

**SOLANGE ESMERALDA COSTA BARBOSA**

**PERSPECTIVAS CONCEITUAIS EM LEITURA NA ESCOLA:**  
A intertextualidade e a interdisciplinaridade a favor da dialogia

**ASSIS**  
**2016**



**SOLANGE ESMERALDA COSTA BARBOSA**

**PERSPECTIVAS CONCEITUAIS EM LEITURA NA ESCOLA:**

A intertextualidade e a interdisciplinaridade a favor da dialogia

Dissertação apresentada à Faculdade de Ciências e Letras de Assis – UNESP – Universidade Estadual Paulista para a obtenção do título de Mestra no Mestrado Profissional em Letras (Área de Conhecimento: Linguagens e Letramentos).

Orientadora: Profa. Dra. Assunção Aparecida Laia Cristóvão.

**ASSIS**

**2016**

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)  
Biblioteca da F.C.L. – Assis – Unesp

B238p

Barbosa, Solange Esmeralda Costa

Perspectivas conceituais em leitura na escola: a intertextualidade e a interdisciplinaridade a favor da dialogia / Solange Esmeralda Costa Barbosa . Assis, 2016.

166 f. : il.

Dissertação de Mestrado – Faculdade de Ciências e Letras de Assis – Universidade Estadual Paulista.

Orientador: Dr<sup>a</sup> Assunção Aparecida Laia Cristovão

1. Leitura(Ensino de primeiro grau). 2. Professores. 3. Diálogo. 4. Intertextualidade. 5. Abordagem interdisciplinar do conhecimento. Título.

CDD 372.4

Solange Esmeralda Costa Barbosa

PERSPECTIVAS CONCEITUAIS EM LEITURA NA ESCOLA: A  
intertextualidade e a interdisciplinaridade a favor da dialogia

Dissertação apresentada à Faculdade de  
Ciências e Letras – UNESP/Assis para  
obtenção do título de Mestra em LETRAS  
(Área de Conhecimento: LINGUAGENS E  
LETRAMENTOS)

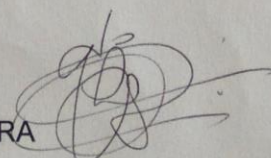
Data da Aprovação: 25/11/2016

COMISSÃO EXAMINADORA

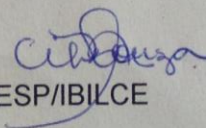


Presidente: PROFA. DRA. Assunção Aparecida Laia Cristovão - UNESP/ARARAQUARA

Membros: PROFA. DRA. Giovanna Longo - UNESP/ARARAQUARA



PROFA. DRA. Cibele Naidhig de Souza - UNESP/IBILCE



*Dedico este trabalho a todos, que reconhecem o valor da leitura como instrumento de humanização e que, imbuídos desse sentimento se dedicam a estudá-la em prol de uma Educação libertadora.*

## **AGRADECIMENTOS**

A Jeová-Deus, grande e soberano do universo, fonte inesgotável de sabedoria, por me permitir a graça da vida e o prazer pelo conhecimento e através de seus propósitos trazer-me a esperança para prosseguir, seja dada toda a honra!

Ao Programa de Mestrado em Letras (PROFLETRAS), coordenado pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN), meus agradecimentos pela oportunidade de realização dessa pós graduação.

À Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes), pela bolsa de mestrado, a qual muito colaborou para o custeio da produção e desenvolvimento desse trabalho.

Aos professores do ProfLetras 2014, campi Assis-SP, mentores empenhados, meus sinceros agradecimentos pela formação e atualização ocorrida no decorrer das aulas.

À Prof. Dra. Assunção Aparecida Laia Cristóvão, tutora esforçada, pela dedicação em suas orientações, muito obrigada.

À banca examinadora da qualificação composta pela Prof. Dra. Luciane de Paula e Prof. Dra. Cristiane Passafaro Guzzi, pelas sugestões e contribuições fortemente enriquecedoras.

Às professoras participantes da banca de defesa: Professoras Doutoras Assunção Aparecida Laia Cristóvão, Cibele Naidhig de Souza e Giovanna Longo, muito obrigada pelas contribuições enriquecedoras para a finalização do presente trabalho.

À direção, equipe gestora e professores das Escolas Estaduais Dr. Luiz Zuiani e Profa. Maria de Campos Pires Maciel pelo apoio, colaboração e permissão para a realização do estudo.

Aos meus familiares, pelo apoio e compreensão quanto aos momentos de ausência, em especial, à minha querida e amada mãezinha, geradora e inspiradora de minha vida, ao meu companheiro, Francisco e a minha filha Bianca, muito obrigada pela paciência.

Enfim, a todos, educadores – pais, mães ou responsáveis – docentes e funcionários das escolas –, que dedicam suas vidas, cotidianamente, à formação humana, meus profundos respeitos!!!



*“É necessário lembrar sem cessar que não lemos o que nos interessa, ou aquilo de que gostamos: gostamos ou não gostamos DAQUILO QUE LEMOS!*

*(...) Trata-se de formar o espírito na busca incansável da informação, na desconfiança em relação as evidências, na busca de opiniões diferentes para formar uma ideia das coisas; de fazer a criança desprezar o que é apressado, dogmático, mais ou menos, os lugares-comuns, as afirmações sem provas, os princípios absolutos... Ter “o espírito livre” implica tudo isso, e podemos dizer que uma criança que vive desde o seu nascimento em um ambiente deste estará muito bem armada para aprender com sucesso os conteúdos escolares, realizar TODAS as aprendizagens”.*

*Eveline Charmeux*

BARBOSA, Solange Esmeralda Costa. **Perspectivas Conceituais em Leitura na Escola: A Intertextualidade e a Interdisciplinaridade a favor da dialogia.** 2016. 166f. Dissertação (Mestrado Profissional em Letras) – Faculdade de Ciências e Letras, Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, Assis, 2016.

## RESUMO

O trabalho apresenta algumas reflexões sobre os conceitos de leitura que educadores de várias áreas do conhecimento possuem e relaciona-os com o uso da leitura na escola, tanto disciplinar quanto interdisciplinarmente à luz dos estudos conceituais de leitura de Leffa (1996), Dehaene (2012), Koch (1993), Koch; Elias (2012), Kleiman; Moraes (1999), Charmeux (1997) e Colomer; Camps (2002); e com proposições interdisciplinares conforme Kleiman; Moraes (1999). Centrou-se nos conceitos sóciointeracionistas de Vygostsky (1994, 2001) e dialogia e polifonia de Bakhtin (1992, 2011). Tal estudo justifica-se em virtude da importância da leitura na construção das histórias e formação das identidades dos sujeitos e, devido ao papel que a formação conceitual exerce na realização de trabalhos consistentes em qualquer área do saber, acredita-se que o conhecimento por parte dos educadores do processo envolvido no ato da leitura, bem como outros elementos relacionados a essa prática, pode tornar-se um aliado das práticas leitoras nas escolas. Este estudo utilizou como modalidade de pesquisa qualitativa a pesquisa ação segundo Thiollent (1988) e o estudo de caso conforme André (2013) e propôs uma pergunta sobre o conceito de leitura para vinte e seis (26) professores de diversas áreas do conhecimento que lecionam na E.E. Dr. Luiz Zuiani, na cidade de Bauru, São Paulo. Além disso, como a leitura é um elemento fundamental para o desenvolvimento dos indivíduos, não são apenas as áreas da linguagem, mas outras áreas do conhecimento têm apresentado trabalhos sobre o assunto e por isso, este estudo também ocupou-se em observar o tratamento didático da leitura em projetos interdisciplinares aplicados no primeiro semestre de 2016, na escola supra citada e na E.E. Profa. Maria de Campos Pires Maciel, em Guaianás, distrito de Jaú, São Paulo. O objetivo deste estudo foi analisar se o conceito de leitura que os docentes revelam interfere no trabalho didático com leitura na escola. A partir da análise dos dados coletados é possível relacionar que o conceito de leitura apresentado pelos professores condiz com práticas de leitura que priorizam extração ou atribuição de sentido e não interação e que tal visão dificulta práticas dialógicas de leitura, as quais podem se revelar como estimuladoras do ato de ler. Este trabalho considera que entender a leitura como elo interdisciplinar equivale a compreender que a realidade e suas ocorrências sociais, científicas, econômicas, tecnológicas, ambientais e outras que permeiam o cotidiano não se apresentam fragmentadas, mas como “um todo” e somente podem ser entendidas ou lidas, ao tomar-se a leitura interligada efetivamente à compreensão, como proposto por Leffa (1996) e por Marcuschi (2008), que assegura que “ler e compreender são equivalentes” e “memorizar não é o mesmo que compreender”, além de acrescentar que “a compreensão é também um exercício de convivência sociocultural” (MARCUSCHI, 2008), confirmando o caráter intrinsecamente dialógico da leitura. Assim, o ensejo é que este estudo colabore para um olhar docente mais cuidadoso com a leitura e suas estratégias, tanto no trabalho em sala de aula quanto na sua utilização e valorização como ferramenta essencial para o desenvolvimento de projetos interdisciplinares.

**Palavras-chave:** leitura, docente, dialogia, intertextualidade, interdisciplinaridade.

BARBOSA, Solange Esmeralda Costa. **Conceptual Perspectives on Reading in the School: The intertextuality and interdisciplinarity in favor of dialogy.** 2016. 166 f. Dissertation (Professional Master of Arts). – Faculty of Sciences and Letters, Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, Assis, 2016.

### **ABSTRACT**

The paper presents some reflections on the reading concepts that teachers from different fields of knowledge have and relate them with the use of reading in school, so discipline as interdisciplinary in light of conceptual studies of Leffa reading (1996), Dehaene (2012), Koch (1993), Koch; Elias (2012), Kleiman; Moraes (1999), Charmeux (1997) and Colomer; Camps (2002); and interdisciplinary propositions as Kleiman; Moraes (1999). It focused on sociointeractionists concepts of Vygotsky (1994, 2001) and dialogism and polyphony Bakhtin (1992, 2011). This study is justified because the importance of reading in the construction of stories and the subject identity formation, due to the role that conceptual training exercises in carrying out consistent work in any area of knowledge, it believes that the knowledge from educators of the process involved in the act of reading as well as other elements related to this practice can become an ally of reading practices in schools. This study used a form of qualitative research an action research as in the Thiollent (1988) and the case study as André (2013) and proposed a question about the concept of reading into twenty-six (26) teachers from different areas of knowledge who teaches in the State School Doutor Luiz Zuiani in the city of Bauru, São Paulo. Moreover, as reading is a fundamental element for the development of individuals, are not only the areas of language, but other areas of knowledge have presented papers on the subject and therefore, this study also took care to observe the didactic treatment reading in interdisciplinary projects implemented in the first half of 2016 in the above mentioned school and State School Professora Maria de Campos in Guaianás, Jau district of São Paulo. The aim of this study was to analyze if the concept of reading that teachers reveal interfere in didactic work with reading in school. From the analysis of the collected data it is possible to relate that the concept of reading presented by teachers match the reading practices that prioritize the extraction or attribution of meaning and no interaction and that this vision difficult dialogical practices of reading, which may prove to be stimulatory to the act of reading. This work considers to understand reading as an interdisciplinary link is equivalent to understand that reality and its social events, scientific, economic, technological, environmental and other permeating daily life present not fragmented, but as "a whole" and can be understood only or read, to take up the interconnected reading effectively understanding, as proposed by Leffa (1996) and Marcuschi (2008), which ensures that "read and understand are equivalent" and "store is not the same as understanding" as well adding that "understanding is also a socio-cultural coexistence exercise" (Marcuschi, 2008), confirming the intrinsically dialogic reading. So the opportunity is that this study collaborates for a more careful look at teaching reading and their strategies, both at work in the classroom and in their use and value as an essential tool for the development of interdisciplinary projects.

**Keywords:** reading, teaching, dialogic, intertextuality, interdisciplinary.

## SUMÁRIO

<b>1</b>	<b>INTRODUÇÃO .....</b>	<b>10</b>
<b>2</b>	<b>CONSIDERAÇÕES SOBRE LEITURA, DADOS DA LEITURA NO BRASIL E GÊNEROS DISCURSIVOS.....</b>	<b>17</b>
<b>3</b>	<b>METODOLOGIA.....</b>	<b>27</b>
<b>4</b>	<b>UM BREVE OLHAR SOBRE A CONCEPÇÃO DE CONCEITOS .....</b>	<b>33</b>
<b>4.1</b>	<b>O conceito segundo Vygotsky e Bakhtin e sua relação com leitura.....</b>	<b>33</b>
<b>4.2</b>	<b>A respeito dos vários conceitos ou acepções de leitura .....</b>	<b>42</b>
<b>4.3</b>	<b>Coerência textual, intertextualidade, interdiscursividade e interdisciplinaridade.....</b>	<b>54</b>
<b>4.3.1</b>	<b>Coerência textual.....</b>	<b>54</b>
<b>4.3.2</b>	<b>Intertextualidade e interdiscursividade.....</b>	<b>58</b>
<b>4.3.3</b>	<b>Interdisciplinaridade.....</b>	<b>67</b>
<b>5</b>	<b>ANÁLISES E DISCUSSÕES.....</b>	<b>81</b>
<b>5.1</b>	<b>Leitura dialógica na escola – um conceito em construção .....</b>	<b>81</b>
<b>5.2</b>	<b>Um olhar sobre a leitura nos projetos das escolas .....</b>	<b>101</b>
<b>6</b>	<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS .....</b>	<b>107</b>
	<b>REFERÊNCIAS.....</b>	<b>109</b>
	<b>ANEXO 1: RESPOSTAS DOS PROFESSORES.....</b>	<b>113</b>
	<b>ANEXO 2: PROJETO DIA DA MATEMÁTICA .....</b>	<b>140</b>
	<b>Recurso didático: O homem que calculava .....</b>	<b>142</b>
	<b>ANEXO 3: PROJETO DE HISTÓRIA.....</b>	<b>153</b>
	<b>Artigo sobre a Revolução Inglesa .....</b>	<b>156</b>
	<b>Projeto Araribá História 8º Ano .....</b>	<b>159</b>
	<b>Produções textuais dos alunos 8º ano A .....</b>	<b>164</b>

## 1 INTRODUÇÃO

A leitura é elemento fundamental para o desenvolvimento, não apenas linguístico, mas também cognitivo e social dos indivíduos e participa amplamente no processo gradativo para a autonomia humana.

É componente essencial para a compreensão em qualquer área do conhecimento e não somente em Linguagens. Antropólogos, sociólogos e filósofos têm se referido a seu valor na formação da identidade humana.

O escritor Marcel Proust escreveu, em 1905, um prefácio denominado “*Sobre a Leitura*” para a tradução do livro *Sésame et les Lys*, de John Ruskin. O editor do livro, tendo apreciado a explanação sobre a leitura que Proust realizou, publicou-o como volume próprio. Rememorando suas leituras, o escritor presenteia o leitor com descrições de suas impressões e interações com as personagens dos romances lidos, relacionando-os com imagens de quadros de pintores como Millet ou Monet.

O autor, em certo momento, assim se pronuncia sobre o valor da leitura na existência humana: “Na medida em que a leitura é para nós a iniciadora cujas chaves mágicas abrem no fundo de nós mesmos a porta das moradas onde não saberíamos penetrar, seu papel na nossa vida é salutar” (PROUST, 2011, p. 39). Tal ponto de vista é compartilhado também por antropólogos, dentre os quais Claude Lévi-Strauss e Michèle Petit, que consideram a leitura essencial na formação e fortalecimento da identidade humana.

Relações da leitura com a pintura de Poussin, com a música de Rameau e Wagner, com o romance de Proust e as manifestações artísticas e mitológicas dos indígenas americanos ocupam relevância no livro *Olhar/Escutar/Ler*, de Claude Lévi-Strauss. Ao descrever o testemunho de um índio letrado, no início do século, sobre um espírito sobrenatural conhecido como Palavras-Ferventes, o qual exercia grande influência em sua comunidade, o autor demonstra a dimensão divina atribuída àquela entidade pelos indígenas americanos, a qual metaforicamente pode ser transposta para a linguagem. A obra registra, então, a seguinte descrição:

[...] tinha um corpo como o de um cão. (...). Desse ser, tudo o que se sabia era que morava num rochedo na montanha. (...) A voz de Palavras-Ferventes era (...) aterrorizante; as pessoas comuns ficavam completamente apavoradas (LÉVI-STRAUSS, 2003, p. 135).

Essa citação reforça o poder da linguagem, que, também em outros textos sagrados, é igualada ao poder criador. O livro do Gênesis (SOCIEDADE TORRE DE VIGIA DE BÍBLIAS E TRATADOS, 1986, p. 15-19), por exemplo, ao narrar a criação de todas as coisas, em cada etapa da mesma utiliza um verbo, como se simplesmente, por meio da palavra, todas as coisas pudessem vir à existência. E é justamente do poder expressivo e criativo da palavra, em especial da palavra escrita, que se ocupa a leitura, advindo disso a importância de seu conhecimento e valorização na sociedade.

A antropóloga Michèle Petit (2010), recentemente, descreve o papel das bibliotecas francesas e da leitura na afirmação e valorização dos sujeitos, sobretudo dos jovens franceses das classes populares, os quais se sentem excluídos de sonhos e possibilidades na construção de suas histórias pessoais e são favorecidos pelo acesso a bens culturais proporcionados pelas bibliotecas existentes nas periferias francesas.

É senso comum, no entanto, especialmente entre os educadores, a fala de que crianças e adolescentes não gostam de ler, ou que leem apenas aquilo que lhes interessa, o que esse mesmo grupo considera como uma leitura empobrecida.

Essa posição, em relação à leitura, embute-se de um velado preconceito e discriminação, pois recorre à validação e categorização de textos há muito abandonada pelos estudos linguísticos, divulgando e defendendo a ideia de que somente os textos didáticos ou literários podem ser encarados como bons textos.

Em relação à presença da escrita na sociedade atual, Charmeux (1997) assim se manifesta:

(...) nossa época é por excelência o tempo do escrito. (...). Quer se trate de tarefas profissionais, de tarefas ligadas à vida cotidiana, de atividades de lazer ou de deveres do cidadão, é necessário antes de mais nada ler e muito frequentemente escrever. E todos aqueles que se desencorajam com essas atividades se acham condenados à dependência, ficam marginalizados, e tornam-se presas fáceis de todas as formas de manipulação e mesmo de opressão. Com o prodigioso desenvolvimento de novas técnicas, esta tendência certamente se ampliará, resultando diretamente numa sociedade na qual os que “sabem ler” terão sob seu poder aqueles que não sabem, os que se deixarão distanciar – os que a sociedade distanciará – pelos conhecimentos (CHARMEUX, 1997, p. 10).

A esse respeito, a publicação introdutória do programa *Por uma Política de Formação de Leitores* (2009, p.17) cita uma pesquisa feita em 1999 no Congresso de Leitura no Brasil (COLE) com 2000 profissionais, a fim de se “identificar que tipo

de texto se lê, de que maneira, com que finalidade” ( BERENBLUN; PAIVA, 2009, p. 17), visto que os discursos, baseados no senso comum sobre as condições de leitura, apresentavam-se muito catastróficos tendo em vista as “tiragens de livros, jornais e revistas, crescentes a partir de 1990” (BERENBLUN; PAIVA, 2009, p. 17). Sobre os dados resultantes desta pesquisa, assim se expressa a entidade:

[...] não considera leitura o ato de inteligência de *best-sellers*, de livros religiosos, de jornais “populares”, revistas femininas, novelas sentimentais, livros de autoajuda. Nega-se a existência de leitores, pois espera-se que todos leiam clássicos da literatura, revistas e jornais cultos, livros técnicos eruditos. Construiu-se historicamente uma ideia mítica de livro e de leitura, evidentemente inatingível como qualquer mito. (ALB, 1999 apud BERENBLUM; PAIVA, 2009, p. 17).

Assim sendo, o discurso da falta de leitura entre o público analisado não representa a realidade conforme a citação anterior e, ademais, devido aos velozes e imediatos meios de comunicação existentes e disponíveis atualmente, pode-se afirmar que, mesmo sem o apoio de pesquisas comprobatórias, crianças e jovens nunca leram tanto como hoje em dia.

Negar esse fato dificulta a elaboração de estudos sobre o assunto e prováveis ações que possam ser utilizadas para o incremento e desenvolvimento de melhores proficiências leitoras entre crianças e jovens.

Dessa maneira, talvez a resposta desejada pelos educadores em relação à leitura entre o público em referência deveria ser reformulada na forma de uma pergunta: Como estimular e direcionar essas leituras intrínsecas ao cotidiano de crianças e jovens, de forma a torná-las mais profícuas e propícias ao desenvolvimento de formas mais elevadas de cognição?

Charmeux (1997), ao criticar a leitura de modo mecânico, sem reflexão, realizada na infância, afirma que “aprender a ler é aprender a construir sentido (...) e que só podemos aprender a ler tendo necessidade do que lemos, seja para agir, seja para nos distrair ou sonhar.”(CHARMEUX, 1997, p. 88-89). Logo, para a autora:

Ensinar a leitura, portanto, é colocar em funcionamento um comportamento ativo, vigilante, de construção inteligente de significação, motivado por um projeto consciente e deliberado, e isto desde o próprio início da escolaridade das crianças, e mesmo antes que elas cheguem à escola (CHARMEUX, 1997, p.88).

A leitura, atividade indissociável da língua, deve ser compreendida considerando-se a definição de língua apresentada por Marcuschi:

[...] um conjunto de atividades sociais e históricas e não como um sistema apenas. Com ela guiamos o sentido e construímos mundos, mas não por força de alguma virtude imanente à própria língua como tal e sim pelo esforço dos falantes. [...] compreender não é extrair conteúdos de textos [...] compreender não é uma ação apenas linguística ou cognitiva. É muito mais uma forma de inserção no mundo e um modo de agir sobre o mundo na relação com o outro dentro de uma cultura e uma sociedade (MARCUSCHI 2008, p. 230).

Esse ponto de vista a respeito da língua também é compartilhado por Vygotsky, que, em sua obra *A formação social da mente* (1988), menciona que a língua não funciona isoladamente, mas, sim, em relações sócio-históricas; logo, institui-se nas inter e intrarrelações sociais, sendo que são essas relações que permitem o desenvolvimento da apropriação linguística nos indivíduos.

O discurso de Paulo Freire (1981), em seu célebre debate com os professores mineiros, em abril de 1981, ainda encontra eco em nossa época, e seu apelo pela observação do funcionamento da linguagem como ato concreto deve instigar os educadores a repensar a noção de língua e leitura que adotam. A respeito da condição histórica da linguagem, o autor recomenda que se “valorize a linguagem de seu tempo” (FREIRE, 1981, p. 6), e assim se expressa:

[...] apelando para que, junto com aquela preocupação da curiosidade, da criatividade a ser despertada na meninada, esse problema da expressividade, do uso da linguagem, da maior riqueza de expressão, seja levado em consideração por todos vocês, por todas vocês, na continuação, inclusive, na escola secundária e depois no pré-universitário estou usando uma linguagem do meu tempo e depois por nós, os professores que estamos na Universidade. (FREIRE, 1981, p. 6).

Assim, considerar o aspecto interacional da língua envolve compreender que o processo de interação no ato da leitura confirma que “[...] toda palavra conduz para fora dos limites desse texto. A compreensão é o cotejo de um texto com os outros textos [...]”, conforme postula Bakthin (1992, p. 404). Além disso, é importante reconhecer também que na leitura ocorre um processo de triangulação, o qual tem como resultado a compreensão, sem a qual, conforme o autor, “não há leitura” (LEFFA, 1996, p. 11), mas apenas decodificação.

Neste sentido, este estudo apresenta duas questões essenciais listadas abaixo:

1) Qual é o conceito e a importância que professores do Ensino Fundamental II, de várias do conhecimento, atribuem à leitura?



2) A apreensão do conceito atual de leitura pode colaborar para a melhoria das práticas leitoras no ambiente escolar, tanto em âmbito disciplinar quanto em projetos interdisciplinares?

Tais questões levam em conta que entender a leitura como atividade intertextual, interdiscursiva e interdisciplinar equivale a compreender que a realidade e suas ocorrências sociais, científicas, econômicas, tecnológicas, ambientais e tantas outras que permeiam o cotidiano não se apresentam fragmentadas, mas relacionadas e, por isso, somente podem ser compreendidas ou lidas ao tomar-se a leitura interligada efetivamente à compreensão, pois, “Quando o leitor diz ‘li mas não entendi’, ele ficou apenas no primeiro elemento da realidade; olhou mas não viu. Houve tentativa de leitura mas não houve leitura” (LEFFA, 1996, p. 11).

Essa posição conceitual também é corroborada por Marcuschi (2008, p. 239):

Ler e compreender são equivalentes. [Suponha que alguém diga: ‘Li o livro todo e não entendi nada’. Neste caso, é razoável perguntar-se se ele leu o livro, ou pelo menos seria interessante indagar-se sobre o que se entende com ler no caso de uma expressão como essa. Em suma: ler equivale a ler compreensivamente. Portanto, recitar de cor um texto não é garantia de tê-lo compreendido. Memorizar não é o mesmo que compreender] (MARCUSCHI, 2008, p. 239).

Dessa maneira, a leitura, enquanto compreensão, pode se consolidar na colaboração leitora das várias áreas do conhecimento, visto que, segundo o autor, “A compreensão é também um exercício de convivência sociocultural” (MARCUSCHI, 2008, p. 231) e, assim, acredita-se que o trabalho intertextual, interdiscursivo e interdisciplinar pode constituir-se em estímulo à leitura na escola.

É importante frisar que a simples observação do funcionamento da leitura em computadores ou celulares tem provado que a busca do conhecimento ocorre através das inter-relações que se estabelecem entre os saberes, como é o caso dos hipertextos e das pesquisas *on line* que se fazem para se efetuar a compreensão.

É de estranhar, portanto, que a realidade leitora vivenciada pela maioria das crianças e dos indivíduos seja tão negligenciada nas escolas, que insistem em repetir padrões de leituras fragmentadas e parciais em uma sociedade que se encontra cada vez mais interligada e inter-relacionada, pois a leitura, sendo uma prática histórica e sociocultural, não pode jamais se restringir ao ambiente escolar.

Uma escola que acolha as formas de leitura praticadas pelas crianças e jovens buscando aproximar o costume leitor dos alunos aos temas e conteúdos

abordados talvez contribua para diminuir o preconceito em relação às muitas formas de ler e estimule a curiosidade e o prazer pelo conhecimento proporcionado pela pesquisa, a qual, naturalmente, se alimenta da leitura.

Assim, o conceito de leitura que os professores professam é salutar na construção de um trabalho didático que caminhe rumo à realidade linguística, que é dialógica por natureza, por isso, o presente estudo debruça-se sobre a visão de leitura dos docentes e a influência das mesmas nas práticas de leitura desenvolvidas no ambiente escolar.

O estudo apresenta, para isso, uma introdução geral abordando a importância da leitura na formação e desenvolvimento da identidade e da cidadania e na produção de sentido, tanto particular quanto nas várias áreas do conhecimento; algumas considerações sobre leitura e dados relevantes sobre a leitura no Brasil, bem como uma reflexão sobre os gêneros discursivos e sua importância na compreensão leitora.

Para se compreender o processo da leitura, segue-se uma explanação teórica a respeito da evolução epistemológica que ocorre na passagem de um conceito espontâneo para um conceito científico e sua relação com o desenvolvimento intelectual humano à luz dos estudos da teoria sócio-histórica de Vygotsky e sua relação com o trabalho docente, em especial em leitura e, na sequência, são explicitados o conceito geral e restrito de leitura e suas implicações com a maneira como esse trabalho é conduzido pelos professores, refletindo sobre a valorização da conceituação científica para a eficiência do exercício profissional do magistério, em especial, no que diz respeito à leitura.

Uma vez analisados esses aportes teóricos sobre a leitura, outros elementos sobre o assunto são explanados, tais como a coerência textual, a intertextualidade, a interdiscursividade e a interdisciplinaridade, uma vez que são tópicos centrais em uma leitura interativa.

A seguir, procede-se à apresentação das respostas fornecidas pelos educadores quanto à pergunta proposta e a análise da concepção de leitura que eles apresentam percebida à luz do conceito da leitura como interação e possíveis consequências de encaminhamentos didáticos com a leitura, tendo em vista essas concepções.

A fim de se perceber o potencial da leitura como elo em projetos interdisciplinares são apresentados e analisados dois projetos interdisciplinares executados durante o ano letivo de 2016 tendo como base o conceito de leitura como interação apoiado nas estratégias leitoras potencializadas pela intertextualidade, interdiscursividade e interdisciplinaridade.

## 2 CONSIDERAÇÕES SOBRE LEITURA, DADOS DA LEITURA NO BRASIL E GÊNEROS DISCURSIVOS

Charmeux (1997, p. 114-124), ao referir-se à leitura para crianças pequenas, argumenta que “a maneira através da qual a “coisa escrita” é recebida em casa determina em grande parte o modo pelo qual a criança vai recebê-la” (CHARMEUX, 1997, p. 115). Se toda vez que estiver lendo a criança ouvir que não está fazendo nada ou se ela nunca viu seus pais ou familiares lerem por prazer, mas, sim, reclamarem toda vez que o fizerem, crescerá com uma associação negativa à leitura.

A autora acrescenta “que a primeira forma de ajuda à aprendizagem da leitura é um determinado tipo de presença do escrito em casa e na vida ‘cotidiana’ (...) não se trata absolutamente de livros, (...) mas escritos (...) ‘para o prazer ou para a ação’ (CHARMEUX, 1997, p. 115). Além disso, frisa que “é preferível para a criança que ela tenha poucos livros em casa, efetivamente lidos pelos pais, e sobre os quais eles falem bastante, do que muitos, nos quais ninguém toca!” (CHARMEUX, 1997, p. 115).

A esse respeito, Colomer; Camps (2002) citam uma pesquisa coordenada por Wells (1989), em Bristol, EUA, a qual acompanhou o comportamento leitor de meninos e meninas por dez anos. Após esse período, o autor chega à conclusão de que a exposição a um ambiente em que a comunicação escrita cumpra uma função real é requisito essencial para a aquisição de competências com a palavra escrita e menciona que a leitura de histórias para as crianças é fundamental para a aprendizagem da língua escrita, pois, segundo ele:

O importante de ouvir contos é que, por essa experiência, a criança começa a descobrir a potencialidade simbólica da linguagem: seu poder para criar mundos possíveis ou imaginários por meio de palavras – representando a experiência com símbolos que são independentes dos objetos, dos acontecimentos e das relações simbolizados e que podem ser interpretados em contextos distintos daqueles em que originalmente a experiência ocorreu, se é que ocorreu realmente. (WELLS, 1989 apud COLOMER; CAMPS, 2002, p. 64).

Logo, o que se observa nestes estudos é que a leitura deve ser uma atividade presente no dia-a-dia das crianças desde a mais tenra idade, pois por meio da mesma, a criança compreende a essência criadora da linguagem diferenciando

realidade e ficção, o que representa um grande salto em seu desenvolvimento cognitivo, pois inicia-se precocemente sua inserção na abstração.

Sobre a distinção entre livros, tidos como “bons”, ela se posiciona que se deve:

(...) proporcionar às crianças o máximo de riqueza para permitir que elas mesmas escolham, e formem, nessa escolha, o seu próprio gosto. Se só dermos às crianças “bons” livros, como elas saberão que eles são “bons”? (...) há livros que nos parecem mais úteis e melhores que outros (...) essas razões são legítimas e merecem ser explicitadas para as crianças. Mas nunca como dogmas intangíveis, apenas como expressão de opiniões explícitas (...) (CHARMEUX, 1997, p. 123).

É certo que em uma sociedade letrada todos são influenciados e influenciam por meio da leitura, entretanto, não se pode, por outro lado, devido a abrangência de atendimento às mais variadas classes sociais, subestimar a importância da instituição pública escolar na facilitação e promoção de sujeitos e ambientes engajados em práticas leitoras para além das dimensões privilegiadas cotidianamente na sociedade.

O documento *Por uma Política de Formação de Leitores* (BERENBLUN, 2009) refere-se a uma pesquisa por amostragem realizada em 2000, com uma população com idade acima de 14 anos, com ao menos três anos de escolaridade, denominada Retrato da Leitura no Brasil, cujo objetivo era definir o consumo de livros no país, suas penetrações e dificuldades de acesso.

A pesquisa foi realizada com cerca de 86 milhões de pessoas, incluindo um grupo de analfabetos funcionais e constatou-se que 49% dos leitores e 53% dos compradores de livros estavam concentrados na região Sudeste.

Dentre essa população, dois dados levantados merecem destaque: o primeiro é que 62% dos entrevistados afirmaram gostar de ler livros e o segundo é a informação de que a escolaridade se vincula fortemente a práticas de leitura como ler e comprar livros, entre outras.

Disso se conclui que os brasileiros com mais instrução são mais capazes de compreender o texto escrito e leem bastante – cerca de 35% são leitores frequentes, o que realça a importância da escola enquanto ambiente estimulador da prática leitora entre os sujeitos e reforça a importância da instituição escolar como promotora e incentivadora da leitura.

Carla Coscarelli, professora e pesquisadora do Ceale (Centro de Alfabetização, Leitura e Escrita), da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais, descreveu, em uma entrevista, algumas questões sobre a leitura e seus desdobramentos para os resultados dos alunos quanto às suas competências leitoras e escritoras.

A autora menciona que o resultado das escolas brasileiras no PISA (Programa Internacional de Avaliação de Estudantes) é ruim, pois a avaliação aborda questões relacionadas à leitura que a escola não trabalha: referência, texto multimodal, relação de textos diferentes, inferência. Explica que são raras as didáticas que extrapolam o texto, que instigam a fazer inferência com dados de partes diferentes do texto.

A lista do SAEB tem mais de vinte descritores, mas só três ou quatro deles são contemplados nas atividades dos livros didáticos. É possível fazer um planejamento e trabalhar a leitura em progressão. Das habilidades mais fáceis, por exemplo, as narrativas que os estudantes têm muito contato, desde pequenos, nos livros de literatura para os textos mais complexos, como os argumentativos. (COSCARELLI, 2013, entrevista).

A pesquisadora prossegue dizendo que a universidade tem poucas disciplinas para trabalhar a leitura estritamente, pois parte do pressuposto de que os alunos que chegam à universidade são leitores maduros, não precisam desenvolver a leitura e que poucas disciplinas lidam com a leitura do ponto de vista pedagógico, didático.

Ela acredita, então, que a universidade precisa rever a formação do professor em relação ao tema: definindo leitura, como ensiná-la, refletindo sobre metodologias eficazes para essa prática na escola. Explica que o professor deve colocar a criança para pensar o texto, fazer perguntas, buscar respostas, discutir com os colegas, pensar várias respostas para a mesma coisa, enfim, deixar os alunos falarem, abandonar um pouco mais a velha aula expositiva.

Questionada sobre o conceito de um bom leitor, a autora argumenta que essa conceituação é difícil, pois é raro ser bom leitor de tudo: crônica, artigo de opinião, artigo de divulgação científica, texto de revista, jornais, livros de literatura, ou seja, ressalta a importância da compreensão dos gêneros do discurso nas abordagens leitoras.

Além disso, argumenta que muitos jovens são bons navegadores, mas o processamento e a reflexão sobre a informação são superficiais. É importante instigar a leitura com profundidade, com inferências, e também a leitura oral deve

ser feita com e para os alunos, explicar a entonação, a prosódia, a interpretação e, assim, vivificar a leitura, compreendê-la nos mais variados gêneros.

Em relação à consciência metalinguística e sua importância no desenvolvimento leitor das crianças, Charmeux (1997, p. 92) afirma que se deve ajudar a criança a construir a noção da dupla articulação da linguagem, levando-a a compreender e reconhecer as unidades portadoras de sentido. A relevância desse trabalho reflexivo com a língua é também ressaltado por Colomer; Camps (2002):

(...) Por isso, os jogos e as manipulações da linguagem em suas diferentes unidades favorecem a aquisição da língua escrita, sempre que as atividades de manipulação se realizem em contextos significativos e não se limitem aos níveis linguísticos inferiores, tal como ocorre no trabalho escolar excessivamente centrado em atividades de decifração (COLOMER; CAMPS (2002, p. 65)

Aguiar (2011, p. 112) chama a atenção para o fato de que o indivíduo busca no ato de ler a satisfação de uma necessidade de caráter informativo ou recreativo, a qual é condicionada por diversos fatores, sendo importantes a idade e a escolaridade do leitor, além do sexo e nível socioeconômico.

Assim, Foucambert (1976) apud COLOMBER; CAMPS (2002) menciona que conforme os objetivos, a leitura, normalmente é praticada de diferentes maneiras:

1. leitura silenciosa integral quando se lê um texto inteiro com o mesmo tipo básico de atitude leitora, por exemplo, a leitura de um romance ou de um livro de ensaio; 2. leitura seletiva, orientada por um propósito de ordenação ou para extrair uma vaga ideia global – caracteriza-se pela combinação de leitura rápida de algumas passagens e de leitura atenta de outras; 3. leitura exploratória, produzida em saltos, para encontrar uma passagem, uma informação determinada; 4. leitura lenta, para desfrutar dos aspectos formais do texto, para recriar suas características, inclusive fônicas, ainda que seja interiormente, e 5. leitura informativa, de busca rápida de uma informação pontual, como um telefone em uma lista, um ato em um programa, uma palavra em um dicionário, etc (FOUCAMBERT, 1976 apud COLOMBER; CAMPS, 2002, p 47).

As autoras frisam que serão, sobretudo, os objetivos da leitura que definirão “a forma e o grau da exigência leitora” (COLOMBER; CAMPS, 2002, p. 48). Conforme Charmeux (1997, p. 89), “só podemos aprender a ler tendo necessidade do que lemos, seja para agir, seja para nos distrair ou sonhar”. A autora ainda acrescenta:

Duas razões essenciais nos levam a ler: para achar resposta a questões que colocamos, ou para nos distrairmos e passarmos um momento agradável. (...) **ler aparece como um meio para uma outra coisa, e não como uma atividade em si, com uma finalidade própria.** Ler é uma

atividade-meio, que está a serviço de um projeto que a ultrapassa (...) **O que permite afirmar que a leitura foi eficaz é a realização do projeto que a provocou.** Essa realização do projeto é também o que chamamos “compreender” (CHARMEUX, 1997, p. 42, grifo do autor).

Aguiar (2011) acrescenta ainda que o leitor pratica leituras compreensivas, interpretativas e críticas em qualquer faixa etária e, dessa maneira, a escola, desde a educação infantil, pode atuar como fomentadora de práticas leitoras com seus alunos, prosseguindo no aperfeiçoamento leitor deles à medida que avancem em idade e escolarização.

Da mesma forma, os pesquisadores responsáveis por uma pesquisa nacional sobre leitura no Brasil, a serviço do Ministério da Educação e Cultura, concluem que se as escolas desejam auxiliar os alunos em sua proficiência leitora devem compreender a “leitura como prática cultural de múltiplas dimensões” (BERENBLUN; PAIVA, 2009, p. 77), e incentivá-los na “complexa malha social e em diferentes espaços sociais” (BERENBLUN; PAIVA, 2009, p. 77) e, nesse sentido, a colaboração para a formação docente em leitura em todas as áreas do conhecimento pode contribuir para um trabalho mais eficaz com leitura na escola conforme os pesquisadores responsáveis pela pesquisa nacional e Coscarelli (2013) defendem, visto que o sentido pode se consolidar na interdiscursividade, intertextualidade e na interdisciplinaridade.

Brito (2003) apud BERENBLUN; PAIVA (2009, p. 45), em relação à leitura, assim se expressa:

Não é a leitura que conduz o indivíduo a novas formas de inserção social. É, ao contrário, o tipo de vínculo que ele estabelece que pode conduzi-lo eventualmente a ler certas coisas de certo jeito. A leitura, mesmo feita em recolhimento, não é um comportamento subjetivo, uma questão de hábito ou de postura, é uma prática inscrita nas relações histórico-sociais (BRITO, 2003 apud BERENBLUN; PAIVA, 2009, p. 45).

Dessa maneira, é importante destacar que existe possibilidade de leitura em qualquer momento ou circunstância espacial ou temporal, pois o indivíduo é bombardeado constantemente por textos na sociedade sendo influenciado pelos mesmos.

Portanto, ao se discutir a problemática da leitura, não há como esquivar-se de referir-se à importância de uma abordagem leitora que considere os gêneros discursivos, visto que toda a produção linguística é realizada em gêneros, conforme demonstrado por Bakhtin (2011, p.262, 285).



O estudo dos gêneros como centro na prática e no ensino de língua é recente na educação pública brasileira. Demanda da introdução e divulgação das temáticas defendidas por Mikhail Bakhtin e seu Círculo, incluídas no material didático utilizado nas escolas públicas estaduais, em especial, as paulistas, por volta do final de 1990 e início dos anos 2.000.

Os Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Portuguesa adotaram o conceito de gênero em meados de 1997 no lugar de “tipo” no ensino de leitura e produção textual, tanto na modalidade escrita quanto oral e as situações de produção e circulação social, ou seja, a função social dos textos foi ressignificada com a noção da linguagem produzida a partir dos gêneros discursivos (ROJO; CORDEIRO, 2010).

No entanto, em decorrência da parca formação e atualização teórico-científica oferecidas aos docentes em exercício naquele período quanto ao conceito e ao trabalho a ser feito ao se centralizar o gênero na comunicação humana, até hoje pairam nas escolas certas confusões e conflitos a respeito dessa teoria, e os professores de língua portuguesa, por isso, sentem muitas dúvidas ao planejarem suas aulas.

Conforme Marcuschi (2008), os gêneros são práticas sócio-históricas e não são instrumentos estanques e enrijecedores da ação criativa, sendo, antes, eventos textuais altamente maleáveis, dinâmicos e plásticos que surgem emparelhados a necessidades e atividades socioculturais e até se relacionam com as inovações tecnológicas disponíveis em cada período sócio-histórico.

Assim é que, da mesma maneira, Charles Bazerman (2011), em suas proposições sobre textos, menciona que os mesmos organizam as atividades e pessoas e que os fatos sociais são ações realizadas a partir de atos de fala, apossando-se do conceito de *Atos de Fala*, de Austin, o qual assegura que “uma série de palavras ditas em um tempo, circunstâncias e pessoa apropriados repercutem como mudança na organização da vida” (AUSTIN, 2011 apud BAZERMAN, 2011, p. 26).

Dessa forma, é necessário relacionar situação comunicativa e gênero, pois o discurso será sempre produto de uma enunciação concreta, visto que os gêneros definem-se por seus aspectos sociocomunicativos e funcionais, o que não quer dizer

que a forma não importa, pois, algumas vezes, é ela que determina o gênero, mas a função social muitas vezes também determina o gênero.

Ao pensar-se na forma, pode-se citar, por exemplo, os artigos, que se diferenciarão, conforme suas especificidades: de opinião ou científico. Outras vezes, no entanto, será o suporte que ditará as regras, bastando pensar na escrita de um artigo científico para ser publicado em uma revista científica e o mesmo para ser publicado em um jornal diário ou revista popular, o qual tomará a forma de artigo de divulgação científica.

Em relação às intersecções entre gêneros orais e escritos, Kleiman; Moraes (1999), assim se manifestam:

As práticas de leitura e produção de texto são extremamente abrangentes. Numa sociedade complexa, a “tecnologia” da escrita permeia todas as instituições e relações sociais e determina até modos de falar sobre os assuntos e sobre os textos moldados ao longo dos tempos pela influência da palavra escrita. Uma palestra, um debate político, uma entrevista na televisão são gêneros orais de instituições profundamente afetadas pelo impacto do sistema escrito. (KLEIMAN; MORAES, 1999, p.57).

Dessa maneira, é possível um trabalho com linguagem na escola em todas as disciplinas que consiga explicitar ao aluno o funcionamento da mesma, a influência do oral sobre o escrito e do escrito sobre o oral, dependendo do contexto comunicativo e práticas didáticas interdisciplinares, como os projetos, favorecem essa compreensão.

A diversidade de gêneros deve ser apresentada, de preferência em suportes verdadeiros, às crianças desde muito cedo, isto é, as crianças devem ter acesso na escola aos textos como eles se apresentam em sua funcionalidade social, pois tal fato contribui para que elas associem situação comunicativa e gênero.

Segundo Charmeux, “todas as crianças deveriam entrar em contato o mais cedo possível com a variedade dos discursos sociais, escolares e não escolares, de forma a poder construir, no seio desta variedade, o sentimento de segurança linguística” (CHARMEUX, 1997, p. 93).

A autora, ao criticar o empobrecimento do domínio da linguagem que os manuais ou livros didáticos produzem ao didatizar os textos, menciona que não se devem simplificar os diversos textos:

Esses fatos da língua e do discurso aparecem desde a escola primária nas outras disciplinas (...) os enunciados de problemas, as fichas de trabalhos

científicos, os questionários escritos em história ou gramática. Mas eles aparecem ainda mais na maioria das situações da vida profissional: em contratos de emprego, instruções de trabalhos, manuais de máquinas e ferramentas. Fica clara, então, a importância de um encontro tão precoce quanto possível com todas essas variações, se quisermos que todos as dominem de forma definitiva. (CHARMEUX, 1997, p. 98)

Por isso, dominar um gênero discursivo não é dominar uma forma linguística, mas, sim, uma forma de realizar linguisticamente objetivos específicos em situações sociais particulares.

O reconhecimento do gênero, segundo Kleiman; Moraes “fornece uma chave para a interpretação do texto” (KLEIMAN; MORAES, 1999, p. 63), por isso, é necessário que a escola explicita essa diversidade de gêneros textuais para os alunos, os quais, conforme Charmeux (1997), **“se traduz por tantos jeitos de ler, tantos ‘modos de usar’, que é preciso tê-los experimentado durante muito tempo para que um domínio possa aparecer”** (CHARMEUX, 1997, p. 75, grifo do autor). Além disso, torna-se necessário também “adaptar as próprias condutas aos objetos portadores de texto” (CHARMEUX, 1997, p. 79). Tal ponto de vista é referendado por outras pesquisadoras:

A familiarização com as características do escrito implica ter experiências com textos variados, de tal forma que se vão aprendendo suas características diferenciais, e que a habilidade de leitura possa ser exercitada em todas as formas (...) A escola tratou a leitura como se fosse uma capacidade para ser utilizada sempre da mesma forma e não incluiu na aprendizagem da leitura a consideração de que as habilidades necessárias para proceder eficazmente em questões como buscar uma informação em uma enciclopédia, ler uma solicitação ou mergulhar em um romance devem ser exercitadas a partir de indícios textuais muito diferentes (ordem alfabética, divisão em exposição e demanda, etc) e de condutas absolutamente distintas (saltar ou seguir, avançar rápida ou lentamente, etc.) (COLOMER; CAMPS, 2002, p. 68).

Os estudos de Bakhtin (2011, p. 261-262) a respeito do conceito de gêneros contribuem para a compreensão dos mesmos como instrumento, visto que eles são produto do meio/contexto social e, ao mesmo tempo, agentes ativos na construção desse contexto, ou seja, são instrumentos tanto de organização social do comportamento como de organização individual do pensamento consciente:

O emprego da língua efetua-se em forma de enunciados (orais e escritos) concretos e únicos, proferidos pelos integrantes desse ou daquele campo da atividade humana. Esses enunciados refletem as condições específicas e as finalidades de cada referido campo não só por seu conteúdo (temático) e pelo estilo de linguagem, ou seja, pela seleção dos recursos lexicais, fraseológicos e gramaticais da língua mas, acima de tudo, por sua

construção composicional. Todos esses três elementos - o conteúdo temático, o estilo, a construção composicional - estão indissociavelmente ligados no todo do enunciado e são igualmente determinados pela especificidade de um determinado campo da comunicação. Evidentemente, cada enunciado particular é individual, mas cada campo de utilização da língua elabora seus tipos relativamente estáveis de enunciados, aos quais denominamos gêneros do discurso (BAKHTIN, 2011, p. 261-262).

Schneuwly; Dolz; et al. (2011, p. 64) afirmam, inclusive, que os gêneros, com seus aspectos temáticos, composicionais, enunciativos e linguísticos, além de se constituírem em unidades organizadoras de currículos e de progressões no ensino fundamental, podem ser tomados, em uma transposição didática, como “megainstrumentos”, como ferramentas ou, ainda, como instrumentos de mediação semiótica complexos para a construção de instrumentos menos complexos neles envolvidos, ao nível da linguagem e do pensamento: os gêneros escolares.

Então, segundo Marcuschi (2008), não podemos definir os gêneros mediante certas propriedades que lhe devam ser necessárias e suficientes, pois, por exemplo, uma carta, mesmo sem assinatura ou algum outro elemento estrutural, continuará a ser uma carta; uma publicidade, mesmo em forma de poema, se tiver como finalidade convencer o interlocutor, será um texto publicitário, isto é, o foco é a função do texto.

A respeito da flexibilização dos gêneros, Machado (1997) apud Tonácio (2006) diz que:

Os gêneros estão sempre em transformação e em criação como a própria vida, são responsáveis pela promoção do pensar e dar sentido ao mundo pelo homem e suas ações. Não podem ser entendidos apenas como vinculação ao presente, já que, ao mesmo tempo, reportam a um passado concreto, à memória criativa e ao seu desenvolvimento futuro. A vida do gênero é marcada pela capacidade de renovar-se em cada nova etapa do desenvolvimento da literatura e em cada obra individual. Os gêneros discursivos criam verdadeiras cadeias que, por se reportarem a um grande tempo, acompanham a variabilidade de usos da língua num determinado tempo (MACHADO, 1997 apud TONÁCIO, 2006, p. 114 ).

Além disso, o texto, em Bakhtin, é uma unidade da manifestação: manifesta o pensamento, a emoção, o sentido, o significado. Enquanto o enunciado é a realização do texto, o texto é a manifestação do enunciado, uma realidade imediata dotada de uma materialidade. O enunciado é da ordem do sentido; o texto é do domínio da manifestação.

Logo, em seu funcionamento real, a linguagem é dialógica, isto é, pressupõe as interações e, assim, a leitura, de qualquer gênero do discurso, envolve o dialogismo.

Tanto a escrita quanto a leitura exigem sujeitos e situações discursivas específicas delimitadas pelos gêneros, mencionados tanto por Vygotsky (2001) quanto por Bakhtin (1992):

[...] aprendemos a moldar nossa fala às formas do gênero e, ao ouvir a fala do outro, sabemos de imediato, bem nas primeiras palavras, pressentir-lhe o gênero, adivinhar-lhe o volume (a extensão aproximada do todo discursivo), a dada estrutura composicional, prever-lhe o fim, ou seja, desde o início, somos sensíveis ao todo discursivo que, em seguida, no processo da fala, evidenciará suas diferenciações (BAKHTIN, 1992, p. 302).

Assim, como são variados os gêneros discursivos, diversas também serão as estratégias leitoras a serem utilizadas pelos leitores, devendo-se escolher as mais adequadas dependendo do gênero discursivo que se quer ler.

Nessa perspectiva dialógica, ao considerar que a leitura, enquanto compreensão “(...)”, é também um exercício de convivência sociocultural”, segundo Marcuschi (2008, p. 231) e que para Vygotsky (1994), a escola tem a função explícita de fornecer instrumentos de interação com o sistema de leitura e escrita e o conhecimento acumulado historicamente pela sociedade visto que a apropriação pelo sujeito da experiência culturalmente acumulada promove um modo mais sofisticado de analisar e generalizar; o estudo voltou-se para os docentes e o conceito de leitura que apresentam e as práticas leitoras que realizam com os alunos.

Para compreensão desse estudo são descritas, a seguir, a metodologia e as etapas que possibilitaram sua realização.

### 3 METODOLOGIA

Esta pesquisa começou com o levantamento do conceito de leitura apresentado por vinte e seis professores de diversas áreas do conhecimento que ministram aulas em uma escola pública estadual de São Paulo.

A esses professores, a saber, quatro de Português, quatro de Matemática, quatro de História, quatro de Geografia, três de Artes, quatro de Ciências e três de Educação Física, propôs-se a seguinte pergunta: *O que é leitura para você?* A coleta das respostas finalizou-se após três meses e as respostas seguem como anexo a este estudo.

Tal questionamento teve como propósito analisar o conceito e a importância da leitura para professores das diversas áreas do conhecimento e a influência desses itens nas práticas leitoras efetuadas com os alunos, seja em âmbito particular, isto é, disciplinarmente, ou em projetos interdisciplinares.

Buscou-se também perceber se a leitura, compreendida como interação, pode contribuir para a compreensão e produção de sentido nas disciplinas e se a integração entre as várias áreas do conhecimento por meio da leitura pode ampliar o repertório cognitivo dos alunos.

O presente estudo se caracteriza como análise qualitativa da realidade específica estudada em um âmbito mais geral. A perspectiva da pesquisa qualitativa, oriunda das Ciências Sociais, conforme Tozoni-Reis (2010, p. 10), diz respeito à “produção de conhecimentos sobre os fenômenos humanos e sociais, o qual interessa muito mais compreender e interpretar seus conteúdos que descrevê-los”, pois esta pesquisa procura analisar dados da realidade social, os quais, em virtude das nuances representadas pela subjetividade humana, não podem resumir-se em dados numéricos:

A pesquisa qualitativa responde a questões muito particulares. Ela se ocupa, nas Ciências Sociais, com um nível de realidade que não pode ou não deveria ser quantificado. Ou seja, ela trabalha com o universo dos significados, dos motivos, das aspirações, das crenças, dos valores e das atitudes. [...] O universo da produção humana que pode ser resumido no mundo das relações, das representações e da intencionalidade e é objeto da pesquisa qualitativa dificilmente pode ser traduzido em números e indicadores quantitativos (MINAYO, 2007 apud TOZONI-REIS, 2010, p. 21).

Ademais, em relação à pesquisa qualitativa em educação, Freitas (2002) apud TONÁCIO (2006) reconhece nas obras de Bakhtin (1992) e Vygotsky (2001)

características da pesquisa qualitativa de orientação sócio-histórica. Inicialmente, refere-se ao texto (contexto) como fonte de dados, quando o acontecimento surge do particular, porém inscrito em uma totalidade social.

Tal estratégia busca compreender os sujeitos envolvidos na investigação e, por meio deles, o contexto que representam. Sobre as questões propostas, assim se reporta:

[...] se orientam para a compreensão dos fenômenos em toda a sua complexidade e em seu acontecer histórico. Isto é, não se cria artificialmente uma situação para ser pesquisada, mas vai-se ao encontro da situação no seu acontecer, no seu processo de desenvolvimento. O processo de coleta de dados caracteriza-se pela ênfase da compreensão, valendo-se da arte da descrição que deve ser complementada, porém, pela explicação dos fenômenos em estudo, procurando as possíveis relações dos eventos investigados numa integração do individual com o social. A ênfase da atividade do pesquisador encontra-se no processo de transformação e mudança em que ocorrem os fenômenos humanos, procurando refazer a história de sua origem e de seu desenvolvimento. (FREITAS, 2002 apud TONÁCIO, 2006, p. 112-113.)

Nessa visão, portanto, o pesquisador é um dos principais elementos da pesquisa porque, como integrante da investigação, será a partir do lugar sócio-histórico no qual se situa que sua compreensão se estabelece, sendo também dependente das relações intersubjetivas mantidas com os sujeitos com que pesquisa.

O importante neste tipo de pesquisa não é a exatidão do conhecimento, mas o envolvimento e a participação ativa do investigador e do investigado. Dessa maneira, pesquisador e pesquisado têm oportunidade de refletir, aprender e resignificar-se no processo de pesquisa (FREITAS, 2002 apud TONÁCIO, 2006).

O que se busca, então, nessa forma de pesquisa, além da explicação dos fenômenos ocorridos e observados, é um processo dialógico de compreensão. Para Freitas (2002), esse método supõe a interação de duas consciências (pesquisador e pesquisado), os quais compartilham conhecimentos e experiências. Essa experiência de pesquisa transforma-se, assim, em momentos de aprendizagens, transformações e desenvolvimento.

Como modalidade de pesquisa, o estudo pode ser classificado como pesquisa-ação e estudo de caso. Como pesquisa-ação porque, segundo Thiollent (1988), essa modalidade é um tipo de investigação social com base empírica que é proposta e feita em associação com uma ação ou com a resolução de um problema

coletivo, sendo que os pesquisadores e os participantes representativos do objeto da pesquisa envolvem-se de modo cooperativo e participativo e, como estudo de caso, pois os resultados obtidos não podem ser generalizados, visto estarem restritos a um dado local e a um determinado espaço-físico e temporal, diferenciando-se também pelo contato constante do pesquisador com o objeto de pesquisa, conforme André (2013).

De acordo com Fonseca (2002) apud André (2013):

A pesquisa-ação pressupõe uma participação planejada do pesquisador na situação problemática a ser investigada. O processo de pesquisa recorre a uma metodologia sistemática, no sentido de transformar as realidades observadas, a partir da sua compreensão, conhecimento e compromisso para a ação dos elementos envolvidos na pesquisa (FONSECA, 2002, apud ANDRÉ, 2013, p.34).

Esse tipo de pesquisa corresponde a uma situação social em conjunto e não um conjunto de variáveis isoladas que possam ser verificados isoladamente. Os dados obtidos durante o trabalho são valorizados apenas como elementos de um processo de mudança social e o pesquisador assume uma posição participativa com os pesquisados, colaborando, no entanto, com conhecimentos que serão a base para a elaboração de sua análise reflexiva a respeito da realidade e dos elementos que a integram, ou seja, há preocupação com a agregação entre teoria e prática.

Embora seja alvo de críticas por conta do envolvimento direto e ativo do pesquisador, conforme Gil (2007), este tipo de investigação pode ser muito útil, uma vez que busca unir a pesquisa à ação ou à prática, em ocasiões em que o pesquisador também é da prática e pretende melhorar a compreensão da mesma para nela intervir inovadoramente.

Em relação ao estudo de caso, André (2013, p. 97) assim o descreve:

(...) o estudo de caso ressurgiu na pesquisa educacional com um sentido mais abrangente: o de focalizar um fenômeno particular, levando em conta seu **contexto** e suas **múltiplas dimensões**. Valoriza-se o aspecto unitário, mas ressalta-se a necessidade da **análise situada e em profundidade** (ANDRÉ, 2013, p.97, grifo do autor).

A autora ressalta também que, se o pesquisador busca “investigar fenômenos educacionais no contexto natural em que ocorrem, os estudos de caso podem ser instrumentos valiosos” (ANDRÉ, 2013, p. 97), visto que possibilitam que o pesquisador tenha um contato demorado e direto com o objeto de pesquisa, o que lhe permite descrever práticas e atitudes, perceber significados, interpretar e analisar



visões, dentro do próprio “contexto e circunstâncias especiais em que se manifestam” (ANDRÉ, 2013, p. 97).

Dessa forma, é possível compreender não apenas “como surgem e se desenvolvem esses fenômenos, mas como evoluem num dado período de tempo” (ANDRÉ, 2013, p. 97), destacando ainda que, como “a visão da realidade é construída pelos sujeitos, nas interações sociais (...) torna-se fundamental uma aproximação do pesquisador a essas situações” (ANDRÉ, 2013, p. 97), o que se cumpre no caso de um docente que analisa práticas em seu contexto profissional.

Essa foi a perspectiva adotada pela pesquisadora, que a partir da observação das concepções de leitura reveladas pelos seus pares em conjunto com as práticas de leitura que os mesmos realizam com os alunos, procurou estabelecer a relação entre as várias concepções de leitura professadas e o trabalho realizado no intuito de contribuir para o fomento de leituras na escola.

Bassey (2003) apud André (2013, p. 99) menciona três grandes métodos de coleta de dados nos estudos de caso: questionamentos, observação de eventos e leitura de documentos, sendo que este estudo utilizou dois instrumentos dentre os elencados pelo autor: o questionamento e a observação de eventos.

Neste sentido, a preocupação do estudo era conhecer, analisar e comparar a visão da realidade docente em relação ao conceito e à importância da leitura, as proposições didáticas com leitura e o valor da leitura colaborativa em propostas interdisciplinares, as quais considera-se que possam favorecer o acesso a uma leitura efetiva, ou seja, “leitura compreensiva”, nas palavras de Marcuschi (2008, p. 39) e, por isso, acredita-se que tal metodologia de pesquisa seja a mais indicada para este estudo.

Peres e Santos (2005) apud ANDRÉ (2013, p. 97) mencionam que, ao se optar pelo estudo de caso qualitativo, três questões devem ser consideradas: a primeira diz respeito ao fato de que “o conhecimento está em constante processo de construção”, a segunda é que “o caso envolve uma multiplicidade de dimensões” e, por fim, o entendimento de que “a realidade pode ser compreendida sob diversas óticas” (PERES; SANTOS, 2005 apud ANDRÉ, 2013, p. 97).

Tais concepções aplicam-se ao caso do estudo da leitura e seus processos, visto que a compreensão dos mecanismos envolvidos no ato de ler e a divulgação desses estudos evoluem constantemente e deveriam exercer influência em relação

à atitude leitora que se adota didaticamente e, por isso, tal metodologia mostrou-se eficaz neste estudo específico. Quanto à terceira questão, houve preocupação de que a pergunta fosse respondida por um bom número de professores da unidade escolar onde se realizou a pesquisa e, também, a análise da leitura em projetos, no intuito de se apreender a visão leitora que se depreendeu das práticas de leitura nesses projetos.

Stake (1994) apud ANDRÉ (2013, p. 236) ainda esclarece que o que define o estudo de caso qualitativo não é “um método específico, mas um tipo de conhecimento”:

‘Estudo de caso não é uma escolha metodológica, mas uma escolha do objeto a ser estudado’, diz ele. O conhecimento gerado pelo estudo de caso é diferente do de outros tipos de pesquisa porque é mais concreto, mais contextualizado e mais voltado para a interpretação do leitor (STAKE, 1994 apud ANDRÉ, 2013, p. 236).

A análise dos dados, conforme André (2013), deve ser muito cuidadosa, alvo de leituras e releituras conectadas ao material teórico que embasa o estudo, além de que outras opiniões de especialistas no tema podem ser solicitadas para comparar com a análise do pesquisador e um relatório final deve ser redigido, considerando que a preocupação é com a transmissão direta, clara e bem articulada do caso, num estilo que se aproxime da experiência pessoal do leitor.

Acredita-se que esta pesquisa pode trazer importantes contribuições na medida em que oferece vários conceitos e práticas didáticas de leitura e “uma mistura de procedimentos de cunho racional e intuitivo capazes de contribuir para a melhor compreensão dos fenômenos” (NEVES, 1996, p. 2), caracterizando-se também como um método descritivo, pois, apesar de a amostra ser reduzida em relação ao número de professores em exercício nas escolas públicas paulistas, é um método que se preocupa com a profundidade da pesquisa (DOMINGUES; HEUBEL; ABEL, 2003), dados os vários elementos pesquisados, analisados e interpretados.

Embora os resultados obtidos não possam ser generalizados, uma vez que se referem a um dado local e a um determinado espaço físico e temporal, supõe-se que eles servirão de base para melhor identificar a visão docente sobre leitura e seu valor no estabelecimento de práticas leitoras efetivas no cotidiano escolar.

Na sequência, o estudo apresentou uma reflexão sobre a formação de conceitos e sobre a leitura à luz da teoria de Vygotsky (2001) e os vários conceitos de leitura adotados historicamente.

## 4 UM BREVE OLHAR SOBRE A CONCEPÇÃO DE CONCEITOS

### 4.1 O conceito segundo Vygotsky e Bakhtin e sua relação com leitura

A concepção de conceito elaborada por Vygotsky (2001) em sua teoria sócio-histórica é interessante para os estudos da linguagem numa ótica sociointeracionista visto que, para esse autor, o pensamento não deve ser encarado como uma característica pessoal do indivíduo, mas como o resultado de uma interação entre o indivíduo e outros, em ações socialmente organizadas.

Neste aspecto, Vygotsky dialoga com Bakhtin, na questão socialmente estabelecida dos gêneros. Costa (1997) apud TONÁCIO (2006, p. 114) concorda a respeito da analogia instrumentos/gêneros:

(...) essas pesquisas entrecruzam e permitem o diálogo entre as teorias de Bakhtin e Vigotski. Nas palavras dele, [...] nessa perspectiva, toda nova função psíquica se desenvolve pela apropriação de instrumentos que permitem recompor e controlar um sistema psíquico já existente e criar, assim, uma nova função. Esses instrumentos [os gêneros] seriam, portanto, um produto do meio/contexto social e agentes ativos da construção desse contexto, com fundamental importância nas relações entre a organização social do comportamento e a organização individual do pensamento consciente (COSTA, 1997 apud TONÁCIO, 2006, p. 114).

Observa-se, então, que o autor reconhece que os sujeitos apropriam-se de conceitos ao organizarem seus discursos conforme o meio e o fim social e que essa organização seriam os instrumentos no estabelecimento de processos conceituais mais científicos.

Esses instrumentos [os gêneros] seriam, portanto, um produto do meio/contexto social e agentes ativos da construção desse contexto, com fundamental importância nas relações entre a organização social do comportamento e a organização individual do pensamento consciente.

Schroeder (2007) menciona que o autor, ao referir-se ao processo de construção conceitual, relaciona os conceitos espontâneos e científicos chegando a resultados bem próximos das investigações mais recentes sobre a formação de conceitos naturais, os quais identificam dois sistemas diferenciados: o primeiro, baseado em probabilidades, diz respeito aos contextos particulares, e o segundo, alicerçado em conceitos clássicos ou logicamente definidos, preconiza que não há uma aquisição automática dos conceitos científicos, mas que deve existir um processo de mediação entre contextos sociais, culturais e históricos a fim de que os

conceitos científicos se instaurem facilitando o desenvolvimento de processos mentais superiores, dentre os quais podemos destacar a linguagem e, em especial, a leitura.

Neste sentido, Charmeux (1997, p. 93), ao descrever quais são as dificuldades de se ensinar a leitura para crianças pequenas, argumenta que é necessário que se adote “uma atitude científica e aberta em relação à língua”, compreendendo como “ela funciona, quais são seus poderes, quais são seus efeitos, e como aqueles que dominam tudo tem efetivamente poder sobre os outros”.

A linguagem ou a palavra, na visão de Vygotsky (2001), não deve ser utilizada apenas como meio de comunicação, mas como objeto de comunicação através de seus significados e inter-relações com os aprendizes, visto que “os conceitos são instrumentos culturais orientadores das ações dos sujeitos em suas interlocuções com o mundo e a palavra se constitui no signo para o processo de construção conceitual” (VYGOTSKY, 2001, 2004, 2005 apud SCHROEDER, 2007, p. 300).

Além disso, o autor frisa que um conceito não se origina, simplesmente, de relações mecânicas entre uma palavra e o objeto: a memorização da palavra e sua relação com o objeto não conduzem a uma formação conceitual, mas é necessário o emprego funcional do signo e da palavra em junção com os processos psicológicos do indivíduo.

Logo, a formação de um conceito necessita tanto das instâncias físico-concretas, o que, no caso da leitura, seria reconhecer o uso das palavras em vários contextos discursivos, quanto dos processos psicológicos do indivíduo, que permitem a compreensão do sentido que essas palavras adquirem quando utilizadas nestes contextos.

Vygotsky (2001, p. 481), a respeito dos contextos discursivos, assim se posiciona:

Para entender o discurso do outro, nunca é necessário entender apenas umas palavras; precisamos entender o seu pensamento. Mas é incompleta a compreensão do pensamento do interlocutor sem a compreensão do motivo que o levou a emití-lo (VYGOTSKY, 2001, p. 481).

Seus estudos identificam três momentos distintos com relação ao desenvolvimento das estruturas de generalização, essencial para a apreensão dos conceitos científicos: o pensamento sincrético, o pensamento por complexos e, finalmente, o pensamento científico.

Tais etapas podem ser observadas na leitura, desde o início, com a decodificação de palavras, depois com a compreensão dos signos em conjuntos sintáticos associados à semântica e por fim, na elaboração do sentido textual por meio de uma leitura interativa, intertextual, interdiscursiva e interdisciplinar.

O pensamento sincrético é percebido quando a criança efetua os primeiros agrupamentos, de maneira não organizada, baseada em critérios subjetivos, mutáveis, sem relação com as palavras, ou seja, sem preocupação com a classificação de sua experiência.

No caso da leitura, poderia se atribuir ao momento em que a criança aponta de maneira incerta várias palavras, tendo apenas como referência algumas letras ou sílabas e, por meio de experimentações, consegue associar significante ao significado, ou seja, encontra-se num estágio inicial de compreensão da dupla articulação da linguagem (AZEREDO, 2008).

O pensamento por complexos é estabelecido na experiência imediata, quando a criança já forma um conjunto de objetos a partir de relações baseadas em fatos, isto é, ocorrem os agrupamentos dos objetos a partir de uma vinculação real entre eles que é proporcionada pela situação imediata vivenciada, ou seja, o pensamento ainda encontra-se em um plano real-concreto e não lógico abstrato (VYGOTSKY, 2001 apud SCHROEDER, 2007).

Carvalho (2010) refere-se ao fato de que a criança analisa o ato de nomear e sua significação, interagindo assim com o mundo através da linguagem e que a linguagem, por ser uma ação interativa criativa, discursiva, que se pleniza nas trocas sociais, potencializa essa evolução.

Nesta etapa, portanto, já ocorre uma associação entre signo e representação e a criança consegue ler e associar palavras a coisas, objetos, indivíduos etc. e essa associação colabora para a formação dos “pseudoconceitos”, que correspondem a uma conexão entre o plano real-concreto e o pensamento conceitual do adulto.

Vygotsky (2001), ao se pronunciar a respeito do significado, menciona que:

(...) o pensamento nunca é igual ao significado direto das palavras (...) o significado medeia o pensamento em sua caminhada rumo à expressão verbal, isto é, o caminho entre pensamento e a palavra é um caminho indireto, internamente mediatizado (VYGOTSKY, 2001, p. 480).

O pensamento científico, por fim, acontece quando o indivíduo não classifica os objetos baseado em suas impressões imediatas, mas conforme a determinação e

separação de seus variados atributos, situando-o em uma categoria específica - a qual se materializa em uma palavra. Assim, Vygotsky (2001) apud Schroeder (2007, p. 301) defende que “não existe pensamento conceitual sem pensamento verbal”, pois para ele é “por meio da linguagem que os sujeitos, em contextos cultural e historicamente determinados, constroem um mundo conceitual em interação com seus semelhantes.”

Oliveira (2005) apud Schroeder (2007) assim se posiciona:

(...) os conceitos não são elementos fixos pertencentes ao sujeito, mas resultantes das elaborações conjuntas de significações, ou seja, são elaborados entre sujeitos que interagem entre si mediados pelo conhecimento, pelos signos e por instrumentos semióticos, visando uma construção conjunta de significados (OLIVEIRA, 2005, apud SCHROEDER, 2007, p. 309).

Ao explicar a teoria vygotskyana, Smolka (2008) apud Santos (2014, p. 77) menciona os signos, dentre eles a linguagem, afirmando que ela constitui-se um instrumento cultural e com ela são elaboradas novas formas de comportamento e pensamento e, assim, a linguagem seria uma “atividade criadora e constitutiva de conhecimento e, por isso mesmo, transformadora” (SMOLKA, 2008 apud SANTOS, 2014, p. 77).

A autora afirma ainda que Vygotsky, Bakhtin e Bakhtin/Volochinov compreendem que a realidade fundamental da linguagem é a atividade humana inter-relacionada à sociedade, na qual os indivíduos socialmente organizados são constituídos em relações sociais das quais participam de forma ativa e responsiva.

A leitura, atividade indissociável da linguagem, precisa ser entendida também dentro dessa característica interrelacional intrínseca em que elementos culturais, artísticos, históricos e linguísticos interagem na produção de sentido, ou seja, traduz-se no dialogismo de Bakhtin, favorecidos na intertextualidade, interdiscursividade e interdisciplinaridade.

Dessa forma, nos dizeres de Santos (2014):

O uso da língua efetivado em forma de enunciados concretos, ‘unidade real da comunicação discursiva’ (BAKHTIN, 2011, p.269), relaciona-se a diferentes situações comunicativas da vida, de forma que a língua integra a vida e constitui os sujeitos por meio dos enunciados que a realizam. (SANTOS, 2014, p.77).

De acordo com Vygotsky (1993, 2001, 2005) apud Schroeder (2007), os conceitos espontâneos e os conceitos científicos possuem processos construtivos

que são opostos: os cotidianos ou espontâneos partem do concreto para o abstrato e os científicos do abstrato para o concreto.

Os dois tipos de conceitos interagem dialeticamente, desempenhando diferentes funções para a teoria do desenvolvimento, o que resulta no que Vygotsky denomina de “conceitos verdadeiros” (VYGOSTKY, 2005 apud SCHROEDER, 2007, p. 311), que são as compreensões mais aprofundadas dos sujeitos sobre um domínio específico.

Na hipótese vygotskyana, os conhecimentos científicos, com seu poder explicativo, vêm ao encontro dos conhecimentos cotidianos, visto que os conceitos espontâneos originam-se nas situações cotidianas e concretas vividas pelo sujeito e os conceitos científicos envolvem uma atitude mediada do sujeito em relação ao seu objeto (atitude epistêmica), criando estruturas para o movimento ascendente dos conceitos espontâneos, uma vez que os conceitos científicos são frutos de reflexões sobre o objeto de conhecimento.

Os conceitos espontâneos e os científicos, embora se desenvolvam em trajetórias inversas, estão íntima e complexamente conectados, pois é a partir do que se conhece sobre o objeto em estudo que se pode pensar em hipóteses conceituais mais abstratas sobre ele.

Essa interdependência entre esses tipos de conceitos revela a importância de se conhecer o conceito de leitura que os professores professam a fim de se perceber qual a influência da apreensão científica do processo de leitura por parte dos docentes na proposição de experiências leitoras com os alunos.

Charmeux (1997, p. 32), a respeito da construção de conhecimentos pela criança pequena, assim se posiciona: “(...) o saber se constrói por aquele que aprende, através do relacionamento de dois tipos de dados, aqueles referentes à experiência anterior e certos elementos novos”, reafirmando, assim, a importância de se valorizarem os conhecimentos prévios que as crianças possuem sobre determinado tema para, por meio deles, chegar à próxima etapa epistemológica.

Conforme Vygotsky (2001), em sua lenta ascendência, um conceito espontâneo abre caminho para o conceito científico em seu desenvolvimento descendente, o que evidencia a relação entre ambos os conceitos, pois é a partir do conhecimento do conceito espontâneo que se poderá elaborar maneiras de se ascender ao conceito científico de algo.



Os conceitos espontâneos criam uma série de estruturas necessárias para a evolução dos aspectos elementares mais primitivos de um conceito, dando-lhe corpo e vitalidade; já os conceitos científicos, por sua vez, fornecem estruturas para a elevação do nível de consciência e para o seu uso deliberado. Os conceitos científicos crescem descendentemente por meio dos conceitos espontâneos; os conceitos espontâneos crescem ascendentemente por meio dos conceitos científicos.

Os conceitos espontâneos, que estão diretamente ligados aos objetos concretos do mundo, formam uma base para os conceitos científicos que, quando dominados pelo estudante, iniciam um processo de transformação daqueles, levando-os para níveis de compreensão muito mais elevados.

Sobre o processo geral de interpretação da informação, Colomer; Camps (2002) assim se posicionam: “Qualquer ato de compreensão é entendido como uma alteração das redes em que estão organizados os conhecimentos, isto é, como um processo de formar, elaborar e modificar estruturas de conhecimento que o sujeito tinha antes de entender essa nova informação” (COLOMER; CAMPS, 2002, p. 33). Eles mencionam o modelo de Mayer (1985) apud Colomer; Camps (2002) que compara o funcionamento do cérebro humano e o de um computador, sintetizando as etapas em percepção, memória e representação de mundo. Na primeira etapa, a percepção, o que se observa é que os estímulos são captados mediante os sentidos, mas em relação direta com o desejo do sujeito que escolhe automaticamente os estímulos que lhe interessa perceber. Esses estímulos, no entanto, permanecem pouco tempo no cérebro se não forem apreendidos pela memória.

Caso o estímulo seja importante para o sujeito, inicia-se um processo de retenção na memória. Essa é uma etapa importante para o ato de pensar, por isso é “que o estudo de *como se compreende*” está “inevitavelmente ligado ao estudo de *como se retém*” (COLOMER; CAMPS, 2002, p. 34). Como descrição do processamento geral da informação, as autoras distinguem a memória a curto e a longo prazos.

A memória de curto prazo, também denominada memória de trabalho, apresenta uma capacidade de retenção limitada tanto no tempo quanto na quantidade de informação, já a memória a longo prazo distingue-se por sua grande

duração e capacidade. Essa capacidade de reter informações pela memória a longo prazo somente pode ser ativada se a informação estiver “organizada de forma compreensível” e “significativa para o sujeito” (COLOMER; CAMPS, 2002, p. 35), o que o acontece se houver:

1. Uma informação organizada, já que se pode comprovar facilmente que não se retém de modo duradouro dados, palavras ou notas musicais desconexas, ao passo que é muito simples, por exemplo, recordar para sempre uma música, uma frase determinada ou a representação organizada de tudo que se sabe sobre um tema. (...) 2. Uma informação significativa, já que a nova informação será recordada de modo mais perene, à medida que possa ser relacionada com os interesses e conhecimentos de quem a recebe. Uma explicação sobre a permeabilidade dos capilares, (...) não poderia ser integrada na representação de alguém que não possua conhecimentos suficientes de biologia ou não sinta a necessidade de receber esse tipo de informação (COLOMER; CAMPS, 2002, p. 35).

Por fim, a representação do mundo que o sujeito possua também interfere na interpretação da informação, pois, conforme as autoras “(...), Os esquemas de conhecimento que as pessoas formam ao longo de sua vida servem-lhes para prever, contrastar e interpretar qualquer informação (...)” (COLOMER; CAMPS, 2002, p. 35):

O conhecimento que construímos sobre nosso meio e sobre nós facilita nossa compreensão pelo fato de oferecermos uma tela – com muitos níveis automatizados – na qual podemos colocar novos dados. Tudo o que se sabe vai se organizando e reorganizando cada vez que se incorporam novas informações em uma espécie de sistemas de redes inter-relacionadas. Para ser realmente compreendida, uma informação deve integrar-se nesses esquemas, estabelecendo as conexões pertinentes com o que já se conhecia sobre esse campo da experiência. Ao fazer isso, possibilita-se também a produção de novas relações entre informações já existentes, mas que até esse momento permaneciam desconexas ou relacionadas de outra maneira. Por essa razão, nosso conhecimento nunca avança como uma soma de informações, mas cada novo elemento provoca uma reestruturação do sistema de conexões anterior (COLOMER; CAMPS, 2002, p. 36).

Essa capacidade de reestruturação conceitual, segundo as autoras, prova que “a compreensão e a lembrança da informação não dependem de uma capacidade limitada, mas do domínio de estruturas de conhecimentos (...) e da habilidade que se tenha desenvolvido para fazê-lo (COLOMER; CAMPS, 2002, p. 36) e que os sujeitos podem, portanto, desenvolver suas capacidades interpretativas e cognitivas reestruturando seus conhecimentos.

Assim, Vygotsky (2001) compreende a educação como um dos fatores que desencadeiam o desenvolvimento intelectual, mas nunca pela transmissão

impositiva dos conhecimentos já elaborados, mas pela crescente interação entre os elementos reais-concretos dos conceitos espontâneos e os elementos abstratos existentes nos conceitos científicos:

O crescimento contínuo desses níveis elevados no pensamento científico e o rápido crescimento no pensamento espontâneo mostram que o acúmulo de conhecimentos leva invariavelmente ao aumento dos tipos de pensamento científico, o que, por sua vez, se manifesta no desenvolvimento do pensamento espontâneo e redundando na tese do papel prevalectante da aprendizagem no desenvolvimento do aluno escolar (VYGOTSKY, 2001, p. 243).

Um conceito não pode ser simplesmente transmitido, porque o desenvolvimento conceitual pressupõe o desenvolvimento de muitas funções mentais como “a abstração, a memória lógica, a atenção” (VYGOTSKY, 2001, p. 246), ou seja, implica consciência e pensamento reflexivo.

A esse respeito, o autor cita Tolstói (1903):

É necessário que se dê ao aluno a oportunidade de adquirir novos conceitos e novas palavras tiradas do sentido geral da linguagem. Quando ele ouve ou lê uma palavra desconhecida numa frase, de resto compreensível, e a lê novamente em outra frase, começa a ter uma ideia vaga do novo conceito: mais dia menos dia ele sentirá a necessidade de usar essa palavra e, uma vez que a tenha usado, a palavra e o conceito lhe pertencem. (...) Mas transmitir deliberadamente novos conceitos e novas formas ao aluno é, estou convencido, tão impossível e inútil quanto ensinar uma criança a andar segundo as leis do equilíbrio (...) (TOLSTÓI, 1903 apud VYGOTSKY, 2001, p. 249).

Logo, pensar em conceito também diz respeito a tomada de atitudes, pois apropriar-se de um conceito é, de certa forma, imbuir-se de outra visão sobre o fenômeno ou coisa conceituado, pois “(...) Um nome nunca é um conceito no início do seu surgimento. (...) (Vygotsky, 2001, p. 214).

Vygotsky (2001) atribui aos processos de formação conceitual uma complexidade na qual todas as funções intelectuais básicas tomam parte. Delega aos signos e à palavra os meios indispensáveis para a condução das operações mentais que seriam canalizadas para a resolução dos problemas e certamente a leitura é elemento fundamental nesse processo linguístico.

(...) Só o estudo do emprego funcional da palavra e do seu desenvolvimento, das suas múltiplas formas de aplicação qualitativamente diversas em cada fase etária mas geneticamente inter-relacionadas, pode ser a chave para o estudo da formação de conceitos (VYGOTSKY, 2001, p. 161-162).

O efetivo aprendizado de um conceito científico, para Vygotsky, teria um efeito benéfico sobre o estudante: o de permitir escolhas deliberadas e a capacidade de justificá-las uma vez que, agora, já seria capaz de refletir sobre as regras envolvidas, ou seja, a apropriação do conceito científico leva o estudante à consciência e ao uso deliberado de suas próprias operações mentais:

O tipo novo e superior de pensamento (o pensamento em conceitos científicos), portanto, não se baseia em uma ligação fundamentalmente nova com o mundo dos objetos, mas em uma reconceitualização do conhecimento existente (VEER; VALSINER, 1999 apud SCHOEDER, 2007, p. 303).

Assim, os conceitos científicos, na visão de Vygotsky (2001), iniciam seu desenvolvimento por meio da sua definição verbal e progridem, necessariamente, em sua aplicação nas operações não espontâneas, ou seja, operações cientificamente conscientes.

(...) O conceito é impossível sem palavras, o pensamento em conceitos é impossível fora do pensamento verbal; em todo esse processo, o momento central, que tem todos os fundamentos para ser considerado causa decorrente do amadurecimento de conceitos é o emprego específico da palavra, o emprego funcional do signo como meio de formação de conceitos (VYGOTSKY, 2001, p. 170).

Dessa maneira, os conhecimentos científicos não representam apenas um conjunto de conceitos que gradativamente vão se incorporando ao repertório intelectual dos sujeitos, mas podem se constituir em instrumentos cognitivos em relação à realidade vivenciada pelos mesmos, pois "(...) Uma exposição a um conceito não é suficiente para aprendê-lo", conforme Kleiman; Moraes (1999, p. 71) e é por esse motivo que se acredita que a visão conceitual que os educadores apresentam sobre leitura interfere no trabalho com leitura que realizam com seus alunos.

Kleiman; Moraes (1999) ainda reafirmam a relação entre conceito e prática:

Somente quando elaboramos relações significativas entre objetos, fatos e conceitos podemos dizer que aprendemos. As relações entretecem-se, articulam-se em teias, em redes construídas social e individualmente, e em permanente estado de atualização. A ideia de conhecer assemelha-se à de enredar-se, e a leitura constitui a prática social por excelência para esse fim (KLEIMAN; MORAES, 1999, p. 91).

Assim, este estudo traz, em seguida, a relação interacional da língua, conforme Marcuschi (2008) e as várias noções de leitura propagadas no decorrer da

história da leitura na sociedade, tendo como referencial os escritos de Leffa (1996), Dehaene (2012), Koch; Travaglia (1993), Koch; Elias (2012), Kleiman; Moraes (1999), Charmeux (1997) e Colomer; Camps (2002).

#### **4.2 A respeito dos vários conceitos ou acepções de leitura**

Marcuschi (2008) argumenta que a língua é uma atividade cognitiva, mas que não se presta apenas à representação de ideias ou transmissão de informações, pois sua função principal é a de inserir os indivíduos em contextos sócio-históricos e estabelecer a comunicação. Conforme Marcuschi (2008):

Um ato linguístico pode ser formalmente igual do ponto de vista do enunciado, mas do ponto de vista de sua significação e de seus efeitos, ele será bem diverso, a depender do lugar que o condiciona, isto é, das condições de produção em que foi realizado (MARCUSCHI, 2008, p. 67).

Tal conceito reitera o fato de que o texto é construído na perspectiva da enunciação, em especial, das condições temporais e espaciais em que essa enunciação acontece. Em uma visão sociointerativa da linguagem, postulada por Marcuschi (2008, p. 77), “um dos aspectos centrais no processo interlocutivo é a relação dos indivíduos entre si e com a situação discursiva”. Comparando esse processo a um jogo, ele sugere que sendo o texto um jogo coletivo, as decisões sobre como jogar sempre serão coletivas, nunca unilaterais. A relação entre os indivíduos e o ambiente, conforme o autor, são elementos fundamentais para o estabelecimento de uma comunicação efetiva entre os interlocutores.

Reafirmando essa noção sociointerativa da linguagem, Beaugrande (1997), citado por Marcuschi (2008), postula que o texto se dá como um ato de comunicação unificado em um complexo universo de ações humanas interativas e colaborativas, o que indica que o texto não é apenas uma simples sequência de palavras escritas ou faladas, mas um evento, o que o levará a afirmar que “um texto não existe, como texto, a menos que alguém o processe como tal” (BEAUGRANDE, 1997 apud MARCUSCHI, 2008, p. 13).

Isto induz a pensar no conceito de textualidade, ou seja, o que realmente caracteriza algo como um texto? Marcuschi, (2008) cita três aspectos na composição desse conceito. O primeiro diz respeito ao fato de que o texto não é um artefato, um produto, mas um evento, e sua existência exige que alguém o processe em algum

contexto; o segundo, que deve situar-se em um contexto sociointerativo; e, por fim, como terceiro, que ofereça acesso interpretativo a um indivíduo e uma experiência sociocomunicativa relevante para a compreensão. Assim, esse autor toma a língua:

[...] como um conjunto de atividades sociais e históricas e não como um sistema apenas. Com ela guiamos o sentido e construímos mundos, mas não por força de alguma virtude imanente à própria língua como tal e sim pelo esforço dos falantes. [...] compreender não é extrair conteúdos de textos [...] compreender não é uma ação apenas linguística ou cognitiva. É muito mais uma forma de inserção no mundo e um modo de agir sobre o mundo na relação com o outro dentro de uma cultura e uma sociedade. (MARCUSCHI, 2008, p. 220)

Ora, a leitura está intimamente relacionada com essa dialogia, pois só pode existir leitura a partir da existência de um texto, o que, em última instância, só pode ser conceituado como tal através de um sentido, uma significação, mas onde se encontra essa significação, como alcançá-la? Quais são as condições que permitem o alcance dessa significação na leitura? É possível realizar um bom trabalho didático com leitura através de um conceito espontâneo ou de senso comum sobre a mesma e quais seriam as vantagens da apreensão do conceito científico atual de leitura pelos educadores?

O pesquisador Leffa (1996, p. 10), ao descrever os vários conceitos básicos dos processos de leitura, admite, inicialmente, ao referir-se à definição geral do termo, que “A leitura é basicamente um processo de representação: “[...] ler é, na sua essência, olhar para uma coisa e ver outra”.

Menciona um processo de triangulação que ocorre na leitura, seja ela de signos verbais ou não-verbais, que consiste em sujeito leitor/espelho/objeto, ou seja, a realidade existe, mas se apresenta diferentemente ao leitor conforme a perspectiva de sua visão (espelho). Leffa também ressalta que entre o leitor e o que ele vê através da leitura pode haver mais de um espelho, “um reflexo do reflexo da realidade”, como é o que acontece na leitura da obra literária, quando a realidade é recriada, tanto pelo autor quanto pelo leitor por meio da imaginação.

Dehaene (2012, p. 16) dialoga com Leffa a respeito da complexidade do ato de ler e ressalta a importância das pesquisas em neurociências cognitivas para compreendê-lo:

(...) Minha ambição é a de fornecer aqui alguns pontos de referência a fim de que não se possa mais ignorar a complexidade das operações que nosso cérebro lança mão para ler. (...) O funcionamento íntimo dessas

operações mentais tornou-se acessível à experimentação. No laboratório, seguimos passo a passo o percurso das palavras desde a análise da sequência das letras até o reconhecimento visual, o cálculo da pronúncia e o acesso à significação. Sobre essa base empírica, uma teoria da leitura começa a se vislumbrar. Ela descreve como funcionam os circuitos corticais herdados de nosso passado evolutivo e que, bem ou mal, foram adaptados para a leitura (DEHAENE, 2012, p. 16).

Ao descrever, como ocorre a leitura, o autor diz:

(...) O tratamento da escrita começa no olho. Somente o centro de nossa retina, chamado de fóvea, possui uma resolução suficientemente elevada para reconhecer os detalhes das letras. Devemos, pois, deslocar nosso olhar sobre a página a fim de identificar a cada pausa do olho, uma palavra ou duas. Desmembrada em milhares de fragmentos pelos neurônios da retina, a cadeia de letras deve ser reconstituída antes de ser reconhecida. Nosso sistema visual extrai progressivamente o conteúdo dos grafemas, sílabas e prefixos, sufixos e radicais das palavras. Entram enfim em cena duas grandes vias paralelas de tratamento: a via fonológica e a via lexical. A primeira permite converter a cadeia de letras em sons da língua (os fonemas). A outra permite acessar um dicionário mental onde está armazenado o significado das palavras (DEHAENE, 2012, p. 25).

No entanto, uma acepção mais geral e fundamental de leitura já tinha sido formulada por Leffa:

[...] ler é usar segmentos da realidade para chegar a outros segmentos. Dentro dessa acepção, tanto a palavra escrita como outros objetos podem ser lidos, desde que sirvam como elementos intermediários, indicadores de outros elementos. Esse processo de triangulação, de acesso indireto à realidade, é a condição básica para que o ato da leitura ocorra (LEFFA, 1996, p. 12).

Por conta dessa complexidade, a definição restrita de leitura sofreu alterações no decorrer dos estudos linguísticos, por isso, inicialmente, o autor contrasta duas concepções antagônicas de leitura: ler é extrair significado do texto e ler é atribuir significado ao texto e depois apresenta uma outra noção baseada na visão dialógica da linguagem.

Koch; Elias (2012), ao comentarem essas definições de leitura, relacionam-nas ao elemento que se enfatiza no ato de ler: se o foco é no autor, no texto ou na interação autor-texto-leitor.

Leffa (1996) considera as visões de leitura de extração ou atribuição como antagônicas, pois os verbos extrair e atribuir possuem sentidos opostos. Em extrair, a direção do sentido vai do texto para o leitor e em atribuir o sentido vai do leitor para o texto. Assim, no primeiro, o texto é o mais importante (extrair) e, no segundo (atribuir), o leitor tem primazia sobre o texto.

A ênfase recai sobre o texto, segundo Koch; Elias (2012) quando “o princípio explicativo de todo e qualquer fenômeno e de todo e qualquer comportamento individual repousa sobre a consideração do sistema, quer linguístico, quer social” (KOCH; ELIAS, 2012, p. 10).

Uma comparação possível a ser feita nessa definição de leitura como extração, conforme Leffa (1996), é a de que o texto é uma mina, possivelmente com inúmeros corredores subterrâneos, cheia de riquezas, que precisa ser persistentemente explorada pelo leitor, um leitor-minerador na busca de um significado preciso, exato e completo, num processo ascendente, iniciando-se pelas letras, palavras, períodos e parágrafos. Deve ser feita uma leitura cuidadosa, com consulta ao dicionário para palavras desconhecidas e leitura e releitura até que se estabeleça o sentido exato proposto pelo autor, não cabendo, portanto, inferências do leitor, que deve ater-se ao escrito no texto. Nas palavras do autor:

Tudo o que o texto contém precisa ser detectado e analisado para que seu verdadeiro significado possa ser extraído. [...] A leitura é um processo linear que se desenvolve palavra por palavra. O significado é extraído – vai se acumulando – à medida em que essas palavras vão sendo processadas. (LEFFA, 1996, p.12).

Esta concepção, de cunho monológico, desconsidera todo o processo dialógico da linguagem, pois o leitor está subordinado ao texto prevalecendo uma noção prepotente de autor que ignora o leitor na construção do sentido, visto que o mesmo já está completamente estabelecido no texto pelo autor.

A respeito da leitura como extração, Koch; Elias (2012) afirmam que essa concepção apresenta a “**língua como representação do pensamento**” (KOCH; ELIAS 2012, p. 9) e um “**sujeito psicológico, individual, dono de sua vontade e de suas ações**” (KOCH; ELIAS 2012, p. 9) que encara o texto como “representação mental” (KOCH; ELIAS 2012, p. 10), cabendo, portanto ao leitor apenas apreendê-la, ou seja, não há interferência do leitor na produção de sentido.

Sobre a segunda definição, que se refere à leitura como atribuição de sentido, Kleiman (2004) apud Marcuschi (2008, p. 231) destaca que a mesma teve como parâmetro as “posições da linguística de texto e da psicologia cognitiva que inspiraram as teorias que viam o leitor como sujeito ativo que utilizava e mobilizava conhecimentos pessoais para compreender”. (KLEIMAN, 2004 apud MARCUSCHI, 2008, p. 232) destaca que a primazia nesta visão cabe ao leitor, pois é ele que, por



meio de suas experiências, valores e visão de mundo, impregna de sentido o texto. A leitura, então, torna-se amplamente inferencial, são os entendimentos do leitor que prevalecerão. Segundo Leffa (1996):

O texto não contém a realidade, reflete apenas segmentos da realidade, entremeados de inúmeras lacunas, que o leitor vai preenchendo com o conhecimento prévio que possui do mundo. [...] A riqueza da leitura não está necessariamente nas grandes obras clássicas, mas na experiência do leitor ao processar o texto. O significado não está na mensagem do texto, mas na série de acontecimentos que o texto desencadeia na mente do leitor. A leitura não é interpretada como um procedimento linear, onde o significado é construído palavra por palavra, mas como um procedimento de levantamento de hipóteses. [...] Os olhos não veem o que realmente está escrito na página, mas apenas determinadas informações pedidas pelo cérebro. A compreensão não começa pelo que está na frente dos olhos, mas pelo que está atrás deles [...] dependendo do que o cérebro mandou o olho buscar, baseado naturalmente no contexto em que se encontra a palavra (LEFFA (1996, p.14-15).

Assim, a compreensão deriva de um processo que ocorre conforme a realização da leitura num processo descendente; desce do leitor ao texto. Conta, inicialmente, com as hipóteses levantadas pelo leitor através das análises dos traços mais salientes da página a ser lida – título, gráficos, ilustrações, nome do autor, etc., para, a seguir, evoluir desde o nível do discurso, nível grafofonêmico, passando, inclusive pelos níveis sintáticos e lexicais.

A verdade é que os vários elementos envolvidos no processo da leitura não permitem que se fixe em apenas um dos seus polos, excluindo o outro. Não basta, conforme o autor, nem mesmo somar as contribuições do leitor e do texto, é preciso também levar em conta outro elemento: o que acontece quando leitor e texto se encontram.

Nesse sentido, é necessário considerar o papel do leitor, o papel do texto e o processo de interação entre o leitor e o texto. Uma analogia entre o processo de leitura e uma reação química explica que, assim como na química, para termos uma reação é preciso considerar não apenas os elementos envolvidos, mas também as condições necessárias para que a reação ocorra. O simples confronto do leitor com o texto não garante a eclosão de todos os acontecimentos que caracterizam o ato da leitura.

A produção de uma nova substância, no caso da leitura, a compreensão, só acontecerá se determinadas condições existirem. Não basta que o leitor possua as competências fundamentais para o ato da leitura, também é preciso que haja a

motivação para ler, a qual pode ser uma necessidade a ser satisfeita, a busca de um equilíbrio interno ou a busca de um determinado objetivo em um texto. Tais sentidos, diz Leffa (1996), são características exclusivamente humanas, o querer fazer algo, no caso, o querer ler, pelos motivos os mais variados, conforme descrito acima.

Ao se referir à leitura interativa, Koch; Elias (2012) a nomeiam como “concepção **interacional (dialógica) da língua**, os sujeitos são vistos como **atores/construtores sociais, sujeitos ativos que – dialogicamente – se constroem e são construídos no texto**” (KOCH; ELIAS, 2012, p. 10).

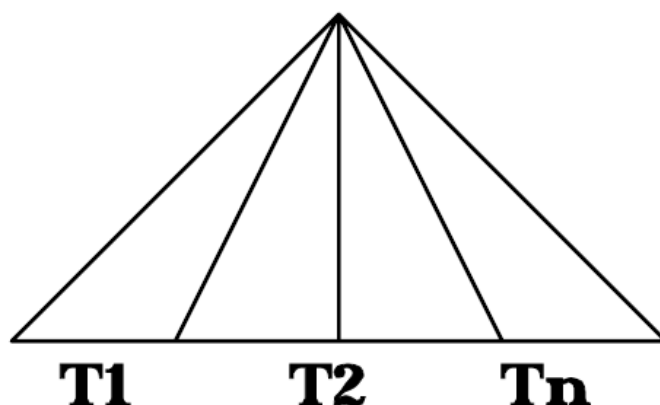
Eles reportam-se à definição de leitura proposta nos Parâmetros Curriculares de Língua Portuguesa:

A leitura é o processo no qual o leitor realiza um trabalho ativo de compreensão e interpretação do texto, a partir de seus objetivos, de seu conhecimento sobre o assunto, sobre o autor, de tudo o que sabe sobre a linguagem etc. Não se trata de extrair informação, decodificando letra por letra, palavra por palavra. Trata-se de uma atividade que implica estratégias de seleção, antecipação, inferência e verificação, sem as quais não é possível proficiência. É o uso desses procedimentos que possibilita controlar o que vai sendo lido, permitindo tomar decisões diante de dificuldades de compreensão, avançar na busca de esclarecimentos, validar no texto suposições feitas. (PARÂMETROS CURRICULARES NACIONAIS, 1998, apud KOCH; ELIAS, 2012, p. 12).

Havendo essa motivação, inicia-se o processo complexo de interação entre leitor e texto, que é a leitura. Essa interação é composta de múltiplos processos que ocorrem tanto simultânea como sequencialmente, os quais incluem desde habilidades de baixo nível, como o reconhecimento de traços, letras e até o texto todo executados de modo automático na leitura proficiente, até estratégias de alto nível executadas de modo consciente, como a capacidade de inferir sentidos explícitos e implícitos a partir das marcas linguísticas presentes no texto

Para exemplificar a essencialidade da interação no processo da leitura, Leffa (1996) ao descrever o reconhecimento das letras pelo cérebro, assinala que inicialmente há o reconhecimento dos traços distintivos entre as letras, como mostra a figura 1:

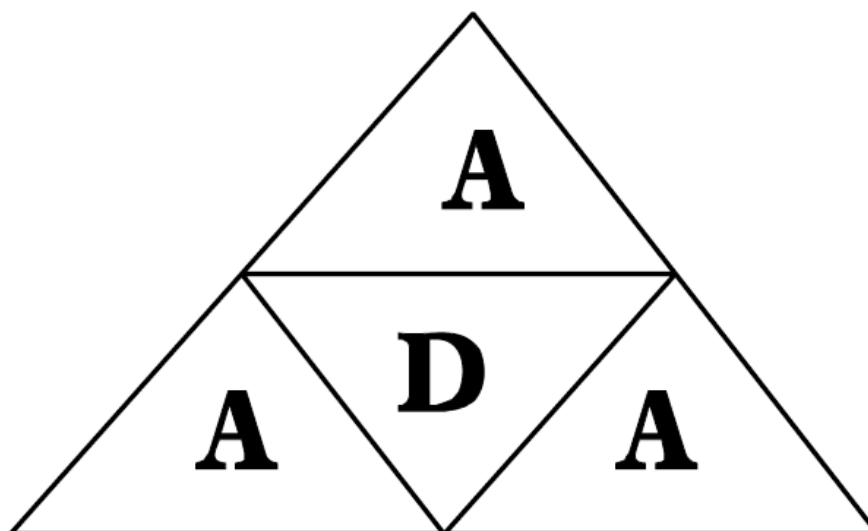
Figura 1 – Pirâmide de traços distintivos.



Legenda: Uma letra pode ser representada como uma pirâmide de traços distintivos (T1, T2, Tn).  
Fonte: (LEFFA, 1996, p. 19).

A partir das pirâmides construídas pelos feixes destes traços, surge uma terceira pirâmide invertida que aponta para o ponto de contato entre as duas letras e que essa pirâmide invertida é a contribuição do leitor que estabelece a ligação entre as duas letras utilizando seus conhecimentos dos padrões silábicos da língua, conforme figura 2:

Figura 2 – Representação do vértice silábico.



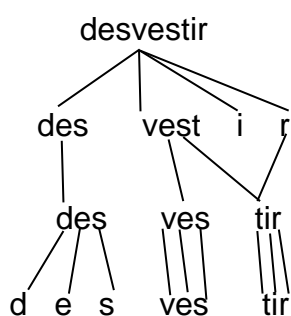
Legenda: Representação do vértice silábico com pirâmides ascendentes (A) e descendentes (D). A pirâmide descendente, que se encaixa dentro das ascendentes, pode ser vista como a contribuição do leitor, unindo elementos ainda mínimos do texto, abaixo do nível da consciência. Fonte: (LEFFA, 1996, p. 20.)

Esses conhecimentos permitem antecipar, ainda que primitiva e subconscientemente, restrições nas letras vizinhas; por exemplo, a letra “z”, no início de uma sílaba, deve ser seguida de uma vogal. Além disso, com esse conhecimento

prévio, o leitor interage com a informação básica do texto para estruturar e se apropriar de um determinado padrão silábico para a língua, por exemplo: consoante mais vogal (AS, GA, TA...) e não SG, SG ou ST, são combinações possíveis em português; e esse conhecimento serve para negociar e renegociar as informações obtidas do texto.

A esse respeito, Dehaene (2012, p. 35) propõe a metáfora da “arborescência hierárquica”, “cujas folhas são as letras e os galhos, pedaços de palavras de tamanho crescente” (DEHAENE, 2012, p.38), conforme demonstrado na figura 3:

Figura 3 – Arborescência hierárquica.



Fonte: (DEHAENE, 2012, p. 39).

Da sílaba, o processo avança para a palavra e da palavra para o sintagma e do sintagma, à unidade de sentido, da unidade de sentido à frase e assim por diante, até esgotar o texto.

As pirâmides ficarão cada vez maiores, mas encimadas sempre por uma pirâmide vertical, em cuja base haverá uma pirâmide invertida, de modo a formar com a pirâmide superior um losango, formados pelas pirâmides ascendentes do texto com as pirâmides descendentes do leitor. O fenômeno da leitura, em algum de seus tantos níveis, está ocorrendo, sendo que na leitura fluente, a cristalização desses losangos dá-se de modo aparentemente instantâneo, tanto em sentido horizontal quanto vertical.

Leffa (1996) ressalta que, embora a leitura, na maioria das línguas, ocorra da esquerda para a direita, num processamento sequencial, a leitura de segmentos menores do texto, abrangidas por uma fixação ocular, parece dar-se de modo

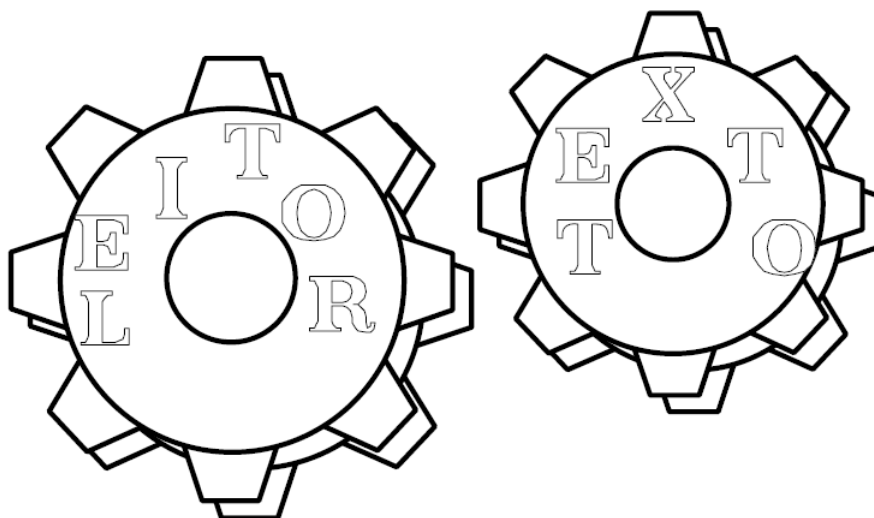
instantâneo num processamento paralelo. A palavra FALA, por exemplo, na leitura fluente, é apreendida instantaneamente, como um todo, e esse processamento paralelo ocorre desde o nível da letra até o nível da palavra ou sintagma e a leitura se faz pelo vértice da maior pirâmide que couber dentro do espaço abrangido por uma fixação ocular.

Ao finalizar a explanação da extensão interativa presente no ato de ler, Leffa (1996) explica que a apreensão de um segmento textual exige várias fontes de conhecimento do leitor, como o conhecimento ortográfico que dá origem aos traços distintivos de cada letra e as possíveis combinações silábicas, os quais interagem com o conhecimento lexical e cristalizam os dados em uma unidade lexical viável: “FALA e não HALA ou ZALA”; o conhecimento morfossintático que coloca a palavra em uma categoria gramatical específica exercendo determinadas funções numa frase e, por fim, o conhecimento semântico que escolhe, dentre tantos, o melhor significado cabível em determinado contexto.

Esses conhecimentos parecem agir e interagir, de modo mais ou menos simultâneo, dispensando ou suprimindo informações, e essa é uma das características do processo de interação entre os vários níveis que se estabelecem entre o leitor e o texto, visto que leitura implica em uma correspondência entre o conhecimento prévio do leitor e os dados fornecidos pelo texto.

Leitor e texto, assim, são como duas engrenagens correndo uma dentro da outra, conforme ilustrado na fig. 4. Se não houver encaixe, as mesmas se separam e o leitor precisa recuar no texto para retomar a compreensão e, como há um embrenhamento das pirâmides nos vários níveis de contato, é possível que a falta de encaixe num determinado nível seja compensada pela ocorrência de encaixe num outro nível.

Figura 4 – Representação da interação entre leitor e texto.



Fonte: (LEFFA, 1996, p. 22)

Conforme as pirâmides se tornam maiores, a atenção é mais requerida e os processos de leitura vão se tornando cada vez mais conscientes. Para finalizar, o autor assim se expressa:

Ler é um fenômeno que ocorre quando o leitor, que possui uma série de habilidades de alta sofisticação, entra em contato com o texto essencialmente um segmento da realidade que se caracteriza por refletir um outro segmento. Trata-se de um processo extremamente complexo, composto de inúmeros subprocessos que se encadeiam de modo a estabelecer canais de comunicação por onde, em via dupla, passam inúmeras informações entre o leitor e o texto. Para explicar a complexidade do processo recorreu-se aqui a analogia da reação química, onde dois elementos distintos, leitor e texto, reagem entre si, num processo de interação para formar um terceiro elemento, que é a compreensão. (LEFFA, 1996, p. 24).

Isto é, retomando o que o autor menciona no início de suas considerações a respeito do conceito geral de leitura, “ (...) sem triangulação não há leitura. Às vezes, a triangulação não é possível” (Leffa, 1996, p. 11), pois não ocorreu interação entre os vários elementos necessários à compreensão e por isso ela não se efetiva.

Kleiman (1997), em seu livro *Texto e Leitor: aspectos cognitivos da leitura*, no capítulo quatro, define a atividade de leitura como interação a distância entre leitor e autor via texto.

Ressalta ainda que o leitor constrói, e não apenas recebe, um significado global para o texto, pois é a partir dele que se procuram pistas formais, se antecipam essas pistas, formulam-se e reformulam-se hipóteses, aceitam-se ou rejeitam-se conclusões, visto que o caráter interacional da leitura pressupõe a figura do autor

presente no texto por meio das marcas formais que atuam como pistas para a reconstrução do caminho que ele percorre durante a produção do texto e os operadores lógicos/conectivos refletem o raciocínio do autor.

A autora reforça que essa capacidade de interação entre leitor/autor que se verifica na possibilidade do leitor analisar as pistas formais colocadas pelo autor no texto é fundamental para a compreensão do texto.

Colomer; Camps (2002, p. 32), a respeito das novas concepções sobre leitura, resumem em quatro pontos os supostos fundamentos da pesquisa atual nessa área, conforme Hall (1989) apud Colomer; Camps (2002):

1. A leitura eficiente é uma tarefa complexa que depende de processos perceptivos, cognitivos e linguísticos. 2. A leitura é um processo iterativo que não avança em uma sequência estrita desde as unidades perceptivas básicas até a interpretação global de um texto. Ao contrário, o leitor experiente deduz informação, de maneira simultânea, de vários níveis distintos, integrando ao mesmo tempo informação grafofônica, morfêmica, semântica, sintática, pragmática, esquemática e interpretativa. 3. O sistema humano do processamento da informação é uma força poderosa, embora limitada, que determina nossa capacidade de processamento textual. Sua limitação sugere que os processos de baixo nível funcionam automaticamente e que, portanto, o leitor pode atentar aos processos de compreensão de alto nível. 4. A leitura é estratégica. O leitor eficiente atua deliberadamente e supervisiona de forma constante sua própria compreensão. Está alerta às interrupções da compreensão, é seletivo ao dirigir sua atenção aos diferentes aspectos do texto e progressivamente torna mais precisa sua interpretação textual (HALL, 1989 apud COLOMER; CAMPS, 2002, p, 32).

Tomando-se por base esses pontos enunciados por Hall (1989) apud Colomer; Camps (2002) é essencial que a concepção de leitura que o professor apresente considere tanto os aspectos físico-perceptivos representados pelas capacidades físicas e mentais de cada educando, quanto o nível cognitivo e linguístico em que ele se encontra para que a leitura faça sentido e o processo dialógico da linguagem se efetive nas aulas.

Além disso, é importante considerar ainda que alguns processos como a coerência, que indica a pertinência ou não de determinadas associações realizadas pelos alunos nas leituras também seja contemplada, assim como as relações intertextuais e interdiscursivas que se estabelecem entre os textos, a fim de que a compreensão leitora seja enriquecida por esses elementos contextuais.

As autoras acrescentam ainda que “ensinar a ler dessa perspectiva deve ser concebido como a ajuda que os meninos e as meninas necessitam para adquirir as

habilidades voltadas à interpretação da língua escrita” (COLOMER; CAMPS, 2002, p. 33) e que dessa definição depreende-se que a decifração, que, muitas vezes, ainda é identificada como capacidade leitora, precisa ser classificada como uma das habilidades necessárias para entendimento de um texto e que “o ensino da leitura, como código de interpretação da realidade, deve se estender a todo o currículo escolar” (COLOMER; CAMPS, 2002, p. 33).

Os projetos interdisciplinares, neste sentido, configuram-se como excelentes ferramentas didáticas contextualizadoras e integralizadoras, pois apresentam a leitura como elemento facilitador para a compreensão da realidade, na medida em que a necessidade de entendimento de determinado fenômeno exige que o aluno se debruce em pesquisas, essenciais para conhecimento, análise, comparação, conclusão e formulação de conceitos autônomos sobre fatos e opiniões.

Charmeux (1997), da mesma forma, afirma que “ler é compreender” (CHARMEUX, 1997) e que há três níveis de compreensão:

**O nível de conteúdo visível:** as palavras, as informações não verbais, como as fotos, o tamanho dos caracteres, a paginação... que é preciso relacionar para construir o sentido. **O nível da situação social** em que se inscreve a mensagem: as circunstâncias de sua produção, os desafios sociais ... **O nível do projeto de escrita do autor**, as razões das escolhas de formulação, de apresentação, todo o não-dito que constitui o verdadeiro desafio da comunicação (CHARMEUX, 1997, p. 44, grifo do autor).

Em relação ao processo da construção do significado na leitura, Colomer; Camps (2002) o descrevem em três etapas: **a formulação de hipóteses** – elementos textuais e contextuais ativam esquemas de conhecimentos que antecipam aspectos do conteúdo; **a verificação das hipóteses** realizadas, quando o que foi antecipado deve ser confirmado no texto por meio dos indícios gráficos, tais como letras, marcas morfológicas ou sintáticas (como a separação de palavras, dos sinais de pontuação, as maiúsculas, os conectivos, etc.) e até os elementos tipográficos e de distribuição do texto. Mencionam as inferências que “se produzem em todos os níveis do textos e suas funções podem ser divididas em dois grandes grupos conforme se traga informação externa ao texto ou se conectem elementos em seu interior” (COLOMER; CAMPS, 2002, p. 38) e que elas precisam ser confirmadas pelos elementos textuais já mencionados e, finalmente, **a integração da informação e o controle da compreensão** – o leitor somente incorporará a informação em seu sistema de conhecimentos se a mesma estiver coerente com as



hipóteses levantadas e, dessa forma, continuará a construir o significado global do texto por meio de diversas estratégias de raciocínio.

Quanto à formulação de hipóteses, as autoras destacam que “o leitor progride ao longo do texto por meio da previsão de que sequências ou frases são esperáveis no que está lendo; as frases orientarão as hipóteses sobre as palavras que têm mais possibilidades de aparecer nesse contexto, as palavras limitarão os morfemas possíveis e estes permitirão antecipar as letras” (COLOMER; CAMPS, 2002, p. 37), acrescentando que quando o leitor compreende ele consegue explicar o significado em suas palavras.

Em relação à verificação das hipóteses, destacam que não é preciso oralizar para captar o significado; que os olhos exploram o texto saltando ou retrocedendo as fixações oculares, principalmente em função da categoria da palavra, “os substantivos, os verbos, os adjetivos e todas as palavras com conteúdo produzem fixações mais longas, enquanto que, nas palavras funcionais ou de conexão, como o artigo, o leitor se detém durante um tempo muito mais breve” (COLOMER; CAMPS, 2002, p. 40); que a quantidade de informação observada em apenas uma fixação ocular não depende apenas da habilidade do leitor, pois aumenta quando os elementos a serem percebidos estão reunidos em conjuntos significativos; e por fim, que a verificação e as antecipações das hipóteses são processos interdependentes, pois “a antecipação que orienta o processo de identificação só pode realizar-se a partir do reconhecimento do significado” (COLOMER; CAMPS, 2002, p. 43), porque o leitor precisa elaborar uma interpretação global do texto à medida que o lê.

Essas explanações das autoras confirmam a importância da coerência textual, da intertextualidade, da interdiscursividade e da interdisciplinaridade na efetivação da leitura conforme já comentado anteriormente e por isso, o estudo ocupa-se, na sequência, da apresentação desses temas.

### **4.3 Coerência textual, intertextualidade, interdiscursividade e interdisciplinaridade**

#### **4.3.1 Coerência textual**

A coerência textual é o fator que permite que se estabeleça um sentido para o texto, podendo “ser entendida como um princípio de interpretabilidade, ligada à

inteligibilidade do texto numa situação de comunicação e à capacidade que o receptor tem para calcular o sentido deste texto (KOCH; TRAVAGLIA, 1993, p. 20); é ela que possibilita o estabelecimento de “um sentido unitário global para cada texto” (KOCH; TRAVAGLIA, 1993, p. 21).

Relaciona-se intimamente com a coesão, pois “por coesão se entende a ligação, a relação e os nexos que se estabelecem entre os elementos que constituem a superfície textual” (KOCH; TRAVAGLIA, 1993, p. 40).

A percepção de incoerências textuais interliga-se à compreensão leitora, derivando disso a importância de se “aumentar a sensibilidade às incoerências do texto” (COLOMER; CAMPS, 2002, p. 84), visto que segundo a autora, algumas podem se resolver ou não no próprio texto, porém outras demandarão outros recursos interpretativos, em especial, as inferências.

Koch; Travaglia (1993) afirmam que os elementos linguísticos do texto, além de serem importantes para “o estabelecimento da coerência” (...), servem como pistas para a ativação dos conhecimentos armazenados na memória, constituem o ponto de partida para a elaboração de inferências, ajudam a captar a orientação argumentativa dos enunciamentos que compõem o texto, etc.” (KOCH, 1993; TRAVAGLIA, p. 59) e que o contexto age fortemente na construção da coerência, porém, outros fatores também são essenciais nesse trabalho.

Dentre esses, a autora frisa o papel do conhecimento de mundo, modernamente denominado conhecimentos prévios, conhecimento partilhado, inferências, contextualização, situacionalidade, informatividade, focalização, intencionalidade e aceitabilidade, consistência e relevância e intertextualidade.

O conhecimento de mundo refere-se às experiências vivenciadas pelos sujeitos, visto que, “se o texto falar de coisas que absolutamente não conhecemos, será difícil calcularmos o seu sentido e ele nos parecerá destituído de coerência” (KOCH; TRAVAGLIA, 1993, p. 60). Esses conhecimentos, no entanto, são estabelecidos a partir do conhecimento partilhado, que diz respeito à capacidade que se tem de relacionar dados antigos com novos, pois:

Para que um texto seja coerente, é preciso haver um equilíbrio entre informação dada e informação nova. Se um texto contivesse apenas informação nova, seria ininteligível, pois faltariam ao receptor (“âncoras”) a partir das quais ele poderia proceder ao processamento cognitivo do texto. De outro lado, se o texto contivesse somente a informação dada, ele seria

altamente redundante, isto é, “caminharia em círculos”, sem preencher seu propósito comunicativo. (KOCH; TRAVAGLIA, 1993, p. 64).

Em relação às inferências, segundo a autora, “é a operação pela qual, utilizando seu conhecimento de mundo, o receptor (leitor/ouvinte) de um texto estabelece uma relação não explícita entre dois elementos (normalmente frases ou trechos) deste texto que ele busca compreender ou interpretar” (KOCH; TRAVAGLIA, 1993, p. 65), ou seja, referem-se aos entendimentos implícitos, que possibilitam entender em profundidade o texto que se lê ou ouve.

Os elementos contextualizadores são “aqueles que ‘ancoram’ o texto em uma situação comunicativa determinada” (KOCH; TRAVAGLIA, 1993, p. 67): datas, locais, autores, assinatura, elementos gráficos, timbre etc. e também são importantes para a confirmar hipóteses quanto à compreensão, porque carregam informações detalhadas da comunicação.

Essa situação comunicativa percebida pela contextualização deve ser considerada no momento da leitura. Segundo Koch; Travaglia (1993) há duas direções atuando na mesma: da situação para o texto e do texto para a situação. A primeira diz respeito ao “contexto imediato da interação” (KOCH; TRAVAGLIA, 1993, p. 69): o lugar e o momento da comunicação, visões de locutores e locutários, papéis que desempenham, pontos de vista, etc; já, a segunda ocorre porque “(...) Ao construir um texto, o produtor recria o mundo de acordo com seus objetivos, propósitos, interesses, convicções, crenças, etc.” (KOCH; TRAVAGLIA, 1993, p. 70) e o receptor o interpreta de acordo com suas visões e convicções; “há sempre uma *mediação* entre o mundo real e o mundo textual” (KOCH; TRAVAGLIA, 1993, p. 70).

A informatividade é outro fator que deve ser considerado na leitura, porque estabelece o grau de previsibilidade (ou expectabilidade) da informação que o mesmo possui. “Um texto será tanto menos informativo, quanto mais previsível ou esperada for a informação por ele trazida” (KOCH; TRAVAGLIA, 1993, p. 71), isto é, informações óbvias, evidentemente, dentro da situação comunicativa possuem grau baixíssimo de informatividade. Colomer; Camps (2002) mencionam que “Para entender o significado do texto, o leitor tem de elaborar uma interpretação global deste ao longo de sua leitura” (COLOMER; CAMPS, 2002, p. 45) realçando a importância desse fator para a compreensão leitora.

Quanto à focalização, relaciona-se com “a concentração dos usuários (locutor e alocutor) em apenas uma parte do seu conhecimento e com a perspectiva da qual são vistos os componentes do mundo textual” (KOCH; TRAVAGLIA, 1993, p. 72) tendo uma relação direta com o conhecimento de mundo e conhecimento partilhado dos envolvidos na comunicação, sendo responsável pelos vários pontos de vista percebidos em determinadas leituras quando realizadas por profissionais diferenciados, como psicólogos, padres, políticos, sociólogos etc.

A intencionalidade tem a ver com os “objetivos ou propósitos” (KOCH; TRAVAGLIA, 1993, p. 79) na escrita ou leitura de um texto, a qual exigirá vocabulário, elementos coesivos e estruturas textuais diversificadas, tendo relação direta com a aceitabilidade, visto que “o postulado básico que refere a comunicação humana é o da cooperação, isto é, quando duas pessoas interagem por meio da linguagem, elas se esforçam por fazer-se compreender” (KOCH; TRAVAGLIA, 1993, p. 80).

Essa relação com a situação comunicativa também é mencionada por Charmeux (1997, p. 71) como essencial na produção e compreensão de um texto: “Os dados sociais da situação de comunicação determinam (...) tipos de organização – discursiva, sintática, léxica – que devem estar a serviço do projeto de escrita”.

A consistência e a relevância de um texto também são fatores importantes para a coerência de um texto. A respeito da consistência, a autora afirma que ela é responsável pelo fato de que cada enunciado “seja consistente com os enunciados anteriores, isto é, que todos os enunciados do texto possam ser verdadeiros (isto é, não contraditórios) dentro de um mesmo mundo ou dentro dos mundos representados no texto” (KOCH; TRAVAGLIA, 1993, p. 81), cabendo à relevância a função de exigir “que o conjunto de enunciados que compõem o texto seja relevante para um mesmo tópico discursivo subjacente, isto é, que os enunciados sejam interpretáveis como falando sobre um mesmo tema (KOCH; TRAVAGLIA 1993, 81).

A esse respeito, Colomer; Camps (2002) afirmam que “Para ensinar os alunos a reconhecer e dominar as características linguísticas e os indícios que facilitam a recepção de um texto é importante que a escola utilize textos realmente concebidos para ser lidos” (COLOMER; CAMPS, p. 66), criticando o fato de artificializarem-se os textos, suprimindo partes ou adaptando a linguagem com o argumento de facilitarem a leitura, o que impede que os alunos tenham acesso a outras formas de dizeres, o

que seria desejável para o desenvolvimento de estratégias leitoras em qualquer gênero discursivo.

Por fim, há que se mencionar o importante papel da intertextualidade e da interdiscursividade para o estabelecimento da coerência textual, pois, segundo a autora, “o processamento cognitivo (produção/recepção) de um texto recorre-se ao conhecimento prévio de outros textos” (KOCH; TRAVAGLIA, 1993, p. 75) e é sobre o estudo desses recursos e seu papel na leitura interativa que o estudo se ocupa a seguir.

#### 4.3.2 Intertextualidade e interdiscursividade

O termo intertextualidade foi utilizado, na literatura científica, “por Júlia Kristeva em 1966, em relação aos sistemas componentes do texto literário” (KLEIMAN; MORAIS, 1999, p. 87) e publicados em 1967, na revista *Critique*, porém, Bakhtin (2011) já postulava que um enunciado somente pode ser entendido em sua interrelação com os enunciados anteriores e posteriores, sendo esses elos que estabelecem a comunicação discursiva (BAKHTIN, 2011, p. 296) e sobre isso assim se pronunciou:

Cada enunciado é pleno de ecos e ressonâncias de outros enunciados com os quais está ligado pela identidade da esfera de comunicação discursiva. Cada enunciado deve ser visto antes de tudo como uma *resposta* aos enunciados precedentes de um determinado campo (aqui concebemos a palavra “resposta” no sentido mais amplo): ela os rejeita, confirma, completa, baseia-se neles, subentende-os como conhecidos, de certo modo os leva em conta. Porque o enunciado ocupa uma posição *definida* em uma dada esfera da comunicação, em uma dada questão, em um dado assunto, etc. É impossível alguém definir sua posição sem correlacioná-la com outras posições. Por isso, cada enunciado é pleno de variadas atitudes responsivas a outros enunciados de dada esfera da comunicação discursiva (BAKHTIN, 2011, p. 296).

A respeito da importância das interações entre os enunciados, Bakhtin (2011) assim se expressa:

(...) Porque a nossa própria ideia – seja filosófica, científica, artística – nasce e se forma no processo de interação e luta com os pensamentos dos outros, e isso não pode deixar de encontrar o seu reflexo também nas formas de expressão verbalizada de nosso pensamento (BAKHTIN, 2011, p. 298).

Ao referir-se à ideia, Bakhtin, conforme Freitas (2011) transcende a análise intertextual, buscando compreender a voz do outro presente no texto, mesmo

quando o texto aparentemente não a apresenta, num processo denominado interdiscursividade, o que, para o autor, colabora para análises mais profundas das ideologias que os textos se encarregam de veicular e isso colabora para a formação crítica dos leitores, pois:

Numa análise de textos, é preciso identificar as vozes que aparecem nele, a polifonia. E detectar que tipo de posicionamento elas assumem perante a sociedade. Em outras palavras, elas veiculam ideologias de que grupo social? Ao fazermos isso, estamos lendo o texto de uma maneira mais aprofundada e menos passiva, pois estaremos nos posicionando perante a leitura. Também é de vital importância tentar recuperar o intertexto, tudo isso contribui para a compreensão do texto em sua plenitude (FREITAS, 2011, p. 32).

Marcuschi (2008, p. 252) também se posiciona sobre o valor das interrelações: “(...) Compreender é, essencialmente, uma atividade de relacionar conhecimentos, experiências e ações num movimento interativo e negociado” e, assim, a intertextualidade e a interdiscursividade são fatores constitutivos dos discursos humanos e indispensáveis” em uma leitura que vise à compreensão.

Koch; Elias (2012, p. 86) mencionam que “a intertextualidade ocorre quando, em um texto, está inserido outro texto (intertexto) anteriormente produzido, que faz parte da memória social de uma coletividade”, sendo:

(...) elemento constituinte e constitutivo do processo de escrita/leitura e compreende as diversas maneiras pelas quais a produção/recepção de um dado texto depende de conhecimentos de outros textos por parte dos interlocutores, ou seja, dos diversos tipos de relações que um texto mantém com outros textos (KOCH; ELIAS, 2012, p. 86).

Sobre o processo de intertextualidade, Kleiman; Moraes (1999) assim se manifestam: “(...) um texto funciona como um mosaico de outros textos, alguns mais próximos, alguns mais distantes, alguns mais pertinentes, outros menos, mas todos eles influenciando a leitura” (KLEIMAN; MORAES, 1999, p. 62), ou seja, quanto mais conhecimentos tivermos tanto mais seremos capazes de compreender um texto.

Há duas formas de intertextualidade, segundo Koch; Elias (2012, p. 87): a intertextualidade explícita e a intertextualidade implícita.

A intertextualidade explícita acontece quando existe citação da fonte do intertexto e pode ser observada em “discursos relatados; nas citações e referências; nos resumos; resenhas e traduções; nas retomadas de textos de parceiro para

encadear sobre ele ou questioná-lo na conversação” (KOCH; ELIAS, 2012, p. 87 apud KOCH, 1997 a e b, 2004).

Alós (2006, p. 4) menciona que, em português, alguns elementos servem como marcadores intertextuais, dentre os quais destaca:

*(a utilização de aspas, que marcam que o enunciado posto em circulação teve sua origem (formulação) em outro lugar que não a instância de enunciação; b) o uso do travessão, particularmente no discurso romanescos, para marcar os limites entre o que é próprio do narrador e o que é próprio dos personagens; ou ainda c) a operacionalização de recursos gráficos, como itálico ou negrito, para salientar através do estranhamento (materialmente expresso pela escritura) a origem diferenciada do enunciado (Alós, 2006, p. 4).*

Já na intertextualidade implícita, o texto não traz indicação das fontes utilizadas em sua construção delegando ao alocutário o papel de recuperá-las na memória para efetivar o sentido do texto (KOCH; ELIAS, 2012). Assemelha-se, pois ao processo inferencial mencionado também por Koch (1993) ao tratar de coerência textual (KOCH. TRAVAGLIA, 1993, p. 65) e está intimamente relacionado com as interações e experiências dos indivíduos.

Ao se compreender a leitura como um processo interativo ou dialógico, o professor se apercebe da importância de planejar situações em que a leitura seja realmente destinada a um objetivo, a um projeto, pois será a partir dessa perspectiva, “da leitura para algo real, concreto”, que o aluno acessará seus acervos referenciais.

Em um estudo sobre a intertextualidade, Alós (2006) explica que o livro *Marxismo e Filosofia da Linguagem* publicado por Bakhtin, com o pseudônimo de Volochinov, entre 1929-1930 já tratava das relações linguagem-ideologia quando ao criticar o subjetivismo idealista e o objetivismo abstrato, postulava que a língua não poderia ser dissociada de seu caráter social e dialógico.

As primeiras reflexões que originarão a concepção de intertextualidade surge a partir de suas considerações sobre o discurso citado ao colocar o narrador como responsável pelo estabelecimento de relações “entre o discurso citado e o universo narrativo de sua própria enunciação” (ALÓS, 2006, p. 4). O autor esclarece que Bakhtin menciona que as relações entre o discurso do narrador e discurso de outrem em uma narrativa apresentam três tendências: “o dogmatismo narrativo (estilo linear), o individualismo realista e crítico (estilo pictórico) e o individualismo relativista

(no qual a ênfase recai não no contexto narrativo/discurso do mesmo, mas sim no discurso de outrem)” (ALÓS, 2006, p. 4).

No estilo linear há a preocupação com a autenticidade e a integridade do discurso do mesmo quanto ao discurso citado, o que é desejável ao se pensar em um texto científico, por exemplo. No texto literário, no entanto, tal posição deixa entrever um certo autoritarismo, pois a citação do discurso de outrem, neste caso, serve para validar como verdade o discurso do narrador, objetivando “a perspectiva do outro” (BAKHTIN apud ALÓS, 2006, P. 4).

Nessa perspectiva ocorre um apagamento do discurso do outro, pois:

(...) o discurso do outro enquanto alteridade não existe no estilo linear. O outro só é pensado enquanto ou repetição do mesmo ou enquanto discurso a ser negado, o que não ameaça a autoridade discursiva do narrador; no lugar da alteridade há o despotismo discursivo, no qual o outro só é reconhecido nos raros momentos em que há coincidência nas formas de se perceber o mundo, ou seja, quando há alguma afinidade ideológica entre o discurso do narrador e o discurso alheio. A integridade do mesmo é mantida através da negação do outro (ALÓS, 2006, p. 5)

O autor cita como exemplo as fábulas, quando os personagens são apenas de figuração, visto que as falas dos personagens (discurso citado) não são consideradas, prevalecendo o contexto narrativo (o discurso do narrador).

Ao contrário do linear, o estilo pictórico “permite ao narrador reconhecer o outro como constitutivo de si mesmo sem, no entanto, realizar uma grande e profunda desestabilização na identidade e no centramento de sua subjetividade” (ALÓS, 2006, p. 6), o que se consegue por meio do discurso direto e de inflexões não sintáticas, visto que as fronteiras entre o discurso do narrador e o de outrem não são marcadas por travessões, aspas, itálicos etc.

É no individualismo relativista que ocorre uma intersecção entre o contexto narrativo e o discurso citado, de tal maneira que o “centro de consciência” dos textos, agora sua perspectiva está tão relativizada que chega a ponto de ser colocada em pé de igualdade com a perspectiva dos personagens” (ALÓS, 2006, p. 7), sendo que um dos recursos estilísticos que facilita essa miscigenação é o discurso indireto livre e, muitas vezes, seu uso é tão extremo que não é possível distinguir as vozes do narrador e das personagens, como ocorre em muitas obras de Clarice Lispector, por exemplo.



Alós (2006, p. 8) prossegue dizendo que esses prenúncios contidos no livro *'Marxismo e Filosofia da Linguagem'* foram retomados por Bakhtin em *'A Poética de Dostoiévski'*, obra que Kristeva utiliza para formular o conceito de intertextualidade, pois, já para Bakhtin, naquela obra, “o discurso do mesmo é a própria instância narrativa, é o discurso do narrador; como *discurso de outrem* (...) os fragmentos discursivos de outras subjetividades, (...) (as falas e os pensamentos das personagens, por exemplo)” (ALÓS, 2006, p. 8) Essa concepção é relevante no entendimento da intertextualidade, pois Nitrini (2000) apud ALÓS (2006, p. 8) assim afirma:

Para que as relações de significação e de lógica (objeto da linguística) sejam dialógicas, elas devem tornar-se discurso e obter um autor do enunciado. Segundo Bakhtin, que tinha saído de uma Rússia revolucionária, preocupada com problemas sociais, o diálogo não só é linguagem assumida pelo sujeito: é também uma escritura na qual se lê o outro. Nesse momento, Kristeva ressalta que não se trata de nenhuma alusão à psicanálise. Disso decorre que o dialogismo de Bakhtin concebe a escritura como subjetividade e comunicabilidade ou, para melhor dizer com Kristeva, como intertextualidade. (NITRINI, 2000 apud ALÓS, 2006, p. 8)

É a partir de *'A Poética de Dostoiévski'* que Bakhtin formula as noções de dialogismo e polifonia quando declara que é a partir de relações dialógicas entre enunciador (narrador) e o discurso de outrem que todo enunciado se constitui e pressupõe que uma obra pode abrigar múltiplas vozes, ou seja, pode ser polifônica. Kristeva (1969), como semiótica, percebe que a subjetividade é construída no momento da leitura e o sujeito, nessa visão, nada mais é do que “efeito de sentido” (ALÓS, 2006, p. 10); portanto, o texto literário lida necessariamente com o discurso citado, com um texto fonte, apropriando-se do mesmo e incorporando-o intrinsecamente e, assim, a partir da concepção de dialogismo e polifonia de Bakhtin, Kristeva (1969) explicita a intertextualidade da linguagem poética:

(...) todo texto constitui-se como mosaico de citações, todo texto é absorção e transformação de outro texto. No lugar da noção de intersubjetividade instala-se a de intertextualidade, e a linguagem poética se lê, ao menos, como um duplo” (KRISTEVA, 1969, p. 146 apud ALÓS, 2006, p. 10, tradução do autor em nota de rodapé).

Segundo Alós (2006, p. 10), as noções de produtividade (do texto) e de ideologema também foram explanadas por Kristeva (1969) e são fundamentais para esclarecer o funcionamento da intertextualidade como mecanismo textual, visto que explicitam que a intertextualidade não transforma o texto em colagens de retalhos

diversificados, mas, ao contrário, toma os pressupostos marxistas e freudianos que demonstram a interação do texto com o contexto (visto como texto social) e com o inconsciente:

O texto, pois, é uma *produtividade*, o que quer dizer: 1. a sua relação à língua em que se situa é redistributiva (destrutivo-construtiva), conseqüentemente é abordável mais através das categorias lógicas que puramente lingüísticas; 2. é uma permutação de textos, uma intertextualidade: no espaço de um texto vários enunciados, tirados de outros textos, se cruzam e se neutralizam” (KRISTEVA 1978 apud ALÓS, 2006, p. 11, tradução do autor em nota de rodapé).

O recorte de uma dada organização textual (de uma prática semiótica) com os enunciados (sequências) que assimila no seu espaço ou a que reenvia no espaço dos textos (práticas semióticas) exteriores será chamado um *ideologema*. O ideologema é essa função intertextual que pode ler-se “materializada” nos diferentes níveis da estrutura de cada texto, e que se estende ao longo de seu trajeto dando-lhe as suas coordenadas históricas e sociais. (...) O ideologema de um texto é o lugar próprio no qual a racionalidade conhecedora dá conta da transformação *dos enunciados* (a que o texto é irreduzível) num todo (o texto), do mesmo modo que as inserções dessa totalidade no texto histórico e social” (KRISTEVA, 1978 apud ALÓS, 2006, p. 11, tradução do autor em nota de rodapé).

Assim, para Kristeva (1969), o signo:

(...) não é meramente signo, mas ideologema, na medida em que é transpassado por diferentes valores sociais. O ideologema em Kristeva corresponde à palavra ambivalente de Bakhtin, na medida em que nele se cruzam valores semióticos (arbitrariedade do significante/significado) e sociais (a historicidade, necessária para a materialização do sentido) (KRISTEVA, 1969 apud ALÓS, 2006, p. 12)

Percebe-se assim que, apesar de Bakhtin referir-se ao enunciado, portanto, da ordem do discurso e não ao texto, manifestação concreta desse discurso, há entre ele e Kristeva certa concordância em relação aos processos polifônicos presentes na linguagem humana, de tal forma, que, mesmo díspares, os conceitos se aproximam.

Dessa forma, Kristeva (1974) apud Alós (2006), assim define:

A *intertextualidade* fica sendo definida, de acordo com as reflexões de Kristeva, como o processo de interação e intercâmbio semiótico de um texto primeiro com outro texto, ou outros textos, particularmente com o texto cultural, o texto histórico e o texto social, (na medida em que os três se interseccionam sem, no entanto, serem redutíveis um ao(s) outro(s). *Intertexto*, por sua vez, é o texto específico (ou o *corpus* de textos específicos) com que um determinado texto mantém o intercâmbio semiótico que caracteriza a intertextualidade. É importante lembrar que em Kristeva a noção de texto é muito vasta: pode referir-se a obras literárias, linguagens orais ou sistemas simbólicos de natureza social ou inconsciente. A semioticista búlgara desloca o foco das relações dialógicas que em

Bakhtin estavam centradas na “consciência plenivalente” (o herói visto como representação de um conjunto de valores próprios, distinto daqueles do autor e/ou narrador), ampliando o alcance das noções de dialogismo/polifonia para uma perspectiva textual e discursiva na qual não apenas consciências ou subjetividades representadas estão em questão, mas o próprio intercâmbio semiótico típico do funcionamento do texto literário: ‘[o] texto está, pois, duplamente orientado: para o sistema significante no qual se produz (...) e para o processo social do qual participa enquanto discurso’ (KRISTEVA, 1974 apud ALÓS, 2006, p. 16-17).

Outro autor mencionado por Alós (2006, p. 17) é Gérard Genette, que, em seu livro *Palimpsestes* (1982), explora as interações semióticas apenas entre textos literários, sendo que esse palimpsesto diz respeito a “*um texto escrito antes do texto em questão, que a ele faz menção*, e não o texto histórico ou o texto social, como propõe Kristeva” (ALÓS, 2006, p. 17). Esse autor, segundo Alós (2006) sistematiza uma nomenclatura para diferentes relações de interação semiótica. Em lugar de intertextualidade, caracteriza a presença de um texto em outro como transtextualidade, a qual pode se manifestar como citação, plágio ou alusão. Outro tipo de transtextualidade é a paratextualidade, quando ocorre um intercâmbio do texto literário com partes “acessórias”, como introduções, prefácios, notas marginais, de rodapé ou finais, posfácios, epígrafes, advertências, ilustrações que fornecem dados variáveis ao contexto.

A idéia de *transtextualidade* é utilizada para denominar o grande grupo de relações possíveis entre diferentes textos (intertextualidade, hipertextualidade, paratextualidade, arquitextualidade); assim, o termo *intertextualidade* (tal como definida por Kristeva) é permutável por *transtextualidade* (tal como definida por Genette) (ALÓS, 2006, p. 21, nota de rodapé).

A metatextualidade é a terceira modalidade de relação textual. Segundo Alós (2006, p. 18), refere-se ao comentário, o qual une um texto a outro por meio de um comentário, muitas vezes, sem citação. O comentário, a crítica literária e a exegese são tipos metatextuais, e também quando os prefácios inserem-se nos textos deixam de ser paratextos, pois integram-se à história.

Genette, segundo Alós (2006, p. 18), refere-se a uma outra categoria, a qual denomina hipertextualidade, equivalente à palavra ambivalente em Bakhtin:

“Entendo [por intertextualidade] toda a relação que une um texto B (que chamarei *hipertexto*) a um texto A (que chamarei *hipotexto*) sobre o qual ele se enxerta de uma maneira que não é aquela do comentário. Como a metáfora do enxerto carrega uma determinação negativa, estas definições são apenas provisórias. Vendo de uma outra forma, coloquemos uma noção geral de texto ao segundo grau (nego-me a buscar, para uso tão transitório,

um prefixo que sintetize ao mesmo tempo *hiper-* e *meta-*) ou texto derivado de um outro preexistente. (...) Tal relação resulta de uma ordem tal que B não fale de modo algum de A, o que resulta ao fim de uma operação que qualificarei - provisoriamente ainda - de *transformação*, e que conseqüentemente o evoca mais ou menos de maneira manifesta, sem necessariamente dele [texto A] falar ou citar". (GENNETE, 1982 apud ALÓS, 2006, p. 19-20)

A quinta e última categoria mencionada por Genette é a arquitekstualidade; vista como o tipo mais abstrato da interação textual assemelha-se ao gênero literário, com uma estrutura historicamente situada e mais ou menos estável, até corruptível e sujeito à transformação. Alós (2006) exemplifica com o arquitekto romanesco, que “tem seu nascimento no século XVII, e seu grande ápice está vinculado à ascensão da burguesia, que adotou tal estrutura para construir e legitimar suas próprias narrativas culturais” (ALÓS, 2006, p. 20).

O arquitekto, ou se preferirmos a arquitekstualidade do texto (como disse, e é um pouco a mesma coisa, ‘a literariedade da literatura’), [define-se como] o conjunto de categorias gerais, ou transcendentais – tipos de discurso, modos de enunciação, gêneros literários, etc. – que sustenta cada texto singular” (GENNETE, 1982 apud ALÓS, 2006, p. 19, tradução do autor em nota de rodapé).

Apesar de os três teóricos, a saber, Bakhtin, Kristeva e Genette, ocuparem-se da intertextualidade, as abordagens teóricas sobre o tema não são idênticas; enquanto Bakhtin refere-se a uma translingüística que abrange o texto literário em sua interação com o contexto social, Kristeva, ao desenvolver uma semiótica da linguagem poética, percebe as infinitas possibilidades do código linguístico que, na linguagem poética, pode encontrar um ancoradouro para transformações sociais, ao definir o texto como produtividade e como prática social a escritura. Genette, por sua vez, ao retomar o tema, hierarquiza os diferentes tipos de interação semiótica entre os textos, com uma nomenclatura consistente, porém, ao ater-se apenas ao linguístico, exclui o texto histórico-social, tão caros nas reflexões de Bakhtin e Kristeva.

Assim, para Alós (2006, p. 22, 23):

(...) a relação hipertextual demanda, por sua própria natureza, um *trabalho* de recorte e deslocamento de um fragmento originário de um texto A e a subseqüente adaptação desse recorte a um texto B (e aqui não importa se tal trabalho de transplante textual é feito consciente ou inconscientemente, se feito pelo autor ou pelo leitor, se tem um caráter estrutural ou não no cerne do texto em questão), independente de qual seja a instância na qual ele esteja localizado, é necessária uma instância subjetiva que realize este trabalho. Entenda-se aqui essa necessidade de uma *instância subjetiva* não

no sentido de um sujeito empírico, mas no sentido de uma *posição* ou *lugar*, ou ainda no sentido de uma *função*. Logo, os processos de subjetivação tomam uma importante dimensão na compreensão da intertextualidade (seja ela pensada na instância da recepção/leitor ou da produção/autor), pois é sob e *apenas sob* o signo da subjetividade que a produção de sentidos – por ocasião do estabelecimento de relações hipertextuais – pode ser compreendida. A intertextualidade mostra-se enfim como um fenômeno de interação entre diferentes modalidades textuais que mobiliza, ao mesmo tempo a natureza semiótica, ideológica e subjetiva, estabelecendo-se como uma das mais frutíferas categorias para a crítica literária. O texto dialoga sim com outros textos, mas também com o contexto social, a realidade transfigurada em texto, tal como fica claro na gênese do conceito, em Bakhtin e Kristeva. (...). Conjugua também uma dimensão política, na medida em que as ideologias que organizam e legitimam os regimes de representação que virão a constituir o capital simbólico de uma comunidade discursiva se fazem perceptíveis através do trabalho de deslocamento e produção de sentidos que a interação semiótica que caracteriza a intertextualidade demanda. (ALÓS, 2006, p. 22-23).

Percebe-se, assim, que a intertextualidade, assim como a interdiscursividade requerem processos complexos que vão desde as capacidades físicas e mentais envolvidas no desenvolvimento e ideológicas entre áreas e temas do conhecimento, o que situam esses processos como fundamentais no estabelecimento de uma leitura interativa.

Esses recursos, portanto, devem ser conhecidos e utilizados pelos professores a favor das proposições de leitura, ao se considerar a mesma com essencialmente dialógica.

Nesse estudo, com foco na leitura interativa, interessa, sobretudo a ideia de intertextualidade, presente em Kristeva e de interdiscursividade – presente em Bakhtin, na qual tanto a relação entre diferentes textos literários quanto a relação entre o texto e o mundo social (lido também como um texto) (ALÓS, 2006, p. 24) são considerados, pois, nos dizeres de Kristeva (1974) apud Alós (2006):

Assim, por um duplo jogo: na matéria da língua e na história social, o texto se instala no real que o engendra: ele faz parte do vasto processo do movimento material e histórico e não se limita - enquanto significado a seu autodescrever ou a se abismar numa fantasmática subjetivista (KRISTEVA, 1974 apud ALÓS, 2006, p. 23)

A linguagem é fruto e consequência do social e é por meio dos processos dialógicos que a realidade discursiva se estabelece (BAKHTIN, 2011) e a leitura, como meio de acesso à escritura, também deve ser estudada sob esses pressupostos e, por isso, o estudo ocupar-se-á da noção de interdisciplinaridade e suas contribuições para o estabelecimento de trabalhos que privilegiem a interação, via dialogia.

### 4.3.3 Interdisciplinaridade

Para se compreender o conceito e a importância da interdisciplinaridade no ensino atual e sua relevância para uma leitura interativa, é salutar que se trace um panorama histórico-social que levou ao paradigma da fragmentação disciplinar em que ainda se encontra mergulhado o sistema de ensino.

Na Antiguidade, segundo Aiub (2006), os conhecimentos eram divididos em disciplinas: o *trivium*: gramática, retórica e dialética e o *quadrivium*: geometria, aritmética, música e astronomia, mas, apesar dessa divisão, o universo era compreendido como totalidade e os gregos entendiam que era o domínio de todas as artes que levava à formação do cidadão.

Essa organização dos conhecimentos permaneceu no mundo antigo e na Idade Média e essa formação integral era vista como ideal, pois aproximava-se da noção de totalidade divina.

Araújo (2012) argumenta, no entanto, que a Ciência, no período que antecedeu à Modernidade, carecia de um pensamento simplificador para entender melhor a natureza das coisas, o que foi feito com teorias de compartimentação do conhecimento, baseadas em Renè Descartes (1596-1650), Francis Bacon (1561-1626) e com um legado mais filosófico e antropológico nos estudos de Emanuel Kant (1724-1804).

Descartes, segundo Pátaro; Pátaro (2014):

(...) estruturou o conhecimento em um método, depois chamado científico, que se baseava na linguagem matemática e aproximava o funcionamento da natureza ao de máquinas, regidas por leis imutáveis, naturais, necessárias e eternas (DESCARTES, 2000 apud PÁTARO; PÁTARO, 2014, p. 39)

Tal sistematização foi essencial para o desenvolvimento científico e social, pois proporcionou muitas descobertas e invenções que colaboraram para o incremento técnico, tecnológico e das ciências em geral, bem como o acesso da população ao mercado de trabalho industrial e comercial em expansão nesse período histórico, através da divisão de trabalho, do qual, o Fordismo (1863-1947) é um excelente exemplo.

No entanto, antes mesmo de completar dois séculos, esta estrutura fragmentária do saber, geradora do conceito educacional que perdura até os dias

atuais através da divisão do currículo em disciplinas específicas e, dentro das mesmas, seus vários conteúdos particularizados, já vinha sendo questionada (AIUB, 2006).

Com o surgimento da Didática, no século XVII, Comenius (1592-1670) apud AIUB (2006) sugere um método que deveria ensinar tudo a todos, integrando os saberes. Tal método preconizava que o ensinamento tivesse uma aplicação prática; que as coisas deveriam ser ensinadas a partir de suas causas; que as coisas deveriam ser ensinadas a seu tempo; que os assuntos deveriam ser estudados até sua perfeita compreensão e que as diferenças entre as coisas também precisariam ser observadas.

Marx (1818-1883) apud AIUB (2006), em *O Capital*, também condena a fragmentação do conhecimento considerando-a como responsável pela subjugação humana, visto que, segundo ele, todo o seu potencial para explicitar a natureza humana e social das coisas é relativizado.

Edgar Morin (2010); reconhece a importância desse tipo de filosofia educacional, visto por ele como imprescindível para aquele período histórico, uma vez que possibilitou a divisão do trabalho, a produção de novos conhecimentos e a elucidação de muitos fenômenos, e tais condições certamente colaboraram para a melhoria da condição de vida da população entre os séculos XVII e XX.

O autor explica esse pensamento simplificador da Modernidade através de três aspectos: a disjunção, que separou os diversos tipos de conhecimento e dessa fragmentação do saber nasceram as disciplinas específicas; a redução, quando, para se estudar o complexo, fragmenta-se o mesmo em mínimas partes e analisa-se esse segmento como correspondente ao todo e, por último; a abstração, que levou à matematização e formalização da Ciência, ou seja, a supremacia da razão como única dimensão humana válida, posto que passível de comprovação.

Esse pensamento simplificante em relação ao conhecimento, oriundo das ideias de Descartes, segundo Morin (2010), trouxe ignorância ao não considerar a complexidade de que se revestem os fenômenos da natureza.

Segundo Aiub (2006) a fragmentação do saber levou a Ciência Moderna a atentar-se para as partes em detrimento do todo, além do problema das superespecializações, também criticada por Morin (2010). Ele sugere estabelecer o

“diálogo entre as diferentes áreas do conhecimento” (AIUB, 2006, p. 3) para que a compreensão do todo seja possível.

O pensamento simplificador provindo do método de Descartes influenciou a organização escolar e a disjunção aparece nos conteúdos e disciplinas que estão separados e não se relacionam, segundo Araújo (2002) apud Pátaro; Pátaro (2014, p.40). Também se verificam a redução do complexo ao simples quando se acredita que basta estudar as partes da realidade complexa para se ter uma visão do todo e, por fim, a abstração formaliza o conteúdo e afasta o objeto de estudo da realidade do estudante, impedindo que o mesmo faça sentido para ele.

Esse tipo de metodologia faz com que a escola tenha uma programação curricular engessada, com sequências lineares e rígidas de ações destinadas a atingir objetivos estabelecidos, as quais, por essas características, são pouco dinâmicas e não permitem alterações ou grandes reflexões, desconectando, portanto, da vida, com toda a sua dinamicidade.

A respeito da alienação que a fragmentação do conhecimento produz no ambiente escolar, Kleiman; Moraes (1999) assim se pronunciam:

Na escola pública brasileira também, na maioria das vezes, alunos e professores produzem algo cujo sentido lhes escapa; eles não se reconhecem no produto do seu trabalho. O trabalho do professor é alienante porque ele está sobrecarregado pela burocracia, pelo número de horas de aula que tem que ministrar e que não lhe deixa margem para planejar, trocar ideias com seus colegas ou mesmo estudar. Ele não se reconhece no objeto de seu trabalho porque ele vem sendo cada vez mais desprestigiado e mal-remunerado. Além disso, diante do desemprego, da injusta distribuição de renda, da falta de perspectiva de um futuro melhor para os nossos alunos da rede pública, o professor sente que o conteúdo transmitido pela escola pouco vai adiantar para melhorar a vida dos jovens (KLEIMAN; MORAES, 1999, p. 34).

As autoras seguem argumentando que na “escala hierárquica da escola, o aluno é o último a ser ouvido e considerado” (KLEIMAN; MORAES, 1999, p. 35), o que denota o paradoxo de uma escola que afirma educar para a cidadania crítica, mas, na prática, incentiva “a ordem (a ‘disciplina’) e o não questionamento (os alunos que protestam são rotulados de rebeldes e punidos por sua suposta rebeldia) (KLEIMAN; MORAES, 1999, p. 35).

Pátaro; Pátaro (2014) referem-se à organização curricular em disciplinas:

(...) essa organização educacional tradicional baseada nos princípios da disjunção, redução e abstração está associada à ideia de programas curriculares, que são sequências lineares de ações que têm por finalidade



atingir objetivos pré-determinados. Sabemos que a vantagem que se encontra nesta forma de organização tradicional é a economia de tempo, pois a rigidez dos programas curriculares não permite alterações e nem requer maiores reflexões. Por outro lado, os programas podem se tornar falhos, as disciplinas estudadas não se relacionam entre si e a necessidade de seguir uma sequência pensada previamente deixa de lado as novidades que surgem durante o desenvolvimento do trabalho. Isso ocorre porque os programas disciplinares engessam as ações de professores e professoras, reduzindo a natureza do objeto de estudo e dificultando uma participação mais ativa dos alunos e alunas na construção do conhecimento, já que o caminho do estudo está todo traçado pelo programa. Assim, falar de programas curriculares implica uma visão de conhecimento disciplinar, linear e hierarquizado. Essa visão encerra a realidade dentro dos limites das disciplinas, o que dificulta às crianças e jovens a construção de uma visão global sobre os fenômenos. (PATÁRO; PÁTARO, 2014, p.40)

Os autores ainda mencionam que a “visão monocultural de educação – homogeneizando e padronizando os conhecimentos e os sujeitos que a frequentam – (...) dificulta o desenvolvimento de um olhar pluridimensional que valorize a diversidade de culturas” (PÁTARO; PÁTARO 2014, p. 41), cita também que diferentes pesquisas científicas têm mostrado que muitos fenômenos somente são compreendidos na interligação de vários conhecimentos (PÁTARO; PÁTARO 2014). Além desses fatores, Aiub (2006) acrescenta que, já no século XX, o padrão excessivamente racional produzido por essa fragmentação foi questionado ao ser incapaz de evitar duas grandes guerras mundiais deflagradas em intervalos brevíssimos, ressaltando a necessidade de um diálogo entre as áreas do conhecimento “para se compreender o mundo e o ser humano da contemporaneidade” (AIUB, 2006, p. 7).

A interdisciplinaridade surge, nesse cenário, como alternativa a essa visão fragmentada do conhecimento, o que se nota pela própria composição do termo. O vocábulo interdisciplinaridade é formado por três elementos: o prefixo *inter* que significa ação recíproca (A sobre B e B sobre A); o radical *disciplinar* que refere-se à disciplina, do latim *discere* – aprender, *discipulus* – aquele que aprende, mas outros significados foram atribuídos à essa palavra, tais como conjunto de normas de conduta, adequação a regras, matérias escolares ou saber específico, “com objeto determinado, conhecimentos e saberes relativos a este objeto e métodos próprios” (AIUB, 2006, p. 2); e finalmente pelo sufixo *dade* que corresponde à qualidade, estado ou resultado da ação e, assim, os próprios elementos constituintes da palavra, isto é, sua própria formação contribuem para a formulação de seu conceito.

Assim, a análise da formação da palavra sugere que são as interações entre as disciplinas que integralizam o conhecimento. Ao se considerar a interação necessária à leitura em seus mais diferentes gêneros, deve-se reconhecer que a interrelação entre A e B e a ação desencadeada dessas relações suplantam a visão fragmentada do conhecimento, ainda em vigor, nos procedimentos de leitura na escola, os quais nem sempre se preocupam com a análise da coerência nos textos, com a intertextualidade e interdiscursividade inerentes a qualquer enunciação e, por essa razão, não dão conta da compreensão daquilo que se lê.

Em relação ao valor da leitura como atividade capaz de promover essa integração entre os vários saberes, Kleiman; Moraes (1999) se manifestam:

Dimensionar equanimente o disciplinar e o interdisciplinar dentro de uma escola envolve a divisão equilibrada do tempo e do espaço para o próprio aluno construir suas redes de conhecimento. Nessa construção, a leitura pode ser objetivo e instrumento de aprendizagem. Na qualidade de instrumento, pertence a todas as disciplinas, pois é, por excelência, a atividade na qual se baseia grande parte do processo de aprendizagem em contexto escolar. Na qualidade de objetivo, envolve a formação de atitudes – a valorização da prática e a transmissão de valores – aquilo que a sociedade considera importante para as futuras gerações (KLEIMAN; MORAES, 1999, p. 44).

Sobre o desenvolvimento da concepção de interdisciplinaridade, Fazenda (1995) apud AIUB (2006, p. 7) descreve três momentos, ocorridos na segunda metade do século XX, os quais correspondem: 1) à definição do conceito, na década de setenta; 2) à explicitação do método, na década de oitenta e por fim, 3) à construção da teoria, na década de 90. Em todos esses momentos, o que se sobressai é a crítica à fragmentação do conhecimento e a necessidade de se buscarem alternativas que rompam com o racionalismo extremo trazendo uma visão mais integrada da realidade.

Essa visão interdisciplinar do conhecimento, segundo Pátaro; Pátaro (2014) colabora para a compreensão da complexidade em que se encontra mergulhada a sociedade atualmente, mas pode vir acompanhada de uma negação da importância do valor do conhecimento específico para compreensão do todo, o que também deve ser alvo de reflexão, pois, segundo Kleiman; Moraes (1999), “O equilíbrio entre disciplinar e o interdisciplinar é necessário, pois as áreas específicas possuem um cabedal de conhecimento acumulado ao qual o aluno deverá também ter acesso” (KLEIMAN; MORAES, 1999, p. 43).

Para compreender-se o conceito de interdisciplinaridade, no entanto, é mister que se conheçam outros termos utilizados atualmente em relação à integração dos saberes, tais como a multidisciplinaridade e a transdisciplinaridade.

Nicolescu (2000) apud AIUB (2006) assim se expressa:

A multidisciplinaridade supõe a mesma questão sendo tratada por disciplinas diferentes. As disciplinas mantêm seus limites e métodos, estabelecem um diálogo abordando a questão a partir de sua perspectiva. Na interdisciplinaridade, há transferência de métodos de uma disciplina para a outra, conforme exemplificado anteriormente e a transdisciplinaridade supõe outro grau de relação. Trans significa o que está ao mesmo tempo entre e além. Haveria alguma coisa entre e através das disciplinas? E ao mesmo tempo, além delas? O mundo contemporâneo não é mais o cosmos, não é mais a ordem da Antiguidade Clássica, à qual deveríamos nos ordenar. Após as guerras mundiais, a teoria da relatividade, a física quântica, não é possível pensar através de uma relação de causalidade linear, que já era questionada, conforme exposto, na Modernidade (NICOLESCU, 2000 apud AIUB, 2006, p. 10).

Nessa perspectiva, não há como compreender a realidade do século XXI utilizando-se parâmetros que serviram como modelo para uma sociedade em que os aparatos de comunicação eram incipientes e as interrelações entre as nações e os indivíduos restringiam-se aos vizinhos mais próximos. A globalização e a rapidez com que as informações circulam atualmente exigem que as áreas do conhecimento se interliguem para que os alunos possam compreender os fenômenos sociais que presenciam cotidianamente.

Os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) também reportam-se à interdisciplinaridade e, segundo Garcia (2008, p. 364): “Nos textos dos PCN, (...), a noção de interdisciplinaridade está associada a um conjunto plural e dissonante de significados, reflete distintas e não articuladas perspectivas teóricas e está apresentada de um modo desatento ao seu desenvolvimento histórico”.

O autor argumenta que são sugeridas várias práticas educacionais interdisciplinares, mas os numerosos estudos acadêmicos sobre o tema não servem como embasamentos teóricos para explicitar o conceito e aplicabilidade da interdisciplinaridade no âmbito escolar:

(...) o termo interdisciplinaridade está utilizado nos PCN sob diferentes significados, onde sua teorização pouco dialoga com a literatura mais contemporânea sobre esse tema. Os documentos também não exploram em profundidade a produção dos teóricos brasileiros e parecem desconhecer a imensa produção acadêmica internacional. Além disso, particularmente no texto dos PCN de Ensino Médio, a breve menção sobre possíveis procedimentos através dos quais a interdisciplinaridade poderia

estar presente no currículo, sofre de incompletude e ambiguidade (GARCIA, 2008, p.367)

Araújo (2012) argumenta que um objeto de estudo, ao se tornar interdisciplinar, perde seu caráter fechado e é analisado e interpretado considerando-se suas interações com diferentes campos disciplinares e é, por isso, pela possibilidade dialógica de um fenômeno comum a duas ou mais disciplinas ou campos de conhecimento, que a interdisciplinaridade pode constituir-se uma excelente ferramenta educacional.

O autor frisa, no entanto, que, para se implantar essa visão interdisciplinar na escola é necessário que o estudo dos conteúdos não seja visto como um fim em si mesmo, mas como meio que facilita a interpretação de determinado fenômeno. Ele acredita que uma das maneiras de se alcançar tal objetivo é o trabalho com projetos (ARAÚJO, 2012), conclusão que também transparece na análise do termo nos documentos dos PCN realizada por Garcia (2008) quando “destaca-se a ideia bastante enfatizada de que a interdisciplinaridade seria uma prática a ser desenvolvida através de projetos” (GARCIA, 2008, P. 376).

A respeito dos projetos interdisciplinares na escola, Garcia (2008) assim se posiciona:

A construção de um projeto interdisciplinar pode partir de uma indagação que solicita um modo de estudo ou investigação que articule atividades de aprendizagem em mais do que uma disciplina isolada. Também pode surgir de uma inquietação que desafia os limites de leitura, fornecidos por uma única disciplina do currículo e requer outras perspectivas. Neste caso, a interdisciplinaridade encontra na organização de projetos um eixo de integração de atividades e formas de conhecimento. Esse sentido pode sugerir que a interdisciplinaridade não tenciona diluir as fronteiras das disciplinas, embora represente uma possibilidade para integrar suas formas de compreensão. (GARCIA, 2008, p. 371).

Garcia (2008) frisa que as práticas de projeto verificadas por enquanto se identificam com “um conjunto programado de *atividades* de ensino aprendizagem” (GARCIA, 2008, p. 371) e não com a noção de investigação, que parece ser a concepção defendida no PCN, notadamente para com o trabalho educacional no Ensino Médio, mas que, apesar disso, “um projeto de atividades pode fornecer um eixo integrador necessário para a interdisciplinaridade, mesmo sem explorar todo o potencial deste conceito”(GARCIA, 2008, p. 371). Ao comentar a construção de um projeto interdisciplinar, o autor assim se posiciona:

A construção de um projeto interdisciplinar pode partir de uma indagação que solicita um modo de estudo ou investigação que articule atividades de aprendizagem em mais do que uma disciplina isolada. Também pode surgir de uma inquietação que desafia os limites de leitura, fornecidos por uma única disciplina do currículo e requer outras perspectivas. Neste caso, a interdisciplinaridade encontra na organização de projetos um eixo de integração de atividades e formas de conhecimento. Esse sentido pode sugerir que a interdisciplinaridade não tenciona diluir as fronteiras das disciplinas, embora represente uma possibilidade para integrar suas formas de compreensão. (GARCIA, 2008, p. 371).

Pátaro e Pátaro (2014) descrevem as etapas necessárias à elaboração de um projeto:

1. Proposição de um tema de relevância social: O planejamento se inicia com a escolha de um tema a ser desenvolvido no projeto, considerando uma temática que seja socialmente relevante. (...) Os conteúdos escolares também devem ser levados em consideração nesta etapa.

2. Elaboração de questões: Depois de apresentar o tema à classe, são elaboradas as questões que nortearão o projeto. Tais questões são formuladas pelas próprias crianças com a mediação docente. Esta é uma forma de valorizar as diferentes experiências e interesses dos alunos e alunas, sem deixar de lado o trabalho com os conteúdos.

Estudantes participam elaborando perguntas e atuando na busca por respostas junto ao docente, que planeja as aulas, os conteúdos e as pesquisas.

3. Planejamento das estratégias e metodologias: Aqui, o(a) professor(a) começa a articular as questões levantadas pelos alunos(as) aos conteúdos que auxiliarão na compreensão de cada resposta. O(a) professor(a) planeja os conteúdos e métodos para a busca por respostas às questões do projeto. A metodologia utilizada deve ser variada, contemplando diferentes recursos e articulando diferentes disciplinas.

4. Início do projeto: O projeto se inicia com a busca pelas respostas às questões. É importante que cada atividade desenvolvida articule os conteúdos disciplinares à temática escolhida, em um trabalho que ressalte a autoria dos(as) alunos(as) no desenvolvimento e registro das atividades. Ao longo do projeto, registra-se o trabalho em portfólios individuais e/ou coletivos, contendo as produções da turma, avaliações, comentários do(a) professor(a) e as reflexões de ambos. (PÁTARO; PÁTARO, 2014, p. 43).

A partir dessas considerações sobre a interdisciplinaridade e a importância do uso de suas metodologias na educação atual, Kleiman; Moraes (1999) propõem que a leitura, entendida como competência leitora-escritora, seja o tema norteador dos projetos interdisciplinares na escola, visto que:

(...) devido às demandas cada vez maiores e mais diversificadas nos usos da escrita na vida social hoje em dia. As sociedades altamente tecnologicizadas precisam de indivíduos que possam continuar o processo de aprendizagem independentemente, e, para isso, o cidadão precisa ler (KLEIMAN; MORAES, 1999, p. 89-90).

Os autores ainda argumentam que:

A variedade de esferas envolvidas em todas as práticas sociais de leitura e produção de textos joga por terra a noção de que usar a escrita envolve apenas questões de língua e, certamente, torna qualquer prática de letramento uma atividade em que se inter-relacionam diversos conhecimentos – sejam eles socioculturais, disciplinares ou textuais. (KLEIMAN; MORAES, 1999, p. 93).

A respeito das intervenções pedagógicas que se devem fazer no intuito de auxiliar os alunos quanto à competência leitora e escritora, Schneuwly; Dolz et al. (2011) assim se pronunciam:

(...) as estratégias de ensino supõem a busca de intervenções no meio escolar que favoreçam a mudança e a promoção dos alunos a uma melhor mestria dos gêneros e das situações de comunicação que lhes correspondem. Trata-se, fundamentalmente, de se fornecerem aos alunos os instrumentos necessários para progredir. (SCHNEUWLY; DOLZ; et al., 2011, p. 45).

Logo, se os projetos interdisciplinares revelam-se como situações motivadoras de aprendizagem, ao se pensar em colocar a leitura como eixo norteador dos mesmos, alcança-se o objetivo final da escola que, segundo Kleiman; Moraes (1999) repousa sob o seguinte pressuposto:

Ensinar a ler envolve aculturar o aluno através da escrita, tornando-o crítico no processo, pois a escrita pode vir a ser um dos instrumentos que permitem subverter e resistir à ordem dominante. Essa é a função da escola, de modo que explicar o fracasso através dessa dimensão é admitir o fracasso da escola ou o descompromisso dessa instituição com a potencial emancipação do aluno (KLEIMAN; MORAES, 1999, p. 124).

A leitura permite que o conhecimento seja elaborado através de uma rede em construção, pois “a informação, que pode ser encontrada no livro, no vídeo, na Internet é complexa demais para ‘transmitida’ e ‘retirada’ (KLEIMAN; MORAES, 1999, p. 52):

(...)a cognição é o resultado de um processo mental dinâmico e ativo que se desenvolve por meio de conexões entre pessoas, objetos, conceitos, preconceitos, intuições, símbolos, metáforas, enfim, uma intrincada rede de associações, e que o aprendiz é sujeito ativo engajado na construção de sua própria rede de conhecimentos. (KLEIMAN; MORAES, 1999, p. 47).

Acrescenta ainda que:

(...) a formação do aluno engajado, ativo, inquisitivo, participante é viável se ele aprender a utilizar a informação no processo contínuo de construção do conhecimento que, como uma rede flexível, permite que novos fios venham

se agregar, a substituir, a modificar, a engrossar e alongar os fios dos nós já existentes. E, nesse processo de formação, a formação do leitor, do usuário eficiente e confiante no seu domínio da linguagem, questionador do mundo físico e social, é central (KLEIMAN; MORAES, 1999, p. 53).

A construção dessa rede se realiza por meio dos processos de compreensão dinâmicos que se estabelecem entre as disciplinas, os quais são facilitados pelo processo da intertextualidade, contido em maior ou menor grau em todos os textos, segundo Kleiman; Moraes (1999):

A presença de vestígios de outros assuntos dá sustentabilidade à tese de que a intertextualidade constitutiva do texto é eminentemente interdisciplinar. O conjunto de relações com outros textos do mesmo gênero e com outros temas transforma o texto num objeto tão aberto quantas sejam as relações que o leitor perceber. (KLEIMAN; MORAES, 1999, p. 81).

Machado (2011) explica que ensinar o conhecimento como uma rede de significados, envolve entender e aplicar no cotidiano escolar algumas noções como o acentrismo, a flexibilização, a metamorfose relacionada ao conhecimento e à transdisciplinaridade.

O acentrismo ocorre quando não há centro fixo a partir do qual tudo se irradia, mas centros de interesse, as quais variam dependendo da área de interesse de cada aluno, facilitando a motivação para a aprendizagem. Disso decorre a flexibilização na abordagem cronológica dos conteúdos, porque o aluno só aprenderá se tiver visto antes certas noções; será o processo, o desejo de aprender, o despertar do centro de interesse que despertará o desejo de conhecer.

A compreensão da metamorfose relacionada ao conhecimento refere-se ao fato de que os significados são construídos por meio de feixes de significados, relações vivas, em que muitos conceitos são incorporados e, outros, aposentados; são conceitos vivos que se transformam, evoluem assim como mostra a História pois, através dos tempos, novas descobertas e novos entendimentos vão aos poucos alterando ou melhorando antigas ideologias, métodos, procedimentos ou conceitos científicos.

Por fim, é necessário que se busque um trabalho transdisciplinar, pois todas as coisas que estudamos e das quais o mundo é composto são conhecidas e explicadas pela junção de vários saberes científicos e não disciplinarmente.

Enfim, para o autor, entender o conhecimento como uma metáfora de rede, envolve entrelaçar e encadear saberes, navegando livremente por um mar de relações que representa a complexidade da natureza do universo.

Kleiman; Moraes (1999) concordam com Machado (2011), visto que

“Transversalidade e interdisciplinaridade são conceitos inseparáveis, pois alimentam-se mutuamente (...) a interdisciplinaridade questiona a fragmentação e a linearidade do conhecimento; a transversalidade (...) a alienação e o individualismo no conhecimento” (KLEIMAN; MORAES, 1999, p. 22).

As autoras acrescentam que o trabalho interdisciplinar ainda representa um desafio na escola. “Trabalhar coletivamente exige uma mudança de mentalidade que supere o individualismo tão peculiar à nossa cultura ocidental e tão arraigado no currículo estritamente disciplinar com seu conhecimento fragmentado” (KLEIMAN; MORAES, 1999, p.43).

Ao se colocar, no entanto, a leitura como eixo temático em projetos interdisciplinares acredita-se que pode haver uma diluição desse individualismo disciplinar existente na abordagem curricular na escola e que se contribua para a compreensão do conceito da leitura como interação entre docentes e discentes, visto que, segundo Kleiman; Moraes (1999):

A leitura tem sido chamada a atividade cognitiva por excelência pelo fato de envolver todos os nossos processos mentais. A compreensão de um texto (seja ele escrito ou falado) exige o envolvimento da atenção e da percepção, a memória, o pensamento. (...) Considerando a importância do engajamento cognitivo para a compreensão do texto escrito, e a importância da leitura para a aprendizagem, pode-se afirmar que, enquanto atividade cognitiva, a leitura deve vir a se constituir objeto de ensino de todos os professores (KLEIMAN; MORAES, 1999, p. 126).

A ideia de que leitura é objeto de estudo e trabalho apenas das aulas de Língua Portuguesa deve ser abandonada em virtude do caráter ancoradouro que essa atividade apresenta para a cognição em todas as áreas do saber. A respeito desse equívoco, Colomer; Camps (2002) se expressam:

“Embora ler seja a base de quase todas as atividades que se realizam na escola, e a concepção de leitura como ato compreensivo seja aceita por todos, a maioria das pesquisas sobre as atividades de leitura na escola demonstra que nelas não se ensina a entender os textos” (COLOMER; CAMPS, p. 70).



Se o objeto de estudo e, conseqüentemente, a leitura for alvo de todas ou pelo menos, algumas disciplinas, a probabilidade de que a leitura realmente seja compreensiva aumentará, pois segundo Kleiman; Moraes (1999):

Deixar a responsabilidade do ensino da leitura ao professor de Língua Portuguesa equivale a negar o valor social da leitura. O papel do professor de Português é propiciar as condições para que o aluno descubra como esse objeto é construído e articular a leitura do texto ao objeto cultural do qual ele é uma manifestação (gêneros), mas ajudar o aluno a entender o texto e apreciar e valorizar a leitura é trabalho de todos. Acreditamos firmemente que o aluno não lê porque acha a leitura muito difícil, e (...) a leitura se torna mais difícil quanto menos se lê. Assim, o aluno fica preso num círculo vicioso do qual só conseguirá escapar se alguém, qualquer professor, lhe fornecer um mapa para se adentrar nesse texto, que, ao contrário do que ele acredita, não é um campo minado, mas mina de ouro, não é paisagem estéril, mas paisagem de percursos, relevos, surpresas. (KLEIMAN; MORAES, 1999, p. 127).

Percebe-se, assim, que o aluno precisa ser incentivado a ler em todas as disciplinas, sendo o professor parte fundamental nesse processo. Assim, o trabalho com projetos interdisciplinares é profícuo para o desenvolvimento leitor e escritor, pois, nessa estratégia didática, a leitura associada à realização de um produto, no qual o aluno se reconhece: o projeto (CHARMEUX, 1997, p. 42).

Além disso, os projetos contextualizam a leitura, definindo-lhe objetivos concretos, situações em que o ato de ler é prioritário:

“ (...) sem situações ‘verdadeiras’ de leitura, nenhuma aprendizagem durável e adaptável pode ocorrer. (...) É preciso ter um projeto de leitura e saber relacionar esse projeto ao objeto portador de texto, à sua função social e às informações que ele contém. Em resumo, é preciso ter uma atitude de pesquisa inteligente” (CHARMEUX, 1997, p. 89), pois “É apenas numa situação verdadeira com desafios reais, que as crianças poderão se deparar com todas as dificuldades e dominá-las” (CHARMEUX, 1997, p. 71).

Os projetos interdisciplinares oportunizam situações de interação em que “as relações, objetivos e planos pessoais passam a adquirir uma função que diminui o peso dos fatores institucionais e sociais. A aula torna-se, assim, o lugar potencial de criação (...)” (KLEIMAN; MORAES, 1999, p. 49) e a escola, por sua vez, transforma-se no “ (...) espaço de construção social do conhecimento” e a “sala de aula o ambiente privilegiado para a interação através da linguagem entre professor e alunos” (KLEIMAN; MORAES, 1999, p. 49), “o espaço de convergência do cognitivo, do social e da expressão pessoal na construção das redes de conhecimento” (KLEIMAN; MORAES, 1999, p. 50), conforme figura 5:

Figura 5 - Teia de tópicos



Legenda: representação das redes de conhecimento a partir da temática água. Fonte: Kleiman; Moraes (1999, p. 54)

A respeito das situações de leitura, Charmeux (1997, p. 107) assim se pronuncia: "(...) não é a situação que faz aprender a ler, e ainda menos a vigilância do professor, é todo o trabalho *em torno* das situações". O projeto coletivo oferece situações de atividades em conjunto que rompem com a figura do professor como "falante onipotente" (KLEIMAN; MORAES, 1999, p. 51), recuperando na escrita as formas interativas próprias da oralidade quando "o papel do professor seria o de mediar a construção, propiciando a criação de um ambiente de aprendizagem onde o aluno construa por si mesmo suas redes de conhecimento" (KLEIMAN; MORAES, 1999, p. 52).

Nas palavras de Charmeux (1997), "saber ler é ser capaz de se servir do escrito para levar a cabo um projeto, quer se trate de ações ou de lazeres a enriquecer. O que permite afirmar que a leitura foi eficaz é realização do projeto que a provocou" (CHARMEUX, 1999, p. 42) e, nesse sentido:

Um projeto organizado em torno da leitura integra atividades cuja realização envolve ler para compreender e aprender aquilo que for relevante para o desenvolvimento de alguma outra atividade, conceito, valor, informação.

Não envolve o mero 'ler para aprender a ler e, dessa concepção, deriva sua interdisciplinaridade. (KLEIMAN; MORAES, 1999, p. 55).

Após essas considerações teóricas a respeito da leitura, o estudo retoma a indagação inicial, objeto de análise, e passa a refletir sobre as seguintes questões: Qual é a relação do conceito de leitura que os professores revelam com as práticas leitoras que ocorrem nas aulas e na escola? Essas visões poderiam favorecer o uso da leitura como eixo integrador de outras vozes, via intertextualidade, interdiscursividade e interdisciplinaridade, tendo em vista os conceitos de dialogismo e polifonia de Bakhtin (2011)? Quais práticas têm sido desenvolvidas e como poderiam ser incrementadas? O capítulo a seguir trata dessas indagações à luz dos teóricos examinados a partir das respostas dos professores sobre o que é leitura para eles e da análise de dois projetos escolares realizados no primeiro semestre de 2016.

## 5 ANÁLISES E DISCUSSÕES

### 5.1 Leitura dialógica na escola – um conceito em construção

Repensar conceitos exige revisar práticas, pois conforme explanado por vários teóricos da Educação: “(...) Um nome nunca é um conceito no início do seu surgimento. (...) (VYGOTSKY, 2001, p. 214) ou “A palavra é o fim que coroa a ação” (VYGOTSKY, 2001, p. 485), além de que “Uma exposição a um conceito não é suficiente para aprendê-lo” (KLEIMANN; MORAES, 1999, p. 71). A respeito da relação entre teoria (conceituação) e prática (ação), Bakhtin (2011) assim se expressa: “ A coisa, ao permanecer coisa, pode influenciar apenas as próprias coisas; para influir sobre os indivíduos ela deve revelar *seu potencial de sentidos*, isto é, deve incorporar-se ao eventual contexto de palavras e sentidos” (BAKHTIN, 2011, p. 404).

Assim, esses autores ressaltam que a apreensão de um conceito não ocorre instantaneamente, apenas pela compreensão da teoria, mas o verdadeiro conceito produz uma alteração mental que se revela em outros olhares e ações em relação ao fenômeno, alvo da conceituação.

Quanto à importância do conhecimento do conceito e processo da leitura pelos professores, Kleimann; Moraes (1999) afirmam que “ O professor de leitura precisa fazer mais. Ele tem de se tornar consciente de seu próprio processo de leitura, através de um trabalho introspectivo, a fim de explicitar, na forma de estratégias de ensino, aquilo que ele fez” (KLEIMANN; MORAES, 1999, p. 134-135).

Dessa maneira, este estudo debruçou-se sobre as respostas dos vinte e seis professores pesquisados à pergunta “*O que é leitura para você?*”, buscando apreender as concepções subjetivas que os mesmos professam a respeito do tema.

O intuito de tal pesquisa era perceber se a noção que os docentes apresentam sobre leitura baseia-se em conceitos mais espontâneos ou mais científicos, tendo em vista que, como a fundamentação teórica deste estudo buscou demonstrar, quanto mais científica for a noção, melhor será a condução e proposição de atividades leitoras na escola com possível sucesso, visto que a prática estará alicerçada em teorias atualizadas e condizentes com pesquisas recentes sobre o tema (LEFFA, 1996, KLEIMAN; MORAES, 1999, CHARMEUX, 1997, MARCUSCHI, 2008, DEHAENE, 2012, KOCH; ELIAS, 2012).

As respostas dos professores foram identificadas e codificadas a fim de facilitar-se a análise de maneira que a letra T significa texto e há um número designado ao acaso para o texto. Tal atribuição pode ser conferida pelos anexos ao final do trabalho.

Dentre as vinte e seis respostas, transcritas a seguir, onze professores descreveram a leitura como *uma viagem*, a saber: (T01), (T03), (T08), (T11), (T14), (T16), (T17), (T18), (T23), (T25), (T26), uma noção que tende à atribuição de sentido, visto que se não há menção do autor, o que se percebe é que apenas a visão do leitor é que é prioritária para o estabelecimento do sentido.

Vinte professores identificaram a leitura como *fonte de informação, atualização ou conhecimento*, aproximando-se da ideia de extração de sentido do texto: (T01), (T02), (T03), (T04), (T05), (T07), (T08), (T09), (T11), (T12), (T13), (T15), (T17), (T18), (T19), (T21), (T23), (T24), (T25), (T26).

Alguns docentes utilizaram as duas definições, como pode ser observado em (T01), (T03), (T08), (T11), (T17), (T18), (T23), (T25) e (T26). O conceito de leitura aceito atualmente, tendo em vista os conhecimentos sobre o funcionamento da língua e os processos que ocorrem leitura, ou seja, a leitura como interação, aparece em apenas três respostas, as quais explicitamente transcrevem o relacionamento leitor/autor que deve ocorrer no momento da leitura, os quais são (T06), (T10) e (T20), docentes que, coincidentemente, lecionam Língua Portuguesa.

Algumas frases como *a leitura é uma das formas mais interessantes de conhecer o mundo* (T12) e [...] *É um mundo mágico* (T01) são emblemáticas e até poderiam ser classificadas como interação, apesar de não revelarem conhecimento científico do processo leitor

Segundo Koch; Elias (2012, p. 09), as respostas sobre a concepção de leitura revelam “uma concepção de **leitura** decorrente da concepção de **sujeito**, de **língua**, de **texto** e de **sentido** que se adote”, ou seja, por meio delas pode-se verificar a posição que o sujeito assume em suas práticas de leitura, se reconhecem a dialogia e polifonia implícita aos discursos, conforme Bakhtin (1992) apud KOCH; ELIAS (2012)

Fundamentamo-nos, pois, em uma concepção **sociocognitivo-interacional** de língua que privilegia os **sujeitos e seus conhecimentos em processos de interação**. O lugar mesmo de interação – como já dissemos – é o texto cujo sentido ‘não está lá’, mas é construído, considerando-se, para tanto, as

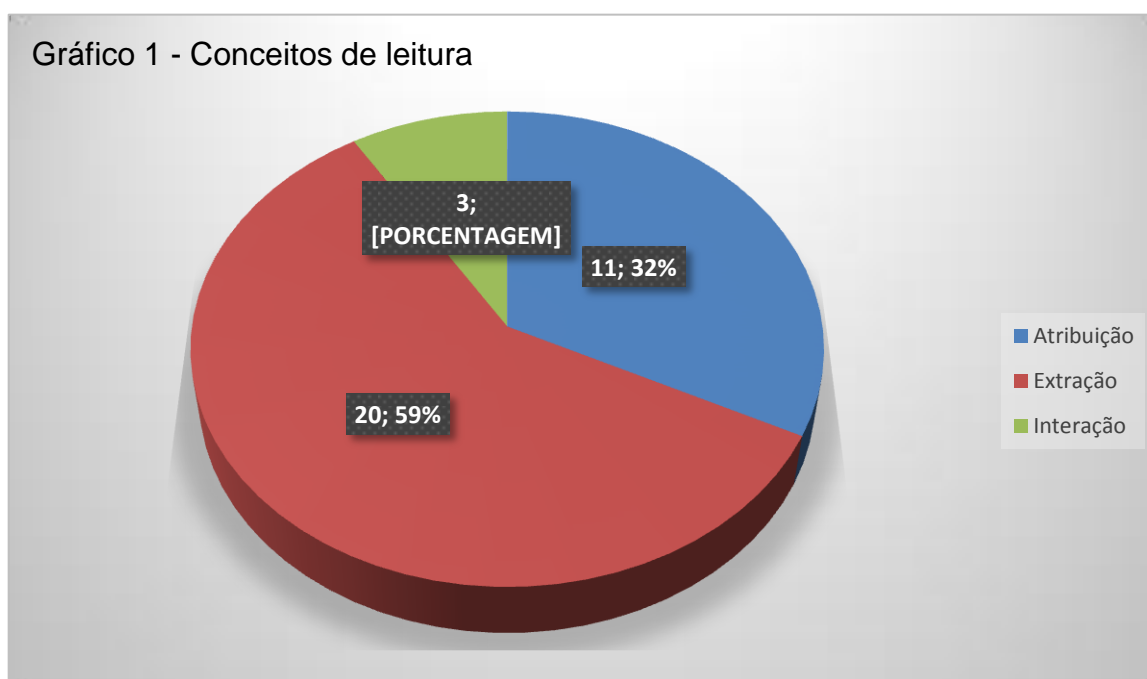
'sinalizações' textuais dadas pelo autor e os conhecimentos do leitor, que, durante todo o processo de leitura, deve assumir uma atitude 'responsiva ativa'. Em outras palavras, espera-se que o leitor, concorde ou não com as ideias do autor, complete-as, adapte-as etc, uma vez que 'toda compreensão é preche de respostas e, de uma forma ou de outra, forçosamente a produz' (BAKHTIN,1992 apud KOCH; ELIAS, 2012).

A tabela 1 transcrita abaixo mostra as respostas dos professores e está organizada por definições e elencada com abreviação (Tn) T para texto e o número correspondente e para facilitar a identificação na análise.

Tabela 1 – Conceito de leitura dos professores.

Conceito de leitura	Textos
Atribuição	T01 – ARTE
	T03 – EDUCAÇÃO FÍSICA
	T08 – EDUCAÇÃO FÍSICA
	T11 – GEOGRAFIA
	T14 – EDUCAÇÃO FÍSICA
	T16 – CIÊNCIAS
	T17 – CIÊNCIAS
	T18 – MATEMÁTICA
	T22 – ARTE
	T23 – HISTÓRIA
	T25 – MATEMÁTICA
	T26 – HISTÓRIA
	Extração
T02 – LÍNGUA PORTUGUESA	
T03 – EDUCAÇÃO FÍSICA	
T04 – GEOGRAFIA	
T05 – GEOGRAFIA	
T07 – GEOGRAFIA	
T08 – EDUCAÇÃO FÍSICA	
T09 – HISTÓRIA	
T11 – GEOGRAFIA	
T12 – HISTÓRIA	

	T13 – MATEMÁTICA
	T15 – MATEMÁTICA
	T17 – CIÊNCIAS
	T18 – MATEMÁTICA
	T19 – ARTE
	T21 – CIÊNCIAS
	T22 – ARTE
	T23 – HISTÓRIA
	T24 – CIÊNCIAS
	T25 – MATEMÁTICA
	T26 – HISTÓRIA
Interação	T06 – LÍNGUA PORTUGUESA
	T10 – LÍNGUA PORTUGUESA
	T20 – LÍNGUA PORTUGUESA



Em virtude da relevância que essas visões sobre língua e leitura apresentam nas práticas com leitura na escola, passa-se a identificar a seguir os projetos de leitura ou as razões por que se lê para os docentes pesquisados. Charmeux (1997) categoriza as leituras em dois grandes grupos: “leituras orientadas para o exterior e

para os outros” (CHARMEUX, 1997, p. 81) e “leituras orientadas para o próprio leitor, seu prazer” (CHARMEUX, 1997, p. 81). O estudo se ocupou dessa categorização em relação às respostas dos professores, visto considerá-la pertinente à análise do conceito de leitura que os docentes professam:

De um lado, encontramos as leituras orientadas para o exterior e para os outros, leituras que estão a serviço de um projeto social, escolar ou não-escolar (a escola faz parte da sociedade, não o esqueçamos!), leituras que atravessam o texto ligando-o a outra coisa que não ele mesmo. De outro lado, estão as leituras orientadas para o próprio leitor, seu prazer, seu descanso, o esquecimento de seus problemas ou de suas angústias, leituras que não se encerram na relação ‘texto-leitor’ (CHARMEUX, 1997, p. 81-82).

Esses objetivos precisam estar claros para o professor, tanto na leitura com objetivos didáticos quanto em leituras com outros propósitos. Um exemplo de importância dessa categorização diz respeito à “leitura para si, “(...) o prazer de compreender o que queremos, de se deixar levar pelo sonho, de gostar ou de não gostar (um pode ser tão agradável quanto o outro!)” (CHARMEUX, 1997, p. 106), os quais, “estão inteiramente fora do controle escolar: se o professor quiser controlá-los, eles não serão mais momentos de ‘leitura para si’ (CHARMEUX, 1997, p. 106), ou seja, nesses momentos, o professor deve respeitar a privacidade leitora de seu aluno, se deseja incentivá-lo a continuar lendo.

Em relação ao primeiro objetivo, ou seja, das “ (...) leituras orientadas para o exterior e para os outros” (CHARMEUX, 1997, P. 81), que se refere a atividades para algo, além de si próprio, os docentes fazem menção à atividade, o que se verifica em respostas como *a leitura forma opiniões, esclarece conhecimentos, aumenta o vocabulário.* (T 19); *(...) poder compartilhar novas informações (...)* ( T 11); *(...) a compreensão do cotidiano e o desenvolvimento da cidadania (...)* ( T 05); *(...) maior facilidade de escrever um texto, uma redação ou exprimir opinião sobre determinado assunto.* (T 04); *(...) ter um bom conhecimento no vocabulário (...)* *formação cultural* (T21); *(...) enriquecimento de vocabulário* (T07); *(...) nos expressar* (T12).

Essa noção de leitura como meio para realização de determinadas tarefas é comum na escola. Tal entendimento reflete uma visão docente utilitarista da leitura e muitas vezes pode afastar o aluno da motivação pela leitura como mergulho para descobertas de novos conhecimentos e universos.



Outrossim, a estratégia do trabalho didático com projetos diminui esse aspecto obrigatório da leitura, pois as mesmas são sugeridas e estimuladas e muitas vezes são os próprios alunos que agem como protagonistas buscando outras fontes de informação e acrescentando outras leituras àquelas pensadas pelo professor e por isso, a ideia de um projeto para a leitura, defendida por Charmeux (1997) deve ser considerada por todos os professores ao pensarem na leitura em suas salas.

Quanto ao valor da “leitura para si” (CHARMEUX, 1997, p. 106), em quase todas as respostas os professores mencionam que a leitura (...) *nos livra da ignorância, dá asas à imaginação* (T22); (...) *é uma arte* (T19); (...) *é uma forma de encantamento e aprendizado (...)* *nos leva a vários lugares (...), é transformação, é conhecimento, é uma ferramenta que abre portas* (T01); *serve (...)* *obter mais conhecimento (...), formação cultural* (T21); *é (...)* *uma viagem (...), nos enche de cultura* (T17); (...) *alimenta a alma (...), nos faz sonhar, imaginar e viajar na imaginação* (T16); *possibilita (...)* *viajar nas suas informações* (T24); *é buscar novos conhecimentos, conhecer um mundo paralelo e enriquecimento de vocabulário* (T07); (...) *é informação (...)* *distrair, viajar (...)* *brincar com os sentidos* (T11); (...) *traz conhecimento* (T04); (...) *é conhecimento* (T3); (...) *é buscar o conhecimento, viajar, desenvolvimento da escrita* (T8); (...) *passar tempo de forma divertida e selecionando conteúdo* (T14); *é (...)* *viajar (...)* *conceituar-se* (T26); *é (...)* *um mergulho em outros universos (...)* *novos conhecimentos (...)* *diálogo com o autor* (T23); (...) *é uma das formas (...)* *de conhecer o mundo (...)* *nos expressar* (T12); *é (...)* *Abrir caminhos, romper fronteiras, ampliar horizontes e buscar novos conhecimentos* (T9); *é (...)* *adquirir conhecimentos (...)* *fazer viagens* (T25) e (T18); *é (...)* *visando ao aperfeiçoamento* (T15); (...) *nos apropriar dos mais diferentes conhecimentos (...)* *propiciar prazer* (T13); *é (...)* *compreensão de contextos (...)* *associar a interpretação textual ao conhecimento externo (...)* *um ato complexo* (T20); (...) *se concretiza pela união de dois polos: o universo de experiências do autor com o conjunto de experiências e vivências do leitor (...)* *uma experiência de compartilhamento* (T10); (...) *estabelecer uma conexão entre escritor e leitor* (T06); *é (...)* *a essência do ser (...)* *aprender (...)* *viver* (T02).

Há, portanto, um reconhecimento, por parte dos professores de que a leitura é atividade primordial na formação e desenvolvimento dos indivíduos, como se

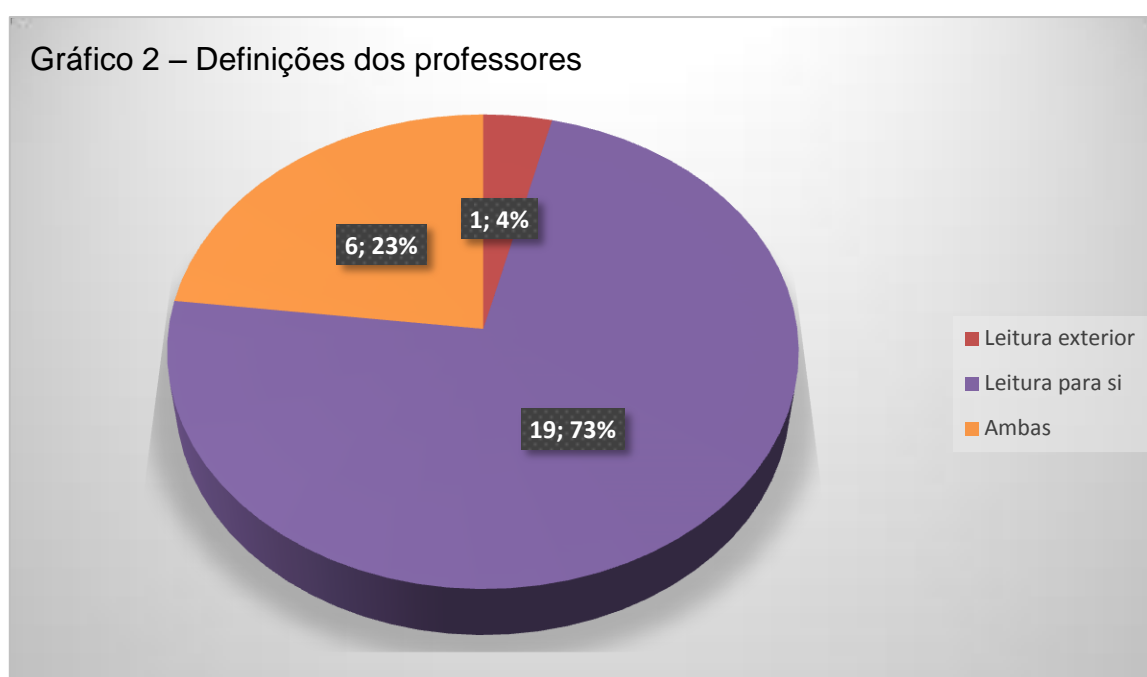
percebe nos comentários que eles fazem sobre o valor da leitura para si mesmos ou no processo cognitivo dos alunos.

Esses resultados podem ser melhor visualizados na tabela e gráfico 2 transcritos na sequência.

Tabela 2 – Definições dos professores

Definições	Textos
Leituras exteriores ou para outros	T 05 – GEOGRAFIA
Leituras para si	T 01 – ARTE
	T 02 – LÍNGUA PORTUGUESA
	T 03 – EDUCAÇÃO FÍSICA
	T 04 – GEOGRAFIA
	T 06 – LÍNGUA PORTUGUESA
	T 07 – GEOGRAFIA
	T 08 – EDUCAÇÃO FÍSICA
	T 09 – HISTÓRIA
	T 10 – LÍNGUA PORTUGUESA
	T 11 – GEOGRAFIA
	T 12 – HISTÓRIA
	T 13 – MATEMÁTICA
	T 14 – EDUCAÇÃO FÍSICA
	T 15 – MATEMÁTICA
	T 16 – CIÊNCIAS
	T 17 – CIÊNCIAS
	T 18 – MATEMÁTICA
	T 19 – ARTE
	T 20 – LÍNGUA PORTUGUESA
	T 21 – CIÊNCIAS
	T 22 – ARTE
	T 23 – HISTÓRIA
	T 24 – CIÊNCIAS
	T 25 – MATEMÁTICA

	T 26 - HISTÓRIA
Ambas as definições	T 04 – GEOGRAFIA
	T 07 – GEOGRAFIA
	T 11 – GEOGRAFIA
	T 12 – HISTÓRIA
	T 19 – ARTE
	T 21 – CIÊNCIAS



As respostas evidenciam que, apesar de eles reconhecerem a importância da leitura para o aperfeiçoamento das práticas discursivas, apenas em (T19) e em (T04) citam categorizações quanto aos gêneros, como vemos em *arte*- textos literários; *opiniões* - textos argumentativos, *esclarece*- textos expositivos e *vocabulário* - menção ao léxico da língua, o que demonstra familiarização com o funcionamento da língua e com os elementos que a estruturam.

Como visto, é importante que os professores se apropriem do conceito de gêneros discursivos, pois toda atividade linguística é realizada por meio deles e, evidentemente, cada evento discursivo ocorre em situações comunicativas determinadas, com elementos estruturais, linguísticos e semânticos próprios, os quais exigem estratégias leitoras diferenciadas para que o aluno compreenda aquilo que lê.

Esse resultado vai ao encontro da declaração de Kleiman; Moraes (1999, p. 23) de que “(...) o ensino e prática da leitura, atividade constitutiva da aprendizagem, deve fazer parte de todas as atividades, e que todo professor é, em última instância, professor de leitura” e deve se empenhar por desenvolver estratégias para otimizar seu uso em suas aulas, visto que

“(...) não é suficiente declarar que formar leitores é um objetivo desejado, mas que o professor tem que mostrar, através das atividades que realiza, que vale a pena ensinar, aprender e praticar leitura” (KLEIMAN; MORAES, 1999, p. 23).

Porque:

“Como a leitura é um problema comum a todos, podemos dizer que, se por um lado partimos daquilo que nos opõe (o grau de domínio da escrita é um dos grandes divisores dos grupos sociais), também estamos partindo daquilo que é problema comum a todos, vista a ‘crise da leitura’ na escola e na sociedade” (KLEIMAN; MORAES, 1999, p. 23).

A observação das duas listagens afina-se à ideia de que a leitura, para os docentes, traz a perspectiva de um valor agregativo muito mais subjetivo, de “leitura para si” (CHARMEUX, 1997, p. 106), do que leitura como embasamento para algo, “a leitura para os outros” (CHARMEUX, 1997, p.81-82). Essa constatação apresenta pontos positivos, mas revela um dado preocupante em relação à leitura na escola: a pouca referência que os professores fazem à leitura como instrumento para outra coisa, que não aperfeiçoamento pessoal.

É salutar que todos os professores reconheçam a importância da leitura para o desenvolvimento e aperfeiçoamento de suas trajetórias individuais, o que se reflete nas definições de “leitura para si” (CHARMEUX, 1997, p. 106); no entanto, enquanto educadores, a percepção de que, por meio da leitura, todas as outras atividades são potencializadas, aparece fragilizada, o que não condiz com o fato de a língua ser uma atividade constitutiva, pois, conforme Marcuschi (2008, p. 230), ela é: “[...] um conjunto de atividades sociais e históricas e não um sistema apenas. Com ela guiamos o sentido e construímos mundos, mas não por força de alguma virtude imanente à própria língua como tal e sim pelo esforço dos falantes. [...]” e essas possibilidades de interação com a língua via leitura mereceram pouco destaque por parte dos educadores.

A respeito da “leitura para si” (CHARMEUX, 1997, p. 106), um fato que merece atenção são dois comentários que aparecem nas respostas dos professores:

*Para quem tem tempo para a leitura extracurricular, eu particularmente invejo. Ouço falarem de livros, mas só ouço! Infelizmente. Até o jornal está difícil (T19) e Hoje por conta do trabalho, família, erradamente estou afastado dos livros, ficando somente no momento os textos de obrigação para a escola e especialização na área de educação física (T14).*

A queixa da falta de tempo e recursos financeiros para leitura de fruição e atividades de lazer e cultura é comum entre os professores. Diversas pesquisas têm sido realizadas sobre a desvalorização da carreira docente e sua influência no panorama educacional brasileiro, mas as entidades governamentais optam por ignorar esses estudos, culpabilizando apenas os professores quando os resultados da aprendizagem alcançados pelos alunos não são satisfatórios (PELISSON; PIASSA, 2008, sem página).

O documento *Programa Nacional Biblioteca da Escola (PNBE): leitura e biblioteca nas escolas públicas brasileiras* (BERENBLUN; PAIVA 2008 p. 44-48) destaca que as leituras mais comuns entre os professores pesquisados são de jornais e revistas, destacando-se as revistas *Nova Escola* e *Ciência Hoje*, ambas disponibilizadas pela rede estadual de ensino.

Menciona, também, que a troca de livros entre eles para leitura é comum, pois o pouco salário impede a aquisição constante de livros. Quanto à Biblioteca do professor, relata que houve a queixa de pouco acesso aos livros e de pouco tempo disponível para estudo dos títulos que serviriam para a formação continuada.

Alguns professores chegaram a admitir que *em geral frequentam pouco a biblioteca* e que *são poucos os que gostam de ler, talvez por falta de tempo ou mesmo por falta de hábito*. A maioria dos responsáveis pelas bibliotecas referendam essas declarações, pois afirmam que *apenas professores de Inglês e Português procuravam a biblioteca* e, muitas vezes, “mandavam os estudantes para pesquisar sem saber, sequer, se existia o livro com o assunto em questão.” (BERENBLUN; PAIVA, 2008, p. 44-48).

O resultado dessa pesquisa traz o paradoxo de que o professor costuma reclamar de que o aluno não lê, mas ele próprio, como docente, não pratica leituras além daquelas usualmente requisitadas em seu dia-a-dia profissional. São necessárias políticas de valorização profissional a fim de que o professor disponha de tempo, motivação e de recursos financeiros para ir além em suas leituras

(PELISSON; PIASSA, 2008, sem página), o que seria desejável ao se considerar as respostas obtidas em relação à “leitura para si” (CHARMEUX, 1997, p. 106) transcritas na tabela e no gráfico 2 deste estudo.

Uma definição que se sobressai, no entanto relaciona-se com o valor da leitura para a cognição de modo geral: *ler é conhecimento* (T01, T21, T07, T04, T03, T08, T23, T09, T25, T18, T13), *umenta o vocabulário* (T01, T19, T21, T07,); *enche de cultura* (T17), *formação cultural* (T21); *esclarece conhecimentos* (T19); *é informação* (T24, T11, ); *desenvolvimento da escrita* (T08); *conceituar-se* (T26); *nos expressar* (T12); *visando ao aperfeiçoamento* (T15); e *Aprender* (T02), mas apenas em (T19) e (T04) percebe-se a especificação e diferenciações dessas ocasiões de leitura pelos docentes, numa demonstração de que os professores carecem de formação quanto às estratégias de leitura adequadas aos gêneros a fim realizarem leituras visando à compreensão com seus alunos.

Outros trechos interessantes referem-se ao início do (T6): *Leitura é trabalho árduo, no início, que pode, um dia, virar prazer. A função primeira e imediata desse processo é estabelecer uma conexão entre escritor e leitor. Lemos porque queremos entender melhor as pessoas e o mundo. No entanto, esse entendimento nem sempre ocorre, porque somos seres únicos com uma capacidade muito particular de decodificar informações* e, ao final do (T20): *Ler é um ato complexo.*

A complexidade do processo leitor foi explicitada em todo esse estudo e com isso concordam os autores, como vê-se na seguinte afirmação: **“A leitura é, pois, uma atividade interativa altamente complexa de produção de sentidos (...)** (KOCH; ELIAS, 2012, p. 11) e:

Ora, ler é uma atividade muito mais complexa do que se acreditava até agora. Sabemos hoje que sua análise deve recorrer a dados científicos pertencentes a disciplinas diversas (psicologia, fisiologia da percepção, linguística ...), e que sua aprendizagem não pode ser definida sem os novos dados da psicologia da criança e das teorias da aprendizagem (CHARMEUX, 1997 p. 24).

A respeito da importância da confluência de várias especialidades a favor da leitura, Dehaene (2012) assim se pronuncia:

Apelo, então com meus melhores votos, a uma unificação das pesquisas pedagógicas, psicológicas e neurocientíficas a fim de ampliar a ciência da leitura. A questão mais difícil que nos é colocada é a das condições ótimas de seu ensino – como se deverá proceder para que todas as crianças aprendam a ler sem lágrimas? (DEHAENE, 2012, p. 344).

“Lemos porque queremos entender melhor as pessoas e o mundo” (T6). Essa declaração do professor encontra eco quando se realiza a leitura interativa ou dialógica na qual a “polifonia” (BAKHTIN, 1992, p. 290) é contemplada e percebida por leituras que priorizam a coerência, a intertextualidade e a interdisciplinaridade, visto que esses conhecimentos facilitam que na leitura se considere o fato de que *somos seres únicos com uma capacidade muito particular de decodificar informações* (T06), potencializando *uma conexão entre escritor e leitor* (T06).

Não é fácil *entender as pessoas e o mundo* (T06) e isso tem sido alvo de várias discussões entre os pesquisadores. Um trabalho realizado por Ligeski [2008?] orientado pelo PDE - Programa de Desenvolvimento Educacional, desenvolvido pela Secretaria de Educação do Estado do Paraná, em uma escola daquele estado, teve como propósito desenvolver a “leitura de forma interdisciplinar (...) para desenvolver um ensino mais eficiente” (LIGESKI, [2008?], sem página). O autor, em sua análise, concorda com as conclusões de outros pesquisadores e mencionadas neste estudo de que a “leitura está ligada ao estudo de qualquer natureza, em qualquer campo de conhecimento do ser humano” (LIGESKI, [2008?], sem página).

Relata que em todo o corpo docente, em especial, no ensino fundamental, a dificuldade de se trabalhar com leitura é uma realidade, apesar da contradição de que em todas as disciplinas a leitura é a base para o entendimento. Outra questão que sobressai-se no trabalho é a preocupação dos professores quanto ao fato de que se disponibilizasse tempo para a leitura, pois os conteúdos a serem transmitidos não seriam vencidos dentro do tempo designado para a abordagem dos mesmos no ano letivo. Segundo Kleiman; Moraes (1999, p. 32), “o tempo é a camisa de força do trabalho pedagógico”.

Esses mesmos professores, no entanto, reclamam que os alunos não aprendem e que não compreendem os textos do livro didático, conforme Ligeski [2008?], e se os conteúdos não são aprendidos, qual seria o sentido em se continuar a abordá-los com os alunos?

Essa dificuldade, segundo Kleiman; Moraes (1999, p. 14), decorre justamente da fragmentação de todas as atividades escolares e do fato de que o professor “formou-se dentro da visão segundo a qual a leitura e a escrita são atribuições de disciplinas e não atividades de linguagem” (KLEIMAN; MORAES, 1999, p. 24) e, por isso:

O aluno escreve textos de opinião; faz uma 'interpretação livre', já cerceado, sem liberdade e, muitas vezes, sem leitura. Ele 'lê' sem entendimento, interpreta sem ter lido e realiza atividades sem nenhuma função na sua realidade sociocultural. Quanto ao professor, fracassa em desenvolver projetos críticos e criativos em todos os níveis e áreas porque seus alunos não são leitores e nada faz a respeito, pois formou-se dentro da visão de que a leitura e a escrita são atribuições exclusivas dos professores de língua portuguesa, que, por sua vez, não conseguem dar conta sozinhos da empreitada. (KLEIMAN; MORAES, 1999, p. 14).

Muitas críticas têm sido feitas ao uso do livro didático na escola, no entanto, segundo Kleiman; Moraes (1999, p. 66), “um aspecto menos comentado é o fato de haver uma relação imbricada entre situação e texto, que determina nossos modos de leitura”. Neste sentido, há que se citar Schneuwly; Dolz et al. (2011) quando dizem que:

Na missão de ensinar os alunos a escrever, a ler e a falar, a escola, forçosamente, sempre trabalhou com os gêneros, pois toda forma de comunicação – portanto, também aquela centrada na aprendizagem – cristaliza-se em formas de linguagem específicas. A particularidade da situação escolar reside no seguinte fato que torna a realidade bastante complexa: há um desdobramento que se opera em que o gênero não é mais instrumento de comunicação somente, mas é, ao mesmo tempo, objeto de ensino-aprendizagem. O aluno encontra-se, necessariamente, num espaço do “como se”, em que o gênero funda uma prática de linguagem que é, necessariamente, em parte, fictícia, uma vez que é instaurada com fins de aprendizagem (SCHNEUWLY; DOLZ et al., 2011, p. 65).

Ao retornar-se às considerações de Kleiman; Moraes (1999, p. 66), o livro didático é apenas mais um suporte de textos a ser utilizado nas situações de aprendizagem nas escolas, assim como os outros gêneros, os quais, ao serem transplantados para uso escolar, adquirem outras características específicas da (...) “*atividade de linguagem*” (SCHNEUWLY; DOLZ et al., 2011, p. 63), pois, segundo os autores:

a) toda introdução de um gênero na escola é o resultado de uma decisão didática que visa a objetivos precisos de aprendizagem, que são sempre de dois tipos: trata-se de aprender a dominar o gênero, primeiramente, para melhor conhecê-lo ou apreciá-lo (...) em segundo lugar, de desenvolver capacidades que ultrapassam o gênero e que são transferíveis para outros gêneros, próximos ou distantes. Isso implica uma transformação, pelo menos parcial, do gênero para que esses objetivos sejam atingidos (...) b) Pelo fato de que o gênero funciona num outro lugar social, diferente daquele que foi originado, ele sofre, forçosamente, uma transformação. Ele não tem mais o mesmo sentido; ele é, principalmente, sempre – (...) gênero a aprender, embora permaneça gênero para comunicar. (SCHNEUWLY; DOLZ, 2011, p. 69).



Assim, na opinião dos autores, os gêneros, ao serem introduzidos na escola transformam-se em gênero escolar que apresenta como objetivo maior ensinar o gênero ao aluno e não apenas apresentar o gênero (SCHNEUWLY; DOLZ; et al., 2011, p. 70).

Segundo Colomer; Camps (2002), a leitura deve sempre ser apresentada em situações reais e o aluno deve estar orientado sobre a razão pela qual está lendo determinado texto, e na escola, o objetivo final é o ensino:

O papel central da leitura não é *ler para aprender a ler*, mas ler por um claro interesse em saber o que diz o texto para algum propósito bem-definido. (...) Tanto o espaço ambiental (as paredes da escola, as marcas publicitárias das roupas, os livros de contos e o material escolar, os papéis da secretaria, etc) como os eventos da vida cotidiana e os contatos da escola com o exterior (um aviso, um convite, uma excursão, os acordos de uma reunião, a correspondência, etc.) e, sobretudo, as diversas tarefas de aprendizagem que a escola se propõe (...) importa implicitamente a consciência, por parte do leitor, dos objetivos e da intenção de sua leitura. O aluno sabe que deve ler um texto para buscar uma orientação, memorizar um poema, preparar uma exposição ou comprovar certos dados. A consciência explícita desses objetivos proporciona-lhe a pauta para regular a leitura como meio para consegui-los e permite-lhe elaborar critérios para avaliar sua compreensão (COLOMER; CAMPS, 2002, p. 90-91).

Os livros didáticos apresentam problemas, principalmente na apresentação dos textos segundo Colomer; Camps (2002, p. 67): “quando alteram a linguagem própria do gênero na tentativa de aproximá-la da oralidade, reduzem a extensão, eliminando partes importantes para a compreensão e não levam em conta as características estruturais e linguísticas do gênero, artificializando-os”, além do que a dimensão escolar já os condiciona ou na própria escolha ou seleção de temas que os textos abordam que nem sempre dizem respeito à realidade dos alunos (KLEIMAN; MORAES, 1999, p. 66).

Sabe-se, no entanto, que “Todo texto didático refere-se a conteúdos mais objetivos, e que foram submetidos ao escrutínio de cientistas, portanto com menor possibilidade de interpretações que um romance ou poesia” (KLEIMAN; MORAES, 1999, p. 67) e essa é sua função e lugar na escola.

O problema surge quando o livro didático é utilizado como única forma de conhecimento em sala de aula, levando a memorizações de fatos que não foram compreendidos, interpretados como compreensão pelo professor quando o aluno responde corretamente perguntas que se atém apenas à informação explícita contida no texto do livro didático (KLEIMAN; MORAES, 1999, p. 66).

Tal modelo reproduz uma visão monológica de língua e, conseqüentemente, de leitura e, por isso, distorcida da realidade em que a língua opera e conseqüentemente não leva à compreensão, mas apenas à reprodução de conteúdos, conforme Colomer; Camps (2002, p. 76):

O professor interpreta o livro-texto que o aluno terá de estudar posteriormente, ajustando-se à interpretação que o professor fez dele. Assim, o professor determina o que sabem ou não sabem seus alunos e programa para eles a atividade que considera necessária para obter a nova informação. A consequência desse tipo de relação educativa é que os alunos se habituem a depender passivamente do professor para ter acesso ao texto, distinguir suas ideias principais e construir a representação mental pertinente sem desenvolver as estratégias de leitura de forma autônoma. (...) Contudo, 'representar' o que é preciso fazer para ler não é suficiente. O próprio aluno tem de levar a cabo a atividade leitora, tem de enfrentar os problemas de compreensão e tem de tentar resolvê-los (COLOMER; CAMPS, 2002, p. 76).

Novamente, a questão não é de escolha de material didático, mas do conceito de língua ou "concepção de língua e de leitura que se adota" (KOCH; ELIAS, 2012, p. 09), pois segundo Charmeux (1997, p. 24- 25) "(...) o essencial do problema não está na perfeição do manual, mas na coerência dos procedimentos de aprendizagem (...) Trata-se de ferramentas (...) e não podem funcionar sozinhas", ou seja, é o professor e suas abordagens que farão a diferença entre facilitar ou dificultar a compreensão leitora. Kaercher (2001, p. 75) apud LIGESKI ([2008?]) afirma que "O livro, o conteúdo deve estar a nosso serviço e não ser o senhor do processo pedagógico"; assim, "Cabe ao professor selecionar o que vai utilizar e quando utilizar esse instrumento" (LIGESKI, [2008?], sem página).

Trata-se aqui de compreender o conceito dialógico de língua e aplicá-lo à leitura, uma vez que, se o livro didático for usado como voz única para a aprendizagem, evidentemente, o processo interacional não estará presente e a compreensão se reduzirá, no máximo, à memorização das informações explícitas no texto desse material.

Dessa forma as críticas deveriam ser direcionadas às políticas públicas de investimento em educação, as quais, muitas vezes, dispendem milhões com aquisição e reposição de acervos de livros didáticos, mas pouca atenção e recursos financeiros dispensam as formações continuadas dos professores em serviço nas escolas públicas brasileiras, as quais revelam, às vezes, ineficientes, inadequadas

ou desatualizadas , em especial, quando o tema é leitura (COSCARELLI, 2013, LIGESKI, 2008).

Apesar disso, os textos do livro didático podem ser instrumentos em prol da aprendizagem leitora, pois, segundo Kleiman; Moraes (1999, p. 67), “O texto do livro didático tem uma função importante como base científica para auxiliar na interpretação dos textos multidisciplinares como os das revistas e jornais”, porém devem ser utilizados como mais um dos instrumentos, não como o único texto a ser lido.

O professor deve considerar a coerência e a intertextualidade que tal conteúdo disciplinar evoque e selecionar outros textos a serem lidos sobre o assunto, pois a coerência carrega um:

(...) princípio de interpretabilidade (...) sempre que se faz necessário realizar algum cálculo do sentido, com apelo a elementos contextuais – em particular os de ordem sociocognitiva e interacional – já estamos entrando no domínio da coerência. (CHAROLLES, 1983 apud KOCH; ELIAS, 2012, p. 189)

Por isso esse princípio deve ser levado em conta na organização dos textos para leitura sobre determinado conteúdo, como também ocorre com a intertextualidade e interdiscursividade, por meio das quais se identificam as outras vozes presentes no texto, a polifonia (BAKHTIN, 1992), que, conseqüentemente é um princípio que possibilita leituras interativas.

Nada impede, por exemplo, que o professor de Geografia, de História ou de qualquer outra disciplina utilize leitura de poemas, músicas, gráficos, anúncios, periódicos, filmes, documentários, etc, em suas aulas se os mesmos dialogarem com outros conteúdos, assim como o professor de Português utilize textos didáticos de outras disciplinas (LIGESKI, [2008?], sem página), não sendo necessária uma abordagem estrutural dos textos, mas apenas temática.

A respeito da estrutura dos textos dos livros didáticos para ensinar conteúdos específicos, exceto o de Língua Portuguesa - cujo trabalho, em essência, deve ser a abordagem mais sistematizada das características dos gêneros -, tanto Kleiman; Moraes (1999) quanto Colomer; Camps (2002) classificam-nos como informativos e expositivos, mas ressaltam que, apesar disso, nos livros de Língua “continua sendo uma exceção o trabalho a partir de textos informativos, textos que constituem a

essência do contato com a língua escrita em todas as demais matérias escolares” (COLOMER; CAMPS, 2002, p. 71).

Além disso, como os professores de Língua pouco abordam a leitura desses textos, pela própria carência dos mesmos nos livros didáticos e os demais professores não sabem quais estratégias devem utilizar para a compreensão dos mesmos, a mediação leitora para os alunos “fica relegada à terra de ninguém” (COLOMER; CAMPS, 2002, p. 71).

Algumas práticas didáticas em leitura podem colaborar para a compreensão desses textos. Kleiman; Moraes (1999, p. 128) mencionam que “(...) o ensino de leitura de textos informativos (...) concentra-se na recuperação das informações no texto, que são apresentadas em sequência, com a finalidade de construir um todo coerente.

Colomer; Camps (2002, p. 71) afirmam que “os alunos necessitam, de forma crescente, aprender coisas como encontrar as ideias principais de um texto, contrastá-las com as expectativas e os conhecimentos próprios, inferir as etapas expositivas, relacionar as informações de vários textos, integrá-las em um único discurso, seguir uma exposição oral com o suporte de notas suficiente seletivas, etc”.

Os alunos também precisam ser ensinados a diferenciar textos informativos e expositivos a partir da quantidade de informações que contém, da extensão do texto, número de ideias, da distinção entre informação nova e reiterada, etc. Segundo as autoras, os professores precisam assumir o desafio de ensiná-los se quiserem que os alunos aprendam os conteúdos que desejam ensinar.

Kleiman; Moraes (1999, p. 129) ainda acrescentam que alguns aspectos devem ser considerados na aula de leitura: a percepção dos elementos linguísticos significativos, com funções importantes no texto; a ativação do conhecimento anterior; a elaboração e verificação de hipóteses que permitam ao aluno perceber outros elementos, mais complexos, pois, dessa forma, “a leitura se transformará em “elemento imprescindível para o leitor chegar à construção do seu sentido do texto”.

Schneuwly; Dolz et al. (2011) trazem a proposição de atividades em prol da compreensão utilizando-se debates, entrevistas radiofônicas e resumo, mas com a ressalva de que é necessário ter em mente que:

“a) toda introdução de um gênero na escola é o resultado de uma decisão didática que visa a objetivos precisos de aprendizagem, que são sempre de dois tipos: trata-se de aprender a dominar o gênero, primeiramente, para melhor conhecê-lo ou apreciá-lo, para melhor saber compreendê-lo, para melhor produzi-lo na escola; e, em segundo lugar, de desenvolver capacidades que ultrapassam o gênero e que são transferíveis para outros gêneros próximos ou distantes. Isso implica uma transformação, pelo menos parcial, do gênero para que esses objetivos sejam atingidos e atingíveis com o máximo de eficácia: simplificação do gênero, ênfase em certas dimensões etc; b) pelo fato de que o gênero funciona num outro lugar social, diferente daquele em que foi originado, ele sofre, forçosamente, uma transformação. Ele não tem mais o mesmo sentido; ele é, principalmente, sempre – (...) gênero a aprender, embora permaneça gênero a comunicar. (SCHNEUWLY; DOLZ et al., 2011, p. 69).

Colomer; Camps (2002, p. 81-87) concordam com o uso do debate e dos resumos e acrescentam a utilização de formas gráficas de representação do texto, como diagramas, mapas, transcrição em tópicos, ressaltando que é importante “incrementar a iniciativa de alunos e alunas” (COLOMER; CAMPS, 2002, p. 81).

Não é tarefa fácil romper com a estrutura monológica do texto informativo ou expositivo do livro didático, pois, segundo Kleiman; Moraes, (1999, p. 75), a função de “(...) introduzir conceitos, mediante sua definição, explicação e classificação (...) se sobrepõe a qualquer tentativa de tornar o texto mais aberto a interpretação”, porém acreditamos que pode-se pensar em percursos dialógicos se utilizarmos critérios baseados na coerência e intertextualidade e interdiscursividade que trarão outras vozes textuais para leitura, potencializadas em parcerias com gêneros como o debate.

A educação atual encontra-se num período, como nunca antes, de exigência de novos paradigmas. Dessa forma, “(...) a situação educativa parece evoluir auspiciosamente no sentido da possibilidade de mudar a prática escolar e (...) a escola está interessada em propiciar uma aprendizagem *significativa* e não meramente memorística dos saberes transmitidos”.

Tal modificação parece mais imperativa pela impossibilidade de assimilação de conteúdos informativos que são cada vez mais volumosos, mudam com grande velocidade e podem ser armazenados por meios tecnológicos. Em segundo lugar, a constatação do fracasso leitor de amplas camadas da população escolarizada e sua vinculação com o fracasso escolar contribuem também, sem dúvida, para a necessidade de melhorar essas aprendizagens. (NOVAK ;GOWIN, 1988 apud COLOMER; CAMPS, 2002, p. 77)

As autoras acrescentam, porém, que “inter-relacionar a aprendizagem da leitura com as atividades habituais de relação e aprendizagem na escola supõe uma

mudança na organização das tarefas educativas' (COLOMER; CAMPS, 2002, p. 92) e que:

Ler, escrever, ouvir e falar são meios essenciais para a aquisição e a comunicação do conhecimento (...) relacionam-se decisivamente com as demais áreas de aprendizagem, o que contribui para dissipar a artificialidade de muitas fronteiras disciplinares.(COLOMER; CAMPS, 2002, p. 92).

Kleiman; Moraes (1999) mencionam que:

A escola passa por uma crise que diz respeito aos projetos, utopias e valores, denunciada pelos cientistas sociais, pela mídia, pelos próprios sistemas de autoavaliação da escola. (...) Uma crise significa ausência de projetos ou de transformação substantiva nos projetos em curso. (...) As crises surgem quando a estrutura de um sistema social permite menores possibilidades de resolver o problema do que aquelas requeridas para sua conservação. (...) os estados de crise são perturbações que atacam a integração sistêmica, podendo resultar na desintegração das instituições sociais (KLEIMAN; MORAES, 1999, p. 40-41)

Nesse estudo compartilha-se a ideia desses e de tantos outros pesquisadores que acreditam que a organização escolar, tal como se apresenta atualmente, não consegue cumprir os dois papéis fundamentais para uma educação na cidadania, que, segundo Araújo (2012), são a instrução e a formação ética:

(...) o quer dizer que não se trata de olhar para a educação e optar apenas pela instrução ou pela formação das futuras gerações, mas adotar como objetivos da escola tanto a instrução quanto a formação em valores de crianças e jovens.(PÁTARO; PÁTARO, 2014, p. 42).

Para Kleiman; Moraes (1999):

O projeto de trabalho coletivo da escola oferece uma saída criativa em resposta à crise de valores e utopias, pois constitui-se numa resposta local e soberana à crise na educação, posicionando-se contra o conformismo. O projeto pessoal estimula a ação do indivíduo ao articular-se num projeto coletivo. (...) Ao realizar um projeto individual dentro de um projeto coletivo, o homem relaciona-se consigo mesmo e com os outros homens. (KLEIMAN; MORAES, 1999, p. 41).

A pedagogia de projetos via trans e interdisciplinaridade, no entanto, não consegue se instalar nas práticas escolares de maneira a transformar o paradigma da fragmentação na qual a sociedade ainda se sustenta:

Desta forma, o fato de, apesar de décadas de discussão, não termos conseguido tornar a interdisciplinaridade uma prática, não termos conseguido efetivar alternativas à racionalidade do mundo moderno, revela uma estrutura social compartimentalizada, dividida, burocratizada, centralizada em uma hierarquia verticalizada favorecendo os mecanismos

de poder e controle social vigentes, e impedindo iniciativas que provoquem modificações.(AIUB, 2006, p. 7).

Aiub (2006, p.8) cita Proust (1993) ao mencionar alguns entraves à prática da interdisciplinaridade. O primeiro entrave relaciona-se com a tendência a privilegiar sua metodologia ou disciplina em relação aos demais saberes; o segundo diz respeito ao receio de perda de informação e banalização do saber, que leva o professor a se questionar se outros métodos não descaracterizariam sua disciplina; o conservadorismo das instituições que optam por um sistema único e temem arriscar-se em outros métodos e, por último, o conservadorismo individual, que reflete a insegurança e o receio de se navegar por águas desconhecidas, quando é mais confortável permanecer navegando em águas conhecidas, ou seja, a área específica para a qual foi-se habilitado.

Segundo Perrenoud (1997) apud AIUB (2006, p. 9), o trabalho interdisciplinar também exige alunos mais participativos e autônomos em seus trabalhos e estudos e, dos professores, tempo e disposição para planejar em conjunto as ações dos projetos, acompanhar o desenvolvimento dessas ações e avaliar a participação dos envolvidos no projeto e os saberes advindos do mesmo porque:

(...) o saber não é apenas uma disciplina, ele incorpora-se às relações interpessoais e à própria corporeidade do sujeito. No modelo disciplinar, a produção do conhecimento é individual. No modelo interdisciplinar faz-se necessária a inter-relação pessoal. No modelo disciplinar não há iniciativa de professores e alunos; no modelo interdisciplinar, a iniciativa de professores e alunos, assim como a autonomia do grupo é fomentada.(AIUB, 2006, p. 9).

Kleiman; Moraes (1999, p. 31) argumentam que “a fragmentação do saber relaciona-se com a divisão do trabalho que a escola reproduz sob múltiplas formas, inclusive na leitura”. Essa divisão a escola faz através de diversos mecanismos:

(...) apresentando a divisão entre ensino acadêmico e profissional, (...) divisão que se reproduz até nas avaliações, que dão maior valor ao trabalho intelectual que ao físico, manual, ou artístico; obrigando os jovens, (...) a decidir, em cursinhos com currículos especializados e divididos, se irão seguir uma carreira em Ciências Humanas, Exatas ou Biomédicas; dividindo o currículo da universidade em licenciaturas – para a formação de professores, com direito a incursões pelas Ciências Humanas – e bacharelados – para a formação de pesquisadores, com a eliminação das matérias humanísticas e pedagógicas, implicando uma visão tecnicista, não formativa, do professor e do pesquisador; separando rigidamente as ‘matérias’ ou ‘disciplinas’ umas das outras, como blocos monolíticos, sem conexão entre si; colocando trabalho e lazer em pólos opostos, tendo, como consequência disso, que impor a ordem e a disciplina através da coerção; formando professores extremamente especializados, que não conseguem

trabalhar interdisciplinarmente. Outro fator (...) é a organização do tempo na escola: séries, idade cronológica de acordo com as séries, horas de aula para disciplinas isoladas. (...) Atribui-se um determinado 'tempo ideal' à execução de determinados trabalhos (...) sem levar-se em consideração os diferentes ritmos de aprendizagem (KLEIMAN; MORAES, 1999, p. 31).

Ademais, em um mundo altamente tecnologizado em que as pessoas são bombardeadas instantaneamente por informações derivadas de fontes múltiplas e precisam fazer conexões entre as informações para compreender os fenômenos, a leitura não se justifica e, por isso, este estudo advoga que “a interdisciplinaridade, a transdisciplinaridade e a complexidade suscitam a construção de planos curriculares, que satisfaçam este propósito, ao configurar o sujeito (estudante) e seu contexto como princípios dessa ligação” (RIBEIRO; MATOS; BERTONI, 2016, p. 07).

As reflexões deste estudo também levam a concordar com Kleiman; Moraes (1999, p. 55) quando as autoras mencionam que “ (...) colocar a leitura como objetivo central nos projetos é uma questão ética, cuja abordagem necessariamente deverá levar em conta a multiplicidade cultural na preparação para a cidadania”, visto que:

Um projeto organizado em torno da leitura integra atividades cuja realização envolve ler para compreender e aprender aquilo que for relevante para o desenvolvimento de alguma outra atividade, conceito, valor, informação. Não envolve o mero 'ler para aprender a ler' e, dessa concepção, deriva sua interdisciplinaridade. Em outras palavras, um projeto que se organiza em torno da leitura visa o ensino da escrita e dos conteúdos através de uma prática social, inserida em situações relevantes do cotidiano do aluno (...) que impulsiona a investigação, a aprendizagem, permitindo conceber a educação como um processo de vida (KLEIMAN; MORAES, 1999, p. 55-56).

Tendo a leitura como foco, o estudo passa a analisar brevemente a proposição de dois projetos interdisciplinares executados no primeiro semestre de 2016, teorizando sobre suas potencialidades ao se colocar a leitura como eixo temático norteador dos mesmos.

## **5.2 Um olhar sobre a leitura nos projetos das escolas**

O trabalho de Kleiman; Moraes (1999) sugere que a leitura deve ser o eixo norteador dos projetos<sup>1</sup> interdisciplinares na escola, visão que se compartilha nesse estudo, pois a leitura, como elemento essencial para a compreensão de qualquer

---

<sup>1</sup> Os projetos seguem em anexo



conhecimento, pode constituir-se em elo integrador entre os vários temas utilizados como geradores de projetos interdisciplinares ou disciplinares.

O estudo ocupou-se de apresentar e analisar dois projetos executados nas duas escolas nas quais a pesquisadora leciona à luz do conceito de dialogia proposto por Bakhtin (2011), os quais ocorreram, não em razão desse trabalho de pesquisa sobre leitura, mas em decorrência do próprio desenvolvimento das aulas durante o ano letivo.

O primeiro projeto, intitulado Dia da Matemática, teve o envolvimento das disciplinas de Matemática, Sala de Leitura e Arte e foi aplicado na E. E. Profa. Maria de Campos Pires Maciel. O projeto consistia na leitura, compreensão e dramatização dos quatro primeiros capítulos do livro “O homem que calculava”, de Malba Tahan e foi executado com os alunos do 6º Ano A. Iniciou-se no mês de Abril e o teatro foi apresentado no dia 06/05/2016.

A professora responsável pela sala de leitura encarregou-se de ler com os alunos da sala a biografia do autor, o escritor Júlio César de Mello e Souza, e uma resenha sobre o livro.

Os capítulos foram lidos para a classe toda pelas professoras de Matemática e Sala de Leitura.

Alguns alunos se apresentaram como voluntários para encenar a narrativa. A professora da sala de leitura realizou uma transposição do texto narrativo para o texto teatral e os alunos foram ensaiados por essa mesma professora com apoio da professora de Arte. Neste período de ensaio, esses alunos, na aula de Matemática, também dedicaram-se aos ensaios.

Matemática, Arte e Sala de Leitura também se uniram em algumas aulas para produzirem o cenário e figurino da peça.

Por fim, em comemoração ao Dia da Matemática, a peça foi apresentada para todos os alunos da escola com sucesso.

O segundo projeto foi aplicado na E. E. Dr. Luiz Zuiani e idealizada pelo professor de História e teve como tema a Revolução Industrial, sendo realizado com o 8º Ano A. Envolveu a participação das disciplinas de História, Português e Sala de Leitura. Iniciou-se em Maio e finalizou em Junho.

A proposição era a organização de um Sarau para apresentar os trabalhos produzidos pelos alunos, os quais poderiam ser alguma representação artística, como músicas, poemas, pequenas dramatizações, etc.

O professor de História apresentou o conteúdo aos alunos utilizando os textos do livro didático *Projeto Araribá História 8º ano* (EDITORA MODERNA, 2010) e do artigo *A revolução industrial inglesa (século XVIII): a primeira revolução industrial* (FABER, 2015), os quais podem ser conferidos no anexo desse estudo.

O foco do estudo foi a exploração injusta dos trabalhadores ocorrida nesse período da história e as condições degradantes a que as pessoas eram submetidas, como o desemprego causado pela mecanização da mão de obra, a longa jornada de trabalho, o trabalho infantil, o alcoolismo, inclusive infantil etc.

Após esse estudo, ocorrido apenas nas aulas de História, o professor explicou aos alunos o trabalho que deveriam fazer com o conhecimento adquirido e que o auxílio quando da elaboração dos textos seria fornecido pela professora de Língua Portuguesa, e os ensaios e orientações sobre a apresentação dos trabalhos, bem como as apresentações, seriam responsabilidade da professora encarregada da sala de leitura.

A professora de Língua Portuguesa separou os grupos por gêneros a serem produzidos e explicou a cada um deles a estrutura e os elementos linguísticos pertinentes aos gêneros escolhidos. Ressalte-se que os alunos optaram por produzir apenas poemas e dramatizações. Ao todo, a professora disponibilizou quatro aulas para esse trabalho, entre a teorização, produção e correção dos trabalhos.

Os alunos se motivaram com o projeto, mostrando-se responsáveis e participativos, pois todos os grupos elaboraram algum texto para o Sarau.

Após duas semanas de ensaio, o trabalho foi apresentado com êxito.

Percebe-se, pela descrição das duas atividades, que os projetos são momentos especiais na escola. Os alunos sentem-se mais envolvidos pelo conhecimento quando sabem que haverá um objetivo concreto a ser alcançado com o mesmo (CHARMEUX, 1999, p. 42); não é mais a leitura monológica, em que o professor fala e o aluno escuta, mas é um conhecimento compartilhado e revitalizado nas trocas entre os envolvidos nos projetos.

Alguns pontos merecem considerações em relação aos projetos realizados como o pouco envolvimento de disciplinas na realização dos mesmos e o papel secundário delegado à leitura na aplicação dos mesmos.

Ambos os temas são relevantes como objeto de estudo para os alunos. Despertar o gosto pela matemática e apresentar os livros escritos por Malba Tahan e reconhecidos mundialmente certamente acrescentaria conhecimentos e cultura aos alunos e, talvez, despertassem neles a importância do estudo da matemática e de sua presença constante em todas as atividades sociais. As mesmas considerações podem ser feitas em relação ao projeto idealizado pelo professor de História, pois o estudo da temática da industrialização e suas consequências na sociedade poderia ser explorado por todas as disciplinas. Mas, por que as demais disciplinas não abraçaram os projetos?

Novamente a resposta encontra-se na concepção de escola e de língua que lá se adota: o melhor professor é aquele que fala e o aluno escuta, a melhor aula é a da monologia e não da dialogia. Além disso, a escola trabalha com prazos e seria necessário discutir, planejar e redigir as ações do projeto.

Nas condições de trabalho precárias em que se encontra o professor atualmente, sobrecarregado de aulas e de alunos (PELISSON; PIASSA, 2008, sem página), ele acredita que, se pausar o conteúdo específico de sua matéria por quinze ou vinte dias, todo o conteúdo bimestral ficará em defasagem.

A escola, por sua vez, acredita que a agitação dos alunos será prejudicial à aprendizagem, quando é o contrário, é a interpretação e a troca de experiências é que vivificam e impulsionam o conhecimento (KLEIMAN; MORAES, 1999, p. 31); (AIUB, 2006, p. 09).

Desconsidera-se, assim, que a mera transmissão não garante compreensão e, portanto, a apreensão do conhecimento e da aprendizagem demandam três dimensões:

(...) a afetiva, na medida em que ela se apóia na experiência vivida; de ação, na medida em que lhe vai ser pedido para reinvestir seus saberes anteriores, pessoais, em situações efetivas; a dimensão do conhecimento, pelas atividades de análise com as quais ela vai ser constantemente confrontada. (CHARMEUX, 1997, p. 39).

A segunda ressalva diz respeito ao uso da leitura nos dois projetos. Em ambos percebe-se que o uso da leitura ocupou um lugar secundário não sendo

explorada com todas as potencializadas cognitivas intrínsecas a esse recurso linguístico.

No primeiro, por exemplo, priorizou-se apenas a temática, e todo o conhecimento que poderia advir da leitura como narrativa não foi proporcionado aos alunos, pois o texto não foi explorado sequer nas aulas de Português e até a transformação da narrativa em texto teatral poderia ser delegada aos alunos, ao invés de ser realizada pela professora da sala de leitura.

A inclusão dos alunos em todas as etapas de produção dos projetos deve ser estimulada, pois esse fato aproxima o aluno do trabalho e o mesmo se reconhece como coautor de todo o trajeto a ser trilhado com o projeto, despertando-lhe, inclusive o senso de responsabilidade e criticidade social.

Outro ponto relevante a ser comentado são as possibilidades de abordagens intertextuais e interdiscursivas entre as disciplinas possibilitadas por esses projetos. O primeiro, “Dia da Matemática”, apresenta relação também com Geografia, História, Ciências, Língua Estrangeira, Educação Física, além das disciplinas participantes do projeto, e o envolvimento dessas outras disciplinas no projeto, decerto enriqueceriam a execução do mesmo.

Em Geografia, por exemplo, poderia se apresentar a localização do Oriente para os alunos; em História, os costumes e como estava o Oriente à época da publicação do livro; em Ciências, quais as contribuições científicas advém dessa região; em Língua Estrangeira, a influência das línguas orientais no Brasil; em Educação Física, a dança e as atividades físicas comuns a essa região do planeta.

Infelizmente, os alunos foram privados desses conhecimentos, que poderiam ser-lhes apresentados se a escola, como instituição, apresentasse, segundo Kleiman; Moraes, 1999, p. 32) “Uma concepção democrática da leitura – a leitura como direito de todos” Kleiman; Moraes, 1999, p. 32).

As mesmas considerações podem ser tecidas em relação ao projeto de História. Quantas teias poderiam ser organizadas em torno da temática com o uso da leitura, uma leitura dialógica, em que a coerência e a intertextualidade fossem recursos a favor do conhecimento?

A breve análise desses projetos interdisciplinares confirma o fato de que essas práticas precisam ser inicialmente repensadas na escola, pois, infelizmente, os projetos que se apresentam são tímidos quanto à participação dos docentes e,

consequentemente, como possibilidades cognitivas para os alunos. Tal fato ocorre porque:

As práticas de uso da escrita são dependentes do contexto e da instituição e, portanto, a aprendizagem de práticas de leitura e produção de textos implica a aprendizagem das normas dessas instituições que legitimam essas práticas (KLEIMAN; MORAES, 1999, p. 32).

Finalmente, após analisar os conceitos dos professores sobre leitura e os dois projetos executados na escola no primeiro semestre de 2016, acredita-se que a visão monológica, de leitura para si – extração ou atribuição - predomina nas escolas, o que se traduz em práticas leitoras lineares e fragmentadas, e que o mundo atual, pleno de complexidades, exige que as escolas aperfeiçoem suas práticas rumo a uma leitura dialógica e interativa, com todos os mosaicos coerentes que a intertextualidade e a interdisciplinaridade podem trazer às práticas de leitura nas várias áreas do conhecimento.

## 6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este estudo teve como objetivo compreender os conceitos que os docentes apresentam sobre leitura no intuito de analisar se essas concepções podem influir na forma como a leitura é conduzida nas práticas escolares, quer na sala de aula, disciplinarmente ou em projetos interdisciplinares.

Para isso, inicialmente apresentou um panorama geral da leitura e sua importância para o desenvolvimento integral dos sujeitos em uma sociedade que se fundamenta em práticas de leitura e escrita.

A teorização sobre conceitos utilizou os estudos sociointeracionistas propostos Vygotsky (2001), pois acredita-se que o caráter dialógico intrínseco à linguagem pode favorecer a aquisição de conceitos científicos.

Nessa perspectiva, essa teoria estabelece um diálogo com Bakhtin (1992; 2011), o qual explicitou o caráter dialógico e polifônico do funcionamento da língua e consequentemente da leitura.

Os vários conceitos de leitura foram expostos com base nessa dialogia à luz dos estudos de Koch; Travaglia (1993); Leffa (1996); Kleiman (1997); Charmeux (1997); Kleiman; Moraes (1999); Colomer; Camps (2002); Dehaene (2012); Koch; Elias (2012).

O estudo postulou que a coerência, a intertextualidade, interdiscursividade e a interdisciplinaridade são recursos linguísticos que podem facilitar uma abordagem em leitura que privilegie a interação e a dialogia e, por isso, dedicou-se a conceituar esses recursos relacionando-os ao processo leitor.

Os dados que serviram de base para o estudo, a saber, as respostas dos professores à pergunta *O que é leitura para você?* e os dois projetos interdisciplinares foram analisados a partir da hipótese de que a intertextualidade, a interdiscursividade e a interdisciplinaridade auxiliam no trabalho com leitura e escrita e portanto, colaboram para o aprendizado de forma geral.

As análises destes dados suscitaram questões relevantes para a situação da leitura na escola atual e as razões das dificuldades em se estabelecer práticas leitoras dialógicas na escola.

Percebeu-se que as práticas didáticas em leitura utilizadas pelos professores reproduzem conceitos assumidos por eles: de atribuição ou de extração de sentido, em consonância com a afirmação de Kleiman; Moraes (1999, p. 91) de que

“somente quando elaboramos relações significativas entre objetos, fatos e conceitos podemos dizer que aprendemos”.

A mudança do paradigma da leitura na escola passa, obrigatoriamente, pela reformulação do conceito de língua que se advoga nessa instituição, o qual deve se traduzir em práticas mais interativas e dialógicas, especialmente quanto à leitura, pois, segundo Vygotsky (2001), “(...) Um nome nunca é um conceito no início do seu surgimento” (VYGOTSKY, 2001, p. 214) e “(...) A palavra é o fim que coroa a ação” (VYGOTSKY, 2001, p. 485).

Dessa forma, espera-se que esse estudo contribua para reflexões sobre as práticas de leitura na escola e suscite novos trabalhos em prol do estabelecimento de uma leitura dialógica e polifônica (BAKHTIN, 1992) por meio da qual todos os alunos possam realmente ler, compreender e, conseqüentemente, aprender.

Finalmente, acredita-se a leitura vivenciada a partir desse conceito, pode ser, sim, para os alunos (...) *trabalho árduo, no início, que pode, um dia, virar prazer* (T06) e concebida por eles, como nos dizeres de Kleiman; Moraes (1999, p. 127): “(...) não é campo minado, mas mina de ouro, não é paisagem estéril, mas paisagem de percursos, relevos, surpresas”.

## REFERÊNCIAS

- AGUIAR, V. T. de. **A formação do leitor**. In: UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA. Prograd. **Caderno de formação: formação de professores didática geral**. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2011, p. 104-116, v. 11.
- AIUB, M. **Interdisciplinaridade**: da origem à atualidade. Revista O Mundo da Saúde. São Paulo. 2006, jan/mar 30 (1): 107-116.
- ALÓS, A. P. **Texto literário, texto cultural, intertextualidade**. Revista Virtual de Estudos da Linguagem – ReVEL. V. 4, n. 6, março de 2006. ISSN 1678-8931. Disponível em: <[www.revel.inf.br](http://www.revel.inf.br)>, acesso em: 08/10/2016, às 22h.
- ANDRÉ, M. **O que é um estudo de caso qualitativo em educação?** Revista da FAEEBA. Educação e Contemporaneidade, Salvador, v. 22, n. 40, p. 95-103, jul.-dez. 2013.
- ARAÚJO, U. **Vídeo-aula 2: Os caminhos da interdisciplinaridade**. CURSO: Especialização em Ética, Valores e Cidadania na Escola. Módulo 2: Interdisciplinaridade, transversalidade e construção de valores. Orientador da disciplina: Lucas André Teixeira. USP/UNIVESP. Polo: Bauru. Curso: 34. 2011. (semana de 05 a 11 de setembro).
- AZEREDO, J. C. de. **Gramática Houaiss da língua portuguesa**. São Paulo: Publifolha, 2008. 583p.
- BAKHTIN, M. **Marxismo e Filosofia da Linguagem**. São Paulo: Hucitec, 1992.
- \_\_\_\_\_. **Estética da criação verbal**. Prefácio à edição francesa: Tzevan Todorov. Introdução, tradução: Paulo Bezerra. 1 ed. 1992. 6 ed. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2011.
- BAZERMAN, C. **Gêneros textuais: tipificação e interação**. Angela Paiva Dionisio, Judith Chambliss Hoffnagel. 4ª edição. São Paulo: Editora Cortez, 2011.
- BERENBLUM, A. **Por uma política de formação de leitores**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2009.
- BERENBLUM, A.; PAIVA, J. **Programa Nacional Biblioteca da Escola (PNBE): leitura e bibliotecas nas escolas públicas brasileiras**. Brasília, Ministério da Educação, 2008.
- CARVALHO, M. A. F. de. **Linguagem e mundo**: Atividades linguísticas como construção de sentidos. In: **Caderno de formação**: Educação infantil: princípios e fundamentos. Universidade Estadual Paulista. Prograd. São Paulo: Cultura Acadêmica, v.3 pp.:40-41. 2010.



CHARMEUX, E. **Aprender a ler: vencendo o fracasso**. 4 ed. São Paulo. Cortez, 1997.

COLOMER, T.; CAMPS, A. **Ensinar a ler, ensinar a compreender**. Tradução: Fátima Murad. São Paulo. Artmed, 2002. Reimpressão 2011.

COSCARELLI, C. V. **Entendendo a leitura**. Revista de Estudos da Língua. Belo Horizonte: UFMG. v. 10, n. 1, p.7-27, jan.-jun. 2002.

COSCARELLI, C. **O professor, o aluno e a leitura**: entrevista. [23 abr 2013]. Escrevendo o futuro.org. Entrevista concedida a Luiz Henrique Gurgel. Cida Laginestra e Regina Clara. Disponível em: <<https://www.escrevendoofuturo.org.br/conteudo/biblioteca/nossaspublicacoes/revista/entrevistas/artigo/556/entrevista-carla-coscarelli>>. Acesso em: 26 set. 2015.

DEHAENE, S. **Os neurônios da leitura**: como a ciência explica a nossa capacidade de ler. Porto Alegre. Penso, 2012.

DOMINGUES, M.; HEUBEL, M. T. D.; ABEL, J. I. **Bases Metodológicas para o trabalho científico**: para alunos iniciantes. Bauru: EDUSC, 2003.

FREIRE, P. **Debate com os professores mineiros**. Belo Horizonte-MG- Departamento de Educação do Sindicato dos Professores do Estado de Minas Gerais, 1981.

FREITAS, A. C.R. **O desenvolvimento do conceito de intertextualidade**. Revista dos Alunos dos Programas de Pós-Graduação do Instituto de Letras UFF. Edição n.06/2011 ISSN:2176-3798. Disponível em <[www.revistaicarahy.uff.br](http://www.revistaicarahy.uff.br)>, acesso em 08/10/2016 às 23:40h.

FREITAS. M. T. de A. **A abordagem sócio-histórica como orientadora da pesquisa qualitativa**. Cadernos de Pesquisa, n° 116. São Paulo, jul. 2002.

GARCIA, J. **A interdisciplinaridade segundo os Pcns**. Revista de Educação Pública, Cuiabá, v. 17, n.35, p. 363-378, set.-dez. 2008.

GIL, A. C. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. São Paulo: Atlas, 6.ed., 2010.

KLEIMAN, A. B. **Texto e leitor**: aspectos cognitivos da leitura. São Paulo: Pontes, 1997.

KLEIMAN, A. B.; MORAES, S. E. **Leitura e interdisciplinaridade**: tecendo redes nos projetos da escola. Campinas. Mercado Letras. 1999.

KOCH, I. V.; ELIAS, V. M. **Ler e compreender**: os sentidos do texto. 3 ed., 7ª reimpressão. São Paulo. Contexto, 2012.

KOCH, I. V.; TRAVAGLIA, L.C. **A coerência textual**. 5 ed., São Paulo. Contexto, 1993.

LEFFA, V. J. **Aspectos da leitura**. Porto Alegre: Sagra: DC Luzzatto, 1996.

LIGESKI, J. do C. **Leitura interdisciplinar: utopia ou realidade?** como trabalho final do Programa de Desenvolvimento Educacional (PDE). Secretaria de Educação do Estado do Paraná. [2008?]. Disponível em: <<http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/pde/arquivos/8-4>>, acesso em: 23/09/2016 às 10h.

LÉVI-STRAUSS, C. **Olhar escutar ler**. Tradução: Beatriz Perrone-Moisés. 2 reimpressão. São Paulo. Companhia das Letras. 1997.

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

MINAYO, M. C. S. **Pesquisa Social – teoria, método e criatividade**. 26. ed. Petrópolis: Editora Vozes, 2007.

MORIN, E. **Ciência com consciência**. Tradução de Maria D. Alexandre e Maria Alice Sampaio Dória. 14 ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2010.

NEVES, J. L. **Pesquisa qualitativa: características, usos e possibilidades**. Caderno de pesquisa em administração. FEA-USP. São Paulo, v. 1. n. 3. 2º sem, 1996.

PÁTARO, C.S. de O.; PÁTARO, R. F. **Estratégia de projetos: cultura, interdisciplinaridade e conhecimento**. CONINTER 3 Congresso Internacional Interdisciplinar em Sociais e Humanidades. Salvador, BA. UCSal. 8 a 10 de out. 2014, ISSN 2316-266X, n3, v.20, p.32-50.

PELISSON, V. C.; PIASSA, Z. A. C. **A imagem dos professores no contexto educacional: desvalorização do trabalho docente**. Artigo produzido como trabalho final do Programa de Desenvolvimento Educacional (PDE). Secretaria de Educação do Estado do Paraná. 2008. Disponível em <<http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/pde/arquivos/2008-8.pdf>>, acesso em 07/10/2016 às 14h.

PEREIRA, A. K. **Biblioteca na escola**. Elaboração: Andréa Kluge Pereira. 2 ed. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria da Educação Básica, 2009.

PETIT, M. **Os jovens e a leitura: uma nova perspectiva**. Tradução: Celinha Olga de Souza. 1 reimpressão. São Paulo. Editora 34, 2010. 192 p.

PROUST, M. **Sobre a leitura**. Tradução: Carlos Vogt. 5 ed. Campinas. Pontes Editores. 2011.

RIBEIRO, E.; MATOS E. A. S. A. de; BERTONI, D. **A perspectiva epistemológica de Edgar Morin e o Ensino de Ciências e tecnologia**. V SINECT (Simpósio Nacional de Ensino de Ciências e Tecnologia). II Semana Acadêmica de

Licenciatura Interdisciplinar em Ciências Naturais. UTFPR - Ponta Grossa, Programa de Pós-Graduação em Ensino de Ciência e Tecnologia, Ponta Grossa – Paraná. Artigo publicado em Congresso. 2016.

ROJO, R.; GLAÍS, S. C. **Apresentação** - Gêneros e orais e escritos como objetos de ensino: Modo de pensar, modo de fazer. In: SCHNEUWLY, B.; DOLZ, J. **Gêneros Orais e Escritos na escola**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2010.

SANTOS, J. O. C. **Uma discussão sobre a produção de sentidos na leitura**: entre Bakhtin e Vygotsky. *Leitura, Teoria & Prática*, v. 62, p. 75-86, 2014.

SANTOS, J. O. C. **A teoria da atividade sócio-histórico-cultural**: uma proposta para a prática de produção de textos escritos pela argumentação. *Caderno Seminal Digital*. Rio de Janeiro, v. 18, p. 53-63, 2012.

SCHNEUWLY, B.; DOLZ, J.; et al. **Gêneros orais e escritos na escola**. Tradução, organização: Roxane Rojo; Glaís Sales Cordeiro. Campinas. Mercado de Letras, 2004. (Coleção As Faces da Linguística Aplicada).

SCHROEDER, E. **Conceitos espontâneos e conceitos científicos**: o processo da construção conceitual em Vygotsky. *Atos de Pesquisa em Educação*. FURB, v. 2, p. 2, 2007.

SFORNI, M. S. de F. **Aprendizagem conceitual e organização de ensino**: contribuições da Teoria da Atividade. Araraquara. J.M. Editora, 2004.

SOCIEDADE TORRE DE VIGIA DE BÍBLIA E TRATADOS. **Tradução do Novo Mundo das Escrituras Sagradas**. Tradução da versão inglesa de 1961. Cesário Lange. 1986.

THIOLLENT, M. **Metodologia da pesquisa-ação**. 4ª ed. São Paulo: Cortez: autores associados. 1988.

TONÁCIO, G. M. **A perspectiva sócio-histórica e a educação**: um diálogo com Bakhtin e Vygotsky.. *Vitória da Conquista Aprender*, v. 7, p. 89-118, 2006.

TOZONI-REIS, M. F. de C. **Introdução à pesquisa científica na educação**. In: **Caderno de formação**: formação de professores: educação, cultura e desenvolvimento. Universidade Estadual Paulista. Prograd. São Paulo: Cultura Acadêmica, v.3 pp. 111-185, 2010.

YVOSTSKY, L. S. **Formação Social da Mente**. São Paulo: Editora Martins Fontes, 1988.

YVOSTSKY, L.S. **Pensamento e linguagem**. 3ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 2005.

YVOSTSKY, L.S. **A construção do pensamento e da linguagem**. Tradução: Paulo Bezerra. 1 ed. São Paulo. Martins Fontes. 2001.

## ANEXO 1: RESPOSTAS DOS PROFESSORES

disciplina: Artes

15/12/2015 (1)

Q que é leitura pra você?

A leitura é uma forma de encantamento e aprendizado. Ler nos leva a vários lugares, sem saber de onde estamos, ao mesmo tempo que estimula a imaginação, posso afirmar que graças a leitura aprendi "português", adquiri facilidade em escrever redações e a me comunicar.

É de extrema importância, como professora, incentivar os alunos para que leiam, mas não de modo obrigatório, mas sim procurar causar o encantamento, para que eles se interessem e percebam como a leitura é algo mágico e poderoso.

Ler nos faz viajar, nos tira da solidão, transforma o mundo ao nosso redor. Quem lê está mais preparado para muitos desafios do dia-a-dia. Sempre usei a leitura como meio de fuga da realidade, para algo mais interessante, para conhecer outras pessoas, locais e culturas. Leitura é transformação, é conhecimento, é uma ferramenta que abre portas.

Definição 1 e 3?

(T)

Disciplina: Língua Portuguesa 5/12/2015

Q que é leitura p/ você? 2

S	Q	S	S	D
M	W	T	F	S
□	□	□	□	□

Para mim é a essência do ser.  
Através dela ocorre a diferença ou  
separação de um homem para  
o outro.

Crescemos, aprendemos, e vivemos  
de através dela.

O crescer envolve senso crítico, idéia  
de mundo, tanto pessoal quanto  
culturalmente.

Aprender é fato. Quanto mais  
lemos, mais vasto fica nosso voca-  
bulário, nosso olhar, nosso ~~to~~ falar.

Viver → transportamo-nos a todo  
momento para qualquer século  
e poca, é retratada. Estamos em  
um mundo diferenciado.

A leitura transforma o homem farto posi-  
tivamente quanto negativo. Sem podery é

Ex: O apanhador de Lampas Lentes - John  
Teoria da Conspiração

Ex<sup>(1)</sup> → isso foi um dos motivadores do assas-  
sino de John Lennon

(102)

extraordinário ←

Disciplina: Educação Física 15/12/2015

O que é leitura <sup>3</sup>plvoce

S	T	Q	Q	S	S	D
M	T	W	T	F	S	S

Leitura é conhecimento. Viajar sem sair do lugar, conhecer mundos, pessoas, locais. Aprender sempre.

(13)

Disciplina: Geografia

15/12/2015

(4)

O que é leitura y/ você?

S	T	Q	Q	S	S	D
M	T	W	T	F	S	S

- É um ato que traz conhecimento, aumento de vocabulário e outros benefícios. A pessoa que lê com mais frequência tem ~~mais~~ maior facilidade na hora de escrever um texto, uma redação ou expressar opiniões sobre determinado assunto.

ler é se envolver, se sensibilizar e se atualizar.

(TH)

Disciplina: Geografia

(5)

O que é leitura p/ você?

S	T	Q	Q	S	S	D
M	T	W	T	F	S	S

Para mim, a leitura é a segunda forma de comunicação entre as pessoas.

A leitura proporciona ao indivíduo a compreensão do cotidiano e o desenvolvimento da cidadania, através de leituras de jornais, revistas, livros e conteúdos da internet.

A leitura também proporciona o desenvolvimento do conhecimento, do saber, da cultura, da compreensão política e ideológica da sociedade.

(16)



Disciplina: Língua Portuguesa

(6)

O que é leitura prazerosa?

S	T	Q	Q	S	S	D
M	T	W	T	F	S	S

Leitura é trabalho árduo, no início, que pode, um dia, virar prazer. A função primeira e imediata desse processo é estabelecer uma conexão entre escritor e leitor. Lemos porque queremos entender melhor as pessoas e o mundo. No entanto, esse entendimento nem sempre ocorre, porque somos seres únicos com uma capacidade muito particular de decodificar informações. Para frisar isso, quando lemos e entendemos o que o outro quer dizer, nos apropriamos de uma ideia que já tra nossa de alguma forma. Nesse momento, é que pode ocorrer o efeito catártico (no sentido aristotélico do termo): lemos e ficamos extasiado diante de um verso de um poema, por exemplo, palavras simples sem tanto "significado" quando encontradas isoladas em um dicionário, mas que, quando conectadas, escolhidas com esmero, provocam a elevação do espírito e da alma. Ler pode ser um processo realmente transformador e prazeroso.

(506)

Disciplina: geografia



O que é leitura prova?

S	T	Q	S	S	D
M	T	W	T	F	S

- Buscar novos conhecimentos
- Conhecer um mundo paralelo.
- Enriquecimento de vocabulário

(TOP)

Disciplina: Educação Física

8

O que é leitura plástica?

S	T	Q	Q	S	S	D
M	T	W	T	F	S	S

- Leitura é buscar o conhecimento.
- Viajar
- Desenvolvimento das escritas.

(108)

Disciplina: História

15/12/2015

9

O que é leitura pl voce?

S	T	Q	S	S	D
T	W	T	F	S	S

Abriu caminhos, romper fronteiras, ampliar horizontes e buscar novos conhecimentos.

(10<sup>9</sup>)

Disciplina: Língua Portuguesa | 5/12/2015

S	T	Q	Q	S	S	D
M	T	W	T	F	S	S
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

A leitura é o procedimento, através do qual podemos decodificar o pensamento, e entender o mundo pelo olhar do outro.

A leitura se concretiza pela união de dois polos: o universo de experiências do autor com o conjunto de experiências e vivências do leitor.

Portanto, ler é emprestar seu conhecimento e experiências culturais, para se apropriar de uma nova experiência vivida e compartilhada pelo escritor.

Ler e interpretar constituem portanto, uma experiência de compartilhamento.

(10)

Disciplina: Geografia

15/12/2015

10

Para mim leitura é informação,  
uma forma de desfruir, viajar  
pelo pensamento, imaginar, criar novas  
estratégias, inovar

Enfim, leitura é se identificar com  
novos conhecimentos, poder compartilhar  
novas informações, conhecer o mundo  
pela imaginação, viajar, brincar com os  
sentidos e entonações da leitura.

(TAM)

Disciplina: História

15/12/2015

(12)

S	T	Q	Q	S	S	D
M	T	W	T	F	S	S

A LEITURA é uma das formas mais interessantes de conhecer o mundo. É através da leitura que descobrimos novos horizontes, aprendemos nos expressor, entender o desconhecido. É um mundo mágico, tanto que quando aprendemos a ler e escrever nos sentimos mais importantes. Não consigo imaginar o mundo sem essa forma de comunicação. Pena que muita gente não consegue enxergar isso.

(12)

Disciplina: Matemática

15/12/2015

(13)

O que é leitura por você  
 Através da leitura podemos nos  
 apropriar dos mais diferentes conhecimentos.  
 Ela ainda pode proporcionar prazer, mas  
 deve ser incentivada desde a infância.

S	T	Q	Q	S	S	D
M	T	W	T	F	S	S

(113)



...mparar. aulas físicas 15/12/2015

Q que é leitura pl você?

S	T	Q	Q	S	S	S	D
M	T	W	T	F	S	S	

É a forma de passar tempo de forma direcionada e selecionando com conteúdos.

Na infância foi através a parte de gibis por gosto e livros recomendados na escola e pela minha mãe.

Hoje por conta do trabalho, família erradamente estão afastados dos livros, ficando somente no momento os textos de abrangência para a escola e especializados na área de educação física.

Professor Antonio

(X 14)

Disciplina: Matemática

15/12/2015

15

Q) que é leitura p/ você?

S	T	Q	S	S	D
M	T	W	T	F	S

Leitura refere-se ao hábito de ler que pode incluir inúmeras coisas. Pressupõe uma continuidade do hábito, ou seja, uma prática constante visando ao aperfeiçoamento.

(15)

Disciplina, Ciências

15/12/2015

O que é leitura p/ você?

16		S	T	S	D
M	T	W	T	F	S

Para mim a leitura é tão importante quanto o alimento que nos mantém vivos, porém a leitura alimenta minha alma, principalmente quando ligo a Palavra de Deus.

A leitura nos faz sonhar, imaginar e viajar na imaginação, descobrir por lugares que só existe na mente do ~~autor~~ escritor.

(X 16)

Disciplina: Ciências

14/12/2015

O que é leitura p/ você?

#					

Leitura é uma viagem para lugares desconhecidos que nos leva ao conhecimento de aspectos da vida e nos ensina de cultura. Digo sempre que a pessoa que lê vive mais, ela é levada a saborear situações, lugares diferentes proporcionando prazeres diversos.

(+17)

Disciplina: Matemática

15/12/2015

Que é leitura p/ você?

S	T	Q	18	S	S	D
M	T	W	T	F	S	S

É uma forma de se adquirir conhecimentos, sensações, viajar ao longo de caminhos antes desconhecidos

(18)

Disciplina: Arte

15/12/2015

(19)

O que leitura é para você?

	T	Q	Q	S	S	D
M	T	W	T	F	S	S

Leitura é uma arte quando se trata de livros de poesia, romances, informativos, ficção, espirituais...

Personas que escrevem tem o dom sublime de conseguir expressar pensamentos, ideias, conteúdos, histórias. E pessoas que leem compreendem formações de ideias difíceis de serem elaboradas no papel.

A leitura forma opiniões, esclarece conhecimentos, aumenta vocabulário.

Para quem tem tempo para a leitura extracurricular, em particularmente sábio. Não falamos de livros, mas só isso. Infelizmente, até o jornal está difícil.

Alide

(T19)

Disciplina: Língua Portuguesa / 17/2/2015 20

(20)

O que é leitura plástica?  
A leitura está muito além da interpretação de códigos.

O indivíduo que, apenas, realiza a interpretação de códigos, classifica-se, atualmente, como um leitor analfabeto.

Por leitura, entende-se, o conhecimento de contextos marcados por elementos linguísticos, ou seja, os indícios necessários (elementos dêiticos) para este processo.

Além disso, o leitor deverá associar a interpretação textual ao seu conhecimento externo (mundo cognitivo) ~~por isso~~, tal conhecimento prévio é individual.

Cabe ao professor, estimular o conhecimento prévio dos educandos e a identificação dos aspectos linguísticos (dêiticos), portanto, ler é um ato complexo.

(20)

Disciplina: Ciências

(21)

O que é leitura para você?

EST	Q	S	D
M	T	F	S

leitura para mim é para se obter mais conhecimento, ficar aente das coisas que acontecem no dia a dia, ler para que haja uma boa interpretação na hora da fala para se ter um bom conhecimento no vocabulário.

ler faz parte da formação cultural de cada um estimulando a imaginação e ampliando a visão.



Q) A leitura para mim, é ferramenta importante  
técnica, a qual nos livra de ignorância,  
ela, dá asas à imaginação, nos ajuda  
a compreender o obscuro, ~~ela~~ a  
linguagem de mundo e a nós  
mesmos.

Disciplina: Artes

(T 22)

# Disciplina História

0510055

Em Admirável Mundo Novo e 1984, podemos sentir a possibilidade de uma realidade assustadora, onde as relações humanas, apesar de exageradas, se mostram na sua mais crua realidade.

1984 mostra a nulidade e insignificância do indivíduo diante do Estado. Nem mesmo há lugar para subjetividade ou resquícios de memórias.

Já no Admirável Mundo Novo, a sociedade é composta por indivíduos geneticamente modificados. São como castas, desde os indivíduos "melhorados", até aos que são criados para exercer trabalhos mais pesados e afins. Nessa sociedade os indivíduos, por meio de drogas, têm seus sentimentos inibidos.

Ambos livros contam a história de sociedades totalitárias, onde os indivíduos são controlados ou por uma opressão externa extrema (1984), ou por uma opressão interna, a modificação genética (Admirável Mundo Novo).

Essas leituras me envolveram pelo fato de terem colocado a minha reflexão numa outra perspectiva. Fizeram-me pensar "fora da caixa". Pode exagerar que o progresso humano pode não significar apenas uma melhoria das condições de vida da humanidade e que, o Estado e a ciência podem servir não apenas para o bem estar de todos, podem também, infelizmente, subjugar os indivíduos aos seus interesses. Isso não seria novidade na história da humanidade, mas como ambos livros nos mostram, não haveria possibilidades de mudanças, tamanha é a perfeição da organização do controle dos indivíduos.

Professor Carlos  
 Disciplina: História

23

A leitura é antes de tudo, um mergulho em outros universos. Num certo sentido, a leitura nos possibilita a experiência ou experimentação de várias formas de vivência, através dela podemos vislumbrar diversas partes do mundo em diferentes épocas. Há leituras que nos permitem visitar e "enxergar" os mais distantes rincões do universo, até onde a imaginação alcança. Histórias extraordinárias e séries fantásticas são tornando-se reais, numa fantasia envolvente e, às vezes, acolhedora. Tempo e espaço dissolvem-se na leitura, a forma como compreendemos o mundo se reconfigura, expandindo o olhar e o horizonte que nos circunda.

Outras leituras nos abrem as portas para novos conhecimentos, é como que uma dilatação da consciência. Essa expansão mental se dá por meio de um diálogo com o autor. Fazemos, ou melhor, refazemos com o autor os seus passos, intermediando pela leitura.

(↑ 23)

Disciplina: Ciências

(24)

O que é leitura na rede?

Leitura para mim é informação. Pois através dela podemos viajar nas suas informações sem estar naquele determinado local ou até mesmo ficarmos antenados neste mundo globalizado!

(7-24)

Disciplina: Matemática Sexto 25 15/12/2015

O que é leitura-plaçá?

S	T	Q	Q	S	S	D
M	T	W	T	F	S	S

É a possibilidade de adquirir conhecimento, desenvolver o pensamento e de fazer viagens por mundos diferentes.

(X 25)

Disciplina: História

T. (26)

① que é leitura p/ você?

S	T	Q	Q	S	S	D
M	T	W	T	F	S	S

Imediatamente associa leitura com viajar.  
 Uma viagem da qual não precisa sair do lugar. É possível conhecer o mundo todo, as mais diversas culturas, lugares e pessoas. É possível viajar no tempo, conhecer contextos e épocas. Viajar pelo conhecimento, crescer, desenvolver-se, conectar-se, ampliar-se ou seja, uma viagem interna que enriquece e potencializa todas as áreas das nossas vidas.

(T 26)

## ANEXO 2: PROJETO DIA DA MATEMÁTICA

**Público-alvo:** Alunos do 6º Ano A

**Justificativa:** A Matemática está presente em todas as atividades que o ser humano desempenha no dia-a-dia e é linguagem indispensável em todas as áreas do conhecimento humano. Na escola, todavia, muitos alunos apresentam dificuldade em lidar com os conteúdos dessa disciplina, em especial, quando esses conteúdos demandam grande capacidade de abstração e raciocínio lógico.

Em virtude de seu conhecimento ser alicerce ou pré-requisito para aquisição de muitos outros saberes necessários à sociedade, é importante que a escola esforce-se por aproximar os alunos dessa disciplina. Tal aproximação pode ser facilitada com atividades interativas, quando os alunos são envolvidos, muitas vezes ludicamente com conceitos matemáticos diversos.

O professor Júlio César de Mello e Souza, mais conhecido como Malba Tahan, foi um grandes defensores dessa abordagem didática com os alunos, tendo escrito mais de cem livros sobre o assunto. Malba Tahan (1895-1974) é reconhecido mundialmente como um grande mestre da matemática, porém lecionou também outras disciplinas, como Arte de contar histórias, Folclore, História, Geografia, Física, Matemática, Didática da Matemática, Didática Geral, Literatura Infantil. Dentre seus livros mais conhecidos e traduzidos para outras línguas encontram-se *O homem que calculava* e *Matemática Divertida e Curiosa*.

Devido à sua importância como educador e sua paixão pela matemática, a deputada e professora Raquel Teixeira conseguiu que se instituisse o Dia Nacional da Matemática, no dia 06 de Maio, numa homenagem ao nascimento do autor, o que se realizou por meio da Lei nº 3.482/2004.

A estratégia de utilizar a contação de histórias em prol da apreensão de conceitos matemáticos defendida pelo professor Júlio César pode colaborar para desmistificar a ideia de que aprender matemática é algo muito abstrato, pois por meio das narrativas, os alunos percebem a utilidade prática desses conceitos para a resolução de problemas que se apresentam na história.

Por isso, a escola optou por realizar um projeto que trouxesse a informação biográfica desse educador e autor e realizasse a leitura de alguns capítulos do livro *O Homem que calculava* com eles na intenção de dramatizar e apresentá-los em comemoração ao Dia da Matemática.

**Objetivos:**

Apresentar a biografia e a obra do professor Júlio César de Mello e Souza e o Dia da Matemática aos alunos.

Aproximar os conceitos matemáticos ao dia-a-dia dos alunos por meio da leitura dos capítulos I, II, III e IV, da reflexão e da dramatização desses capítulos.

**Cronograma:**

Início 18/04/2016

Término 06/05/2016

**Disciplinas envolvidas:** Matemática, Sala de Leitura e Arte.

**Desenvolvimento do trabalho**

O trabalho foi proposto pela professora de Matemática nos Atpcs para ser realizado em comemoração ao Dia Nacional da Matemática.

A professora da sala de leitura realizou a busca pela internet do material necessário, ou seja, a biografia do autor e os capítulos do livro a serem estudados.

Após a coleta desses materiais, a professora de Matemática dedicou duas aulas para a leitura das informações sobre o autor com a classe e explicou resumidamente os capítulos do livro que seriam apresentados em forma de teatro para os alunos da escola.

Enquanto isso, a professora da sala de leitura separou as falas dos personagens da narrativa e selecionou os alunos que iriam representar os papéis desses personagens na peça teatral.

Na sequência, após selecionar os alunos-atores, leu com eles os capítulos que seriam encenados.

Delegou então, aos alunos, o material a ser estudado, cobrando deles, a leitura dessas partes por meio de vários ensaios.

A professora de Arte preparou o cenário e o figurino com a classe enquanto os alunos-atores ensaiavam a peça.

**Finalização do projeto**

As apresentações foram realizadas com sucesso no dia 06/05/2016 - Dia da Matemática.



## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

TAHAN, M. **O homem que calculava**. 83 ed. Rio de Janeiro. Record. 2013.

SECRETARIA MUNICIPAL DE CULTURA DE SÃO PAULO. **Biografia do patrono Malba Tahan**. Disponível em: <[http://www.prefeitura.sp.gov.br/cidade/secretarias/cultura/bibliotecas/bibliotecas\\_bairro/bibliotecas\\_m\\_z/malbatahan/index.php?p=5255](http://www.prefeitura.sp.gov.br/cidade/secretarias/cultura/bibliotecas/bibliotecas_bairro/bibliotecas_m_z/malbatahan/index.php?p=5255)>, acesso em: 29/04/2016, às 10h.

### Recurso didático: O homem que calculava

Ao Leitor

As notas do próprio Malba Tahan estão assinaladas entre parênteses. As notas sem assinatura são da autoria do tradutor.

Para atender ao pedido de muitos leitores e tendo em vista a dupla finalidade deste livro – educativo e cultural – resolvemos incluir, na parte final, um Apêndice.

No Apêndice encontrarão os interessados esclarecimentos sucintos, dados históricos, indicações bibliográficas etc., sobre os principais problemas e curiosidades que figuram no enredo desta originalíssima novela.

No Glossário, oferecemos aos leitores e pesquisadores as significações de certas palavras (árabes ou persas), frases, alegorias, fórmulas religiosas etc., citadas nos diversos capítulos, e que não foram devidamente esclarecidas nas pequenas notas ao pé das páginas. Para as palavras já esclarecidas, o Glossário indica apenas o capítulo e o número da nota em que o sentido da palavra é devidamente elucidado.

O Glossário é seguido de um pequeno índice de autores citados e de uma bibliografia.

Todas as notas que formam o Apêndice são da autoria do tradutor. Os verbetes que figuram no Glossário e no índice de autores foram cuidadosamente revistos pelo ilustre filólogo Prof. Ragy Basile.

## Capítulo 1

No qual encontro, durante uma excursão, singular viajante. Que fazia o viajante e quais as palavras que ele pronunciava. Em nome de Alá, Clemente e Misericordioso!<sup>1</sup>

Voltava eu, certa vez, ao passo lento do meu camelo, pela Estrada de Bagdá, de uma excursão à famosa cidade de Samarra, nas margens do Tigre, quando avistei, sentado numa pedra, um viajante, modestamente vestido, que parecia repousar das fadigas de alguma viagem.

Dispunha-me a dirigir ao desconhecido o salã<sup>2</sup> trivial dos caminhantes quando, com grande surpresa, o vi levantar-se e pronunciar vagarosamente:

– Um milhão, quatrocentos e vinte e três mil, setecentos e quarenta e cinco!

Sentou-se em seguida e ficou em silêncio, a cabeça apoiada nas mãos, como se estivesse absorto em profunda meditação.

Parei a pequena distância e pus-me a observá-lo, como faria diante de um monumento histórico dos tempos lendários.

Momentos depois o homem levantou-se novamente e, com voz clara e pausada, enunciou outro número igualmente fabuloso:

– Dois milhões, trezentos e vinte e um mil, oitocentos e sessenta e seis!

E assim, várias vezes, o esquisito viajante pôs-se de pé, disse em voz alta um número de vários milhões, sentando-se, em seguida, na pedra tosca do caminho.

Sem poder reprimir a curiosidade que me espicava, aproximei-me do desconhecido e, depois de saudá-lo em nome de Alá (com Ele a oração e a glória),<sup>3</sup> perguntei-lhe a significação daqueles números que só poderiam figurar em gigantescas proporções.

– Forasteiro – respondeu o Homem que Calculava –, não censuro a curiosidade que te levou a perturbar a marcha de meus cálculos e a serenidade de meus pensamentos. E já que soubeste ser delicado no falar e no pedir, vou atender ao teu desejo. Para tanto preciso, porém, contar-te a história de minha vida!

E narrou o seguinte:

## NOTAS

1 O árabe muçulmano não inicia uma obra literária, ou uma simples narrativa, sem fazer essa evocação respeitosa ao nome de Deus. Vale por uma prece.

2 Saudação. Ver Glossário.

3 Os árabes designam o Criador por quatrocentos e noventa e nove nomes diferentes. Os muçulmanos, sempre que pronunciam o nome de Deus, acrescentam-lhe uma expressão de alto respeito e adoração. O Deus dos muçulmanos é o mesmo Deus dos cristãos. O muçulmanos são rigorosamente monoteístas.

## Capítulo 2

Neste capítulo Beremiz Samir, o Homem que Calculava, conta a história de sua vida. Como fiquei informado dos cálculos prodigiosos que realizava e por que nos tornamos companheiros de jornada.

Chamo-me Beremiz Samir e nasci na pequenina aldeia de Khói, na Pérsia, à sombra da pirâmide imensa formada pelo Ararat. Muito moço ainda, empreguei-me, como pastor, a serviço de um rico senhor de Khamat.<sup>1</sup>

Todos os dias, ao nascer do sol, levava para o campo o grande rebanho e era obrigado a trazê-lo ao abrigo antes de cair a noite. Com receio de perder alguma ovelha tresmalhada e ser, por tal negligência, severamente castigado, contava-as várias vezes durante o dia.

Fui, assim, adquirindo, pouco a pouco, tal habilidade em contar que, por vezes, num relance calculava sem erro o rebanho inteiro. Não contente com isso passei a exercitar-me contando os pássaros quando, em bandos, voavam, pelo céu afora. Tornei-me habilíssimo nessa arte.

Ao fim de alguns meses – graças a novos e constantes exercícios – contando formigas e outros pequeninos insetos, cheguei a praticar a proeza incrível de contar todas as abelhas de um enxame! Essa façanha de calculista, porém, nada viria a valer, diante das muitas outras que mais tarde pratiquei! O meu generoso amo possuía, em dois ou três oásis distantes, grandes plantações de tâmaras e, informado das minhas habilidades matemáticas, encarregou-me de dirigir a venda de seus frutos, por mim contados nos cachos, um a um.

Trabalhei, assim, ao pé das tamareiras, cerca de dez anos. Contento com os lucros que obtive, o meu bondoso patrão acaba de conceder-me quatro meses de

repouso e vou, agora, a Bagdá, pois tenho desejo de visitar alguns parentes e admirar as belas mesquitas e os suntuosos palácios da cidade famosa. E para não perder tempo, exercito-me durante a viagem, contando as árvores que ensombram esta região, as flores que a perfumam, os pássaros que voam, no céu, entre nuvens.

E, apontando para uma velha e grande figueira que se erguia a pequena distância, prosseguiu:

– Aquela árvore, por exemplo, tem duzentos e oitenta e quatro ramos. Sabendo-se que cada ramo tem, em média, trezentas e quarenta e sete folhas, é fácil concluir que aquela árvore tem um total de noventa e oito mil, quinhentas e quarenta e oito folhas! Estará certo, meu amigo?<sup>2</sup>

– Que maravilha! – exclamei atônito. – É inacreditável possa um homem contar, em rápido volver d’ olhos, todos os galhos de uma árvore e as flores de um jardim! Tal habilidade pode proporcionar, a qualquer pessoa, seguro meio de ganhar riquezas invejáveis!

– Como assim? – estranhou Beremiz. – Jamais me passou pela ideia que se pudesse ganhar dinheiro, contando aos milhões folhas de árvores e enxames de abelhas! Quem poderá interessar-se pelo total de ramos de uma árvore ou pelo número do passaredo que cruza o céu durante o dia?

– A vossa admirável habilidade – expliquei – pode ser empregada em vinte mil casos diferentes. Numa grande capital, como Constantinopla, ou mesmo Bagdá, sereis auxiliar precioso para o governo. Podereis calcular populações, exércitos e rebanhos. Fácil vos será avaliar os recursos do país, o valor das colheitas, os impostos, as mercadorias e todos os recursos do Estado. Asseguro-vos – pelas relações que mantenho, pois sou bagdali<sup>3</sup> – que não vos será difícil obter lugar de destaque junto ao glorioso califa Al-Motacém (nosso amo e senhor). Podeis, talvez, exercer o cargo de vizir-tesoureiro ou desempenhar as funções de secretário da Fazenda muçulmana!<sup>4</sup>

– Se assim é, ó jovem – respondeu o calculista –, não hesito. Vou contigo para Bagdá.

E sem mais preâmbulos, acomodou-se como pôde em cima do meu camelo (único que possuíamos), e pusemo-nos a caminhar pela larga estrada em direção à

gloriosa cidade. E daí em diante, ligados por este encontro casual em meio da estrada agreste, tornamo-nos companheiros e amigos inseparáveis.

Beremiz era de gênio alegre e comunicativo. Muito moço ainda – pois não completara vinte e seis anos –, era dotado de inteligência extremamente viva e notável aptidão para a ciência dos números.

Formulava, às vezes, sobre os acontecimentos mais banais da vida, comparações inesperadas que denotavam grande agudeza de espírito e raro talento matemático. Sabia, também, contar histórias e narrar episódios que muito ilustravam suas palestras, já de si atraentes e curiosas.

Às vezes punha-se várias horas, em silêncio, num silêncio maníaco, a meditar sobre cálculos prodigiosos. Nessas ocasiões esforçava-me por não o perturbar. Deixava-o sossegado, a fim de que ele pudesse fazer, com os recursos de sua memória privilegiada, descobertas retumbantes nos misteriosos arcanos da Matemática, a ciência que os árabes tanto cultivaram e engrandeceram.<sup>5</sup>

#### **NOTAS**

1 Khamat de Maru, cidade situada na base do Monte Ararat. Khói fica no vale desse mesmo nome e é banhada pelas águas que descem das montanhas de Salmas. (Nota de Malba Tahan.)

2 Ver Apêndice: Calculistas famosos.

3 Bagdali, indivíduo natural de Bagdá.

4 Califado, conselho de ministros do rei.

5 Ver Apêndice: Os Árabes e a Matemática.

### **Capítulo 3**

Onde é narrada a singular aventura dos 35 camelos que deviam ser repartidos por três árabes. Beremiz Samir efetua uma divisão que parecia impossível, contentando plenamente os três querelantes. O lucro inesperado que obtivemos com a transação.

Poucas horas havia que viajávamos sem interrupção, quando nos ocorreu uma aventura digna de registro, na qual meu companheiro Beremiz, com grande talento, pôs em prática as suas habilidades de exímio algebrista.

Encontramos, perto de um antigo caravançará<sup>1</sup>. meio abandonado, três homens que discutiam acaloradamente ao pé de um lote de camelos.

Por entre pragas e impropérios gritavam possessos, furiosos:

– Não pode ser!

– Isto é um roubo!

– Não aceito!

O inteligente Beremiz procurou informar-se do que se tratava.

– Somos irmãos – esclareceu o mais velho – e recebemos, como herança, esses 35 camelos. Segundo a vontade expressa de meu pai, devo receber a metade, o meu irmão Hamed Namir uma terça parte e ao Harim, o mais moço, deve tocar apenas a nona parte.

Não sabemos, porém, como dividir dessa forma 35 camelos e a cada partilha proposta seguese a recusa dos outros dois, pois a metade de 35 é 17 e meio. Como fazer a partilha se a terça parte e a nona parte de 35 também não são exatas?

– É muito simples – atalhou o Homem que Calculava. – Encarrego-me de fazer, com justiça, essa divisão, se permitirem que eu junte aos 35 camelos da herança este belo animal que, em boa hora, aqui nos trouxe!

Neste ponto, procurei intervir na questão:

– Não posso consentir em semelhante loucura! Como poderíamos concluir a viagem, se ficássemos sem o camelo?

– Não te preocupes com o resultado, ó Bagdali! – replicou-me em voz baixa Beremiz.

– Sei muito bem o que estou fazendo. Cede-me o teu camelo e verás no fim a que conclusão quero chegar.

Tal foi o tom de segurança com que ele falou, que não tive dúvida em entregar-lhe o meu belo jamal,<sup>2</sup> que, imediatamente, foi reunido aos 35 ali presentes, para serem repartidos pelos três herdeiros.

– Vou, meus amigos – disse ele, dirigindo-se aos três irmãos –, fazer a divisão justa e exata dos camelos que são agora, como veem, em número de 36.

E, voltando-se para o mais velho dos irmãos, assim falou:

– Deverias receber, meu amigo, a metade de 35, isto é, 17 e meio. Receberás a metade de 36 e, portanto, 18. Nada tens a reclamar, pois é claro que saíste lucrando com esta divisão!

E, dirigindo-se ao segundo herdeiro, continuou:

– E tu, Hamed Namir, deverias receber um terço de 35, isto é, 11 e pouco. Vais receber um terço de 36, isto é, 12. Não poderás protestar, pois tu também saíste com visível lucro na transação.

E disse, por fim, ao mais moço:

– E tu, jovem Harim Namir, segundo a vontade de teu pai, deverias receber uma nona parte de 35, isto é, 3 e tanto. Vais receber uma nona parte de 36, isto é, 4. O teu lucro foi igualmente notável. Só tens a agradecer-me pelo resultado!

E concluiu com a maior segurança e serenidade:

– Pela vantajosa divisão feita entre os irmãos Namir – partilha em que todos três saíram lucrando – couberam 18 camelos ao primeiro, 12 ao segundo e 4 ao terceiro, o que dá um resultado (18+12+4) de 34 camelos. Dos 36 camelos, sobram, portanto, dois. Um pertence, como sabem, ao bagdali, meu amigo e companheiro, outro toca por direito a mim, por ter resolvido, a contento de todos, o complicado problema da herança!<sup>3</sup>

– Sois inteligente, ó Estrangeiro! – exclamou o mais velho dos três irmãos. –

Aceitamos a vossa partilha na certeza de que foi feita com justiça e equidade!

E o astucioso Beremiz – o Homem que Calculava – tomou logo posse de um dos mais belos “jamales” do grupo e disse-me, entregando-me pela rédea o animal que me pertencia:

– Poderás agora, meu amigo, continuar a viagem no teu camelo manso e seguro! Tenho outro, especialmente para mim!

E continuamos nossa jornada para Bagdá.

#### **NOTAS**

1 Refúgio construído pelo governo ou por pessoas piedosas à beira do caminho, para servir de abrigo aos peregrinos. Espécie de rancho de grandes dimensões em que se acolhiam as caravanas.

2 Uma das muitas denominações que os árabes dão ao camelo.

3 A análise desse curioso problema os leitores encontrarão no Apêndice.

## **Capítulo 4**

Do nosso encontro com um rico xeque. O xeque estava a morrer de fome no deserto. A proposta que nos fez sobre os 8 pães que trazíamos, e como se resolveu,

de modo imprevisto, o pagamento com 8 moedas. As três divisões de Beremiz: a divisão simples, a divisão certa e a divisão perfeita.

Elogio que um ilustre vizir dirigiu ao Homem que Calculava.

Três dias depois, aproximávamo-nos das ruínas de pequena aldeia – denominada Sippar<sup>1</sup> – quando encontramos, caído na estrada, um pobre viajante, roto e ferido.

Socorremos o infeliz e dele próprio ouvimos o relato de sua aventura.

Chamava-se Salém Nasair, e era um dos mais ricos mercadores de Bagdá. Ao regressar, poucos dias antes, de Báçora, com grande caravana, pela estrada de el-Hilleh,<sup>2</sup> fora atacado por uma chusma de nômades persas do deserto. A caravana foi saqueada e quase todos os seus componentes pereceram nas mãos dos beduínos. Ele – o chefe – conseguira, milagrosamente, escapar, oculto na areia, entre os cadáveres dos seus escravos.

E, ao concluir a narrativa de sua desgraça, perguntou-nos com voz angustiada:

– Trazeis, por acaso, ó muçulmanos, alguma coisa que se possa comer?

Estou quase, quase a morrer de fome!

– Tenho, de resto, três pães – respondi.

– Trago ainda cinco! – afirmou, a meu lado, o Homem que Calculava.

– Pois bem – sugeriu o xeque<sup>3</sup> –, juntemos esses pães e façamos uma sociedade única. Quando chegar a Bagdá prometo pagar com 8 moedas de ouro o pão que comer!

Assim fizemos. No dia seguinte, ao cair da tarde, entramos na célebre cidade de Bagdá, a pérola do Oriente.

Ao atravessarmos vistosa praça, demos de rosto com aparatoso cortejo. Na frente marchava, em garboso alazão, o poderoso Ibrahim Maluf, um dos vizires.<sup>4</sup>

O vizir, ao avistar o xeque Salém Nasair em nossa companhia, chamou-o e, fazendo parar a sua poderosa guarda, perguntou-lhe:

– Que te aconteceu, ó meu amigo? Por que te vejo chegar a Bagdá, roto e maltrapilho, em companhia de dois homens que não conheço?

O desventurado xeque narrou, minuciosamente, ao poderoso ministro, tudo o que lhe ocorrera em caminho, fazendo a nosso respeito os maiores elogios.



– Paga sem perda de tempo a esses dois forasteiros – ordenou-lhe o grão-vizir.

E, tirando de sua bolsa 8 moedas de ouro, entregou-as a Salém Nasair, acrescentando:

– Quero levar-te agora mesmo ao palácio, pois o Comendador dos Crentes deseja, com certeza, ser informado da nova afronta que os bandidos e beduínos praticaram, matando nossos amigos e saqueando caravanas dentro de nossas fronteiras.

O rico Salém Nasair disse-nos, então:

– Vou deixar-vos, meus amigos. Antes, porém, desejo agradecer-vos o grande auxílio que ontem me prestastes. E para cumprir a palavra dada, vou pagar já o pão que generosamente me destes!

E dirigindo-se ao Homem que Calculava disse-lhe:

– Vais receber, pelos 5 pães, 5 moedas!

E voltando-se para mim, ajuntou:

– E tu, ó Bagdali, pelos 3 pães, vais receber 3 moedas!

Com grande surpresa, o calculista objetou respeitoso:

– Perdão, ó Xeque. A divisão, feita desse modo, pode ser muito simples, mas não é matematicamente certa! Se eu dei 5 pães devo receber 7 moedas; o meu companheiro bagdali, que deu 3 pães, deve receber apenas uma moeda.

– Pelo nome de Maomé!<sup>5</sup> – interveio o vizir Ibrahim, interessado vivamente pelo caso.

– Como justificar, ó Estrangeiro, tão disparatada forma de pagar 8 pães com 8 moedas? Se contribuístes com 5 pães, por que exiges 7 moedas? Se o teu amigo contribuiu com 3 pães, por que afirmas que ele deve receber uma única moeda?

O Homem que Calculava aproximou-se do prestigioso ministro e assim falou:

– Vou provar-vos, ó Vizir, que a divisão das 8 moedas, pela forma por mim proposta, é matematicamente certa. Quando, durante a viagem, tínhamos fome, eu tirava um pão da caixa em que estavam guardados e repartia-o em três pedaços, comendo, cada um de nós, um desses pedaços. Se eu dei 5 pães, dei, é claro, 15 pedaços; se o meu companheiro deu 3 pães, contribuiu com 9 pedaços. Houve, assim, um total de 24 pedaços, cabendo, portanto, 8 pedaços para cada um. Dos 15

pedaços que dei, comi 8; dei, na realidade, 7; o meu companheiro deu, como disse, 9 pedaços e comeu, também, 8; logo, deu apenas 1. Os 7 pedaços que eu dei e que o bagdali forneceu formaram os 8 que couberam ao xeque Salém

Nasair. Logo, é justo que eu receba 7 moedas e o meu companheiro, apenas uma.

O grão-vizir, depois de fazer os maiores elogios ao Homem que Calculava, ordenou que lhe fossem entregues sete moedas, pois a mim me cabia, por direito, apenas uma. Era lógica, perfeita e irresponsável a demonstração apresentada pelo matemático.

– Esta divisão – retorquiu o calculista – de sete moedas para mim e uma para meu amigo, conforme provei, é matematicamente certa, mas não é perfeita aos olhos de Deus!

E tomando as moedas na mão dividiu-as em duas partes iguais. Deu-me uma dessas partes (4 moedas), guardando, para si, as quatro restantes.

– Esse homem é extraordinário – declarou o vizir. – Não aceitou a divisão proposta de 8 dinares em duas parcelas de 5 e 3, em que era favorecido; demonstrou ter direito a 7 e que seu companheiro só devia receber um dinar, acabando por dividir as 8 moedas em 2 parcelas iguais, que repartiu, finalmente, com o amigo.

E acrescentou com entusiasmo:

– Mac Allah!<sup>6</sup> Esse jovem, além de parecer-me um sábio e habilíssimo nos cálculos e na Aritmética, é bom para o amigo e generoso para o companheiro. Tomo-o, hoje mesmo, para meu secretário!

– Poderoso Vizir – tornou o Homem que Calculava –, vejo que acabais de fazer com 32 vocábulos, com um total de 143 letras, o maior elogio que ouvi em minha vida, e eu, para agradecer-vos, sou forçado a empregar 64 palavras nas quais figuram nada menos de 286 letras. O dobro, precisamente! Que Alá vos abençoe e vos proteja!

Com tais palavras o Homem que Calculava deixou a todos nós maravilhados com sua argúcia e invejável talento. A sua capacidade de calculista ia ao extremo de contar as palavras e as letras de uma frase que acabara de ouvir.

#### **NOTAS**

<sup>1</sup> Antiga aldeia nos arredores de Bagdá.

2 Pequena povoação na estrada de Báçora.

3 Termo de respeito que se aplica, em geral, aos sábios, religiosos e pessoas respeitáveis pela idade ou posição social.

4 Vizir é o termo para ministro. Califa é o soberano dos muçulmanos. Os califas diziam-se sucessores de Maomé. A ele era concedido o título honroso de Comendador dos Crentes.

5 Fundador do Islamismo, a religião dos árabes. Nasceu, em Meca, no ano 571 e morreu no ano 632. Uma das personalidades mais notáveis da História.

6 Exclamação usual entre muçulmanos que significa "Poderoso é Deus!". Leia-se: Maque-alá

### **ANEXO 3: PROJETO DE HISTÓRIA**

**PROJETO INTERDISCIPLINAR:** A Revolução Industrial e os direitos trabalhistas na Inglaterra em 1700

**Público-alvo:** Alunos do 8º Ano A

**Justificativa:**

A sociedade humana se transforma no decorrer da história e a compreensão dos processos produtivos colabora para perceber o quanto a maneira como o homem se relaciona com o trabalho pode colaborar para a efetivação de práticas injustas, as quais, muitas vezes se enraízam na sociedade perpetuando situações degradantes por séculos.

Estudar o processo de mecanização ocorrido na Revolução Industrial da Inglaterra em 1700 e a conseqüente urbanização e exploração dos trabalhadores nesse período pode favorecer uma ampliação da capacidade de análise crítica dos alunos em relação à organização social e política da sociedade.

Desde o início da mecanização, em 1750, com a utilização da lançadeira volante para tear, inventada por John Kay, em 1733, a qual ainda utilizava uma quantidade razoável de trabalhadores em sua operação até a invenção de outras tecnologias que permitiram a produção de bens em série e o incremento das relações comerciais, em especial, com a invenção da locomotiva a vapor, por Richard Trevithick, em 1808, a qual diminui consideravelmente o valor dos transportes de carga, os processos produtivos e a produção em massa evoluíram e expandiram-se para outros continentes, resultando nas grandes corporações industriais que dominam o mercado atualmente.

Considerar esses percursos e a filosofia implícita nesses processos pode levar os alunos a refletirem sobre atitudes e valores que adotam no cotidiano, especialmente em relação ao consumo.

**Objetivos:**

Proporcionar aos alunos uma visão objetiva em relação ao início da industrialização na Inglaterra de 1700.

Refletir sobre os valores e ideologias presentes nas práticas trabalhistas deste período e as conseqüências sociais da mesma.

**Cronograma:** 13 a 30 de junho de 2016.

**Disciplinas envolvidas:** História e Língua Portuguesa

### **Desenvolvimento do trabalho**

O trabalho foi dividido de maneira que o professor de História se encarregou de apresentar o conteúdo histórico específico sobre a Revolução Industrial e as relações trabalhistas estabelecidas nesse período na Inglaterra utilizando para isso, a teoria contida no Livro Didático às p. 81, 84, 86, 88 e 89 e o artigo *A revolução industrial inglesa (século XVIII): a primeira revolução industrial* (FABER, 2015).

No transcorrer dessas explicações, o professor explicou que os alunos deveriam produzir poemas, músicas ou breves apresentações teatrais a respeito do assunto estudado. A orientação a respeito da produção desses textos seria fornecida pela professora de Língua Portuguesa, pois ao final, eles participariam de um sarau, no qual esses textos seriam apresentados para toda a classe.

Assim, a professora de Língua Portuguesa reservou quatro aulas para explicar a estrutura dos gêneros textuais que os alunos se propuseram a desenvolver e os mesmos realizaram as produções, as quais foram corrigidas por ela.

### **Finalização do projeto**

Após as correções dos poemas e das dramatizações elaboradas pelos alunos, as apresentações foram ensaiadas pelos alunos com acompanhamento da professora responsável pela sala de leitura e a apresentação ocorreu no dia 30/06/2016.

Os alunos se motivaram com os trabalhos e participaram ativamente no Sarau.

### **REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS**

FABER, M. E. E. **A revolução industrial inglesa (século XVIII): a primeira revolução industrial.** Disponível em:<<http://www.historialivre.com/moderna/industria.htm>>, acesso em: 27/05/2016 às 11h.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **Projeto Araribá História 8º ano.** Organizadora: Editora Moderna. Obra coletiva concebida, desenvolvida e produzida pela Editora

Moderna. Editora responsável: Maria Raquel Apolinário. 3 ed. São Paulo. Moderna. 2010.

## Artigo sobre a Revolução Inglesa

### A REVOLUÇÃO INDUSTRIAL INGLESA (SÉCULO XVIII): A PRIMEIRA REVOLUÇÃO INDUSTRIAL

[Marcos Emílio Ekman Faber](#)

Revolução Industrial foi um processo acelerado de substituição da produção manual pela produção mecânica. Até meados do século XVIII, a produção de bens industriais era exclusivamente [manufatureira](#), ou seja, uma indústria cuja produção era predominantemente manual. A partir do surgimento de maquinários, que aceleravam a produção, nasceu a Revolução Industrial.

A utilização de máquinas na produção industrial iniciou por volta de 1750, com a utilização da lançadeira volante para tear, criada por John Kay em 1733. Essa máquina ampliou consideravelmente a velocidade da produção. Apesar de produzir em quantidade maior do que a manufatura, essa máquina ainda precisava de trabalhadores capazes de operá-la.

Em 1740, Benjamin Huntsman, inventou o cadinho (também conhecido comocrisol) um recipiente resistente a altas temperaturas e que, portanto, era perfeito para a fundição do aço. A fundição de aço possibilitou a fabricação, em grandes quantidades, de peças em metal que pudessem equipar outras máquinas.

Assim, James Hargreaves, em 1764, inventou a spinning jenny, uma máquina de fiar extremamente veloz. Um ano depois, James Watt aperfeiçoou a máquina a vapor (que originalmente havia sido inventada por Thomas Newcomen, em 1712, com o propósito de drenar água de minas de carvão). A máquina a vapor de Watt permitiu a criação de maquinários maiores e mais potentes, que necessitavam de um número menor de operários.

Entre 1768 e 1800, uma série de inventos possibilitou o nascimento de uma potente indústria têxtil (tecidos) na Inglaterra. Indústria esta, que tornou a Grã-Bretanha a maior potência mundial da época conhecida como “oficina do mundo” e “senhora dos mares”. “Oficina do mundo”, pois produzia bens de consumo industriais para todo o globo terrestre e “senhora dos mares” por controlar o comércio marítimo mundial.

Em 1808, Richard Trevithick criou a primeira locomotiva a vapor, este invento revolucionou os transportes de cargas. A partir daí, o preço do transporte

despencaria, pois os trens possibilitavam o transporte de grandes cargas em uma velocidade consideravelmente mais alta do que a praticada até então.

#### A Vida dos Trabalhadores

Mas nem tudo eram rosas na Inglaterra industrial. Pois os trabalhadores viviam em péssimas condições de sobrevivência. Até o início da Revolução Industrial, os trabalhadores eram responsáveis por realizar todas as fases do processo de produção. Porém, a indústria dividiu os trabalhadores em áreas de atuação. Assim, criaram-se áreas onde os trabalhadores eram responsáveis por realizar apenas uma das partes do processo de fabricação. Isso permitiu ao empregador pagar um salário menor aos trabalhadores.

Também é importante afirmar que as fábricas empregavam homens, mulheres e crianças. As máquinas permitiam que crianças trabalhassem e produzissem tanto quanto um adulto, porém recebendo um salário muito menor. Com isso, as fábricas empregavam famílias inteiras pagando salários muito baixos. Os operários eram obrigados a se sujeitar a essa política já que não existiam leis de proteção ao trabalhador.

Essa situação levou o operariado a uma situação de exploração terrível, que somente melhorou com a organização sindical que, através de paralizações e greves, obrigou os empresários a pagarem um salário melhor a seus funcionários. Por pressão dos sindicatos, o governo inglês foi obrigado a criar leis de amparo ao trabalhador, tais como carga horária máxima (8 horas diárias), salário mínimo e direito a um dia de folga semanal (preferencialmente domingo).

#### **Conclusão**

A Revolução Industrial não ficou restrita à Inglaterra, outras nações também se industrializaram, em especial a França. E a principal consequência disso foi o grande êxodo rural que ocorreu nestes países. Milhares de pessoas abandonaram os campos em busca de oportunidades nas cidades industrializadas ou nas minas de carvão (principal combustível da época).

Essas mudanças sociais criaram novas demandas e exigências nas cidades onde a revolução aconteceu. Com isso, surgiram movimentos de contestação à ordem sócio-econômica e política da época, e o principal deles foi o [Iluminismo](#).





A alienação dos trabalhadores é uma grave consequência das linhas de montagem da produção em série. Tirinha acima: Frank & Ernest do cartunista Thaves. Jornal do Brasil, 19 de fevereiro de 1997.

## Projeto Araribá História 8º Ano

### ■ O movimento cartista

O **cartismo** foi o primeiro movimento da classe operária inglesa a reivindicar direitos políticos e a adquirir um caráter nacional. O movimento nasceu em Londres, em 1838, quando uma associação de trabalhadores enviou ao Parlamento inglês a **Carta do Povo**, um documento em que requeriam, entre outras reivindicações, voto secreto, sufrágio universal masculino e parlamentos renovados anualmente.

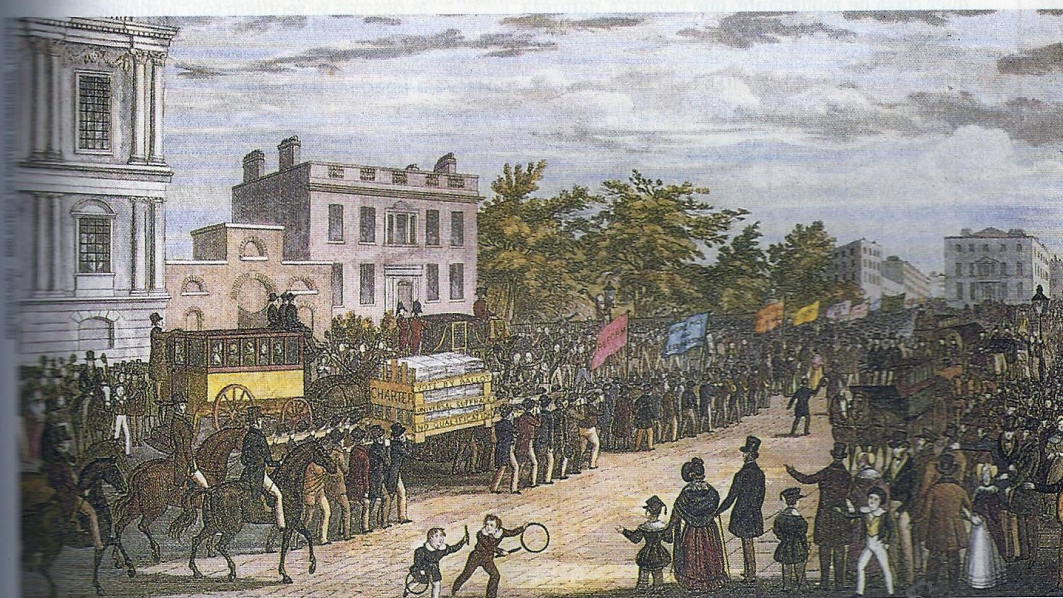
A petição foi levada para assembleias de trabalhadores em todo o país e recebeu mais de um milhão de assinaturas. A recusa do Parlamento em aprovar a carta desencadeou uma onda de greves, manifestações e prisões. O mais grave incidente ocorreu quando uma coluna de mineiros entrou em confronto com os soldados, resultando em 10 mortos e dezenas de feridos.

Por volta de 1840, o movimento cartista apresentou uma segunda petição, bem mais radical que a primeira. Além das reivindicações iniciais, o documento exigia aumento de salário para os operários e redução da jornada de trabalho. A nova petição recebeu cerca de 3,3 milhões de assinaturas, mais da metade da população masculina inglesa da época.

Aos poucos, as lutas operárias surtiram efeito. As leis trabalhistas do século XIX e início do XX melhoraram as condições de trabalho nas fábricas e minas inglesas, além de fortalecer as lutas dos trabalhadores de outros países (veja a cronologia ao lado).

Legislação trabalhista na Inglaterra	
1802	Limitou a jornada de trabalho das crianças a 12 horas diárias.
1819	Proibiu o trabalho das crianças menores de 9 anos nas fábricas de algodão.
1824	As associações de trabalhadores deixaram de ser ilegais.
1833	Limitou o trabalho das crianças entre 9 e 13 anos a 8 horas diárias e, entre 13 e 18 anos, a 12 horas diárias. Estabeleceu que as crianças deveriam usar 2 horas do seu tempo para ir à escola.
1842	Proibiu o trabalho feminino e de meninos menores de 10 anos nas minas.
1871	O direito de formar sindicatos foi legalizado.
1908	Instituiu os primeiros sistemas de seguro social.
1919	Estabeleceu a jornada de 8 horas diárias.

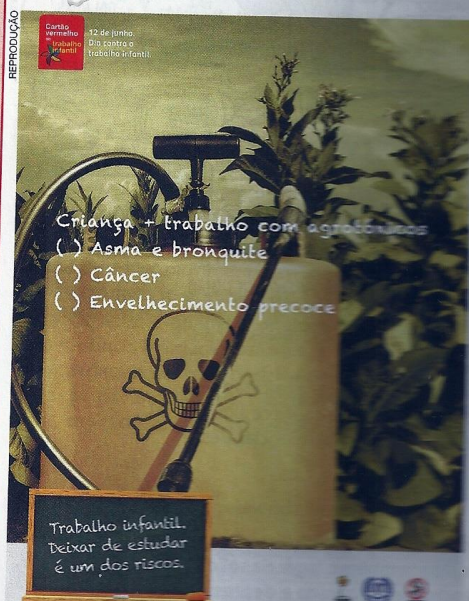
Fonte: *UK Parliament*.  
Disponível em [www.parliament.uk](http://www.parliament.uk).  
Acesso em 12 jan. 2012.



Representação de petição cartista sendo levada ao Parlamento, 1842. Biblioteca do Partido Comunista, Londres. Imagine que seu pai, sua mãe ou outra pessoa responsável por você resolveu participar de uma manifestação exigindo a redução da jornada de trabalho. Você também participaria do movimento como essas crianças que aparecem na imagem? Por quê?

## Em foco

### A exploração do trabalho infantil



#### Crianças no mundo do trabalho

Na época da Revolução Industrial, a exploração do trabalho dos operários tornou-se fonte de enormes lucros para os empresários. Preocupados em pagar salários cada vez mais baixos, os donos de fábricas empregavam muitas crianças, grande parte delas recrutada nos orfanatos ingleses.

Passados mais de 200 anos, a exploração do trabalho infantil ainda é muito praticada em diferentes regiões do mundo, principalmente em países de industrialização mais recente, como a China e o Brasil.

Em todo o mundo, várias organizações oficiais e não oficiais dedicam-se a combater a exploração do trabalho infantil. No entanto, muitas crianças ainda continuam deixando os brinquedos e a escola para se dedicar ao trabalho.

Conheça agora um pouco da história do trabalho infantil na Inglaterra, nos primeiros tempos da industrialização.


#### O cotidiano nos campos

Nas áreas rurais da Inglaterra, os meninos começavam a trabalhar desde muito pequenos, ajudando os pais nas tarefas diárias. No entanto, ao contrário do trabalho repetitivo das fábricas, as atividades no campo envolviam diferentes tarefas: semeadura, ordenha das vacas, construção de estábulos, alimentação dos animais etc.

As meninas ajudavam em casa a preparar o pão e a comida. No fim da tarde, a família se reunia para o jantar e, principalmente no inverno, as pessoas podiam conversar durante horas, aproveitando para realizar outras tarefas, como fiar, tecer, fabricar calçados, mesas e outros artigos.



No alto, cartaz da campanha contra o trabalho infantil da Organização Internacional do Trabalho (OIT) e da Fundação Nacional de Prevenção e Erradicação do Trabalho Infantil (FNPETI), 2011. Ao lado, ilustração representando uma criança durante o trabalho de acender lâmparinas nas ruas de Londres, 1808. Museu de Ciências, Londres.

 Em foco

Fonte 3



Criança limpa peças de motor em uma oficina mecânica, Campina Grande, Paraíba, 2010. Coloque-se no lugar dessa criança. Que atividades você deixaria de fazer para poder trabalhar?

### Castigo nas fábricas

O longo e extenuante trabalho nas fábricas têxteis inglesas deixava as crianças muito cansadas e sonolentas. Quando diminuíam a velocidade de suas tarefas, as crianças recebiam socos e outros tipos de castigo para se manterem acordadas.

Em algumas fábricas, por exemplo, os supervisores as mergulhavam em cisternas, de cabeça para baixo, para que não adormecessem. Também havia castigos para as crianças que chegavam atrasadas ao trabalho ou que conversassem durante as atividades. Aquelas que fugiam das fábricas eram presas e fichadas na polícia.

Além de sofrerem com a extensa jornada de trabalho e a violência física, as crianças ainda eram ameaçadas pelos seus patrões de perderem o emprego caso se queixassem dos maltratos a que eram submetidas.

A extrema exploração do trabalho infantil na Inglaterra ficou registrada nos diversos relatórios e depoimentos do período. A repercussão que essas denúncias tiveram contribuiu para a progressiva regulamentação do trabalho infantil pelas autoridades inglesas.

Fonte 4

### Lembranças de Robert Blincoe

“A primeira tarefa dada a Robert Blincoe foi a de apanhar o algodão que caía no chão, embaixo do tear mecânico.

Aparentemente, nada poderia ser mais fácil, mas ele estava muito apavorado pelo movimento giratório e pelo barulho da maquinaria. Ele também não suportou o pó e a fumaça que o deixavam sufocado. Ele logo se sentiu doente e constantemente parava de trabalhar, pois suas costas doíam de tanto agachar. Blincoe achava que era livre para sentar e descansar, mas logo descobriu que isso era estritamente proibido nas fábricas têxteis. O seu inspetor, Sr. Smith, lhe disse que tinha que ficar em pé [...]”

BROWN, John. Trecho da biografia de Robert Blincoe, publicado no jornal *The Lion*, 15 jan. 1828. *The National Archives Learning Curve*. Disponível em [www.spartacus.schoolnet.co.uk](http://www.spartacus.schoolnet.co.uk). Acesso em 7 jan. 2012. (tradução nossa)

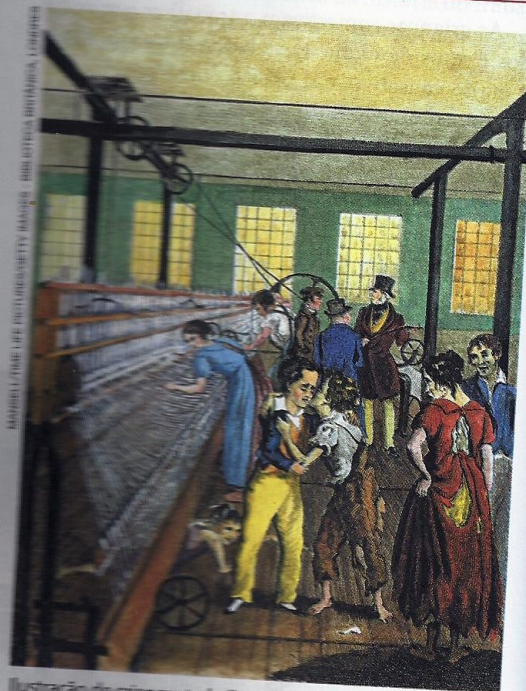


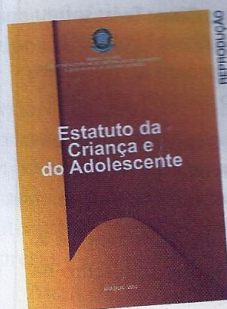
Ilustração de crianças trabalhando em fábrica de tecidos de algodão, de A. Henriet, retirada da obra *The Life and Adventures of Michael Armstrong, the Factory Boy*, da escritora inglesa Frances Trollope, 1840. Biblioteca Britânica, Londres.

## Compreender um texto

### O trabalho infantil no Brasil

Acabar com o trabalho infantil ainda é um grande desafio em muitos países, como o Brasil. Segundo dados da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (Pnad), em 2009, no nosso país, mais de 4,2 milhões de trabalhadores tinham entre 5 e 17 anos.

Com o objetivo de erradicar o trabalho infantil no Brasil, diversas entidades governamentais e ONGs, com o apoio da sociedade civil, vêm criando leis e ações que tentam recuperar a infância e a educação de milhares de crianças e jovens. Um exemplo é o Estatuto da Criança e do Adolescente, sancionado em 13 de julho de 1990.



Capa do Estatuto da Criança e do Adolescente, 2006.

Crianças passeando em um parque, São Paulo, 2012.

### O Estatuto da Criança e do Adolescente

**Art. 2º** Considera-se criança, para os efeitos desta lei, a pessoa até 12 anos de idade incompletos, e adolescente aquela entre 12 e 18 anos de idade. [...]

**Art. 4º** É dever da família, da comunidade, da sociedade em geral e do poder público assegurar, com absoluta prioridade, a efetivação dos direitos referentes à vida, à saúde, à alimentação, à educação, ao esporte, ao lazer, à profissionalização, à cultura, à dignidade, ao respeito, à liberdade e à convivência familiar e comunitária. [...]

**Art. 5º** Nenhuma criança ou adolescente será objeto de qualquer forma de negligência, discriminação, exploração, violência, crueldade e opressão [...]

**Art. 53.** A criança e o adolescente têm direito à educação, visando ao pleno desenvolvimento de sua pessoa, preparo para o exercício da cidadania e qualificação para o trabalho, assegurando-se-lhes:

- I. igualdade de condições para o acesso e permanência na escola;
- II. direito de ser respeitado por seus educadores;
- III. direito de contestar critérios avaliativos, podendo recorrer às instâncias escolares superiores;
- IV. direito de organização e participação em entidades estudantis;
- V. acesso à escola pública e gratuita próxima de sua residência. [...]

**Art. 60.** É proibido qualquer trabalho a menores de 14 anos de idade, salvo na condição de aprendiz. [...] [Este artigo acabou sendo revogado, na prática, pela emenda constitucional nº 20, que alterou o texto da Constituição de 1988. A emenda estabeleceu: "proibição de trabalho noturno, perigoso ou insalubre a menores de dezoito e de qualquer trabalho a menores de dezesseis anos, salvo na condição de aprendiz, a partir de quatorze anos".]

**Art. 62.** Considera-se aprendizagem a formação técnico-profissional ministrada segundo as diretrizes e bases da legislação de educação em vigor.



FERNANDO FAVORITTO

**Art. 63.** A formação técnico-profissional obedecerá aos seguintes princípios:

- I. garantia de acesso e frequência obrigatória ao ensino regular;
- II. atividade compatível com o desenvolvimento do adolescente;
- III. horário especial para o exercício das atividades.

**Art. 64.** Ao adolescente até 14 anos de idade é assegurada bolsa de aprendizagem.

**Art. 65.** Ao adolescente aprendiz, maior de 14 anos, são assegurados os direitos trabalhistas e previdenciários.

**Art. 66.** Ao adolescente portador de deficiência é assegurado trabalho protegido.

**Art. 67.** Ao adolescente empregado, aprendiz, em regime familiar de trabalho, aluno de escola técnica, assistido em entidade governamental ou não governamental, é vedado trabalho:

- I. noturno, realizado entre as 22 horas de um dia e as 5 horas do dia seguinte;
- II. perigoso, insalubre ou penoso;
- III. realizado em locais prejudiciais à sua formação e ao seu desenvolvimento físico, psíquico, moral e social;
- IV. realizado em horários e locais que não permitam a frequência à escola. [...].”

BRASIL. Presidência da República. Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos. *Estatuto da Criança e do Adolescente* [Lei nº 8.069, de 13 jul. 1990]. Disponível em [www.planalto.gov.br](http://www.planalto.gov.br). Acesso em 12 jan. 2012.

## Atividades

Registre em seu caderno

### Localize a informação

**1** Em seu caderno, monte uma ficha com as seguintes informações.

- a) Dia, mês e ano em que o Estatuto da Criança e do Adolescente foi sancionado.
- b) Idade que uma pessoa deve ter para ser considerada criança e para ser considerada adolescente.
- c) Os direitos das crianças e dos adolescentes assegurados por essa lei.
- d) Os responsáveis por assegurar os direitos das crianças e dos adolescentes.

**2** Em relação à educação, quais são os direitos assegurados por essa lei às crianças e aos adolescentes brasileiros?

**3** Em seu caderno, responda às questões a seguir.

- a) Segundo a lei, a partir de que idade o trabalho é permitido no Brasil?
- b) Como o estatuto define o aprendiz? Quais direitos estão assegurados aos jovens que trabalham na condição de aprendizes?
- c) Em que situações o trabalho dos adolescentes é proibido?

### Análise e interprete

**4** Leia o texto a seguir e responda às questões.

“A zona da prostituição no Recife está cheia de carros circulando em baixa velocidade ao lado dos grupos de garotas exibindo seus corpos. Uma delas, P., está vestida com um *top* cor-de-rosa e uma minissaia. A menina de 13 anos [...] diz ter começado a trabalhar nas ruas com 7 anos. A Unicef estima que há 250 mil crianças prostituídas como ela no Brasil. [...]

‘Nossos pais não se preocupam muito com a gente. Dizemos a eles quando estamos saindo e quando chegamos. [...] Eles sabem como conseguimos o dinheiro, mas nós não discutimos isso’ [...].”

Turismo sexual estimula exploração sexual infantil no Brasil. *BBC Brasil*, jul. 2010. Disponível em [www.bbc.co.uk/portuguese](http://www.bbc.co.uk/portuguese). Acesso em 13 jan. 2012.

- a) A que situação de exploração a menina P. está submetida?
- b) Que direitos da menina P. estão sendo feridos, segundo o Estatuto da Criança e do Adolescente? Por quê?
- c) Conforme a lei, qual deveria ser o papel da família, da sociedade e do Estado numa situação como a descrita no texto?

## Produções textuais dos alunos 8º ano A

Eu fiz esse poema  
para todo o pessoal  
O poema é sobre  
A revolução industrial

Muitos funcionários  
acharam que tudo ia ser legal  
mas nessa revolução  
muitos saíram mal

Quando surgiram as máquinas  
também surgiu o desemprego  
E muitos operários  
~~e muitos operários~~  
entraram em desespero

~~As máquinas foram quebradas~~  
~~e as autoridades chamadas~~

Bebidas alcoólicas  
chamadas bebiam  
mas em uma certa idade  
muitas morriam

Seg	Ter	Qua	Qui	Sex	Sáb	Dom
-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----



Naquela época, as crianças não tinham liberdade para fazer o que queriam, não tinham vontade própria, desde cedo elas tinham que trabalhar. (Rafaelly e Aline entram e começam a trabalhar)

(Um tempo depois, Vitória chega).  
- Nossa que fome - Falam Rafa e Aline.

(Vitória chega com as bebidas):

- Tomra essas bebidas e se mata essa fome! - Fala Vitória.

Elas bebem e continuam trabalhando.

Rafa passa mal e cai no chão.  
Aline fica desesperada:

- Alguém ajuda por favor! Socorro!

Vitória chega:

- O que que isso! Tira isso daqui! É volta a trabalhar agora! Não melhora! Some da minha frente!  
Eles saem!

Moral: Viva a vida, pois só temos uma, então valorize a que você tem, mesmo as pessoas falando pra você deixar, pense no seu bem e no seu futuro.