). No Brasil, foram 23.141 participantes em 2015, que, como é de característica da avaliação, tinham, no momento da aplicação, entre 15 anos e 2 meses e 16 anos e 3 meses, assim como estavam inscritos em uma instituição de ensino e cursavam a partir do 8º ano do Ensino Fundamental.

Além do letramento em leitura, o PISA também aborda matemática e ciências. No ano de 2015, todas essas áreas foram contempladas, porém o enfoque foi em ciências. No Brasil, em 2015, as avaliações foram totalmente computadorizadas. Quanto à estrutura do teste, ele se apresenta do seguinte modo (OCDE, 2016, p. 99-100):

Dimensão:

- Aspecto (Localizar e recuperar; Integrar e interpretar; Refletir e analisar).
- Formato de texto (Contínuo; Não contínuo; Combinado; Múltiplo).
- Situação (Pessoal; Educacional; Ocupacional; Pública).

Formato de resposta:

- Múltipla escolha simples.
- Múltipla escolha complexa.
- Resposta aberta ou construída.

Além dessas características, os resultados são avaliados, assim como no SAEB, através da Teoria de Resposta ao Item.

Em consulta ao compêndio dos resultados do PISA 2015 (COMPÊNDIO, 2017, s/p), deparamo-nos com dados interessantes. Ao iniciar pelo mais convencional e expressivo, descobrimos, a respeito dos alunos brasileiros avaliados, que 7,06% estão abaixo do nível 1b; 17,41% estão no nível 1b; 26,52% estão no nível 1a; 25% estão no nível 2; 16,19% estão no nível 3; 6,36% estão no nível 4; 1,31% estão no nível 5; 0,14% estão no nível 6. Tais resultados revelam que a maior parte da população brasileira é capaz de realizar um dos seguintes grupos de tarefas:

Nível 2

Nesse nível, algumas tarefas requerem que o leitor localize um ou mais fragmentos de informação, que podem ter de ser inferidos ou satisfazer diversas condições. Outras exigem o reconhecimento da ideia principal em um texto, o entendimento de relações ou a construção de significado dentro de uma parte específica dele quando a informação não é proeminente e o leitor deve fazer inferências de nível baixo. Tarefas nesse nível podem envolver comparação ou contraste com base em uma característica única do texto. Tarefas típicas de reflexão exigem que o leitor faça uma comparação ou diversas correlações entre o texto e o conhecimento externo, explorando sua experiência e atitudes pessoais. (OCDE, 2016, p. 103).

Nível 1a

Nesse nível, as tarefas requerem que o leitor localize um ou mais fragmentos independentes com informação explícita, reconheça o assunto principal ou a finalidade do autor em um texto sobre assuntos conhecidos ou faça uma correlação simples entre a informação no texto e um conhecimento do cotidiano. Normalmente, a informação exigida no texto é evidente e há pouca, ou nenhuma, informação concorrente. O leitor é explicitamente direcionado a considerar os fatores relevantes na tarefa e no texto. (OCDE, 2016, p. 103).

Pensando na relevância dos fatores socioeconômicos, como já mencionado neste trabalho, atentemos, agora, a relação dos alunos avaliados com a internet, a partir de duas questões presentes no PISA. A primeira questão que observaremos é a seguinte: “Quais dos seguintes itens você tem em casa: acesso à internet?” (COMPÊNDIO, 2017, s/p), na qual 83,74% dos participantes disseram ter acesso à internet, o que é de todo muito positivo, pois significa que têm meios de manter-se atualizados e possibilidades de ampliar sua experiência de leitura e sua visão de mundo. Porém, é preciso que se afirme que 16,26% deles ainda não têm disponível esse acesso, o que reduz, em parte, as suas possibilidades, julgando, claro, que

quem tenha esse acesso saiba como utilizá-lo adequadamente, o que não é uma afirmação fácil de ser feita nos dias de hoje, digamos que ela seja um tanto quanto otimista.

Outro resultado interessante é o da segunda questão que discutiremos “Quantos anos você tinha quando utilizou pela primeira vez um dispositivo eletrônico?” (COMPÊNDIO, 2017, s/p), na qual: 31,07% dos alunos disseram que foi com 6 anos ou menos; 31,81% dos alunos disseram que foi com 7-9 anos; 23,71% dos alunos disseram que foi com 10-12 anos; 11,94% dos alunos disseram que foi com 13 anos ou mais; e 1,47% disseram que nunca haviam utilizado um dispositivo eletrônico até o momento da avaliação. Perceber que mais de 30% dos participantes da avaliação tiveram acesso a algum dispositivo eletrônico com menos de 6 anos é ter um exemplo palpável daquelas mudanças de que falamos no início deste trabalho: os estímulos têm sido cada vez mais variados e os meios de interação também, o que acarreta diretamente uma mudança do que se espera do processo de ensino-aprendizagem. Se o resultado do Brasil já faz pensar, imagina-se o que reflete o resultado da Finlândia, por exemplo, onde 53,37% dos participantes disseram ter tido acesso a algum dispositivo eletrônico com 6 anos ou menos.

Após a análise dos PCNs de Língua Portuguesa (texto introdutório e 3º e 4º ciclos) e resultados recentes do SAEB e do PISA, podemos identificar constantes dentro desses textos, que são: a importância da escola na formação social - dita abertamente pelos PCNs e abordada nos questionários socioeconômicos e na forma de divulgação dos resultados das avaliações mencionadas; a divergência a respeito do conceito de leitura - abordada pelos PCNs ao falar da errônea sinonímia criada entre leitura e decodificação, e a divergência entre PISA e SAEB ao nomear respectivamente Letramento Literário e Leitura; o mau desempenho dos alunos em leitura e escrita – que é uma das bases para a estruturação dos PCNs e é fruto da análise das avaliações; a centralidade da disciplina de Língua Portuguesa - mencionada abertamente nos PCNs e indiretamente revelada nas avaliações, a partir da escolha dela como uma das disciplinas a serem avaliadas; a leitura como reflexo principal da proficiência em Língua Portuguesa – é tema constante nos PCNs e um dos conteúdos escolhidos pelas avaliações.

Neste capítulo, nos dedicamos a consultar alguns documentos oficiais, disponíveis no Brasil, que têm por finalidade aprimorar o processo de ensino-aprendizagem. Discutimos aspectos relativos ao Ensino de Língua Portuguesa, concluindo que existem materiais bem fundamentados a orientar a delimitação de objetivos e métodos e que tanto esses documentos como as avaliações constatarem grandes falhas no desempenho dos alunos do Ensino

Fundamental e do Médio quanto à leitura, elemento mais adequado a esse tipo de avaliação e que reflete várias outras habilidades. Também discutimos, indiretamente, algumas possíveis causas e inquietações acerca do tema e o seguiremos fazendo no que se sucede.

Agora, já tendo todas essas informações sobre as orientações dadas, como as avaliações são feitas e os resultados preocupantes que elas apresentam, é preciso que sigamos na investigação, porém, nesse caminho, também encontramos novas questões, como, por exemplo, o que se entende por leitura, mediante a própria discórdia entre as avaliações estudadas e a sua presença nas áreas do conhecimento de modo geral. Pensando novamente na leitura, ela, na figura da disciplina de Língua Portuguesa, é mencionada como algoz do fracasso escolar por alguns, segundo os PCNs, e esteve implícita na estruturação das avaliações (PISA e /SAEB), devido à sua escolha como um dos conteúdos a serem abordados. Porém, ainda não chegamos a uma definição e a dúvida persiste: de quem é a responsabilidade? E, indo além, já que todos esses materiais afirmam, sem sombras de dúvidas, que a leitura é importante: como ela acontece na escola?

4 LEIA-ME SE PUDER: A LEITURA ENQUANTO AUTONOMIA

‘Que possamos pegar nossos livros e canetas’, eu disse. ‘São as nossas armas mais poderosas. Uma criança, um professor, um livro e uma caneta podem mudar o mundo.’
(YOUSAFZAI; LAMB, 2013, p. 324)

Tendo em vistas as conclusões alcançadas nos capítulos anteriores e as indagações igualmente construídas, chegamos ao capítulo derradeiro, no qual tentaremos nos aproximar das respostas. Inicialmente, faremos alguns apontamentos sobre leitura; posteriormente, estabeleceremos relações entre ela e as diversas áreas do conhecimento e, por fim, comentaremos esse processo nos Anos Finais do Ensino Fundamental.

4.1 A leitura

Já concluímos que a linguagem é tanto constituinte do homem, como mediadora da sua interação com o meio, sendo assim, ela e suas derivações são grandes fatores de inserção social. Fica evidente pelas organizações sociais atuais e pela desigualdade conhecida que temos diferentes níveis de inserção social, o que revela um círculo vicioso: não se tem o acesso adequado ao domínio da linguagem e, portanto, não ocorre uma inserção social adequada ou não há a inserção social adequada e, portanto, não se constitui um acesso adequado ao domínio da linguagem. Entendemos aqui por adequado aquilo que é o essencial para se ter uma vida com qualidade. Cabe a nós refletirmos sobre esse círculo vicioso e, quiçá, tentarmos rompê-lo, tendo em vista que uma das suas ditas derivações é a leitura.

O que entendemos hoje por leitura nem sempre foi assim. O processo de domínio da leitura pelo qual todo ser humano passa ao longo de sua vida em partes ocorreu em determinado momento da história, pois a leitura nem sempre teve os mesmos mecanismos - a leitura na tela está aí para comprovar - e nem sempre teve as mesmas funções – portanto, nem sempre teve as mesmas repercussões sociais. Hoje, podemos afirmar com certeza: apropriar-se da leitura é, também, dotar-se de autonomia.

Assim como cada comunidade de leitores tem as suas convenções e normas de leitura que a definem (CAVALLO; CHARTIER, 1997, p. 6), cada período histórico teve características específicas, porém é inegável que “todos aqueles que podem ler os textos não leem da mesma forma, e, em cada período, é grande a distância entre os grandes letrados e os menos hábeis dos leitores” (CAVALLO; CHARTIER, 1997, p. 6). A desigualdade, presente nesse abismo, é que dá à leitura esse caráter tão instrumental, o que, como já vimos, não é de todo verdade.

Ao longo da história, ser leitor significou coisas diferentes. Na Grécia Antiga, os escritos, ao mesmo tempo em que se repetem eternamente, estão sujeitos às diversas interpretações e, principalmente, à sua transmissão de forma oral (CAVALLO; CHARTIER, 1997, p. 10). “A leitura, e particularmente o livro, tinham ainda outra função: a de conservação do texto. A Grécia Antiga teve a nítida consciência de que a escrita fora ‘inventada’ para fixar textos e trazê-los assim novamente à memória” (CAVALLO; CHARTIER, 1997, p. 10). Ainda segundo Cavallo e Chartier (1997, p. 11), a leitura silenciosa não era muito utilizada nessa época, pois se valorizava a modalidade de leitura em voz alta, o que também revelava um intuito social, porque a produção e a distribuição de textos para leitura pública eram meios para o funcionamento da democracia (1997, p. 10).

Em Roma,

a época imperial marca uma nova etapa nas práticas de leitura, devida, antes de tudo, ao progresso da alfabetização. O mundo doravante greco-romano – mesmo com diferenças entre as épocas, entre centro e províncias, entre uma região e outra e, dentro de uma mesma região, entre a cidade e o campo e entre uma cidade e outra – torna-se um mundo de vasta circulação de cultura escrita. Ao lado de inscrições de todos os tipos – das epígrafes oficiais ao grafite – circula uma multidão de produtos escritos: cartazes erguidos nos cortejos e que se referem a *ex-voto* ou a campanhas de guerra vitoriosas, libelos e prospectos em verso ou em prosa distribuídos em lugares públicos com finalidades polêmicas e difamatórias, fichas com legendas, tecidos escritos, calendários, documentos com reclamações, cartas, mensagens; e é preciso levar ainda em consideração a documentação, civil e militar, e a ligada à prática jurídica. Trata-se de uma imensa produção escrita, ainda mesmo que as fontes de que dispomos, diretas ou indiretas, só atestem uma pequena parte da mesma. (CAVALLO; CHARTIER, 1997, p. 17).

Esses mesmos autores relatam que, na Idade Média, parte dos leitores eram aqueles ouvintes de uma voz leitora, a leitura dependia, então, também de uma performance oral. No ocidente, aquela leitura de ócio, outrora cultivada, se dissipava, por uma leitura mais frequente de textos religiosos. Também na Idade Média, mas na Europa, se retornava a uma leitura silenciosa.

Do final do século XI até o século XIV, tem-se uma nova era da história da leitura. Renasce as cidades e com as cidades as escolas que são os lugares dos livros. A alfabetização se desenvolve, a escrita progride em todos os níveis, os usos do livro se diversificam. Práticas de escrita e práticas de leitura, de algum modo separadas na Alta Idade Média, aproximam-se, tornam-se função uma da outra, formando um nexo orgânico e inseparável. Lê-se para escrever, para a *compilatio*, que é o método peculiar da composição das obras da escolástica. E escreve-se para leitores. (CAVALLO; CHARTIER, 1997, 1997, p. 22).

Conforme Cavallo e Chartier (1997, p. 22), “lê-se muito e de forma diferente” e não se pensa mais em uma leitura que significa guardar livros em uma estante, mas, sim, em uma leitura que os guarde no cérebro (1997, p. 22). “O livro, daí em diante, torna-se a fonte de onde se chega ao saber ou aos saberes: não é mais o depositário de um conhecimento a ser ruminado ou ser simplesmente conservado” (CAVALLO; CHARTIER, 1997, 1997, p. 22).

Cavallo e Chartier (1997, p. 26-32) apresentam também três revoluções da leitura na era moderna: revolução técnica – ocorre na metade do século XV e modifica os modos de produção; revolução da leitura “extensiva” – ocorre na segunda metade do século XVIII, a leitura é diversa, consciente etc; revolução eletrônica – ocorre desde a Idade Média, o texto pode atingir qualquer leitor em qualquer espaço.

O breve histórico apresentado, a partir dos estudos de Cavallo e Chartier no livro *História da leitura no mundo ocidental*, nos leva a conceber uma leitura que evoluiu e também regrediu em determinados momentos e que esteve ligada diretamente ao contexto histórico. Em Atenas, na Grécia Antiga, a busca por conhecimento e reflexão era efervescente e democrática; já na Idade Média, influenciado pela monarquia, o interesse pela leitura se limitou mais, tendo aqueles com posição social mais alta um acesso mais vasto e aqueles com posição baixa o acesso que era conveniente para os comandantes. Esse momento passa e a leitura retorna ao seu crescimento. Mas, como a história é cíclica e a leitura passa a ser disponibilizada para a grande massa, com ela surge a necessidade de ler e, com isso, ler passa a ser associado a um processo de consumo e fica sujeito às intenções do mercado.

A moda das campanhas e de programas de leitura baseados no lúdico, no prazer, no lazer, na diversão – com o mote de que ler é fácil e com lemas do tipo “ler é bonito”, e que reforça a oposição ao dever, ao esforço, à dificuldade e à obrigação associados à escola – teve intenções positivas, mas ingênuas pois criou, por um lado, falsas expectativas e, por outro, associou a leitura a uma ação inútil e descartável. (CASTRILLÓN, 2011, p. 55).

Conforme Silvia Castrillón (2011, p. 57), essas campanhas desproveem a leitura do seu caráter de promoção do pensamento e, portanto, da transformação social. Por trás dessa intenção de mercado, pode haver também intenções políticas, pois ler é um ato social e, portanto, político. Caracterizar a leitura somente como um lazer a desloca da posição de necessidade e, assim, a distancia daquilo que se coloca como necessário à sobrevivência e só se luta por aquilo de que julgamos depender a nossa sobrevivência (CASTRILLÓN, 2011, p. 94), geralmente e infelizmente.

Inscrever a leitura no contexto das necessidades das pessoas é postulá-la, então, em dois âmbitos: no da sobrevivência imediata, da defesa dos direitos, da possibilidade de participação consciente nos destinos de sua comunidade e no futuro do pensamento, do pensamento divergente e reflexivo, do pensamento que busca significações.

Dou outro exemplo: os jovens, ao menos muitos dos jovens com os quais estamos trabalhando em meu país em clubes de leitores, praticam a leitura como um ato de rebeldia, como uma forma de se diferenciar dos demais, de tomar distância de uma sociedade que só os reivindica como consumidores. (CASTRILLÓN, 2011, p. 95).

Tempos complicados, nos quais ler precisa ser um ato de rebeldia, nos levam às reflexões deste trabalho e nos fazem pensar qual é o papel da escola nesse contexto. Segundo Regina Zilberman (1993, p. 11),

as afinidades entre escola e leitura se mostram a partir da circunstância de que é por intermédio da ação da primeira que o indivíduo se habilita à segunda. Concebendo-se a alfabetização como um direito do homem, o que justifica sua franca expansão e entre os diferentes povos e civilizações do planeta, ela não se concretiza sem o concurso do aparelho escolar, de modo que este se equipa e se estrutura, para atingir aquela meta com eficácia.

“A universalidade do ato de ler provém do fato de que todo indivíduo está intrinsecamente capacitado a ele, a partir de estímulos da sociedade e da vigência de códigos que se transitem preferencialmente por intermédio de um alfabeto” (ZILBERMAN, 1993, p. 11). Porém é a escola que lhe dá condições para a leitura e que vai ter de arcar com os conceitos já disseminados na sociedade, os reproduzindo ou enfrentando, como um ato de “rebeldia”. Como afirma Regina Zilberman, “com o domínio generalizado da habilidade de ler, consequência da ação eficaz da escola, opera-se uma gradativa, mas irreversível, democratização do saber” (1993, p. 13), pois “o conhecimento vem a ser concebido como a ponte para a liberdade e para a ação libertadora” (1993, p. 14).

Pensar a leitura como um processo de construção de conhecimento e esse processo como promotor de liberdade nos remete a uma colocação feita no início deste capítulo: apropriar-se da leitura é, também, dotar-se de autonomia. Autonomia que começa na infância,

pois “para a criança, que, enquanto não lê, depende exclusivamente da voz adulta que decodifica o mundo a seu redor para ela, também a aprendizagem da leitura repercute enquanto uma possibilidade de emancipação” (ZILBERMAN, 1993, p. 16). E autonomia que não tem fim, pois a cada dia se pode fazer mais leituras e perceber mais as intencionalidades por trás dos textos e a veracidade por trás das informações por eles dadas, pois, segundo Marisa Lajolo (1993, p. 53), “leitor maduro é aquele para quem cada nova leitura desloca e altera o significado de tudo o que ele já leu, tornando mais profunda sua compreensão dos livros, das gentes e da vida”. Ler é um processo de compreensão, que vai além de uma finalidade específica de desenvolver conteúdos escolares, pois

o texto não é pretexto para nada. Ou melhor, não deve ser. Um texto existe apenas a medida em que se constitui ponto de encontro entre dois sujeitos: o que escreve e o que lê; escritor e leitor, reunidos pelo ato radicalmente solitário da leitura, contrapartida do igualmente solitário ato de escritura. (LAJOLO, 1993, p. 52).

E “há o texto dos alunos, o nosso de professores e os textos alheios. Todos se tecem de palavras, todos têm seu ritmo. A relação entre eles é de diálogo: um provoca o outro, o significado de cada um desfia e refaz o significado seu e dos outros” (LAJOLO, 1993, p. 62). Por conseguinte, é só a partir desse diálogo que se pode construir algo realmente sólido, alunos dialogam com professores, professores e alunos dialogam através de leituras, professores e alunos dialogam com a escola através de leituras, e a escola dialoga com as leituras e também as propicia. Portanto, estão todos interligados, e é possível que a crise da leitura seja “interpretada também como uma crise da escola” (ZILBERMAN, 1993, p. 11). Essa crise da escola acaba por recair na responsabilização da disciplina de Língua Portuguesa. Mas, ao problematizar essa questão, chegamos a um embate: se a leitura é promotora de autonomia, a autonomia engloba a vida social de um modo geral e a escola prepara o aluno para a vida em sociedade, uma disciplina escolar, no caso a Língua Portuguesa, daria conta de trabalhar sozinha de forma adequada e bem estruturada essa competência tão ampla?

4.2 A leitura e as diversas áreas do conhecimento

No capítulo *O que é ler, afinal de contas?*, Onici Claro Flôres inicia argumentando que

apesar de a leitura pressupor o indivíduo – o leitor – é enquanto prática cultural, de modo amplo, que ela precisa ser discutida, quando se pensa em leitura na escola, não sendo sequer plausível conceber a atividade leitora desconectada do quadro composto pela sociedade contemporânea, em seu todo. Não há como ser diferente porque, hoje, se respira, se vive e se convive com a escrita, dia e noite, sobretudo, nas grandes cidades. (FLÓRES, 2008, p. 11).

As redes sociais estão aí e não nos deixam mentir. A escrita e, portanto, a leitura, está diretamente ligada ao nosso dia a dia, e, sendo assim, lê-se, porém o que a referida autora vem a questionar é o que se tem entendido como leitura nesse contexto e que para pensar sobre isso é preciso ter uma visão mais ampla: em que contexto se constrói determinada concepção? Nessa linha, pretendemos observar a leitura não como algo individual de uma disciplina escolar, mas da escola e, por consequência, da sociedade como um todo.

O texto de Flôres data de 2008, porém encontramos semelhantes colações em textos de 1987:

Nos países menos desenvolvidos, mais precisamente em vários países latino-americanos, a nova situação da leitura diante dos meios de comunicação de massa se traduz em crise tanto na escola como fora dela. Na escola, o ensino da leitura se torna mais difícil. Aumenta o número de crianças que ao cabo de dois ou mais anos de estudo ainda não sabem ler. Fora da escola, o hábito de leitura de livros, especialmente literários e científicos, decresce visivelmente. (ALLIENDE; CONDEMARÍN, 1987, p. 14).

O referido trecho vai nos remontar a um período anterior à disseminação das redes sociais, porém semelhante, pois mudadas as formas de comunicação e de acesso à informação, também mudam as formas de leitura. Alliende e Condemarín mencionam, na sua fala, um período em que a informação passa a ser dada não só de forma escrita, mas de forma audiovisual, o que a torna menos “trabalhosa” e, ao mesmo tempo, segundo os autores (1987, p. 15), menos plausível de criticidade, pois é o veículo que impõe o ritmo da leitura e os temas importantes, diferente de quando, em uma leitura de um texto escrito, se pode escolher o que ler e como ler. Ainda, segundo eles (1987, p. 15-16), a leitura estimula o pensamento crítico e a criatividade, possibilita a assimilação de uma maior quantidade de informação verbal, possibilita a máxima organização da informação etc. E, além disso, a leitura tem a função social propriamente dita, pois

as pessoas que não leem tendem a ser rígidas em suas ideias e ações e a conduzir suas vidas e trabalho pelo que se lhes transmite diretamente. A pessoa que lê abre o seu mundo, pode receber informações e conhecimentos de outras pessoas de qualquer parte.

O hábito de leitura tende a formar pessoas abertas ao intercâmbio, orientadas para o futuro, capazes de valorizar o planejamento e aceitar princípios técnicos e científicos. Esse tipo de pessoa é, precisamente, o que permite um maior desenvolvimento social. Somente as pessoas situadas num mundo aberto são as que contribuem eficazmente para as iniciativas comunitárias de progresso e melhoria social. (ALLIENDE; CONDEMARÍN, 1987, p. 18).

Portanto, a leitura também expande horizontes e projeta os alunos para outros contextos que não sejam somente aqueles nos quais eles estejam inseridos. E, além disso, “a leitura é a única atividade que constitui, ao mesmo tempo, forma de instrução e instrumento para o manejo de outras fases do currículo” (ALLIENDE; CONDEMARÍN, 1987, p. 16), sendo ela essencial para a aquisição de outros conhecimentos. Segundo os autores, antigamente umas das principais metas da educação era “aprender a ler”, hoje ela se transformou em “ler para aprender”, pois, conforme entendemos, a leitura é um fim e um meio. O que acontece é que se o aluno não desenvolve suas habilidades de leitura de modo adequado, por consequência, não as consegue com os conhecimentos que dependem dela.

Há também uma confusão entre a leitura e uma série de operações parciais que ela engloba. Conforme já mencionamos neste trabalho e agora revemos em Allende e Condemarín, uma dessas operações superestimadas é a decodificação, sinonímia que é inadequada, já que, segundos os autores (1987, p. 26), *decodificar* envolve “reconhecer signos escritos e transformá-los em linguagem oral ou em outro sistema de signos” e “uma vez que se aprendeu a decodificar, todo o esforço posterior deve ser dirigido à compreensão”, sendo que *compreender* é entendido como tudo que se refere “à captação do conteúdo ou sentido dos textos”. Portanto, ler pressupõe decodificar e compreender, e aprender a ler “significa dominar progressivamente textos cada vez mais complexos, captando o seu significado” (ALLIENDE; CONDEMARÍN, 1987, p. 27).

Nesse contexto, se torna pertinente a pergunta feita por Chartier, Clesse e Hébrard (1996, p. 112) no livro *Ler e escrever*: “existem atividades escolares cujo objetivo seja preparar para ‘compreender’?”. Os próprios autores dão a resposta: “existe uma atividade escolar cuja finalidade própria é a compreensão, e é justamente a leitura” (CHARTIER; CLESSE; HÉBRARD, 1996, p. 113).

Segundo os autores (1996, p. 112), a não compreensão pode ser identificada em resultados de avaliações e verificações e gerar preocupação por parte dos professores. O que entendemos a partir disso é que nem sempre se identifica a dificuldade em leitura como o

motivo desse mau resultado e sim algo relativo ao conteúdo específico avaliado, o que gera uma não solução, devido à não identificação do problema. “Se ler é compreender, tudo que for obstáculo permanente para a compreensão contribui para produzir as múltiplas facetas do fracasso em leitura” (CHARTIER; CLESSE; HÉBRARD, 1996, p. 113). Porém, “o leitor nem sempre pode ou quer dar-se conta de que compreende mal; sempre pode atribuir suas dificuldades ao próprio texto [...] ou decidir que se trata de uma questão pessoal, que o texto não lhe diz nada ou não lhe agrada [...]” (CHARTIER; CLESSE; HÉBRARD, 1996, p. 114). Assim como “ninguém pode compreender as situações evocadas nos livros se elas forem totalmente estranhas à sua experiência e a seus conhecimentos ou exteriores a seu meio” (CHARTIER; CLESSE; HÉBRARD, 1996, p. 115).

Além disso, o tipo de leitura feita vai depender do contexto do emissor, do contexto da mensagem e do contexto do receptor e de quanto cada um conhece do contexto do outro (ALLIENDE; CONDEMARÍN, 1987, p. 122). Parafrazeando um exemplo dado por Allienne e Condemarín (1987), a leitura que uma criança faz de seu desenho é diferente da leitura que faz um psicólogo que a acompanha. Criemos outro: a leitura que um aluno faz de seu próprio texto é diferente da leitura que o professor faz desse mesmo texto, tendo em vista o direcionamento dado para a atividade e a amplitude de possibilidades conhecida pelo professor, o que vai variar de professor para professor, devido à sua área e devido às suas vivências.

Cada professor busca, através da leitura, mobilizar os conhecimentos necessários à sua área, sendo assim

os livros de cada disciplina exigem tipos especiais de leitura. Os livros de ciência naturais, muitas vezes, contêm material que indica as experiências que o estudante deve fazer para induzir princípios e conclusões. Os textos de matemática caracterizam-se pela abundância de informação numérica e pelos conteúdos verbais concisos. (ALLIENDE; CONDEMARÍN, 1987, p. 185).

Vejamos, então, alguns discursos de estudiosos das áreas do conhecimento abordadas na escola, que encontramos nos livros *Ler e escrever*: compromisso de todas as áreas, organizado por Iara Conceição Bitencourt Neves e outros autores, e apontamentos feitos no livro *Leitura: teoria, avaliação e desenvolvimento* de Felipe Allienne e Mabel Condemarín:

Geografia

“Exige ao mesmo tempo, o manejo de dados exatos, como os contidos em quadros e tabelas, e a leitura crítica” (ALLIENDE; CONDEMARÍN, 1987, p. 185).

“A geografia passa a utilizar o saber sistematizado na linguagem escrita como referência para entender o espaço como resultado e elemento influenciador da realidade social” (REICHWALD JR, 2000, p. 67).

Estar alfabetizado em geografia significa relacionar espaço com natureza, espaço com sociedade, isto é, perceber os aspectos econômicos, políticos e culturais, entre outros, do mundo em que vivemos. Ler e escrever em geografia é ler o mundo de maneira que o aluno saiba situar-se (e não só localizar-se e descrever) e posicionar-se. Que assumam um posicionamento crítico com relação às desigualdades socioespaciais. (REICHWALD JR, 2000, p. 81).

Ser educador, fazer ciência implica fazer relações entre escola e vida, entre a sua área e as outras, mostrando um mundo mais real, ligado, orgânico numa visão que supera o irreal mundo por nós construído – modelo vigente em muitos livros didáticos – na tradicional concepção natureza (clima, relevo, vegetação, hidrografia, mineralogia), população (dados estatísticos, médias uniformizantes) e economia (extrativismo mineral, vegetal, agropecuária, indústria, comércio, transportes. (REICHWALD JR, 2000, P. 72).

Se conseguirmos construir com os alunos (e não apenas mostrar, falar, ‘catequizar’) a ideia de que espaço não é (só) sinônimo de física (=espaço sideral), de matemática (a sala mede 4m x 8m), mas sim sinônimo de território, espaço geográfico, local onde ele vive, anda, enxerga, toca, estaremos trazendo a geografia para o mundo dele, tirando-o dos livros didáticos e do quadro-verde, dois entes tão distantes (efetivamente falando). Se mostrarmos que este espaço está impregnado de sua ação, que fazemos geografia no nosso dia a dia, através do trabalho, que é a constante relação sociedade-natureza, então teremos mais chances de realizar um diálogo real entre professores e alunos. (REICHWALD JR, 2000, P. 77).

História

Os autores de textos didáticos de história costumam preocupar-se em apresentar os fatos ordenadamente, complementando-os com ilustrações, exemplos e perguntas que ajudam o estudante a compreendê-los. Mas quando se pretende superar a dependência a um único texto e fazer com que o estudante utilize fontes históricas, é provável que estas características facilitadoras desapareçam. (ALLIENDE; CONDEMARÍN, 1987, p. 187).

“Todo texto é revelador de uma determinada leitura de mundo, e é a partir daí que ele precisa ser discutido” (SEFFNER, 2000, p. 109).

“O desafio da leitura é um desafio de democracia e de cidadania, da constituição do aluno cidadão leitor, e isso ultrapassa amplamente as paredes da escola, mas a escola é uma etapa importantíssima nesse processo” (SEFFNER, 2000, p. 117).

Matemática

Os matemáticos empregam uma linguagem geral que está acima das diferenças sociais, culturais, históricas e inclusive idiomáticas. Suas anotações simbólicas expressam ideias numéricas e lógicas precisas, de tal modo que podem ser entendidas perfeitamente por pessoas que falam línguas diferentes. (ALLIENDE; CONDEMARÍN, 1987, p. 189).

Artes

“O conceito de leitura pode ser ampliado para um processo de decodificação e compreensão de expressões formais e simbólicas que envolvem tanto componentes sensoriais, emocionais, intelectuais, neurológicos, quanto culturais e econômicos” (KEHRWALD, 2000, p. 22).

Ciências

“[...] temos claro que a ciência tem uma linguagem específica, particular para explicar e construir o mundo que nos cerca, a nós mesmos e a todas as inter-relações possíveis. Cotidianamente temos uma outra linguagem que explica estes mesmos eventos” (LOPES; DULAC, 2000, p. 39)

“Da mesma forma que a ciência não é detentora da verdade dos fatos, também temos a clareza que esta não é neutra, que serve a quem a domina” (LOPES; DULAC, 2000, p. 40).

Educação Física

[...] o nosso cérebro desenvolve suas sinapses através das interações com o meio, e estas acontecem mediadas pelas nossas estruturas corporais/orgânicas, possibilitando através destas interações, a construção de novas abstrações. Então a dinâmica do movimento é relevante no processo de aprender. (GONÇALVES, 2000, p. 54).

“A leitura e a escrita também fazem parte de um processo de comunicação, este acontece entre sujeitos que comunicam-se mediante a inter-relação de seus corpos, então a educação física tem muito a ver com tudo isso” (GONÇALVES, 2000, p. 55).

Língua Estrangeira

Ler e escrever, em uma segunda língua, portanto, devem possibilitar ao estudante ampliar sua autonomia discursiva e seu domínio de conhecimentos, bem como sua percepção de cidadão que, ao apropriar-se dessa nova língua/linguagem e dessa nova cultura, passa a ter uma visão de mundo social ampliada [...]. (PAIVA, 2000, p. 124).

Chegamos ao cerne da questão: não há um único modo de ler, pois a leitura atende a diferentes objetivos, englobando várias áreas do conhecimento e sendo necessária a elas e a

tudo aquilo que vivemos no dia a dia e que não paramos para pensar que seja um ato de leitura ou que faça parte de uma área do conhecimento. Desde muito cedo, aprendemos a ler a expressão facial de nossos pais, inferimos a partir de uma leitura que em dias de chuva não se pode brincar na rua, inferimos através de leitura que tipos de comportamento devemos ter para ganhar o que queremos, como chorar porque queremos ser amamentados, e, conforme vamos crescendo, aprendemos a ler símbolos, imagens, e tudo mais. Quando chegamos à escola, aprendemos a ler as palavras e não só elas, mas o texto em que elas estão e o seu contexto enunciativo também, e aprendemos que existem diferentes leituras, que englobam decodificar e compreender, mas que também têm objetivos e textos específicos: na Matemática faz-se uma leitura lógica; na Geografia se observa a imagem (mapa) e se inferem características; na História, se busca no discurso do outro os fatos que nos são comuns; na Ciências, se nomeiam processos e de modo muito claro se define como ocorrem; na Literatura, as palavras são tão subjetivas quanto possa ser o narrador; na Língua Portuguesa, o foco é nos enunciados e em como eles são construídos; e assim por diante.

Assim como os enfoques são diferentes, também são diferentes os textos utilizados. Cada gênero textual, com suas devidas características e tipos textuais, vai corresponder a uma necessidade e também vai suscitar um tipo de leitura. Não há como ler todos os gêneros textuais da mesma forma, mas há como se preparar para uma leitura que é diversa. E esse é um processo que pode começar pela aula de Língua Portuguesa, olhando para a língua e para a leitura de um modo crítico e de modo a praticá-la, mas que deve ser repercutido pelas áreas que dessas habilidades fazem uso, ou seja, todas. Inclusive, promover esse pensamento crítico sobre o tipo de texto utilizado e a leitura que ele suscita ajuda a compreender a natureza da própria área do conhecimento em questão e a qualificar o processo educacional como um todo, no momento em que esses compartimentos da escola começam a revelar suas conexões. Dizemos *revelar suas conexões* e não *se conectar*, porque as conexões existem, como pudemos observar em todo esse trabalho, porém ainda se insiste em ignorá-las.

Quem ignora? Todos aqueles que, estando envolvidos no processo de ensino-aprendizagem, ignoram o grande recurso para melhoria do ensino, que é a leitura, e além disso o desenvolvimento da autonomia do aluno. Aquele que sabe ler o mundo na sua diversidade - e por diversidade entendemos as diversas áreas do conhecimento e aquilo que ainda não enquadraram nelas - se constitui como cidadão e se coloca na sociedade, que é um dos objetivos centrais, senão o central, na educação. Se há um culpado, ele atende por *nós*. E se há um possível herói que salvará a todos, ele atende, novamente por *nós*. Deixemos de

impor a culpa a outros e nos juntemos para buscar soluções. Não é só culpado aquele que impõe a culpa – geralmente os professores das diversas áreas do conhecimento, pais, direção-, mas também aquele que a aceita – professor de Língua Portuguesa. Se a escola é um espaço de coletividade, é na coletividade que se resolvem as dificuldades, ainda mais quando se trata de algo tão determinante, como é a leitura.

4.3 Os Anos Finais do Ensino Fundamental

Pensando na atual realidade compartimentada da escola, partimos para uma contextualização e apresentação de alguns exemplos sobre como o processo da leitura ocorre no seu âmbito. Focamos mais especificamente nos Anos Finais do Ensino Fundamental e optamos por esse período, tendo em vista o seu destaque negativo nas avaliações governamentais e a sua simbologia a respeito da formação primeira desse aluno: a sua formação fundamental, aquilo que será a base de um processo contínuo no seu trajeto de vida.

Começamos por problematizar a questão da responsabilização da disciplina de Língua Portuguesa em oposição à necessidade que todas as disciplinas têm a respeito da leitura. Digamos que um aluno dos Anos Finais do Ensino Fundamental tenha um professor diferente por disciplina – o que é um otimismo, já que a disponibilidade de professores nas redes públicas de ensino é menor que a necessidade, mas o que nos interessa aqui é a imagem causada - isso resultaria em 9 diferentes professores com que se tem contato semanalmente. Agora, imagine se, dentre esses 9, só 1 fale sobre leitura abertamente e trabalhe de forma consciente as práticas de leitura. O que isso causaria? 1 em 9. 1 em 9 não é tão importante, 1 em 9 não condiciona a sentir tanta necessidade. Se formos pela lógica da informação (na qual quanto mais um fato for noticiado mais relevância ele tem), a repetição forma valores e a não repetição também. E isso porque estamos falando de leitura, mas podem existir outros temas em comum. Então seriam 9 discursos diferentes, os quais suscitariam uma dúvida: a quem se deve escutar? A 1? Aos 9? Ou a 0? A leitura também é matemática: somamos esforços? Ou fazemos uma divisão inexata?

Veja bem, na formação em Letras, tomamos conhecimento de uma série de fatores que devem ser considerados ao se trabalhar um texto, fatores de textualidade, como a intencionalidade, a informatividade, a intertextualidade, a aceitabilidade, a situacionalidade

(MARCUSCHI, 2008, p. 93-132) e, assim, entendemos, como afirma Lajolo (1993, p. 52), que o texto não é pretexto. O texto não acaba nele mesmo, ele dialoga com muitos outros, ele tem um contexto de enunciação, sendo o suporte, a data de veiculação, o objetivo, o público-alvo etc, que devem ser considerados antes de se chegar a aspectos coesivos e gramaticais. E esse tipo de relação não é possível de ser estabelecida olhando somente para as palavras, é preciso ver, ou melhor, ler o que elas suscitam. Por vezes, será o conhecimento sobre a localização de um lugar, ou como é o seu ambiente, será talvez entender o que estava acontecendo no mundo no período em que foi publicado o texto, será entender o que significa determinada proporção apresentada, será entender o que determinada imagem que acompanha o texto contribui para a sua construção de sentido, o que o homem enquanto corpo e movimento impõe ao texto que é sua forma de expressão, como determinado fenômeno físico aconteceu, o quanto das crenças estão postas nos textos através do locutor, palavras de outros idiomas que são empregadas, e nisso estamos, respectivamente, falando de: Geografia, História, Matemática, Artes, Educação Física, Ciências, Ensino Religioso e Língua Estrangeira. Então, um professor de Língua Portuguesa que ignora esses fatores de textualidade que são essenciais para o seu trabalho não ignora somente as relações com as outras disciplinas, ele ignora a própria natureza da sua disciplina, pois é na alteridade que conhecemos os limites e as conexões entre as áreas do conhecimento.

O mesmo vale para qualquer professor. Vejamos outro exemplo. Numa aula de Geografia, o professor apresenta um mapa da América Latina e, para compreender o que esse mapa representa, poderão ser realizados os seguintes processos: pensar nos fatos que aconteceram e levaram a tal organização territorial, nos diferentes idiomas provenientes da colonização, pensar na proporção dos territórios ilustrados, refletir sobre como o desenho é pensado para representar de forma verossímil o espaço, pensar, inclusive, no desgaste físico pelo qual passaram os seus primeiros habitantes para desenvolver essa terra, no tipo de vegetação encontrada. Pensar nas diferentes crenças que mobilizaram esses povos, pensar nos nomes atribuídos a cada região, aos paralelos, aos trópicos e também pensar sobre o que a legenda explica sobre a própria linguagem do mapa; e nisso estamos falando de: Língua Estrangeira, História, Matemática, Artes, Educação Física, Ciências, Ensino Religioso, Língua Portuguesa e Geografia. O professor de Geografia, imaginamos, não conseguiria levar o aluno a compreender tal mapa se não fossem todas as áreas que para sua existência contribuem. Não que todos esses aspectos tenham de ser mobilizados a todo momento, mas sim que, em algum momento, eles sejam muito importantes para a sua compreensão global.

Tais exemplos nos levam a comprovar a relação inerente entre as áreas do conhecimento e a existência de diversas formas de leitura. Nessa confluência de ideias, podem surgir questões como o trabalho interdisciplinar entre as áreas do conhecimento, o que nos parece igualmente interessante, mas não é o foco neste momento. O que nos interessa no atual momento é pensar que, mesmo sem se perceber, a leitura é um conteúdo transversal em todas as áreas do conhecimento.

Durante um dos estágios de uma acadêmica do curso de Letras com uma turma de 9º ano do Ensino Fundamental, um de seus alunos escreveu uma crônica falando sobre sua história de vida. A proposta de trabalho veio a partir da confluência de trabalhos realizados até então e, portanto, das reflexões linguísticas já realizadas sobre os elementos que formam um texto e a natureza narrativa e factual da crônica. Essa aluna empregou na crônica não só os elementos teórico-práticos do conteúdo abordado, mas também a sua visão de mundo e de si mesma. Ela encontrou na atividade de aula um modo de se expressar e de dividir com o outro os seus sentimentos, o que fez dessa atividade de aula uma atividade de vida e é disso que trata este trabalho: pensar que aquilo que se faz na escola reflete na vida das pessoas. Dar voz e poder de leitura a um aluno é lhe dar autonomia e meios de crescer. Essa aluna teve seu texto publicado na 25ª edição do livro “Crianças e jovens do Rio Grande escrevendo histórias” (2017, p. 94-96), sendo um dos 95 textos selecionados dentre os quase 5000 inscritos e acabou por viver a experiência de uma cerimônia de premiação e de uma sessão de autógrafos, que com certeza marcarão sua vida. Não estamos dizendo que todos os textos devem ser escritos e lidos como se pudessem ganhar prêmios, mas estamos dizendo que todos os textos devem ser escritos e lidos porque podem mudar vidas.

5 CONCLUSÃO

São recorrentes, no âmbito acadêmico, colocações do tipo: eu sou de humanas, não entendo de números! Eu sou de exatas, não sei escrever! Essas afirmações são de todo muito perigosas, quando proferidas por futuros professores, pois deixam bem clara a divisão entre as disciplinas escolares, a qual com esse trabalho pretendemos ter desmistificado. É muito pouco provável que um aluno de “exatas” não precise das habilidades de “humanas”, assim como é muito pouco provável que um aluno de “humanas” não precise de habilidades de “exatas”, até porque, como vimos, elas são dependentes tanto na escola como fora dela. É importante que se pense, ao concluir esta leitura, que esses preconceitos quanto às áreas que não são as nossas e que essas falas, até mesmo engraçadas, são reflexos e contribuintes para uma cultura de massa que trava o desenvolvimento do aluno, ao limitar a sua possibilidade de criação de relações entre os conteúdos aprendidos e de domínio da leitura, mecanismos tão essenciais à sua autonomia.

Ao final desta produção escrita, podemos afirmar que a linguagem faz parte da natureza do homem, não só como instrumento, mas também como constituição e, portanto, está presente não só na comunicação, mas também no seu pensamento e na sua reflexão. Na linguagem, o homem se marca como eu e marca o outro como tu, e dela surgem as interações desse homem que é social. Do social vem a necessidade de aprimoramento das habilidades humanas, linguagem (leitura e escrita), e do ser social vem a escola, local de interação e de preparação para a sociedade. Na escola, se repercutem ou se combatem estigmas sociais e na escola atual se identificam vários problemas quanto à proficiência em Língua Portuguesa, que são causados por fatores socioeconômicos e por déficits organizacionais escolares. A leitura é um elemento central que interfere em todas as áreas, mas que, geralmente, só é trabalhada por uma: aí está a incoerência escolar.

Concluimos que o trabalho para o domínio da leitura é responsabilidade de todos, das disciplinas escolares principalmente, mas também da escola como um todo e da sociedade, até porque a concepção de leitura está diretamente ligada ao momento histórico e a diversos fatores externos e internos à educação e ao desenvolvimento do ser humano. Ler é ter autonomia, a criança que está sendo alfabetizada já sabe disso, e é uma habilidade que pode sempre ser aprimorada. Nossos alunos clamam por isso, nossa atual situação clama por isso. A educação precisa que assumamos a responsabilidade e que chamemos os outros a assumir a

sua, e, acima de tudo, é preciso que as conexões abstratas que existem entre as áreas sejam concretizadas dentro do espaço físico da escola e da vida. É preciso que aquelas campanhas de incentivo à leitura, como “Leia para uma criança”, continuem e que façamos campanhas do tipo “jovens leitores”, “adultos leitores”, seres humanos que leem e, portanto, pensam.

Na edição especial de outubro da revista *Nova Escola*, são premiados os professores que se destacaram em um concurso e, ao ler as reportagens, percebemos o que os professores são capazes de fazer e vemos o destaque dado por eles para a coletividade. E nos damos conta de que isso corrobora o objetivo deste trabalho, dizer ao professor de Língua Portuguesa: você não está sozinho! Dizer ao professor de História / Geografia / Matemática / Artes / Ed. Física / Ciências / Ens. Religioso / Língua Estrangeira: venha junto! Dizer a todos: estamos juntos! E até pode parecer discurso motivacional, mas é verdade. Porque é preciso, claro, pessoas que tenham aprofundamento em cada área - as constantes descobertas não nos deixam dizer o contrário - mas é preciso, acima de tudo, pessoas que entendam pessoas. E essas pessoas se encontram no mesmo lugar que todas as áreas do conhecimento, elas se encontram na vida em sociedade.

É preciso que o texto seja um desafio para o aluno, mas que ele também tenha condições de superá-lo. É preciso que o texto diga para o aluno: leia-me se puder! E que o aluno diga: eu posso.

REFERÊNCIAS

- ALLIENDE, Felipe; CONDEMARÍN, Mabel. *Leitura: teoria, avaliação e desenvolvimento*. Trad. José Cláudio de Almeida Abreu. Porto Alegre: Artes Médicas, 1987.
- BENVENISTE, Émile. *Problemas de Linguística Geral*. Trad. Maria da Glória Novak e Luiza Neri. São Paulo: Nacional, 1976.
- BRASIL. Ministério da Educação. *Caderno da Prova Brasil 2013*. Brasília: Inep, [s/d].
- _____. *Parâmetros curriculares nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: introdução aos parâmetros curriculares nacionais*. Brasília: MEC/SEF, 1998.
- _____. *Parâmetros curriculares nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: língua portuguesa*. Brasília: MEC/SEF, 1998.
- CARTILHA DA ESCOLA - SAEB 2017. In: Portal Inep. Brasil, Inep, s/d. Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/educacao-basica/saeb>>. Acesso em 23 out. 2017.
- CASTRILLÓN, Silvia. *O direito de ler e escrever*. Trad. Marcos Bagno. São Paulo: Pulo do Gato, 2011.
- CAVALLO, Guglielmo; CHARTIER, Roger (Orgs.). *História da leitura no mundo ocidental*. Trad. Fulvia M.L. Moretto, Guacira Marcondes Machado e José Antônio de Macedo Soares. São Paulo: Ática, 1997.
- CHARTIER, Anne-Marie; CLESSE, Christiane; HÉBRARD, Jean. *Ler e escrever: entrando no mundo da escrita*. Trad. Carla Valduga. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996.
- COMPÊNDIO BRASIL NO PISA 2015. In: Portal Inep. Brasil: Inep, s/d. Disponível em <<http://portal.inep.gov.br/web/guest/pisa-no-brasil>>. Acesso em: 23 out. 2017.
- FIORIN, José Luiz. Linguagem e interdisciplinaridade. *Alea: Estudos Neolatinos*, São Paulo, n. 1, v. 10, p. 29-53, 2008.
- FLÔRES, Onici Claro. O que é ler, afinal de contas? In: _____ (Org.). *Linhas e entrelinhas: leitura na sala de aula*. Santa Cruz do Sul: EDUNISC, 2008.
- FLORES, Valdir do Nascimento. *Introdução à teoria enunciativa de Benveniste*. São Paulo: Parábola, 2013.
- _____, Valdir do Nascimento; TEIXEIRA, Marlene. Enunciação, dialogismo, intersubjetividade: um estudo sobre Bakhtin e Benveniste. *Bakhtiniana*, São Paulo, n. 2, v.1, p.143-164, 2º sem, 2009.
- GALEANO, Eduardo. El derecho de soñar. *El país*, Espanha, s/p. 26 dez. 1996. Disponível em: <https://elpais.com/diario/1996/12/26/opinion/851554801_850215.html>. Acesso em 13 nov. 2017.
- GONÇALVES, Clézio J.S. Ler e escrever também com o corpo em movimento. In: NEVES, Iara Conceição Bitencourt (Org.) et al. *Ler e escrever: compromisso de todas as áreas*. 3 ed. Porto Alegre: Ed. Universidade/UFRGS, 2000.

KEHRWALD, Isabel Petry. Ler e escrever em artes. In: NEVES, Iara Conceição Bitencourt (Org.) et al. *Ler e escrever: compromisso de todas as áreas*. 3 ed. Porto Alegre: Ed. Universidade/UFRGS, 2000.

LAJOLO, Marisa. O texto não é pretexto. In: ZILBERMAN, Regina (Org.). *Leitura em crise na escola: as alternativas do professor*. 11. ed. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1993.

LOPES, Cesar 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: NEVES, Iara Conceição Bitencourt (Org.) et al. *Ler e escrever: compromisso de todas as áreas*. 3 ed. Porto Alegre: Ed. Universidade/UFRGS, 2000.

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

NOVA ESCOLA. São Paulo: Abril, outubro, ano 32, n. 306, out. 2017.

NOTA EXPLICATIVA: RESULTADO PROVA BRASIL 2013. In: Portal Inep. Brasil: Inep, s/d. Disponível em <http://download.inep.gov.br/ mailing/2014/nota_explicativa_prova_brasil_2013.pdf>. Acesso em: 18 jun. 2017.

OCDE. *Brasil no PISA 2015: análises e reflexões sobre o desempenho dos estudantes brasileiros*. São Paulo: Fundação Santillana, 2016.

PAIVA, Maria da Graça Gomes. Os desafios (?) do ensinar a ler e a escrever em língua estrangeira. In: NEVES, Iara Conceição Bitencourt (Org.) et al. *Ler e escrever: compromisso de todas as áreas*. 3 ed. Porto Alegre: Ed. Universidade/UFRGS, 2000.

PIETROFORTE, Antônio Vicente. A língua como objeto da Linguística. In: FIORIN, José Luiz (Org.). *Introdução à Linguística: I. Objetos teóricos*. São Paulo: Contexto, 2003.

PISA. In: Portal Inep. Brasil. Inep, s/d. Disponível em: < <http://portal.inep.gov.br/pisa>>. Acesso em: 23 out. 2017.

REICHWALD JR, Guilherme. Leitura e escrita na geografia ontem e hoje. In: NEVES, Iara Conceição Bitencourt (Org.) et al. *Ler e escrever: compromisso de todas as áreas*. 3 ed. Porto Alegre: Ed. Universidade/UFRGS, 2000.

RESULTADOS DA PROVA BRASIL 2013. In: Devolutivas Pedagógicas. Brasil: Inep, s/d. Disponível em <<http://devolutivas.inep.gov.br/proficiencia>>. Acesso em: 18 jun. 2017.

RIO GRANDE DO SUL. *Crianças e jovens do Rio Grande escrevendo histórias*. 25. ed. Porto Alegre: SEBE, 2017.

SAEB. In: Portal Inep. Brasil: Inep, s/d. Disponível em <<http://portal.inep.gov.br/educacao-basica/saeb>>. Acesso em: 18 jun. 2017.

SAEB 2015 RESUMO DOS RESULTADOS. In: Portal Inep. Brasil: Inep, 2016. Disponível em <<http://portal.inep.gov.br/web/guest/educacao-basica/saeb/resultados>>. Acesso em: 23 out. 2017.

SAUSSURE, Ferdinand de. *Curso de lingüística geral*. Trad. Antônio Chelini, José Paulo Paes e Izidoro Blikstein. 18. ed. São Paulo: Cultrix, 1995.

SEFFNER, Fernando. Leitura e escrita na história. In: NEVES, Iara Conceição Bitencourt (Org.) et al. *Ler e escrever: compromisso de todas as áreas*. 3 ed. Porto Alegre: Ed. Universidade/UFRGS, 2000.

YOUSAFZAI, Malala; LAMB, Cristina. *Eu sou Malala: a história da garota que defendeu o direito à educação e foi baleada pelo Talibã*. Trad. Caroline Chang. São Paulo: Companhia das Letras, 2013.

ZILBERMAN, Regina. A leitura na escola. 11. ed. In: _____ (Org.). *Leitura em crise na escola: as alternativas do professor*. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1993.