
A LINGUÍSTICA E AS CONTRIBUIÇÕES DA PEDAGOGIA DA LEITURA NO ENSINO

Claudia Rodrigues da Silva Nascimento (PUC-SP)¹

Allan de Andrade Linhares (UFPI)²

RESUMO: O presente artigo foi elaborado com base na III Jornada de Educação Linguística, evento organizado pelo grupo de pesquisa GPeduLing, da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, na modalidade de minicurso, com o título *A linguística e as contribuições da Pedagogia da leitura no ensino*. As inquietações, quanto ao ensino e à aprendizagem, neste trabalho, têm por objetivos: atribuir à escola o papel fundamental de formar o poliglota na própria língua (BECHARA, 2003, p. 13), de caracterizar a Pedagogia da Leitura dentro da Educação Linguística e de refletir sobre como a era digital influencia o ensino da leitura. A base teórica fundamenta-se nos referenciais de Palma, Turazza e Nogueira Júnior (2008), Chartier (1999), MCrindle (2018), entre outros. Para tanto, caracteriza-se brevemente a Educação Linguística (EL) e a Pedagogia da Leitura no contexto da EL, busca-se proporcionar bases teóricas acerca da era digital e, ainda, indicar situações de leitura para a formação de leitores.

Palavras-chave: Educação Linguística. Pedagogia da leitura. Leitores.

ABSTRACT: This article was prepared based on the III Jornada de Educação Linguística, an event organized by the GPeduLing research group at the Pontifícia Universidade de São Paulo, in the form of a mini-course entitled as title *Linguistics and the contributions of Reading Pedagogy in teaching*. The concerns regarding teaching and learning in this work have the following objectives: giving the school the fundamental role of training polyglots in their own language (BECHARA, 2003, p. 13), characterizing the Pedagogy of Reading within Linguistic Education, reflecting on how the digital age influences the teaching of reading. The theoretical basis is based on the references of Palma, Turazza and Nogueira Júnior (2008), Chartier (1999), MCrindle (2018) among others. To this end, we briefly characterize Linguistic Education (LE) and Reading Pedagogy within (RP), provide theoretical bases about the digital era and also indicate reading situations for the training of readers.

Keywords: Language Education. Reading pedagogy. Readers.

Considerações iniciais

O presente artigo foi elaborado com base nos estudos e reflexões do grupo de Pesquisa em Educação Linguística (GPeduLing), da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, supervisionado e dirigido pela professora doutora Dieli Vesaro Palma para um minicurso ministrado virtualmente (*online*) com foco na Pedagogia da Leitura.

Sabemos que a leitura é uma aptidão necessária para fundamentar qualquer disciplina escolar, por isso, a cada ano escolar, o estudante necessita avançar em

¹ Endereço eletrônico: joecla87@yahoo.com.br

² Endereço eletrônico: allanndrade@gmail.com

desenvolver capacidades, competências e estratégias de leitura. As inquietações quanto ao ensino e à aprendizagem não se restringem aos anos iniciais, mas trata-se de um tema que transcorre por toda a vida escolar com atribuições tanto para os professores quanto para os estudantes, independentemente de ser ela escola pública ou particular ao se ponderar o direito de acesso à educação e ao uso da língua materna.

A formação de leitores não pode se restringir à decodificação de letras, mas ela deve preparar leitores fluentes e competentes e, assim, as instituições escolares, o poder público e a sociedade como um todo cumpriram sua principal função social: a de formar leitores, que ultrapassa os muros das escolas, uma vez que todos precisam fazer parte desse processo. Para desenvolver uma reflexão acerca do assunto, foram traçados os seguintes objetivos: caracterizar brevemente a Educação Linguística (EL) e a Pedagogia da Leitura dentro da EL, abrangendo as estratégias de leitura e a multimodalidade; proporcionar bases teóricas e a reflexão de como a era digital influencia o ensino da leitura e, ainda, indicar situações de leitura para a formação de leitores.

Diante dessa situação, temos as seguintes questões: Como desenvolver um trabalho qualitativo tendo como base os pressupostos teóricos da Educação Linguística e as contribuições da Pedagogia da Leitura no dia a dia escolar? Como adequar o conhecimento científico do ensino da língua, visando à formação de “políglotas” na sua própria língua?

O trabalho está organizado, além das Considerações Iniciais e das Finais, nas seguintes partes: Educação Linguística, Pedagogia da Leitura, Leitura na era digital, prática de múltiplos letramentos, abordagem estruturalista de leitura, abordagem dialógica de leitura, leitura sob a perspectiva dos estudos dos letramentos, estratégias de leitura, leitura e multimodalidade, leitura e Semiótica na Base Nacional Comum Curricular, análise de gêneros textuais a partir de pressupostos teóricos da pedagogia da leitura, proposta de uma atividade de leitura para o Ensino Fundamental I.

Educação Linguística (EL)

A Língua Portuguesa, por sua complexidade, pode ser comparada a uma galáxia dentro do universo, com amplo campo de estudo que envolve muito mais que os eixos destacados na Base Nacional Comum Curricular (BNCC): oralidade, leitura, produção de texto, escrita e análise linguística. Envolve a fonética, a fonologia, a morfologia e a

sintaxe. Contudo, dentro dessa galáxia, há estudos acerca da Educação Linguística (EL), a qual será o fio condutor de nossos estudos.

A EL tomou como referência os estudos inaugurais, no Brasil, de Bechara, que atribuía à escola o papel fundamental de formar o poliglota dentro da própria língua (BECHARA, 2003, p. 13). Dessa maneira, é imperativo que se desenvolva a competência comunicativa do Aprendizante Ensinante³ (ApEn), a fim de que ele se torne um leitor competente, habilidoso, crítico e saiba se expressar satisfatoriamente nas modalidades oral ou escrita da língua, adequando-se às diversas situações de comunicação, sendo uma responsabilidade primária da instituição escolar. Esse conceito faz parte das discussões, atualmente, mais inexauríveis sobre como se desenvolver tal instrução com foco naquilo que a EL defende.

Palma, Turazza e Nogueira Júnior (2008) entendem EL como um

[...] processo de ensino e aprendizagem que visa a tornar o indivíduo capaz de utilizar a língua materna, conscientemente, nas diferentes situações comunicativas presentes na vida em sociedade, como forma de possibilitar seu desenvolvimento integral, garantindo-lhe a cidadania plena [...] (PALMA; TURAZZA; NOGUEIRA JÚNIOR, 2008, p. 215).

Conforme os autores, o ensino tem por escopo preparar o ApEn, independentemente de qualquer situação, com investimento no desenvolvimento integral, com acesso aos diferentes gêneros textuais, materializados em textos, como objeto de ensinar as práticas de leitura e de produção de textos escritos, de escuta e de produção de textos orais, de análise linguística para relacionar a teoria e a prática em que o fazer pedagógico se concretiza, acompanhado de metodologias ativas que levem a mudanças no processo de ensino e de aprendizagem (PALMA; TURAZZA, 2014, p. 58).

Para que esse objetivo seja positivo, não basta apenas que o ApEn conheça e obedeça às regras da norma culta, de maneira sistemática ou mecânica, é necessário o domínio de conhecimentos científicos e saberes a serem empregados no momento da leitura e da escrita. Focamos no momento na leitura como “apropriação, invenção, produção e significados” (CHARTIER, 1999, p. 77), contudo, as duas ações se complementam.

³ Termo proposto por Alicia Fernández em sua obra *Os Idiomas do Aprendizante*, de 2001 (*apud* Palma; Turazza, 2014).

Os estudiosos julgam necessário, para tanto, a inter-relação entre a área de Língua Portuguesa e a de Pedagogia. A competência do usuário de uma língua engloba capacidades e juízos de valor relacionados e interdependentes de características socioculturais. Essa competência permite, pois, a um falante [...] “saber o que falar e como falar com quaisquer interlocutores em quaisquer circunstâncias” (BORTONIRICARDO, 2004, p. 73).

A EL deve começar na educação infantil e acompanhar o ApEn em todo percurso escolar, com atividades desafiadoras de acordo com o ano de escolaridade, tendo em vista que ninguém nasce leitor. Esse investimento contribui para ampliar o conhecimento linguístico, formar profissionais competentes em qualquer área.

Nesse sentido, o Ensino da LP, na perspectiva da EL, organiza-se por meio de seis pedagogias: (1) Pedagogia do oral; (2) Pedagogia da leitura; (3) Pedagogia da escrita; (4) Pedagogia da literatura; (5) Pedagogia léxico-gramatical; (6) Pedagogia digital. Em virtude do nosso interesse de pensar em possibilidades para o ensino de leitura, focalizamos a discussão na dimensão pedagógica da leitura. Para tanto, para nos orientar, seguimos três percursos para refletirmos sobre o ensino da leitura: (1) propósito comunicativo; (2) gênero; (3) recursos léxicos-gramaticais semióticos.

Pedagogia da leitura

O ensino da leitura é o foco do ensino nos anos iniciais, não é um “fenômeno idiossincrático e anárquico, trata-se de um processo generativo que reflete a tentativa disciplinada de construção” (NASCIMENTO, 2020, p. 9), também uma necessidade emergencial em inserir o estudante no mundo letrado, contudo, esse ato continua sendo um desafio. Para Palma e Turazza (2014, p. 52-53), a pedagogia da leitura

Tem por meta desenvolver a competência leitora dos aprendentes-ensinantes, concebendo a leitura como um complexo cognitivo-sócio-interacional. Tem ainda por objetivo a formação do leitor competente a qual deve ocorrer por meio da aprendizagem significativa, visando à aquisição de diferentes estratégias de leitura, imprescindíveis frente à diversidade de gêneros textuais que circulam em sociedade, com vistas ao letramento dos aprendentes-ensinantes. A exposição dos leitores a uma diversidade de gêneros é condição para a formação de leitores proficientes.

Ensinar-aprender a ler é oferecer condições para se desenvolver a capacidade de compreender a tipologia textual e os gêneros textuais em que aparecem, partindo-se da consideração do conhecimento prévio do leitor que, conseqüentemente, será ampliado. Assim, o adequado é propor atividades desafiadoras, pois o ensino de leitura, como processo de construção de sentidos, pressupõe um EnAp mediador desse processo de forma que torne os ApEn conscientes das estratégias que utilizam para apresentar, explorar e compreender os diferentes gêneros nas diversas situações comunicativas, pois, como ensina Paulo Freire, “o ato de ler, que implica sempre percepção crítica, interpretação e ‘re-escrita’ do lido” (FREIRE, 1989, p. 14).

Nesse sentido, para um ensino mais produtivo de leitura e de interpretação, o ideal é ofertar bons textos, em um trabalho coletivo, para explorar diferentes recursos, como livros, textos impressos, digitais, dentro de um contexto que envolva a todos na instituição escolar. A necessidade de o professor ser um leitor é básica, pois não há como ofertar algo que não se conhece. A leitura não pode se resumir à superficialidade, possivelmente deverá ser preciso abandonar certa noção tradicional do que se entendeu por texto: a de que ele (o texto) é produto, resultado de uma sequenciação de frases.

Em vez da prática comum de se captar primeiro o significado, que é a finalidade maior de certas correntes do ensino escolar, deve-se partir para o enfoque do modo como o texto foi produzido, ou seja, deslocar-se do significado/conteúdo original para os efeitos de sentido a partir do exame das operações linguísticas que o produziram. Desse modo, em vez de se buscar o que o texto diz, deve-se procurar analisar como o texto diz e por que diz o que diz de um determinado modo que trará decorrências significativas para o desenvolvimento do sentido como um todo.

Nas palavras de Gouvêa, Pauliukonis e Monnerat (2017), o processo de leitura deve ser visto como uma importante prática social de reconstrução da trajetória do autor, passível de ser recuperada. É possível ensinar o estudante a apreender que há probabilidades de significação, na escolha de estratégias que geram essa possibilidade. Essas estratégias objetivam o desenvolvimento do leitor desde os anos iniciais.

Assim, temos em vista que a EL visa desenvolver a competência leitora como um processo contínuo, “complexo que é o cognitivo social-interacional” (PALMA, 2022). Para isso, é preciso colocar a gramática ou a língua em prática, em vez de se ensinar apenas sobre ela, como faz, prioritariamente, a escola tradicional, por meio da insistência na transmissão de uma metalinguagem e ênfase na descrição do fenômeno linguístico, muitas vezes como um fim em si mesmas.

Leitura na Era Digital

A tecnologia apresenta constantes avanços, novos conceitos e novas possibilidades, o que exige constantes reestruturações dos EnAp, bem como dos ApEn. Lins e Silva (2015) ressaltam a seriedade em mudar os velhos conceitos e inserir os novos recursos tecnológicos e digitais nas estratégias de ensino. As crianças nativas digitais, conforme Wolf (2019), nasceram com habilidades e necessidades diferentes dos imigrantes digitais. Os nativos digitais nascem e crescem frente às telas, um universo fascinante para elas. Conforme MCrindle (2018), elas compõem diferentes gerações, como, por exemplo, a geração alfa (2014-2024) e a geração beta (2020-2034). Trata-se de gerações nascidas em um mundo globalizado, conectado em redes. (NASCIMENTO, 2020, p. 69)

Essa geração de nativos digitais, ano a ano, vai se destacando com suas habilidades em manusear aparelhos eletrônicos e digitais, com características diferenciadas dos imigrantes digitais. Crystal (2013, p. 103), resalta que “a internet nos proporcionou um meio linguístico novo, que oferece uma escala completamente nova de possibilidades de expressão, com dimensões inéditas de variação linguística e formas novas de focar o uso da língua”.

Percebemos então, a necessidade de um novo olhar para a maneira como a leitura será abordada na sala de aula. Nesse sentido, o escritor e consultor educacional americano Marc Prensky (2012) resalta a importância de remodelar a educação para atender às novas gerações, ou, como ressaltam Palfrey e Gasser (2011), projetar uma nova relação no processo pedagógico entre o ApEn e EnAp na maneira como estudar e como aprender.

Os autores e pesquisadores no assunto acreditam que não adianta adotar as tecnologias e continuar a repetir as formas tradicionais, mecânicas e sem uma função. Outra questão é que não se podem desprezar as novas tecnologias que envolvem os jogos digitais, os celulares e a Internet, pois eles proporcionam uma forma de aprendizagem prazerosa, em que tanto o ApEn como o EnAp podem desenvolver habilidades necessárias para o futuro em relação ao trabalho (PRENSKY, 2012).

O quesito formação leitora “requer um conjunto de habilidades desenvolvidas durante toda a existência humana” (WOLF, 2019, p. 58). A geração alfa e beta fazem

parte de um experimento global, não demonstram medo de errar, aprendem na tentativa e no erro (NASCIMENTO, 2020, p. 71).

Para esse processo de aquisição da leitura, Nascimento elenca algumas habilidades como: a ativação de neurônios, os usos dos recursos tecnológicos, as mudanças no modo de ler, o aparecimento da hiperatenção e a desatenção. Consequências que acarretam uma superficialidade, pois a leitura nas telas torna-se líquida, com hiperlinks e janelas que transcendem as informações solicitadas, o que modificou a forma de ler e de estudar.

Assim, a aprendizagem dessa nova geração apresenta outras necessidades e poderá ser adaptada a todas as disciplinas, informações ou habilidades. Elas precisam passar por muitas adequações a fim de transpor as barreiras apresentadas, que poderão ser extremamente eficazes.

Prática de múltiplos letramentos

A missão de formar leitores competentes e fluentes deve ser trabalhada como prática de múltiplos letramentos, independentemente do suporte, seja ele impresso ou *online*. Assim, apresentamos um percurso das concepções de leitura, desde as visões de natureza mais estruturalistas até os estudos que entendem a leitura como mais produtiva.

Abordagem estruturalista de leitura

A abordagem estruturalista de leitura limita o processo de construção de sentidos, pois o leitor não é visto como sujeito ativo diante desse processo de criação, no entanto, preconiza que o sentido está pronto no texto e não requer a ativação de contextos para ser construído. De acordo com Kato (1999), esse entendimento está apoiado em uma visão mecânica de linguagem, cujo sentido está materializado no cotexto linguístico, sendo, portanto, passível de ser extraído, localizado e destacado.

Abordagem dialógica de leitura

Nessa concepção, a língua é vista como processo interacional (dialógico) e os sujeitos, portanto, são construtores sociais. Aqui, entende-se o dialogismo como essencial, pois o leitor, ao processar um texto, está constantemente dialogando com ele.

Logo, o texto é o próprio lugar da interação e os sujeitos (interlocutores) nele se constroem e são construídos (KOCH, 2009). O processo interacional entre autor-texto-leitor para a construção de sentidos é condição necessária, em que os sujeitos dialogam com o texto, os sentidos nascem, porque eles não preexistem à leitura.

Abordagem discursiva de leitura

Essa concepção pondera que a leitura é uma construção feita por um sujeito histórico que ocupa um determinado lugar social, segundo Authier-Revuz (1990, p. 27), “[...] nenhuma palavra é neutra, mas inevitavelmente carregada, ocupada, habitada, atravessada pelos discursos nos quais viveu sua existência socialmente sustentada”. Nesse sentido, é possível fundamentar que esse processo é construído a partir de certas condições de produção, as quais são as circunstâncias em que o discurso é realizado, o contexto, as formações sociais, históricas e ideológicas em que um enunciado é produzido.

Leitura sob a perspectiva dos estudos dos letramentos

A aprendizagem da leitura sob a perspectiva dos estudos do letramento, segundo Kleiman (2002), implica conhecer a funcionalidade dos textos nas diversas práticas socioculturais. As práticas de letramento devem estar vinculadas à realidade e à necessidade do ApEn, as quais devem ocupar um espaço privilegiado no cotidiano escolar e na vida.

Assim, a leitura é vista como uma prática de múltiplos letramentos, associada às práticas sociais e culturais em seus diversos contextos e, a partir dessas demandas, é preciso entender como os textos funcionam, a função social que exercem a fim de discernir, em contextos mais amplos, a aplicabilidade de um texto e, conseqüentemente, as leituras dele.

Estratégias de leitura

Para Solé (1998, p. 69-70), as estratégias leitoras são procedimentos de caráter elevado, que envolvem a presença de objetivos propostos, o planejamento das ações que se desencadeiam para obter êxito, assim como sua avaliação e adequação necessária.

A formação de leitores fluentes e autônomos também pode ser entendida como formação de leitores capazes de aprender por meio dos textos, com a capacidade de interrogar a sua compreensão, relacionar o que leem com suas vivências, ter a ação de criar e recriar sua interpretação e de desenvolver um senso crítico do que aprenderam para contextos diferentes. O ensino de estratégias de leitura contribui para dar aos alunos os recursos necessários para que eles possam aprender a aprender. O aluno precisa ter controle do que lê, tomar decisões adequadas segundo os seus objetivos e estabelecer interação com o(a) autor(a).

Leitura e multimodalidade

O entendimento de que o texto e seus sentidos é uma metodologia que envolve aspectos linguísticos e não linguísticos, conhecimentos guardados na memória que são atualizados frequentemente e as vivências socioculturais definidoras das situações de comunicação e dos papéis que os sujeitos podem assumir (MARQUESI; PAULIUKONIS; ELIAS, 2017, p. 7).

Se o texto é estruturado a partir de uma base linguística e não linguística, pois ele é, essencialmente multimodal, é fundamental que os vários aspectos responsáveis pela sua constituição sejam analisados a fim de que o leitor faça uma leitura além daquilo que está explicitamente marcado verbalmente pelo seu produtor. Isso quer dizer que todos os elementos verbais e os de outras semióticas devem ser objeto de análise no processo de construção de sentidos, haja vista que o dito está no não-dito (DUCROT, 1987), nas várias formas de realização da linguagem.

Cada vez mais, novas linguagens se agregam aos textos verbais como, por exemplo, as animações, os efeitos sonoros, as imagens, as cores, os formatos das letras, permitindo possíveis e diferentes interpretações das mensagens que exploram a multimodalidade (KRESS; VAN LEEUWEN, 2006). Essa profusão de linguagens em um mesmo suporte, como a tela, por exemplo, descentraliza o papel da linguagem verbal escrita e cede lugar às diferentes maneiras de produzir sentidos durante a leitura com a combinação de várias semioses. Filiamo-nos ao pensamento de Zacharias (2016, p. 22), quando cita Ribeiro (2012), a partir da interpretação dessa autora dos estudos de Kress e Van Leeuwen (2016), esclarecendo que [...] “não há textos monomodais, uma vez que todos os textos exploram aspectos estéticos, de design e de leiaute. No entanto,

sabemos que a multimodalidade ainda é pouco explorada no campo da educação, embora tenha ganhado mais notoriedade na atualidade”.

Leitura e Semiótica na Base Nacional Comum Curricular

O termo leitura aparece cerca de 305 vezes na Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2018), a qual exhibe uma análise linguística como um eixo de aprendizagem acrescido à semiótica, uma das teorias, que concebe o texto e não a frase, como unidade de sentido:

A BNCC inova ao trazer a semiótica, área de estudos relativamente pouco abordada nos cursos de formação docente e que talvez ficasse melhor acomodada junto ao eixo leitura, fazendo daí emergir as práticas de leitura multimodal (LOURENÇO; ARAÚJO, 2019).

O ensino-aprendizagem da leitura, de acordo com a proposta do documento, é do seu uso na vida, assim ele deve estar articulado à função social com foco no “uso-reflexão-uso” (BRASIL, 2015, p. 3). Para tanto, o professor necessita de conhecimento, além de assumir o compromisso de desenvolver atividades que possam garantir um estudo significativo da língua.

Os conhecimentos sobre os gêneros, sobre os textos, sobre a língua, sobre a norma-padrão e sobre as diferentes linguagens (semioses) devem ser mobilizados em favor do desenvolvimento das capacidades de leitura e devem estar a serviço da ampliação das possibilidades de participação em práticas de diferentes esferas/ campos de atividades humanas (BRASIL, 1988, p. 69).

O Eixo Leitura compreende as práticas de linguagem que decorrem da interação ativa do leitor/ouvinte/espectador com os textos escritos, orais e multissemióticos e de sua interpretação, pesquisa e embasamento de trabalhos escolares e acadêmicos; realização de procedimentos; conhecimento, discussão e debate sobre temas sociais relevantes; sustentação da reivindicação de algo no contexto de atuação da vida pública; ter mais conhecimento que permita o desenvolvimento de projetos pessoais, dentre outras possibilidades (BRASIL, 1988, p. 73).

A Leitura no contexto da BNCC é tomada em um sentido mais amplo, dizendo respeito não somente ao texto escrito, mas também a imagens estáticas (foto, pintura, desenho, esquema, gráfico, diagrama) ou em movimento (filmes, vídeos etc.) e ao som

(música), que acompanha e cossignifica em muitos gêneros digitais (BRASIL, 1988, p. 74)

Da mesma forma que na leitura, não se deve conceber que as habilidades de produção sejam desenvolvidas de forma genérica e descontextualizada, mas por meio de situações efetivas de produção de textos pertencentes a gêneros que circulam nos diversos campos de atividade humana (BRASIL, 1988, p. 80).

É fundamental que o professor crie circunstâncias em que os ApEn possam operar sobre a própria língua, por meio da atividade metalinguística, que envolve a descrição dos aspectos observados por meio da categorização e tratamento sistemático dos diferentes conhecimentos construídos (BRASIL, 1988, p. 28). “Não basta identificar novas informações sem que elas sejam processadas e transmutadas em conhecimentos” (PALMA; TURAZZA, 2014, p. 24).

Entre as habilidades apresentadas na BNCC, ações são essenciais para o desenvolvimento do ApEn, ao indicar caminhos para atingir a formação leitora, como buscar, selecionar, ler, compreender, selecionar, participar, organizar.

De acordo com os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), a mediação do professor como prática no cotidiano escolar deve ser por meio de leituras e da exploração de textos que circulem em meios impressos ou digitais de acordo com as necessidades e interesses dos ApEn. Para tanto, é essencial ofertar gêneros variados, para despertar o gosto pela leitura, bem como selecionar diferentes livros físicos ou disponíveis em meios digitais (BRASIL, 1988).

Ter acesso a diferentes práticas de compartilhamento de leitura, recepção de obras literárias, manifestações artísticas, como rodas de leitura, clubes de leitura, eventos de contação de histórias, de leituras dramáticas, de apresentações teatrais, musicais e de filmes são outras práticas pedagógicas possíveis. Outra proposta é organizar situações de estudo e utilizar procedimentos e estratégias de leitura adequados aos objetivos e à natureza do conhecimento em questão (BRASIL, 1988, p. 519).

Diversificar as estratégias de leitura é a proposta da BNCC, por articular a teoria-prática em um fazer pedagógico concreto, otimizar mudanças no processo de aprendizagem e propiciar a atuação do ApEn numa posição reflexiva.

Análise de gêneros textuais a partir de pressupostos teóricos da pedagogia da leitura

Promover na prática ações que, de fato, formem leitores constitui um desafio, o que traz algumas reflexões sob a perspectiva da EL. As discussões serão complementadas com algumas sugestões de propostas didáticas, com foco nos anos iniciais do Ensino Fundamental. Há muitas possibilidades para desenvolver um trabalho qualitativo na formação do leitor. Assim, ao propor uma atividade, o EnAp precisa levantar alguns questionamentos como:

Que gênero está sendo apresentado na atividade?

Qual a finalidade comunicativa desse gênero?

Quem responde pela autoria desse gênero?

Onde circula o gênero estudado?

Quando esse gênero é divulgado ou propagado?

Como o gênero está organizado para cumprir seu propósito comunicativo?

Nas palavras de Nascimento (2020, p. 109), “é importante que o professor siga alguns passos imprescindíveis para que os momentos de leitura sejam, não apenas formativos e informativos, mas também prazerosos”. Como? A mesma autora elege alguns passos essenciais:

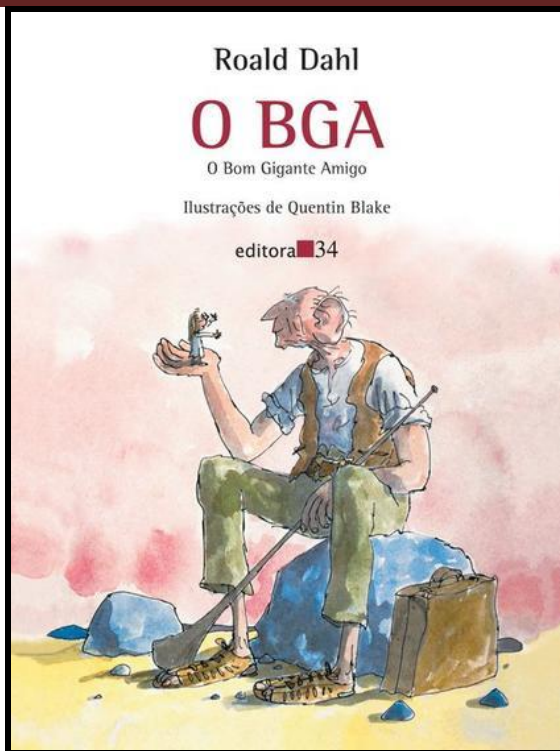
- I. Selecionar bons livros ou bons textos.
- II. Antecipar a leitura, para perceber os aspectos que poderão ser destacados na história, como o local, principais personagens, a qualidade do livro, a linguagem utilizada e características relevantes.
- III. Explorar com o ApEn a capa e contracapa do livro, o uso de perguntas é uma estratégia para se pensar no assunto.
- IV. Promover a leitura de imagens, mesmo aos ApEn que não leem convencionalmente, o que cria a possibilidade de criar narrativas.
- V. Leitura em voz alta realizada pelo professor. Esse aspecto é relevante, pois como formar leitores se o EnAp não é um leitor? Essa leitura feita pelo EnAp deve ser preparada e ocupar um momento privilegiado da aula.
- VI. Contar histórias. Ação diferente do ato de ler, mas que é um recurso para encurtar o caminho do leitor até o livro. Trata-se de um momento de encantar e de estimular a formação de novos leitores.
- VII. Promover visitas a bibliotecas como estratégia formadora de leitores, pois se o ApEn não visitar uma biblioteca com a escola, dificilmente a família levará. Assim, é fundamental incluir essa ação no projeto político pedagógico da escola.

- VIII. Promover momentos de leitura pelo ApEn para o exercício da prática leitora de forma significativa, tendo como monitor outros alunos, numa espécie de intercâmbio nas salas de aula, parcerias de turmas de diferentes idades.
- IX. Proporcionar empréstimo de livros aos ApEn, para tanto, as equipes escolares podem disponibilizar um acervo para que os novos leitores tenham acesso. Esse empréstimo deve ser feito sem o receio de perder, de estragar ou de sumir. É importante criar algumas regras e combinados, mas nada deve impedir o acesso a livros. PS: Emprestem livros!
- X. Oportunizar o ApEn a se autoavaliar. Uma boa estratégia é conversar e combinar com o ApEn uma filmagem durante a leitura, por poucos minutos. Após a leitura, deixar o ApEn assistir e avaliar seu desempenho. Algo que funciona muito, em especial com as turmas dos anos iniciais.
- XI. Promover eventos que incentivem a leitura como feiras de livros, com trocas, leituras, saraus, exposição de textos elaborados pelos ApEn, presença de autores etc.
- XII. Promover acesso a bibliotecas digitais é uma possibilidade para acesso à leitura. Não substitui uma biblioteca física, em especial para crianças, contudo, vem angariando adeptos, proporcionando outras fontes de pesquisa e trazendo inúmeras contribuições.
- XIII. Usar e incentivar os acessos a plataformas colaborativas, *sites*, *trailers* de filmes e *blogs* que poderão auxiliar na demanda educacional dos nativos digitais e dos imigrantes que querem acompanhar as inovações tecnológicas.
- XIV. Usar aplicativos como recursos pedagógicos podem estimular a leitura, como aplicativos que permitem gravar, editar, por exemplo, a leitura de uma história.

Proposta de uma atividade de leitura para o Ensino Fundamental I

Exemplificamos uma atividade com um livro *O BGA – O Bom Gigante Amigo*, como uma proposta de leitura capitulada (Figura 1).

Figura 1 – Capa do livro



Fonte: DAHL (2016).

1. Que gênero está sendo apresentado na atividade?
2. Qual a finalidade comunicativa desse gênero?
3. Quem responde pela autoria desse gênero?
4. Onde circula o gênero estudado?
5. Quando esse gênero é divulgado ou propagado?
6. Como o gênero está organizado para cumprir seu propósito comunicativo?

1. Que gênero está sendo apresentado na atividade?

Livro de literatura infanto-juvenil.

2. Qual a finalidade comunicativa desse gênero?

O livro tem finalidade de contar uma história, pode ser para uma recreação, obter informação, para aprender, conhecer outras culturas etc. Este, em especial, conta a história de Sofia, uma órfã que mora em um orfanato e foi raptada em seu quarto, no meio da noite, por um estranho gigante. Ela pensou que seria devorado por ele, contudo, descobriu que aquele gigante era o BGA – Bom Gigante Amigo. O livro é permeado de aventuras impossíveis e de uma missão que não será nada fácil de vencer.

3. Quem responde pela autoria desse gênero?

O autor Roald Dahl, o mesmo autor de *Fantástica fábrica de chocolate* e *Matilda*.

4. Onde circula o gênero estudado?

O gênero estudado circula nas livrarias, nas bibliotecas, nos sebos, em um filme com o mesmo nome e nas mãos de algumas crianças.

5. Quando esse gênero é divulgado ou propagado?

No geral, um livro é divulgado pelas editoras, por alguns canais da internet como no Youtube no canal: *Dica da cigarra*. Disponível em: [Dica da Cigarra #04 - "O BGA - O BOM GIGANTE AMIGO" - YouTube](#). Outra forma de divulgação é por meio de outros leitores, professores, bibliotecários etc.

6. Como o gênero está organizado para cumprir seu propósito comunicativo?

O livro está organizado tradicionalmente, com uma capa de fundo rosa e branco, chão amarelo, com uma imagem de um gigante com uma enorme orelha, uma pequena menina em sua mão e uma enorme corneta. O livro apresenta em sua orelha um bom resumo da história. Na quarta capa, há uma imagem semelhante da capa, sendo que, em um *zoom*, com foco apenas no gigante e na menina. Esse livro possui 288 páginas, dividido em 24 capítulos, o que possibilita a leitura em 24 dias. No final do livro, há informações sobre o autor e sobre o ilustrador.

Considerações finais

A Educação Linguística classifica a leitura como um processo de aprendizagem que ocorre a partir dos múltiplos desenvolvimentos: biológico-psicológico-sociológico e cultural, que o ser humano vivencia, estabelece relações entre o oral e o escrito, e se descobre em um meio em que desenvolve a curiosidade de busca, de estudo, de aventura. Ações que a leitura proporciona sem sair de casa.

Para formar leitores fluentes e competentes é preciso investir em diferentes gêneros de acordo com a faixa etária e o ano de escolaridade. Assim, retomamos as questões norteadoras: Como desenvolver um trabalho qualitativo tendo como base os pressupostos teóricos na Educação Linguística e as contribuições da Pedagogia da Leitura no dia a dia escolar? A princípio, promover na prática ações que, de fato, formam leitores, ações que no dia a dia escolar por levar em consideração a era digital, as necessidades recorrendo a abordagens e diferentes estratégias de leitura, pois há muitas possibilidades para desenvolver um trabalho qualitativo na formação do leitor.

Como adequar o conhecimento científico do ensino da língua, visando à formação de “políglotas” em sua própria língua? Cada vez mais, novas linguagens se agregam ao ensino, o que implica constante estudo por parte dos professores e compromisso de desenvolver atividades que possam garantir um estudo significativo da língua. Também há uma gama de gêneros textuais: fábulas, contos de fadas, contos maravilhosos, mitos, lendas, adaptações de grandes clássicos da literatura mundial, parlendas, trava-línguas, adivinhas, além de textos autorais narrativos, poéticos, quadrinhos, capa de revistas, reportagem, *e-mail*, entre outros que poderão ser usados na sala de aula com o objetivo de formar políglotas em sua própria língua.

Assim, incentivar e propiciar momentos de leitura: sem o código, leitura de imagens, contação de histórias, brincadeiras de faz de conta com materiais diversos, os quais criam possibilidades dentro de contextos diversificados, despertarão nos ApEn o desejo de decifrar o código da leitura e descobrir a fascinante proeza de viajar pelo universo da leitura.

Referências

- AUTHIER-REVUZ, J. Heterogeneidades enunciativas. **Cadernos de estudos linguísticos**, 19. Campinas, IEL. 1990.
- BECHARA, E. **Ensino de gramática**. Opressão? Liberdade? 11. ed. São Paulo: Ática, 2003.
- BORTONI-RICARDO, S. M. **Educação em língua materna**: a sociolinguística na sala de aula. São Paulo: Parábola Editorial, 2004.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, 2018.
- BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs)**. Ensino Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1988.
- CHARTIER, R. **A ordem dos livros**: leitores, autores e bibliotecas na Europa entre os séculos XIV e XVIII. Trad. Mary Del Priore. Brasília: EdUnb, 1999.
- CRYSTAL, D. **A revolução da linguagem**. Trad. Ricardo Quintana. Consultoria de Yonne Leite. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2013.
- DAHL, R. *O BGA – O Bom Gigante Amigo*. Trad. Angela Mariani; Ilust. Quentin Blake. 4. ed. São Paulo: Editora 34, 2016.
- DUCROT, O. **O dizer e o dito**. Campinas, São Paulo: Pontes, 1987.
- FREIRE, P. **A importância do ato de ler**: em três artigos que se completam. São Paulo: Autores Associados: Cortez, 1989.

GOUVÊA, L. H.; PAULIUKONIS, A. L.; MONNERAT, R. Texto, cotexto e contexto: processos de apreensão da realidade. *In: MARQUESI, S. C.; PAULIUKONIS, A. L.; ELIAS, V. M. (org.) **Linguística textual e ensino***. São Paulo: Contexto, 2017.

KATO, M. A. **O aprendizado da leitura**. 5.ed. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

KLEIMAN, A. B. Contribuições teóricas para o desenvolvimento do leitor: teorias de leitura e ensino. *In: ROSING, T. M. K.; BECKER, P. (org.) **Leitura e animação cultural**: repensando a escola e a biblioteca*. Passo Fundo, RS: UPF, 2002.

KOCH, I. G. V.; CUNHA-LIMA, M. L. Do cognitivismo ao sociognitivismo. *In: MUSSALIN, F.; BENTES, A. C. (org.) **Introdução à linguística**: fundamentos epistemológicos*. São Paulo: Cortez, 2009.

KRESS, G.; VAN LEEUWEN, T. **Reading Images: The Grammar of Visual Design**. London: Routledge, 2006.

LINS E SILVA, P. K. Os Nativos digitais chegaram à escola. **Revista Pátio Educação Infantil**, ano XII, n. 38, jan./mar. 2015.

LOURENÇO, D. C. G. L.; ARAÚJO, D. L. de. A proposta de Análise linguística/Semiótica na BNCC: a natureza dos objetos de conhecimento. **Revista Eutomia**, Recife, v. 23, n. 1, p. 88-107, jul. 2019.

MARQUESI, S. C.; PAULIUKONIS, A. L.; ELIAS, V. M. (org.) **Linguística textual e ensino**. São Paulo: Contexto, 2017.

McCRINDLE, M. **The ABC of XYZ: Understanding the Global Generations**. McCrindle Research, 2018. Disponível em:

https://www.researchgate.net/publication/328347222_The_ABC_of_XYZ_Understanding_the_Global_Generations. Acesso em: 20 jul. 2020.

NASCIMENTO, C. R. da S. **A relação dos nativos digitais com livros impressos nos anos iniciais do Ensino Fundamental**: desafios e conquistas. São Paulo, 2020. Tese (Doutorado em Língua Portuguesa) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2020.

PALFREY, J.; GASSER, U. **Nascidos na era digital**: entendendo a primeira geração dos nativos digitais. Porto Alegre: Artmed, 2011.

PALMA, D. V.; TURAZZA, J. S. **Educação Linguística e o ensino de língua portuguesa**: algumas questões fundamentais. São Paulo: Terracota, 2014.

PALMA, D. V.; TURAZZA, J. S.; NOGUEIRA JUNIOR, J. E. Educação linguística e desafios na formação do professor. *In: BASTOS, N. B. (Org.) **Língua Portuguesa – lusofonia – memória e diversidade cultural***. São Paulo: EDUC, 2008.

PRENSKY, M. **Aprendizagem baseada em jogos digitais**. Trad. Eric Yamagute. São Paulo: Editora Senac São Paulo, 2012.

WOLF, M. **O cérebro no mundo digital**: os desafios da leitura na nossa era. Trad. Rodolfo Ilari e Mayumi Ilari. São Paulo: Contexto, 2019.

ZACARIAS, W. R. de C. Letramento digital: desafios e possibilidades para o ensino. *In: COSCARELLI, C. V. **Tecnologias para aprender***. São Paulo: Parábola, 2016.