



Práticas de leitura no livro didático: a falta do prazer da leitura na formação do leitor

Paulo Cezar Rodrigues^{1*}, Rosimeiri Darc Cardoso² e Sílvia Regina Emiliano Gonzaga³

¹Universidade Federal do Tocantins, Quadra 109 - Norte, Avenida NS 15, 77001-090, Palmas, Tocantins, Brasil. ²Universidade Estadual do Paraná, Apucarana, Paraná, Brasil. ³Faculdade Maringá, Maringá, Paraná, Brasil. *Autor para correspondência. E-mail: paulo.cezarrodrigues@uft.edu.br

RESUMO. Este artigo tem por objetivo investigar o modo como o livro didático (LD) de Língua Portuguesa (LP) propõe o trabalho com o ensino da leitura, analisando se este material apresenta leituras desvinculadas de atividades de estudo-interpretação do texto, denominadas de ‘leituras por prazer’ ou ‘fruição’, como estratégia de ensino para formação do leitor competente. Esta pesquisa fundamenta-se em estudos sobre leitura de Geraldi (1984), Eco (1986), Chartier (1994, 2001), Manguel (1997), Souza (1999) e Colomer (2007). O LD *corpus* da pesquisa é destinado ao 9º ano do Ensino Fundamental (EF), ‘Projeto Telaris: português’ (Borgatto, Bertin, & Marchezi, 2017). Os resultados demonstraram que, nas cinquenta e cinco propostas de leitura apresentadas na Unidade 1 desse manual, foram identificados ‘oito objetivos’ diferentes para a realização de leitura. Entretanto, dentre eles, não se verificou a presença de nenhuma proposta cujo objetivo fosse exclusivamente a fruição. Constatação preocupante, pois a leitura fruição, no LD, poderia servir como importante estratégia de ensino para a formação do leitor.

Palavras-chave: livro didático; ensino; leitura; prazer; competência leitora.

Reading practices in textbook: the lack of reading pleasure in the formation of the reader

ABSTRACT. The purpose of this text is to investigate how the Portuguese Language (LD) didactic workbook proposes work with the teaching of reading, analyzing if this material presents readings related to text - study activities, called ‘readings for pleasure’ or ‘enjoyment’ as a strategy for the formation of a competent reader. This research is based on reading studies from Geraldi (1984), Eco (1986), Chartier (1994, 2001), Manguel (1997), Souza (1999) and Colomer (2007). The research *corpus*, *Projeto Telaris: português* (Borgatto, Bertin, & Marchezi, 2017), is intended to the 9th year of Secondary Education. Considering the fifty five reading options presented in the Unit 1 of this textbook. The results showed that in the fifty five reading proposals presented in Unit 1 LD ‘eight’ different reading objectives were identified. Among them, there was no presence of any proposal whose objective was pleasure. This finding is considered to be a concern since reading in the LD could serve as an important teaching strategy for the formation of the reader.

Keywords: textbook; seduction; teaching; reading; pleasure.

Received on March 3, 2020.

Accepted on August 5, 2020.

Introdução

De acordo com os resultados de exames que se ocupam de mensurar e avaliar a competência leitora dos alunos, como o Exame Nacional do Ensino Médio – ENEM, e, mais especificamente, o Programa Internacional de Avaliação de Alunos – PISA, podemos afirmar que a escola brasileira, de modo geral, ainda está longe de alcançar um de seus maiores e ou principais objetivos, que é o de formar alunos que possam ser considerados como leitores competentes (Brasil, 1997).

Nesse contexto, as atenções e críticas sobre o baixo desempenho dos alunos nas provas de leitura, de exames nacionais e internacionais, se voltam exclusivamente para a escola que, nas sociedades modernas, surge como lugar privilegiado para o ensino e por isso é quem tem a incumbência e a responsabilidade de alfabetizar e letrar as crianças, diferentemente do que ocorria por volta dos séculos XVIII e XIX, conforme aponta Chartier (2001, p. 80), contexto em que “[...] a aquisição do domínio da leitura era feita antes dos

sete anos, geralmente fora da escola, graças aos cuidados da mãe, de uma mulher ou de um pastor que servia de pedagogo [...]”. É notório que, com a democratização do ensino, a escola emerge como detentora de uma responsabilidade que, anteriormente, não era exclusivamente sua.

Assim, acreditamos que as práticas de leitura que, inicialmente eram individualizantes, a partir dessa mudança de paradigma, ganharam um ‘caráter coletivo’, uma vez que um professor, apenas, não teria condições de atender e ensinar a todos os seus alunos de forma individual. Talvez por isso a escola se viu obrigada a empregar outras estratégias para o desenvolvimento da habilidade de leitura dos aprendizes, tais como a realização de atividades voltadas exclusivamente à fixação e à interpretação de textos após cada leitura. É o que Geraldi (1984, p. 78) denuncia: “Na escola não se lêem textos, fazem-se exercícios de interpretação e análise de textos. E isto nada mais é do que simular leituras”. Embora possa parecer exagerada, tal denúncia merece atenção, não porque atualmente a leitura de textos tenha sido banida da escola, mas porque é importante refletir sobre o modo como o trabalho com a leitura está sendo realizado cotidianamente em sala de aula.

Apesar de considerarmos necessária a oferta das mais variadas atividades que propiciem o estudo e a reflexão sobre as leituras realizadas na escola, coadunamos com o pensamento de Menegassi e Fuza (2010, p. 319, grifo nosso), que diz: “[...] a prática constante de leitura na escola pressupõe o trabalho com a ‘diversidade de objetivos’, modalidades e textos”. No tocante à diversidade de objetivos de leitura, advogamos que as atividades voltadas para o ensino e o desenvolvimento dessa habilidade também possam proporcionar ao aprendiz a experiência do ‘ler por ler’ ou ‘ler gratuitamente’, sem que haja, após cada leitura, a obrigatoriedade de responder a um questionário, produzir um resumo, resenha ou outro gênero textual.

A nosso ver, a realização de leituras, em contexto escolar, que também tenham como objetivo a ‘fruição’ ou a obtenção do ‘prazer da leitura’ pode se constituir como uma importante estratégia de ensino, com vistas a despertar no aluno o gosto pela leitura:

Fora da escola, não se lê só para aprender a ler, não se lê de uma única forma, não se decodifica palavra por palavra, não se responde a perguntas de verificação do entendimento preenchendo fichas exaustivas, não se faz desenho sobre o que mais gostou e raramente se lê em voz alta (Brasil, 1998, p. 44).

Em outras palavras, consideramos importante que as aulas de leitura também possibilitem a prática de ‘leituras descompromissadas’, semelhantes às que geralmente ocorrem ‘fora da escola’ quando se lê apenas com vistas ao entretenimento ou como forma de lazer. Leituras como as que as pessoas fazem durante uma viagem ou em um café, quando se lê com vistas ao prazer ou entretenimento, podem servir como uma interessante estratégia de ensino.

Nesse sentido, acreditamos que o modo como o trabalho com o ensino da leitura vem sendo proposto em muitos LD pode ser o responsável pela aversão ou a falta de interesse que muitos alunos demonstram em relação à leitura de qualquer tipo de texto. É comum que atividades tidas como prazerosas, como a leitura de uma crônica, charge, tirinha, história em quadrinho ou outra, sejam sucedidas por uma atividade escrita. Como possível consequência de uma prática cristalizada que geralmente associa leitura ao ‘trabalho’, pensamos que os aprendizes poderiam desenvolver a ideia ou a crença de que de ler é algo ruim, uma vez que os materiais didáticos, muitas vezes, propõem a realização de alguma tarefa após cada leitura. Por essa razão, acreditamos que a ausência de ‘leituras por prazer’, nesses manuais, não favorece o desenvolvimento do gosto do aluno pela leitura, assim como compromete a formação do leitor competente, uma vez que estas atividades de leitura não se preocupam em seduzir, nem tampouco visam atrair o aluno no sentido de permitir-lhe que tome gosto pela leitura e, a partir daí, crie o hábito de ler.

Embora reconheçamos que nem sempre é possível conciliar trabalho e prazer, uma vez que a própria ida do aluno à escola já é uma imposição (familiar, social etc.), ainda assim insistimos na tese de que a realização de leituras ‘por prazer’, no espaço escolar, poderia se configurar, também, como uma importante estratégia de ensino, no sentido de tornar essa atividade atraente para o aluno, e mais eficaz.

Assim, este estudo tem por objetivo investigar o modo como o livro didático (LD) de Língua Portuguesa (LP), do Ensino Fundamental (EF), propõe o trabalho com o ensino da leitura, analisando se este material apresenta leituras desvinculadas de atividades de estudo-interpretação do texto, aqui denominadas de ‘leituras por prazer’ ou ‘fruição’, como estratégia para a formação do leitor competente. Para tanto, foi selecionado como *corpus* o LD destinado ao 9º ano do EF, ‘Projeto Telaris: português’ (Borgatto, Bertin, & Marchezi, 2017). Justificamos a opção pelo estudo do LD do 9º ano porque neste se encerra o fim de um importante ciclo na vida acadêmica do aluno. Quanto à escolha do LD, de acordo com o MEC, é a quarta (4ª)

coleção didática mais utilizada dentre as seis que compõem o Guia do PNLD-2017, com um total de 1.023.306 livros didáticos distribuídos. Em outras palavras, trata-se de um LD bastante representativo no universo dos LD de LP utilizados pelos alunos de escolas públicas brasileiras.

O LD, o prazer da leitura e a formação do leitor

Além do objetivo de formar um número expressivo de leitores competentes, a escola tem, também, outro importante objetivo que é o de “[...] formar escritores competentes capazes de produzir textos coerentes, coesos e eficazes” (Brasil, 1997, p. 47). Entretanto, no que diz respeito ao leitor competente pretendido pelos PCN, consideramos importante ressaltar que, de modo geral, a escola brasileira parece ainda estar longe de alcançar essa meta, conforme mencionado anteriormente nesta pesquisa. Nesse sentido, considerada a complexidade da questão, acreditamos ser importante identificar quais seriam, então, as características do leitor competente, segundo a literatura existente e os PCN.

Para o documento (Brasil, 1997, p. 41), o leitor competente seria alguém capaz de “[...] por iniciativa própria, [...] selecionar, dentre os trechos que circulam socialmente, aqueles que podem atender a uma necessidade sua. Que consegue utilizar estratégias de leitura adequada para abordá-los de forma a atender a essa necessidade”. Além disso, ainda segundo o documento, o leitor competente ou proficiente seria alguém que:

[...] possa aprender a ler também o que não está escrito, identificando elementos implícitos; que estabeleça relações entre o texto que lê e outros textos já lidos; que saiba que vários sentidos podem ser atribuídos a um texto; que consiga justificar e validar a sua leitura a partir da localização de elementos discursivos (Brasil, 1997, p. 41).

Em relação ao leitor competente, é importante lembrar que nem sempre este ‘tipo de leitor’ vem ‘pronto de casa’. É preciso que tanto a escola quanto os autores de LD se conscientizem e atuem no sentido de formá-lo, uma vez que poucos ou raros são os casos de crianças que chegam à escola com a habilidade de leitura desenvolvida. Para Eco (1986, p. 40, grifo nosso), “[...], prever o próprio Leitor-Modelo não significa somente ‘esperar’ que exista, mas significa também mover o texto de modo a construí-lo”. Por ‘mover o texto’, compreendemos que não se trata apenas de oferecer ao aluno textos adequados à sua faixa etária ou os de sua preferência, mas também de propor objetivos de leitura variados, que não se restrinjam às ‘leituras por obrigação’, quando se tem que responder a um questionário ou produzir um texto/relatório sobre aquilo que se leu.

Quanto à realização de práticas de leitura variadas, pensamos que o LD de LP pode desempenhar um importante papel neste contexto, uma vez que este material tem atuado de forma hegemônica nas escolas públicas brasileiras, servindo como único recurso didático à disposição de professores e alunos para o ensino e para a aprendizagem de leitura. Sendo assim, cabe à escola e ao professor proporem práticas de leitura diversificadas e eficazes (Brasil, 1997). Ainda em relação às práticas de leitura eficazes, acreditamos que a eficácia destas poderia ser verificada pelo professor a partir da aceitação ou não das atividades de leitura apresentadas. Assim, quanto maior for o número de alunos dispostos a realizarem a leitura de determinado texto, maior terá sido a eficácia da proposta ou atividade apresentada. Isso porque defendemos que só se aprende a ler, lendo (Solé, 1998). Em outras palavras, defendemos que o ‘hábito da leitura’ pode favorecer o alcance ou a obtenção da proficiência em leitura. Para tanto, coadunamos com a orientação dos PCN, segundo a qual:

[...] se a escola pretende converter a leitura em objeto de aprendizagem deve preservar sua natureza e sua complexidade, sem descaracterizá-la. Isso significa trabalhar com a diversidade de textos e de combinações entre eles. Significa trabalhar com a ‘diversidade de objetivos’ e modalidades que caracterizam a leitura, ou seja, os diferentes ‘para quês’ – resolver um problema prático, informar-se, ‘divertir-se’, estudar, escrever ou revisar o próprio texto [...] (Brasil, 1997, p. 41, grifo nosso).

Segundo o documento, está claro que o trabalho com o ensino de leitura não pode se restringir à utilização de propostas de leitura que tenham como único objetivo para a sua realização a leitura silenciosa, leitura em voz alta ou a resolução de exercícios de interpretação textual. Ensinar a ler, de modo competente, pressupõe a realização dessas atividades, mas também de outras que contemplem formas diversificadas e objetivos variados de leitura. Nesse sentido, advogamos que é preciso dar à leitura o estatuto de uma prática criadora, inventiva e produtora de sentidos (Chartier, 2001).

Neste cenário, a leitura gratuita ou por prazer, intercalada às demais propostas de leitura do LD, poderia se constituir como uma importante prática leitora, capaz de contribuir positivamente para a formação de

leitores competentes, uma vez que romperia com o estigma que muitos alunos têm, de que ler seria ruim. Isto porque, toda vez que se lê algo, em seguida se é obrigado a realizar algum trabalho ou tarefa, geralmente, vista por eles como uma espécie de ‘punição’ ou ‘castigo’ (por terem lido). Tais práticas, a nosso ver, propiciam a perpetuação de um círculo vicioso, segundo o qual a leitura aparece sempre associada à realização de uma tarefa ou ao trabalho e, raramente ou nunca, ao prazer.

Em relação à leitura do texto literário, Colomer (2007) afirma que o trabalho de educação literária deve ocorrer dentro do sistema formal de ensino. Todavia, as práticas realizadas têm afastado os leitores dos textos. Uma das justificativas para isso é a diferença em relação aos objetivos que se pretende alcançar. Na fase inicial de escolarização, a preocupação centra-se na aproximação do estudante com o texto literário; enquanto nas séries finais do Ensino Fundamental e no Ensino Médio, a intenção do trabalho com a literatura volta-se para um estudo focado na cronologia das obras e nos movimentos literários. Desta maneira, o estudante se vê cercado de um conjunto de atividades, em geral avaliativas, que o distanciam do prazer de ler.

Sob esse viés, as práticas de leitura voltadas para os clássicos da literatura, brasileira e mundial, geralmente, apresentam aos alunos somente dois objetivos de leitura: a produção de um resumo, para que o professor possa aferir o cumprimento da tarefa dada, e o estudo ou preparação para a prova do exame vestibular. Sobre a ausência de variedade de objetivos de leitura, os PCN (Brasil, 1997, p. 42) advertem “[...] não se formam bons leitores solicitando aos alunos que leiam apenas durante as atividades na sala de aula, apenas o livro didático, apenas porque o professor pede [...]”, e complementam:

Fora da escola não se lê só para aprender a ler, não se lê de uma única forma, [...], não se responde a perguntas de verificação do entendimento preenchendo fichas exaustivas, não se faz desenho sobre o que mais gostou e raramente se lê em voz alta. Isso não significa que na escola não se possa ‘eventualmente’ responder a perguntas sobre a leitura, de vez em quando desenhar o que o texto lido sugere, ou ler em voz alta quando necessário. No entanto, uma prática constante de leitura não significa a repetição infundável dessas atividades escolares. Uma prática constante de leitura na escola pressupõe o trabalho com a ‘diversidade de objetivos’, modalidades e textos [...] (Brasil, 1997, p. 43, grifo nosso).

Nesse contexto, pensamos que a diversidade de objetivos de leitura configura-se como uma importante e indispensável estratégia de ensino, e não apenas como um recurso metodológico opcional que poderia ser utilizado ou não pelos professores e LD. Ressaltamos que não pretendemos desqualificar, nem tampouco desencorajar a realização de ‘práticas tradicionais’ de leitura, tais como as que propõem a realização de leitura em voz alta ou silenciosa, ou a resolução de questões de estudo ou interpretação do texto. O que pretendemos é questionar a exclusividade de tais práticas de leitura, alertando para a importância de se realizarem outras, mais criativas, interessantes e eficientes, porque desvinculadas de qualquer ‘obrigação’, as quais também poderiam ser realizadas durante o processo de desenvolvimento e formação do leitor. Para tanto, consideramos necessário que não apenas o LD se incumba dessa responsabilidade, mas também a escola, propiciando o espaço físico adequado, assim como uma farta e variada gama de livros, jornais, revistas, gibis, enfim, toda sorte de material de leitura.

Sobre algumas das peculiaridades das práticas de leitura, recorreremos a Chartier (1994, p. 13), segundo o qual “Deve-se levar em conta, também, que a leitura é sempre uma prática encarnada em gestos, em espaços, em hábitos”. Diante disso, reforçamos tanto a necessidade de que a escola proporcione os espaços adequados para essa prática, quanto a importância de o LD de LP propor o trabalho com o ensino da leitura, a partir de objetivos variados e interessantes, a fim de favorecer a aquisição do hábito de ler e o gosto pela leitura. Acerca disso, os PCN orientam:

Para tornar os alunos bons leitores – para desenvolver, muito mais do que a capacidade de ler, o gosto e o compromisso com a leitura – a escola terá de mobilizá-los internamente, pois aprender a ler (e também ler para aprender) requer esforço. Precisarão fazê-los achar que a leitura é algo interessante e desafiador [...]. Uma prática de leitura que não ‘desperte e cultive o desejo de ler’ não é uma prática pedagógica eficiente (Brasil, 1997, p. 47, grifo nosso).

Orientação que é recuperada e ratificada no mais recente documento oficial sobre educação, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), ao tratar sobre as competências específicas de LP para o EF:

9. Envolver-se em ‘práticas de leitura literária que possibilitem o desenvolvimento do senso estético para fruição’, valorizando a literatura e outras manifestações artístico-culturais como formas de acesso às ‘dimensões lúdicas, de imaginário e encantamento’, reconhecendo o potencial transformador e humanizador da experiência com a literatura (Brasil, 2017, p. 87, grifo nosso).

Conforme podemos verificar, ambos os documentos reconhecem a necessidade de que as práticas de leitura realizadas em sala de aula possibilitem ao aluno experimentar o prazer ou o “encantamento” proporcionado pela leitura. Assim, dentre as práticas que podem ser realizadas e ou desenvolvidas na escola, por meio do LD, é preciso que também estejam presentes aquelas que possibilitem ao aprendiz a total liberdade no ato de ler. Liberdade, inclusive, para ler qualquer coisa.

Compreendendo que a literatura é o texto que convida para este tipo de leitura, entendemos a necessidade cada vez maior de sua presença na escola. O caráter formador da literatura, conforme destaca Antonio Candido de Mello e Souza (1999), advém de sua propriedade de nos levar a descobrir um novo modo de ver as coisas e o mundo, além de permitir que vejamos em nós e nos outros o que não acreditávamos que era possível, contribuindo com nossa autonomia e liberdade. Por essa razão, o ensino que tem foco na formação do leitor deverá levar seus aprendizes à experiência efetiva de leitura literária, por meio do contato com obras integrais e relevantes, sem a preocupação de cumprir uma tarefa, mas com o foco em despertar no leitor o conhecimento de si e do mundo.

Essa concepção de leitura como uma atividade inerente ao ser humano e, portanto, indispensável pode ser observada em Manguel (1997, p. 20), quando assevera “Não podemos deixar de ler. Ler, é quase como respirar, é nossa função essencial”. Compreendemos dessa asserção que ler é vital ao ser humano, porque lemos ‘tudo’ o tempo todo. Não obstante, não basta ler, apenas, é preciso ler bem, ser proficiente em leitura, pois trata-se de uma questão de cidadania.

Para Leffa (1996, p. 17), “O leitor precisa possuir, além das competências fundamentais para o ato da Leitura, a intenção de ler [...]”, ainda e mesmo que seja apenas pelo prazer de ler. Reconhece-se a importância e a necessidade de o LD apresentar diferentes práticas de leitura, com os mais variados objetivos. Entretanto, reconhecemos ser necessário que a leitura fruição também seja contemplada durante o processo de formação do leitor competente.

No que se refere ao componente Língua Portuguesa, mais especificamente no que diz respeito ao ‘Eixo Leitura’, consideramos importante destacar que não identificamos no texto da BNCC (Brasil, 2017), em nenhum momento, o uso da expressão ‘objetivo de leitura’. Não obstante, quando o documento trata acerca do conteúdo de Língua Portuguesa (8 e 9º anos), na parte intitulada ‘Práticas de linguagem: leitura’ podemos facilmente identificar, no ‘campo habilidades’, 19 (dezenove) ‘objetivos de leitura’, subjacentes ou vinculados às diferentes habilidades que os alunos devem desenvolver no 8 e 9º ano. Nesse sentido, consideramos importante destacar que, apesar de o verbo ‘analisar’ ter sido utilizado doze vezes (em um total de dezenove utilizados) para descrever as ações/habilidades que determinado objetivo de leitura deveria alcançar, essa expressão não se repete em relação aos objetivos de leitura, os quais são distintos e significativamente variados. Outra questão que merece destaque nessa reflexão é o fato de que dentre os dezenove ‘objetivos de leitura’, identificados na BNCC (Brasil, 2017), para o 8 e 9º anos, em nenhum deles se verifica a orientação ou o ‘objetivo de leitura’: fruição. Nessa esteira, lembramos que o termo ‘fruição’ consta no documento, mas apenas como uma competência a ser desenvolvida pelo aluno a partir de seu contato frequente com práticas de leitura literária, conforme citado anteriormente (Brasil, 2017).

Ainda em relação aos objetivos de leitura, destacamos na literatura que trata sobre o tema quatro motivos ou razões para se justificar a realização de uma leitura ou ida ao texto: ‘leitura busca de informações’; ‘leitura estudo do texto’; ‘leitura pretexto’ e, por último, ‘leitura fruição do texto’ (Geraldí, 1984). Acerca das características de cada objetivo de leitura, o autor esclarece:

a) A leitura – busca de informações

A característica básica dessa postura ante o texto é o objetivo do leitor: extrair do texto uma informação [...]. [...] leitura de romances para extrair deles informação a propósito do ambiente da época, da forma como as pessoas, por intermédio dos personagens, encaravam a vida, etc.

b) A leitura – estudo do texto

[...] é mais praticada em aulas de outras disciplinas do que nas aulas de língua portuguesa que em princípio, deveriam desenvolver precisamente as mais variadas formas de interlocução leitor/texto/autor. [...] Um roteiro que me parece suficientemente amplo e, ao mesmo tempo útil, no estudo de textos, é especificar: a tese defendida no texto; os argumentos apresentados em favor da tese defendida; os contra argumentos levantados em teses contrárias; coerência entre tese e argumentos [...].

c) A leitura do texto – pretexto

[...] Dramatizar uma narrativa, transformar um poema em coro falado, ilustrar uma história, são apenas três dos múltiplos pretextos que pode definir o tipo de interlocução do leitor/texto/autor.

d) A leitura – fruição do texto (Geraldí, 1984, p. 82-87).

Além de sistematizar esses objetivos de leitura, Geraldi (1984) faz um importante e preocupante alerta ao expandir o conceito de ‘leitura fruição do texto’, considerada por ele como uma das ‘possíveis posturas’ do leitor frente ao texto: “‘Recuperar na escola e trazer para dentro dela’ o que dela se exclui por princípio – ‘o prazer’ – me parece o ponto básico ‘para o sucesso de qualquer esforço honesto de ‘incentivo à leitura’” (Geraldi, 1984, p. 86, grifo nosso). Talvez, o insucesso da escola pública na tarefa de formar um número significativo de ‘leitores competentes’ reside no fato de que tanto os documentos oficiais da educação quanto o LD de LP desconsiderem essa orientação. Ainda segundo o estudioso:

No sistema capitalista, de uma atividade importa o seu produto. ‘A fruição, o prazer, estão excluídos’ [...]. A escola, reproduzindo o sistema e preparando para ele, *exclui* qualquer atividade ‘não-rendosa’: lê-se um romance para preencher uma famigerada ‘ficha de leitura, para fazer uma prova ou para se ver livre da recuperação’ [...] (Geraldi, 1984, p. 86, grifo nosso).

Como podemos observar, as atividades escolares que poderiam proporcionar algum prazer ao aluno, como o incentivo à leitura de gibis, crônicas, romances etc., sem nenhum tipo de cobrança (ler por ler), por parte do professor ou do LD, foram, praticamente, excluídas do contexto escolar, sendo substituídas por aquelas relacionadas a algum tipo de trabalho (responder questionário, produzir relatório, resumo etc.). Desse modo, diante de tal constatação, Geraldi (1984) esclarece:

Com ‘leitura – fruição do texto’ estou pretendendo recuperar de nossa experiência uma forma de interlocução praticamente ausente das aulas de língua portuguesa: ‘o ler por ler’, gratuitamente. E o gratuitamente aqui não quer dizer que tal leitura não tenha um resultado. O que define esse tipo de interlocução é o desinteresse pelo controle do resultado (Geraldi, 1984, p. 98, grifo nosso).

Assim, acreditamos que atividades de leitura que tenham como único objetivo de sua realização possibilitar que o aluno ‘tome gosto’ pela leitura ou que lhe permita experimentar o ‘prazer da leitura’, podem ser entendidas como uma importante e necessária estratégia de ensino de leitura, no LD, uma vez que tais práticas de leitura poderiam contribuir tanto para que o aluno possa desenvolver o interesse, o gosto e o hábito da leitura quanto poderiam, também, auxiliar a escola na tarefa de formar um número muito mais expressivo de leitores competentes.

O LD e o ensino da leitura

Para a escolha do *corpus* desse trabalho, levamos em conta o fato de que o nono ano do EF representa o final de um importante ciclo de ensino na formação do educando. Durante esse tempo, tomam contato, e são ensinados a ler e a reconhecer os mais diferentes gêneros discursivos. Daí a necessidade de se investigar o modo como o LD de LP tem apresentado suas atividades de leitura, a fim de se identificar se este material apresenta propostas de leitura desvinculadas de atividades de estudo-interpretação do texto, denominadas de ‘leituras por prazer’ ou ‘fruição’, como estratégia para a formação do leitor competente. Assim, foi selecionado como *corpus* para a pesquisa o LD ‘Projeto Telaris’, de Ana Trinconi Borgatto, Terezinha Bertin e Vera Marchezi (2017).

Considerando o objetivo da pesquisa, e também as limitações de espaço deste gênero discursivo, ressalta-se que as análises recairão, inicialmente, sobre o ‘Manual do professor’ e, posteriormente, sobre as propostas de leitura, de duas unidades do LD, apenas. Com isso, pretende-se cotejar a proposta teórico-metodológica, de ensino de leitura, contida no ‘Manual do Professor’, com o que de fato os autores do LD apresentam, no interior das unidades do LD, como atividades ou práticas de leitura.

O LD ‘Projeto Telaris - 9º ano’ apresenta-se dividido em quatro unidades, contendo dois capítulos, cada. Cabe destacar que, em cada um dos cinco volumes que compõem esta coleção didática, há uma ‘Unidade suplementar’, que tem por objetivo ‘retomar e revisar’ os conteúdos de ortografia, acentuação e outros desenvolvidos nos oito capítulos. Além disso, esta unidade apresenta o ‘Projeto de leitura’, no qual “[...] há um livro ou coletânea de textos selecionados especialmente para ajudá-lo a desenvolver com ‘prazer’ a prática de leitura”. (Borgatto et al., 2017, p. 5, grifo nosso). Ressaltamos que tanto a apresentação quanto a discussão sobre o projeto de leitura serão retomadas ao final desta seção.

Em relação ao ‘Manual do professor’ (MP), considera-se importante a sua análise, uma vez que possibilitará o cotejo entre o que os autores apresentam, em termos de proposta teórico-metodológica do LD, para o ensino de leitura, e o que, de fato, propõem em forma de atividades no interior de suas unidades. Assim, logo no início do MP, as autoras do LD deixam claro a importância e a necessidade de se realizar, no espaço escolar, um trabalho eficiente com o ensino da leitura (Figura 1):

No mundo em que vivemos, caracterizado pela circulação social de diversificado volume de informações, a capacidade de ler e de interpretar textos em múltiplas linguagens é imprescindível.

A competência leitora é um instrumento valioso para a apropriação de conhecimentos do mundo que nos cerca. Não apenas isso: ela pode se constituir também em um poderoso instrumento para o autoconhecimento:

Figura 1. Manual do Professor/MP.

Fonte: Borgatto et al. (2017, p. 385).

Tal orientação é reiterada no MP quando trata sobre ‘proficiência em leitura’: “O desenvolvimento tecnológico requer um ‘leitor competente’, isto é, um leitor que, diante de um texto escrito, tenha a autonomia necessária para realizar [as mais diferentes] operações [...]” (Borgatto et al., 2017, p. 385, grifo nosso).

Observamos que ‘desenvolver a competência leitora do aluno’ e ‘formar leitores competentes’ são objetivos pretendidos por este LD, os quais estão totalmente em consonância com o que preconizam tanto os PCN (Brasil, 1997) quanto a BNCC (Brasil, 2017), no que se refere ao ensino de leitura, em contexto escolar. Para tanto, o MP informa que a perspectiva teórica que subsidia as práticas destinadas ao ensino deste conteúdo, no LD, é a que orienta o ensino de gêneros textuais, cunhada pelo Grupo de Genebra, a partir dos pressupostos bakhtinianos sobre gêneros do discurso. Além disso, as autoras evidenciam que a coleção didática trabalha com o ensino deste conteúdo na perspectiva do letramento, uma vez que o modo como o conteúdo de LP é apresentado na coleção não tem como objetivo somente introduzir o aluno no universo da escrita, mas também de torná-lo funcionalmente letrado (Borgatto et al., 2017). Nessa esteira, também podemos observar no MP a preocupação em buscar aproximar o aluno das práticas de leitura, por meio do uso das mais diferentes e variadas estratégias de ensino desse conteúdo (Figura 2):

Nesta coleção, algumas estratégias de antecipação são estruturadas de modo a contribuir para que o aluno mobilize não só suas vivências, mas também seus conhecimentos textuais prévios na formulação de hipóteses de leitura. Essas estratégias são empregadas na abertura dos capítulos, na divisão em etapas de leitura para textos mais

Figura 2. Manual do Professor/MP.

Fonte: Borgatto et al. (2017, p. 383, 386, grifo nosso).

Não obstante, como se pode verificar, não identificamos no MP menção à realização de leituras cujo objetivo seja exclusivamente a fruição ou apenas a obtenção do prazer da leitura. Ao contrário, todas as abordagens de leitura sugeridas pelo manual estão associadas à execução de algum tipo de atividade ou ‘trabalho pós-leitura’ (Figura 3):

Nesta coleção, o trabalho desenvolvido para o estudo e a interpretação dos textos se organiza em torno de procedimentos que evidenciam as possibilidades de sistematização desse processo. Tais procedimentos são aqui tratados como níveis de abordagem do texto

Figura 3. Manual do Professor/MP.

Fonte: Borgatto et al. (2017, p. 386, grifo nosso).

Embora consideremos como positiva a presença, no LD, de práticas de leituras ‘vinculadas ao trabalho’ ou relacionadas a ‘procedimentos’, como o preenchimento de questionários, uma vez que esse tipo de atividade, geralmente, ocorre em exames vestibulares, no ENEM, dentre outros, chamamos a atenção,

novamente, para o fato de que as leituras propostas no LD não deveriam se ater apenas a esses objetivos, ou estarem vinculados, somente, à leitura como ‘trabalho’. Nesse sentido, acreditamos que a alternância de objetivos de leitura, no LD, poderia contribuir significativamente, tanto para que os alunos pudessem desenvolver o gosto pela leitura quanto para que alcançassem a proficiência em leitura, uma vez que a prática constante da leitura pode favorecer o desenvolvimento dessa habilidade no aprendiz.

No que se refere às oportunidades para a realização de leituras no LD, consideramos importante ressaltar que em sua introdução, intitulada ‘A língua na era da informação’ podemos identificar a presença de ‘nove’ textos, pertencentes aos seguintes gêneros textuais: letra de música; biografia; glossário; notícia; crônica; miniconto; charge; e ilustração. Trata-se de leituras que não estão vinculadas a atividades de ‘estudo do texto’ ou de ‘interpretação de texto’. Não obstante, não podemos considerá-las como práticas que tenham como objetivo de sua realização a fruição, uma vez que o LD faz a seguinte orientação: “Para se ‘divertir, mas também para refletir’ sobre o assunto, leia a crônica ‘Assunto urgente’ e a charge reproduzidas a seguir. Depois, ‘converse’ com os colegas sobre os sentidos do texto” (Borgatto et al., 2017, p. 16, grifo nosso). Em outras palavras, o objetivo para realização dessas leituras não é o de favorecer a obtenção do ‘prazer da leitura’ ou a ‘apreciação estética’ dos textos, mas sim, o de ler para em seguida realizar uma discussão (‘debate’) com os colegas sobre os sentidos dos textos.

Em relação às quatro unidades ‘convencionais’ e à ‘unidade suplementar’ que constituem este LD, foram identificados ‘cento e vinte e dois’ (122) textos pertencentes aos mais diferentes gêneros textuais que circulam na sociedade (crônica, notícia, verbete, conto, reportagem, charge, tirinha, biografia etc.). Ressaltamos que não computamos nesse total apenas as ‘atividades formais’ de leitura, mas sim todos os textos identificados no interior do LD, incluindo os que antecediam as atividades de análise linguística etc.

Assim, este volume da coleção ‘Projeto Teláris’ apresenta aos alunos do 9º ano um total de ‘cento e trinta e um’ (131) textos para serem lidos, aos quais podem ser atribuídos um ou mais objetivos de leitura, dentre os oito identificados neste LD:

1. Ler para conhecer sobre o período literário estudado;
2. Ler para conhecer sobre o autor;
3. Ler para conhecer as características do gênero textual estudado;
4. Ler para produzir um gênero textual oral ou escrito;
5. Ler para realizar atividades de estudo da língua/análise linguística;
6. Ler para responder a questões de estudo e ou interpretação do texto;
7. Ler para realizar um projeto escolar;
8. Ler para discutir com os colegas acerca dos sentidos dos textos.

Quanto à quantidade de textos, podemos afirmar que este LD apresenta um volume significativo de oportunidades para a prática de leitura que podem favorecer o desenvolvimento dessa habilidade nos alunos, uma vez que coadunamos com o pensamento que diz que só se aprende a ler, lendo. Contudo, consideramos importante destacar que não identificamos, dentre ou além dos oito objetivos já elencados, nenhum que estabelecesse ou que se referisse à fruição como um objetivo ou ‘motivo’ para se ler. De modo geral, boa parte dos textos disponibilizados pelo LD visa apenas fornecer informações ao estudante, ora sobre o contexto de produção da obra/texto ora sobre o autor. É o que se observa quando o LD propõe a realização de leituras, cujos objetivos para sua realização se enquadram entre os objetivos 1 e 2 (Figuras 4 e 5):

A história se passa na cidade do Rio de Janeiro, no século XIX, e começa no dia do velório de Brás Cubas. A partir da análise das personagens presentes em seu funeral, o narrador começa a relembrar sua vida desde a adolescência, com muita ironia e humor crítico. Recorda seus amores da juventude: Marcela, uma prostituta de luxo, com a qual ele quase **dá cabo da** fortuna da família; Eugênia, moça pobre com quem vive um namoro passageiro; e Virgília, de quem fica noivo. Filha de um político influente, ela o abandonaria para se casar com Lobo Neves, pretendente com ambições políticas. [...].

Figura 4. Objetivos de leitura 1: Ler para conhecer sobre o período literário estudado.

Fonte: Borgatto et al. (2017, p. 123)

Joaquim Maria Machado de Assis nasceu na cidade do Rio de Janeiro em 1839. De origem humilde, pouco pôde frequentar a escola. Toda a cultura que adquiriu (Machado era um devorador de livros!) foi como autodidata. Antes de se dedicar à produção literária, exerceu a função de tipógrafo e revisor em editora. Conciliou a carreira de escritor com a de funcionário público e produziu, durante mais de 50 anos, obras de diferentes naturezas: poemas, peças de teatro, crônicas, contos e muitos romances; entre outros, *Quincas Borba* (1891) e *Dom Casmurro* (1899). Foi um dos fundadores e o primeiro presidente da Academia Brasileira de Letras. Faleceu na mesma cidade, em 1908.

Figura 5. Objetivo de leitura 2: Ler para conhecer sobre o autor.

Fonte: Borgatto et al. (2017, p. 123-127).

Embora consideremos tais leituras como importantes e necessárias à formação do aluno, uma vez que possibilitaria a este conhecer tanto sobre o período literário que será estudado quanto sobre seus principais autores, estas têm como objetivo exclusivo para a sua realização a ‘busca de informações’. Em outras palavras, o aluno é levado a ler para que, dotado destas informações, possa compreender melhor não somente a cultura de uma sociedade, em uma determinada época, mas também seus principais autores e as obras por eles produzidas. Leitura, portanto, cujo fim ou objetivo encontra-se associado ao trabalho.

Em relação ao objetivo de leitura n. 3, ‘Ler para conhecer as características do gênero discursivo estudado’, pensamos que este também possa ser considerado como uma prática de leitura de fundamental importância na formação do aluno, uma vez que fornecer informações quanto às características linguístico-textuais e discursivas do gênero que irá ler ou produzir, poderá contribuir significativamente para que o aprendiz se torne proficiente tanto na produção quanto na leitura de textos. Esta preocupação, por parte do LD, em fornecer informações ou ensinar ao aluno sobre o gênero discursivo que será produzido pode ser observada em todas as propostas de produção de texto apresentadas neste material didático (Figura 6):

No Brasil, o gênero **crônica** é registrado desde o século XVI. As crônicas feitas sobre o Brasil na época eram registros sobre a terra que os portugueses aqui encontraram. Esses textos ficaram conhecidos como **crônicas dos viajantes**. A crônica já era feita em Portugal para narrar fatos históricos, histórias de reis e de nobres. Esse gênero foi se transformando e passou a ser desenvolvido por vários escritores para retratar a vida social, o cotidiano de seu tempo, misturando imaginação e realidade. Atualmente a crônica é um gênero bastante comum na imprensa: há crônica literária, crônica policial, crônica esportiva, crônica política...

A crônica jornalística costuma ser publicada em colunas de periódicos (jornais e revistas). É assinada e trata de temas inspirados no cotidiano. Costumam apresentar comentários críticos — com ou sem humor — sobre acontecimentos atuais, políticos ou fatos da sociedade em geral. Trata-se de textos curtos, com linguagem mais informal e espontânea, chegando a se aproximar da língua falada. Muitos desses textos têm características literárias.

Figura 6. Objetivo de leitura 3: Ler para conhecer as características do gênero textual estudado.

Fonte: Borgatto et al. (2017, p. 198).

Apesar de tão importante e necessário quanto os objetivos de leitura 1 e 2, neste, a realização da leitura também aparece associada ao trabalho, no caso, a uma proposta de produção textual escrita que será apresentada logo mais ao aluno, pelo LD.

No tocante a ‘Ler para produzir um gênero discursivo oral ou escrito’, objetivo de leitura n. 4, o LD apresenta ao todo oito propostas para produção de texto, dentre as quais reproduzimos a que solicita a produção do gênero textual crônica (Figura 7):

Mãos à obra: a escrita do texto

1. Faça o rascunho de seu texto pensando que você vai tratar de um tema do cotidiano em uma narrativa breve, narrada de forma simples, valorizando o episódio da notícia. Por se tratar de uma crônica, você poderá empregar diálogos. Se desejar, poderá fazer um final que surpreenda o leitor.
2. Releia seu texto observando se deu conta de sua intenção. Para isso, procure ler a crônica como se fosse a primeira vez, como se não fosse você o autor do texto.
3. Antes da versão final, troque seu texto com um colega para que ele faça observações que o ajudem a melhorar ou a ajustar seu texto. Você vai contribuir com o trabalho dele do mesmo modo.
4. Escreva a versão definitiva de sua crônica.

Figura 7. Objetivo de leitura 4: Ler para produzir um gênero textual oral ou escrito.

Fonte: Borgatto et al. (2017, p. 220).

Pensamos ser importante ressaltar que para todas as propostas de produção textual do LD, orais ou escritas, são oferecidas ao aluno uma gama considerável de ‘textos de apoio’ ou ‘leituras prévias’, com vistas a subsidiar tais produções. Contudo, vale destacar que tais leituras podem ser caracterizadas como ‘leitura pretexto’ (Gerald, 1984), uma vez que os alunos irão a esses textos, provavelmente, porque tais textos estão relacionados ao tema ou ao gênero da produção textual solicitada pelo LD. Caso contrário, acreditamos que, possivelmente, tais leituras não seriam realizadas.

Em relação ao 5º objetivo de leitura ou ‘Ler para realizar atividades de estudo da língua/análise linguística’, podemos dizer que este objetivo é o que aparece com maior frequência em todo o LD, podendo ser observado por cerca de cento e cinco vezes neste volume da coleção. Esse objetivo de leitura pode ser verificado com bastante frequência em atividades como mostra a Figura 8.

6. No quadrinho a seguir, foram empregadas várias orações comparativas. Uma das características das orações comparativas é ter o verbo subentendido. Leia o quadrinho e responda no caderno: qual é o verbo que pode estar subentendido nessas orações?



BROWNE, Chris. Hagar. *Folha de S. Paulo*, 3 abr. 2005, p. E17.

Figura 8. Objetivo de leitura 5: Ler para realizar atividades de estudo da língua.

Fonte: Borgatto et al. (2017, p. 153).

No que se refere ao sexto objetivo de leitura ou ‘Ler para responder a questões de estudo e ou interpretação do texto’, este também é um objetivo de leitura bastante frequente e explorado no LD, conforme podemos verificar na proposta de leitura contida na seguinte atividade (Figura 9):

1. Responda em seu caderno: que fato provocou uma mudança na situação vivida pela mulher e o sargento?
2. Que indícios no comportamento da mulher provocaram a desconfiança do marido?
3. Que descoberta o marido fez que lhe deu certeza de haver motivo para sua desconfiança? Responda no caderno.

Figura 9. Objetivo de leitura 6: Ler para responder a questões de estudo/interpretação do texto.

Fonte: Borgatto et al. (2017, p. 91).

A presença desse objetivo de leitura, no LD, pode ser compreendida como de suma importância para a formação do leitor, uma vez que por intermédio da reflexão e discussão sobre as ideias do texto, bem como dos exercícios de compreensão e interpretação textual, o aluno poderá desenvolver não somente seu espírito crítico, mas também a sua competência leitora.

Em sua última parte, denominada de ‘unidade complementar’ este LD propõe a realização de um projeto escolar intitulado ‘Projeto de leitura’, voltado, segundo as autoras, ao desenvolvimento da habilidade de leitura. Assim, para a sua consecução os alunos são convidados a ler uma gama considerável de textos pertencentes aos mais diferentes gêneros textuais e literários. No entanto, vale destacar que tais leituras são sempre orientadas pelo seguinte objetivo de leitura: ‘Ler para realizar um projeto escolar’. Trata-se, neste caso, do sétimo objetivo de leitura verificado neste material didático (Figura 10):

Projeto de leitura

Esta parte do livro, que se encontra no final de cada volume, propõe um **projeto coletivo de trabalho**.

Objetivos:

- tornar prazeroso e produtivo o envolvimento do aluno no processamento da leitura, por meio de um trabalho **interativo, coletivo e lúdico**;
- enfatizar atividades em que a **intertextualidade** e a **interdisciplinaridade** sejam princípios articuladores de ação;
- estimular o diálogo **intercódigos – verbal e não verbal**;
- desenvolver uma grande sequência didática para chegar a uma produção coletiva final que reitere o domínio – narrar, relatar, expor, argumentar – enfatizado no volume.

Figura 10. Objetivo de leitura 7: Ler para realizar um projeto escolar.

Fonte: Borgatto et al. (2017, p. 329, grifo nosso).

No tocante à realização do ‘Projeto de leitura’, apresentado neste volume da coleção, consideramos importante destacar que nele estão previstas leituras de textos pertencentes aos mais diferentes gêneros textuais/literários, as quais têm por objetivo tornar prazeroso e produtivo o envolvimento do aluno no processamento da leitura. Novamente, é possível identificar no LD o ensino da leitura atrelado à realização de uma atividade escrita. Dessa proposta de atividade do LD, o aluno poderá confirmar a sua hipótese de que ‘não existe almoço grátis’. Em outras palavras: ler ‘resulta em trabalho’.

Nesse contexto, defendemos a importância de os professores recorrerem às mais diferentes e inusitadas estratégias de ensino, como forma de despertar nos alunos o interesse pela aprendizagem de determinados conteúdos. Entretanto, acreditamos que a realização de atividades, como assistir a filmes, peças de teatro, leitura de um livro etc., não devam ser apresentadas pelo LD ou pelo professor, única e exclusivamente, como ‘pretexto’ ou subsídio para a realização de uma outra atividade escolar (Geraldi, 1984). Nesse sentido, defendemos a necessidade de que tanto o currículo escolar quanto o LD de LP apresentem, também, a realização de atividades cujo objetivo de sua realização seja unicamente a fruição, sob pena de se perpetuar, entre os aprendizes, a ideia de que toda a atividade, aparentemente, ‘divertida’ ou ‘prazerosa’, apresentada pelo professor/LD sempre tem como objetivo a realização de algum tipo de esforço/trabalho. Fato que acreditamos, pode contribuir negativamente para desenvolver no aluno o gosto pela leitura.

Quanto ao oitavo objetivo de leitura, esse pode ser verificado, uma única vez, em cada um dos oito capítulos que compõem este volume da coleção didática, mais especificamente na seção ‘Prática de oralidade’. Trata-se de um objetivo de leitura que vem explícito no comando de leitura do LD, uma vez que pede ao aluno para que realize determinada leitura a fim de que possa discutir com seus colegas sobre o texto lido (Figura 11):

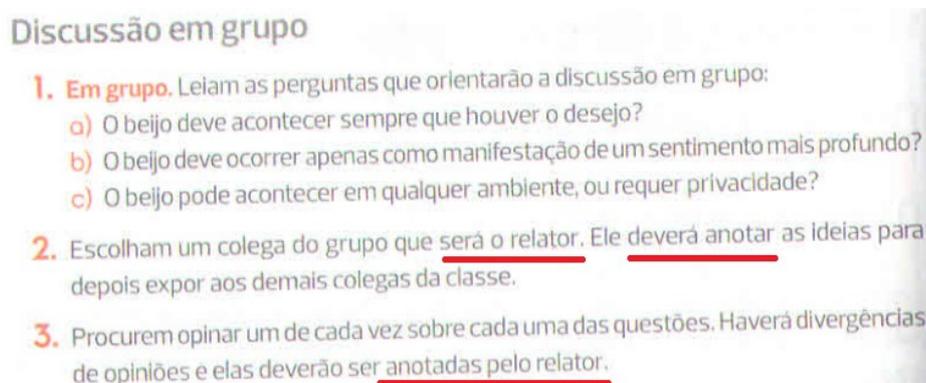


Figura 11. Objetivo de leitura 8: Ler para discutir com os colegas acerca dos sentidos dos textos.

Fonte: Borgatto et al. (2017, p. 138).

A exemplo do que verificamos nos sete objetivos de leitura anteriores, neste, o oitavo, também se observou a vinculação da atividade de leitura a algum tipo de ‘trabalho’. Ainda que apenas um aluno fique

incumbido da tarefa de 'relatoria' – os tópicos 4 e 5 da Figura 11, que foram excluídos devido à limitação de 'espaço' própria deste gênero textual – preveem que todos os componentes do grupo devem auxiliar o relator na produção/construção de um 'resumo final', que contenha as principais ideias levantadas pelo grupo.

Não obstante o LD analisado apresente uma gama considerável de objetivos de leitura, considera-se que merece destaque e reflexão o fato de não ter sido encontrado, dentre os oito objetivos identificados nas propostas e comandos de leitura do LD, nenhum que propusesse única e exclusivamente a realização de 'leitura fruição' ou 'por prazer'. Em vez disso, todos os oito objetivos de leitura identificados, em maior ou em menor grau, associavam a realização e a prática da leitura a algum tipo de trabalho ou obrigação escolar.

Considerações finais

As análises revelaram que o LD apresenta uma variedade considerável de objetivos de leitura. Objetivos que podem ser entendidos como essenciais para a formação do leitor. No entanto, embora importantes e necessários, acreditamos que estes não sejam suficientes para auxiliar o professor e a escola na tarefa de formar uma quantidade expressiva de leitores competentes. Talvez, porque tais objetivos apresentem a leitura associada única e exclusivamente à realização de algum tipo de tarefa-trabalho e raramente ou nunca à obtenção do prazer da leitura. Em suma, não se verifica no LD de LP a preocupação ou a consciência de que a leitura por prazer ou 'fruição' pode favorecer o aprendiz a tomar gosto pela atividade de leitura e, a partir daí, desenvolver a habilidade leitora.

Nesse sentido, defendemos que o LD possa se utilizar, também, de estratégias de ensino de leitura que possibilitem ao aluno a obtenção do prazer da leitura. Caso contrário, as práticas de leitura continuarão reforçando, para o aluno, a ideia de que só se lê, na escola, para se estudar sobre algo, responder a questões de interpretação ou produzir um texto. Nesse contexto, consideramos que a alternância de objetivos de leitura, bem como a sua variedade, podem ser consideradas como estratégias de ensino essenciais para a formação de leitores.

Assim, defendemos que para formar leitores, não basta que o LD apresente objetivos de leitura, como os identificados nesta pesquisa. Para formar leitores, é preciso que o LD também possibilite ao aluno o contato 'descompromissado' com os mais diferentes textos, a fim de que o aprendiz possa experimentar, em sala de aula, o prazer de ler, para somente então, solicitar-lhe a realização de leituras exclusivamente 'compromissadas'.

Referências

- Brasil. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. (1997). *Parâmetros Curriculares Nacionais: língua portuguesa. Ensino de 1ª a 4ª Séries*. Brasília, DF: MEC/SEF.
- Brasil. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Fundamental. (1998). *Parâmetros Curriculares Nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: língua portuguesa 5ª a 8ª Séries*. Brasília, DF: MEC/SEF.
- Brasil. Ministério da Educação. Secretaria Executiva. Secretaria de Educação Básica, Conselho Nacional de Educação. (2017). *Base nacional comum curricular (BNCC). Educação é a base*. Brasília, DF: MEC/CONSED/UNDIME, 2017. Recuperado de http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf
- Borgatto, A. M. T., Bertin, T. C. H., & Marchezi, V. L. C. (2017). *Projeto Teláris. Português. Ensino Fundamental*. São Paulo, SP: Ática.
- Chartier, R. (1994). *A ordem dos livros: leitores, autores, bibliotecas na Europa entre os séculos XIV e XVIII* (M. Del Priore, Trad.). Brasília, DF: Editora Universidade de Brasília.
- Chartier, R. (2001). Do livro à leitura. In R. Chartier, R. (Org.), *Práticas de leitura* (C. Nascimento, Trad., p. 77-105). São Paulo, SP: Estação Liberdade.
- Colomer, T. (2007). *Andar entre livros: a leitura literária na escola* (L. Sandroni, Trad.). São Paulo, SP: Global.
- Eco, U. (1986). O leitor modelo. In U. Eco, *Lector in fabula: a cooperação interpretativa nos textos narrativos* (p. 36-49). São Paulo, SP: Perspectiva.
- Geraldi, J. W. (1984). Prática de leitura na escola. In J. W. Geraldi (Org), *O texto na sala de aula: leitura e produção* (p. 77-88). São Paulo, SP: Martins Fontes.

- Leffa, V. J. (1996). *Aspectos da leitura: uma perspectiva psicolingüística*. Porto Alegre, RS. Sagra & Luzzatto.
- Manguel, A. (1997). *Uma história da leitura* (P. M. Soares, Trad.). São Paulo, SP: Companhia das Letras.
- Menegassi, R. J., & Fuza, Â. F. (2010). O conceito de leitura nos documentos oficiais. *Revista Signum: estudos da Linguagem*, 13(2), 315-336. Doi: 10.5433/2237-4876.2010v13n2p315
- Solé, I. (1998). *Estratégias de leitura*. Porto Alegre, RS: Artes Médicas.
- Souza, A. C. de Mello (1999). A literatura e a formação do homem. *Remate de Males: Revista do Departamento de Teoria Literária*, 1(esp.), 81-89.