



**MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO  
UNIVERSIDADE FEDERAL DO TRIÂNGULO MINEIRO  
CAMPUS DE UBERABA  
MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS (PROFLETRAS)**

**PATRÍCIA GAETA ARAÚJO**

**O CADERNO DO ALUNO DE 7º ANO: ANÁLISE DISCURSIVA E  
PROPOSTA DE ENRIQUECIMENTO DAS ATIVIDADES DE  
LEITURA**



**UBERABA/MG.  
2018**

PATRÍCIA GAETA ARAÚJO

**O CADERNO DO ALUNO DE 7º ANO: ANÁLISE DISCURSIVA E PROPOSTA DE  
ENRIQUECIMENTO DAS ATIVIDADES DE LEITURA**

Dissertação de Mestrado apresentado ao Instituto de Educação, Letras, Artes, Ciências Humanas e Sociais (IELACHS), UFTM. Programa de Mestrado Profissional em Letras – PROFLETRAS/UFTM-Uberaba, como requisito para obtenção do título de Mestre em Letras.

**Linha de pesquisa: Leitura e produção textual: diversidade social e práticas docentes.**

**Orientador: Profa. Dra. Jauranice Rodrigues Cavalcanti**

**Bolsa: Capes**

UBERABA/MG.  
2018

**Catálogo na fonte: Biblioteca da Universidade Federal do  
Triângulo Mineiro**

A69c Araújo, Patrícia Gaeta  
O caderno do aluno de 7º ano: análise discursiva e proposta de en-  
riquecimento das atividades de leitura / Patrícia Gaeta Araújo. – 2018.  
108 f. : il., fig., tab.

Dissertação (Mestrado em Letras) – Universidade Federal do Triân-  
gulo Mineiro, Uberaba, MG, 2018  
Orientadora: Profa. Dra. Jauranice Rodrigues Cavalcanti

1. Leitura. 2. Leitura - Técnica. 3. Estudantes do ensino fundamental  
Programas de atividades. 4. Estudantes do ensino fundamental - Livros e  
leitura. 5. Análise do discurso. 6. Linguística. I. Cavalcanti, Jauranice  
Rodrigues. II. Universidade Federal do Triângulo Mineiro. III. Título.

CDU 028

PATRÍCIA GAETA ARAÚJO

**O CADERNO DO ALUNO DE 7º ANO: ANÁLISE DISCURSIVA E PROPOSTA DE  
ENRIQUECIMENTO DAS ATIVIDADES DE LEITURA**

Dissertação de Mestrado apresentado ao Instituto de Educação, Letras, Artes, Ciências Humanas e Sociais (IELACHS), UFTM. Programa de Mestrado Profissional em Letras – PROFLETRAS/UFTM-Uberaba, como requisito para obtenção do título de Mestre em Letras.

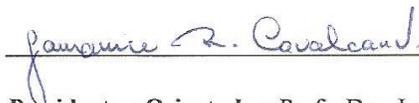
**Linha de pesquisa:** Leitura e Produção Escrita: diversidade social e práticas docentes.

**Orientador:** Profa. Dra. Jauranice Rodrigues Cavalcanti

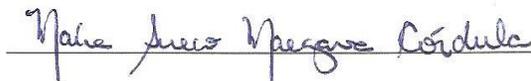
**Bolsa:** Capes

Data de aprovação: 27/02/2018

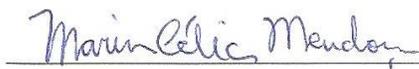
**MEMBROS COMPONENTES DA BANCA EXAMINADORA:**



**Presidente e Orientador:** Profa. Dra. Jauranice Rodrigues Cavalcanti  
Universidade Federal do Triângulo Mineiro - UFTM



**Membro Titular:** Profa. Dra. Maira Sueco Maegava Córdula  
Universidade Federal do Triângulo Mineiro - UFTM



**Membro Titular:** Profa. Dra. Marina Célia Mendonça  
UNESP/Araraquara

**Local:** Universidade Federal do Triângulo Mineiro – Campus de Uberaba  
Instituto de Educação, Letras, Artes, Ciências Humanas e Sociais (IELACHS)

Dedico este trabalho ao  
meu pai, *in memoriam*, a  
minha amada família e a meu  
filho Hugo por sua valorosa  
ajuda no final da escrita desta  
pesquisa.

## **AGRADECIMENTOS**

À minha orientadora, professora Dr<sup>a</sup> Jauranice Rodrigues Cavalcanti, pelo apoio, e compreensão.

À coordenadora, professora Dr<sup>a</sup> Juliana Bertucci Barbosa, e aos professores do Mestrado Profissional em Letras – ProfLetras por partilharem seu conhecimento e experiências.

À secretária do ProfLetras, Ana Paula Vilela Cardoso, pela dedicação, trabalho competente e nos receber sempre com um sorriso,

Aos meus colegas do mestrado, por todo apoio e companheirismo,

À Andréia, Thaís, Paula e Ricardo,

À CAPES, pela bolsa de fomento à pesquisa,

Aos meus alunos pela colaboração,

À direção da escola que autorizou e possibilitou a realização das atividades,

À tia Rita e Alessandra por me acolherem com tanto carinho,

À minha mãe, irmãos e sobrinhos pelo incentivo e por ajudar nos momentos de angústia,

Ao Túlio, Heitor e Hugo por compreenderem as minhas ausências semanais, por não me deixarem desistir, pelos abraços e carinhos nos momentos de desânimo, enfim, por tudo

Escrita  
Começou a escavar seus escuros. E, súbito, se iluminou.  
João Anzanello Carrascoza, 2016

## RESUMO

No estado de São Paulo, com a implantação do programa São Paulo Faz Escola e do Currículo Oficial, em 2008, o livro didático é substituído, no trabalho pedagógico, pelo Caderno do Aluno e do Professor com o intuito de melhorar a qualidade da educação e desenvolver as competências de leitura e de escrita. Porém os resultados das avaliações federais (Prova Brasil) e estaduais (SARESP) não apontam avanço significativo no desenvolvimento da competência leitora dos alunos no estado de São Paulo. Diante dessa realidade, o objetivo da nossa pesquisa é analisar o Caderno do Aluno do 7º ano partindo do conceito de gêneros de discurso de Bakhtin (2011) e das estratégias de leitura apresentadas por Solé (1998). Na nossa análise verificamos que o material (CA) não trabalha a leitura como interação autor-texto-leitor e nem como atividade de produção de sentidos, se preocupando, apenas, com o reconhecimento da estrutura dos gêneros. As atividades de leitura propostas para a intervenção tiveram o objetivo de enriquecer e/ou (re)formular o material, trabalhando com as estratégias para antes e depois da leitura, focando a habilidade de inferir, de maneira a contribuir na formação do aluno/leitor com a intenção de melhorar sua condição de leitor ativo, capaz de compreender os diversos textos que circulam socialmente. A pesquisa foi realizada com alunos de uma escola estadual do interior de São Paulo, EE Dr. Washington Luís, Batatais-SP. Foi selecionado um grupo de vinte e nove (29) alunos do 7º ano para aplicar as atividades de leitura.

**PALAVRAS-CHAVE:** Estratégias de leitura. Caderno do Aluno. Gêneros de discurso.

## **ABSTRACT**

In the state of São Paulo, with the implementation of the São Paulo Faz Escola program and the Official Curriculum in 2008, the textbook is replaced in the pedagogical work by the Caderno do Aluno e do Professor with the aim of improving the quality of education and developing reading and writing skills. However, the results of the federal (Prova Brasil) and State (SARESP) evaluations do not indicate a significant advance in the development of student reading competence in the state of São Paulo. In view of this reality, the objective of our research is to analyze the Caderno do Aluno of the 7th year starting from the concept of discourse genres of Bakhtin (2011) and the reading strategies presented by Solé (1998). In our analysis we verified that the material (CA) does not work reading as an author-text-reader interaction nor as an activity of sense production, only concerned with the recognition of the structure of the genres. The reading activities proposed for the intervention had the objective of enriching and / or (re) formulating the material, working with strategies for before and after reading, focusing on the ability to infer, in order to contribute to the student / reader's formation with the intention of improving his condition as an active reader capable of understanding the various texts that circulate socially. The research was carried out with students from a state school in the interior of São Paulo, EE Dr. Washington Luís, Batatais-SP. A group of twenty-nine (29) 7th graders were selected to participate in the reading activities proposed.

**KEY WORDS:** Reading strategies. Caderno do Aluno. Genre.

## LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Índice IDEB .....	15
Quadro 2 – Médias do SARESP .....	15
Quadro 3 - Descrição dos níveis de proficiência – SARESP.....	15
Quadro 4 - Conceitos de Inferência .....	32
Quadro 5 - Quadro Geral de Inferências .....	35
Quadro 6 - Quadro de Operações Inferenciais .....	36
Quadro 7 - Aspectos tipológicos .....	51
Quadro 8 - Conteúdos do CA, 7º ano, Vol.1 .....	55
Quadro 9 - Gêneros de discurso – CA, 7º ano, Vol. 1.....	56
Quadro 10 - Distribuição das atividades no CA, 7º ano, Vol.1 .....	57
Quadro 11 - Sondagem/Roteiros .....	62
Quadro 12 - Quadro Organizativo – Atividade 3 .....	82

## **LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS**

CA – Caderno do Aluno

CP – Caderno do Professor

IDEB – Índice de Desenvolvimento da Educação Básica

LDBN – Lei de Diretrizes e Bases Nacional

PCNs – Parâmetros Curriculares Nacionais

SA – Situação de Aprendizagem

SARESP – Sistema de Avaliação do Rendimento Escolar do Estado de São Paulo

SEE – Secretaria Estadual de Educação

## SUMÁRIO

<b>INTRODUÇÃO</b> .....	14
<b>1 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS E APRESENTAÇÃO DO CORPUS</b> .....	18
1.1 APRESENTAÇÃO DO CORPUS.....	19
1.2 ATIVIDADES 1 E 2.....	20
1.3 ATIVIDADE 3.....	21
<b>2 LEITURA E SUA PRÁTICA NA ESCOLA</b> .....	22
2.1 O PROCESSAMENTO TEXTUAL: A COMPREENSÃO.....	25
2.2 ENSINANDO ESTRATÉGIAS DE LEITURA NAS AULAS DE LÍNGUA PORTUGUESA.....	29
2.3 AS INFERÊNCIAS.....	31
2.4 BAKHTIN E OS GÊNEROS DO DISCURSO.....	36
2.5. PROGRAMA SÃO PAULO FAZ ESCOLA, CURRÍCULO OFICIAL E O CADERNO DO ALUNO.....	42
2.5.1 A ÁREA DE LINGUAGENS, SEUS CÓDIGOS E TECNOLOGIAS NO CURRÍCULO OFICIAL DE LÍNGUA PORTUGUESA.....	48
2.5.1.1 O CURRÍCULO DE LÍNGUA PORTUGUESA.....	49
2.5.1.2 O CADERNO DO ALUNO DE 7º ANO.....	54
<b>3. APLICAÇÃO E ANÁLISE DA PROPOSTA DE INTERVENÇÃO</b> .....	59
3.1 ANÁLISE DAS ATIVIDADES DE LEITURA DO CADERNO DO ALUNO 7º ANO.....	59
3.2 ANÁLISE DA ATIVIDADE 1 .....	72
3.3 ANÁLISE DA ATIVIDADE 2 .....	78
3.4 ANÁLISE DA ATIVIDADE 3 .....	82
3.5 PROPOSTA DE RESOLUÇÃO DOS PROBLEMAS .....	83
<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS</b> .....	85
<b>REFERÊNCIAS</b> .....	87
<b>APÊNDICES</b> .....	89
APÊNDICE A – Autorização da escola .....	90
APÊNDICE B – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido .....	91
<b>ANEXOS</b> .....	93
ANEXO A – Situação de Aprendizagem 1 .....	94

ANEXO B - Situação de Aprendizagem 7 .....	97
ANEXO C – Texto 2 – Atividade 3 .....	102
ANEXO D – Texto 3 e 4 = Atividade 3 .....	103
ANEXO E – Texto 5- Atividade 3 .....	104
ANEXO F – Exemplo de respostas – Atividade 3 .....	106

## INTRODUÇÃO

Na escola, são personagens do processo de ensino aprendizagem os alunos, os professores e o livro didático; o professor ensinando, o aluno aprendendo e o livro didático contribuindo para o desenvolvimento do trabalho docente e discente.

O estado de São Paulo e a Secretaria Estadual de Educação (SEE), com intuito de melhorar a qualidade da educação oferecida pelo estado, implantaram em 2008 o Currículo Oficial, que se materializou nos produtos Caderno do Aluno (CA) e Caderno do Professor (CP).

Trocou-se o livro didático, mesmo este estando disponível na escola, pelo Caderno do Aluno no trabalho docente e discente tendo como objetivo desenvolver as habilidades e competências de leitura e de escrita previstas no Currículo Oficial (2012) e, para isso, o material afirma trabalhar com uma concepção de língua como uma atividade social, "como organismo vivo e pulsante, transforma-se a toda hora e relaciona os textos com o momento de produção e leitura" (SÃO PAULO, 2012, p.32), e o texto na sua diversidade de interações sociais, tomando como base os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs).

O Currículo Oficial propõe-se a desenvolver nos alunos/leitores a possibilidade de ler os diversos gêneros que circulam socialmente, e através do trabalho do professor e do material, o Caderno do Aluno, ampliar a capacidade comunicativo-interacional dos alunos.

Uma maneira de verificar se o Currículo Oficial tem atingido o objetivo de melhorar a competência de leitura dos alunos é através dos resultados das avaliações nacionais como o IDEB (Índice de Desenvolvimento da Educação Brasileira) e estadual como o Saresp (Sistema de Avaliação do Rendimento Escolar de São Paulo). Mas esses resultados não apontam uma melhora ou avanço significativo dos alunos. A percentagem de alunos considerada leitores competentes é muito pequena, o que é preocupante.

No IDEB, os alunos dos anos finais do ensino fundamental em 2015 obtiveram média de 4,5, os alunos dos anos finais do Ensino Fundamental do estado de São Paulo, 4,7, e os alunos da escola, local da pesquisa, obtiveram média 5,5 em uma escala que vai de 0 a 10, conforme quadro abaixo:

Quadro 1 – Índice do IDEB

Brasil	IDEB Observado						Metas					
	2005	2007	2009	2011	2013	2015	2007	2009	2011	2013	2015	2021
	3.5	3.8	4.0	4.1	4.2	4.5	3.5	3.7	3.9	4.4	4.7	5.5

Estadual	Ideb Observado						Metas Projetadas								
	Estado	2005	2007	2009	2011	2013	2015	2007	2009	2011	2013	2015	2017	2019	2021
	São Paulo	3.8	4.0	4.3	4.3	4.4	4.7	3.8	4.0	4.2	4.6	5.0	5.3	5.5	5.8

Escola	Ideb Observado						Metas Projetadas								
	Escola	2005	2007	2009	2011	2013	2015	2007	2009	2011	2013	2015	2017	2019	2021
	WASHINGTON LUIZ DOUTOR		5.3	5.0	5.0	5.5	5.5		5.4	5.6	5.9	6.1	6.4	6.6	6.8

Fonte: Site do Inep – [idep.inep.gov.br](http://idep.inep.gov.br)

O último resultado do SARESP em língua portuguesa acompanha o resultado não muito satisfatório do IDEB, os alunos dos anos finais da escola do 9º ano obtiveram média de 243,2, sendo que mais da metade dos alunos, 54,2%, estão no nível básico de leitura, ou seja, demonstram domínio mínimo do conteúdo. Conforme quadros abaixo:

Quadro 2 – Média Saresp 2014-2016 – Língua Portuguesa Anos Finais EE Dr. Washington Luis

ANO	Média - Escola
2016	243,2
2015	244,0
2014	245,6
2013	252,7
2012	245,8

Fonte: Dados obtidos no site do Saresp - <http://www.educacao.sp.gov.br/saresp>

Quadro 3 – Descrição dos níveis de proficiência do Saresp

LÍNGUA PORTUGUESA					
	3º EF	5º EF	7º EF	9º EF	3º EM
Abaixo do Básico	< 125	< 150	< 175	< 200	< 250
Básico	125 a < 175	150 a < 200	175 a < 225	200 a < 275	250 a < 300
Adequado	175 a < 225	200 a < 250	225 a < 275	275 a < 325	300 a < 375
Avançado	≥ 225	≥ 250	≥ 275	≥ 325	≥ 375

Fonte: Dados obtidos no site do Saresp - <http://www.educacao.sp.gov.br/saresp>

Diante dessa realidade, dos resultados das avaliações em relação à competência de leitura e da nossa prática em sala de aula, analisar o material usado nas escolas, no caso específico do estado de São Paulo, o Caderno do Aluno, se torna de grande relevância já que esse material direciona o trabalho com a língua e os resultados não são nada animadores, indicando que os alunos avaliados estão no nível básico de leitura, mal conseguem localizar informação explícita do texto, por exemplo.

Para esta pesquisa, analisamos as atividades de leitura propostas nas Situações de Aprendizagem (SA) do Caderno do Aluno (CA) de 7º ano, Volume 1, que tem como organizador do trabalho com a língua portuguesa os gêneros que apresentam essencialmente a tipologia relatar.

Como ler não é só reconhecer o gênero e sua estrutura composicional, a nossa proposta de atividade reformula e enriquece as atividades de leitura do CA, trabalhando com estratégias de leitura visando desenvolver a competência de leitura do aluno. Participaram da pesquisa os meus alunos do 7º ano da EE Dr. Washington Luis, Batatais. São duas salas de 7º ano, com 35 alunos cada, totalizando 70 alunos. Desse total selecionamos, para análise dos dados, os alunos que participaram das três atividades propostas; dessa forma o corpus é formado por atividades realizadas por 29 alunos.

A nossa pesquisa se baseou nos princípios teóricos de Bakhtin (2011) sobre gêneros do discurso, em Solé (1998) e Kleiman (1995) sobre as estratégias de leitura e compreensão; em relação às inferências, nos embasamos em Dell’Isola (2011), Koch (1997, 2011), Koch e Elias (2010) e Marcuschi (2001) e para o enriquecimento e reformulação das perguntas de leitura em Antunes (2003), Cavalcanti (2015) entre outros teóricos.

A redação da pesquisa foi assim organizada: “Introdução” em que se apresenta uma visão geral da pesquisa. Na sequência, o capítulo destinado aos “Procedimentos Metodológicos” apresenta o corpus, o contexto da escola e descrição das atividades propostas.

O capítulo destinado a fundamentação teórica trata do quadro teórico que fundamenta nosso estudo, dividido em: “A Leitura e sua Prática na escola”, “Processamento Textual: compreensão”, “Ensinando estratégias de leitura nas aulas de Língua portuguesa”, “As inferências”, “Bakhtin e os gêneros do discurso” e finaliza com a apresentação do “Currículo Oficial de São Paulo e o Caderno do aluno do 7º ano”.

E, por último, o capítulo em que analisamos as atividades de leitura do CA e as respostas dos alunos para as atividades aplicadas e propomos a solução que se apresentou com a análise do CA do 7º ano. Nas “Considerações Finais”, fazemos considerações sobre a relevância desta pesquisa e da contribuição do ensino de leitura por meio de um trabalho com as estratégias.

## 1 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS E APRESENTAÇÃO DO CORPUS

Este é um trabalho de pesquisa que, a partir de uma abordagem pesquisa-ação de caráter educacional com base empírica, envolve pesquisador e participantes de modo participativo para a solução de um problema de uma situação observada, de acordo com os pressupostos de Thiollent (2011).

A nossa pesquisa tem como objetivo principal propor enriquecimento e/ou (re)formulação das atividades propostas para leitura no material didático adotado na rede estadual de ensino do estado de São Paulo, o Caderno do Aluno de Língua Portuguesa, a partir da análise das atividades que são propostas no material que afirma tratar a leitura como uma atividade de interação entre autor-texto-leitor tendo como foco o desenvolvimento da competência de leitura.

Para a pesquisa usamos como material de análise o Caderno do Aluno do 7º ano, Volume 1 (2014-2017), que tem como objetivo levar o aluno, “a aprender a lidar, linguística e socialmente, com os diferentes textos nas mais diversas situações de uso, como objeto do conhecimento para atingi-lo” (SEE/SP, 2014, p.5). Este Caderno apresenta, nas atividades de leitura, alguns gêneros textuais em que predomina a tipologia textual relatar.

O Caderno do Aluno, Volume I, é trabalhado no primeiro semestre do ano letivo, organizando o processo de aprendizagem em 12 (doze) Situações de Aprendizagem que exploram o conteúdo em atividades de leitura, produção escrita, oralidade e estudo da língua.

A nossa análise das atividades de leitura leva em consideração a concepção de língua como um conjunto de práticas sócio-históricas, a leitura como interação entre autor-texto-leitor, sendo o texto a materialização do discurso através de um gênero, ou seja, levando em conta o postulado por Bakhtin (2011).

Para a análise das atividades do Caderno do Aluno propostas para leitura nas situações de aprendizagem, buscamos aporte teórico em Bakhtin (2011), Marcuschi (2008), Antunes (2003), Kleiman (1995), Koch e Elias (2010) e Koch (1997, 2011). Para enriquecer e (re)formular as atividades em Bakhtin e Solé.

### 1.2 APRESENTAÇÃO DO CORPUS

A pesquisa foi realizada em uma instituição escolar com tradição centenária e gozando de boa reputação na cidade. É uma escola estadual do interior do estado de São Paulo,

pertencente à Diretoria Regional de Ensino de Ribeirão Preto, situa-se na região central da cidade, bairro de classe média e alta, porém, por ser uma escola central, não possui comunidade própria e recebe alunos oriundos de bairros da cidade. A escola atende ao Ensino Fundamental II e ao Ensino Médio, funcionando em dois turnos, matutino e vespertino, com uma clientela próxima de novecentos alunos.

A escolha dos alunos que participaram da pesquisa se deu em razão de os participantes estarem cursando o Ensino Fundamental II e serem nossos alunos, por ser uma prerrogativa do programa.

Os participantes são alunos das turmas 7º ano A e 7º ano C. Cada sala tem trinta e cinco (35) alunos, fazendo um total de setenta (70) alunos participantes. Todos os alunos, por meio de seus responsáveis, concordaram em participar da pesquisa. Não são alunos faltosos, mas nem sempre, na aplicação das atividades, tínhamos a presença de todos.

O corpus da nossa pesquisa e coleta de dados foram formados pela realização de três atividades propostas e aplicadas em sala de aula. Aqueles alunos que faltaram em pelo menos uma das atividades foram excluídos da pesquisa, ficando assim distribuídos: quinze (15) alunos do 7º ano A e quatorze (14) alunos do 7º ano C, no total de vinte e nove (29) alunos. Em todas as três atividades propostas pedimos aos alunos que respondessem por escrito. Uma atividade foi proposta no primeiro semestre e as outras duas no segundo semestre de 2017. O intervalo entre as atividades surge em razão das obrigações escolares e do distanciamento da realização da SA com os alunos.

Nosso objetivo com as atividades foi trabalhar perguntas que mobilizassem os conhecimentos prévios, com perguntas para antes e depois da leitura e trabalhar com a habilidade proposta no material de “inferir informações subjacentes aos conteúdos explicitados no texto, criando hipóteses de sentido”. Ressaltamos que nosso objetivo não foi categorizar as inferências.

### 1.3 ATIVIDADES 1 E 2

Para a realização das atividades 1 e 2 selecionamos os textos das SAs 01 e 07, pois os gêneros relato autobiográfico e memória de experiência vivida possibilitam explorar as estratégias para antes da leitura e depois, com foco na inferência, além de serem os gêneros presentes no material. Os textos não eram desconhecidos dos alunos, pois foram lidos quando as SAs foram desenvolvidas no percurso letivo. Isso aconteceu antes da nossa proposta ser apresentada para eles.

A primeira atividade teve início no dia 13/03, quando perguntamos aos alunos se conheciam a autora do texto, e tivemos como resposta uma negativa. Pedimos que pesquisassem sobre a autora e trouxessem o resultado na aula seguinte. Começamos a aula no dia 15/03, duas aulas de 50 minutos cada, perguntando o que tinham descoberto sobre a autora, mas o resultado foi insatisfatório, pois muitos alunos não haviam feito a pesquisa. Então pedimos aos que fizeram que compartilhassem com todos o que haviam descoberto sobre a autora.

Depois da conversa inicial apresentamos sete perguntas para antes da leitura. As sete perguntas foram elaboradas para que os alunos refletissem sobre o título, o tema, o gênero e o autor. Elas tinham como objetivo mobilizar o conhecimento prévio do aluno, os conhecimentos de mundo e genérico e levá-los a levantar hipóteses.

Em seguida pedimos aos alunos que fizessem a leitura silenciosa do texto e apresentamos oito perguntas reformuladas para depois da leitura, uma vez que a SA já traz perguntas para a análise do texto. As perguntas têm o objetivo de trabalhar com a habilidade de inferir, partindo de informações textuais e do conhecimento de mundo dos alunos. Recolhemos as atividades, que foram respondidas individualmente, para a análise e verificação da pertinência das perguntas reformuladas.

A segunda atividade, aplicada em 03/10/2017, também em duas aulas de 50 minutos cada, foi de enriquecimento com perguntas para a compreensão, pois a SA explora nas suas atividades de leitura e análise perguntas sobre a finalidade, público-alvo, veículo, reconhecimento do gênero e a comparação entre dois textos pertencentes ao mesmo gênero, mas não trabalha a compreensão do texto.

Começamos pelas perguntas para antes da leitura. A primeira pergunta explorava o título do texto para mobilizar os conhecimentos e levantar hipóteses sobre o assunto. Em seguida, perguntamos sobre a autora, se os alunos a conheciam, ao que responderam não conhecer, como

era de se esperar, pois a autora não figura como uma das autoras presentes no universo escolar. Então apresentamos e lemos a biografia e uma entrevista sobre ela. E a última pergunta dessa parte foi sobre as hipóteses construídas pelos alunos na primeira pergunta e se elas mudaram depois de conhecer a biografia da autora.

A segunda parte da atividade foram as perguntas para depois da leitura que exploravam a habilidade de inferir. Fizemos como na primeira atividade proposta, pedimos aos alunos que lessem o texto e depois respondessem as perguntas. Foram dez perguntas distribuídas em oito dissertativas e duas com alternativas.

### 1.2.1 ATIVIDADE 3

Propomos, em 24/10/2017, uma última atividade com o objetivo de verificar como se dá o ensino de língua portuguesa a partir dos gêneros. Nela propusemos aos alunos que retornassem aos textos das páginas 5, 23, 28, 36 e 50 e respondessem duas perguntas: “Esses textos têm algo em comum? Se sim, quais são as semelhanças?” e “Aponte as diferenças entre os textos.”. Sugerimos aos alunos que fizessem um quadro síntese para organizar as informações sobre os textos. Enumeramos as informações que deveriam ser observadas junto com os alunos, tais como: gênero, veículo, tema, leitor, finalidade, função social, quem fala no texto, linguagem. Orientamos que eles poderiam acrescentar outras informações que observassem.

## 2.A LEITURA E SUA PRÁTICA NA ESCOLA

A concepção de língua, texto e leitura varia conforme a perspectiva teórica que se adote. A perspectiva deste trabalho situa-se na Linguística Textual, em uma abordagem interacionista, em que a base da atividade linguística é a interação e o compartilhamento de conhecimentos, uma atividade que se faz com os outros, em contextos sociais, com finalidades sociais e com papéis sociais.

Assim, como Marcuschi (2008), para nós a língua é um conjunto de atividades sociais, cognitivas e históricas situadas, ou seja, ela acontece enquanto atividade em eventos discursivos, portanto é lugar de interação entre sujeitos, em que o falante age sobre si, sobre o outro e sobre o mundo, produzindo sentidos.

Enquanto atividade de interação entre os sujeitos, a língua se materializa na forma de textos orais ou escritos, ou seja, em unidades de sentido com intenção comunicativa, direcionados a um leitor em situação específica de uso, dentro de um tempo e espaço e de uma dada cultura (CAVALCANTE, 2016).

Nesse diálogo entre autor-texto-leitor é que se constroem os sentidos do texto e neste processo são levados em consideração os elementos linguísticos da superfície do texto, sua organização, o contexto sociocomunicativo, histórico e cultural.

Então, ler é compreender o projeto de dizer do texto, é construir significados, por isso é essencial ensinar a ler e a escola tem como um dos seus objetivos principais ensinar como se lê, para que se lê, indo além da leitura como pretexto para ensinar a gramática da língua.

Lê-se para conhecer o mundo, para ter acesso aos bens culturais existentes, para ser sujeito ativo e autônomo que participa da sociedade em que se vive, que interage com o texto, ampliando as potencialidades comunicativas e possibilitando o exercício da cidadania de forma consciente e plena. Ensinar a ler é um dos compromissos da escola e dos professores.

Na cultura escolar, ensinar a ler consistia em colocar um aluno para ler o texto oralmente, poderia ser um fragmento do texto para cada aluno ou um só aluno lendo o texto todo, e depois da leitura fazer as clássicas perguntas: “O que você entendeu do texto?”, ou “Do que você gostou mais no texto?”, ou “Sobre o que o texto fala?”, entre outras, ao que o aluno respondia fazendo uma paráfrase do texto lido, mas não se trabalhava a compreensão do texto, o leitor/aluno não interagiu com o texto e, portanto, não construía os sentidos, apenas decodificava aquilo que estava na superfície.

Ou, prática que, geralmente, acontece até hoje, o professor pede ao aluno que leia um texto do livro didático e responda as questões de compreensão que aparecem logo após o texto, fazendo a correção a partir das sugestões de resposta que o livro didático oferece, não considerando, muitas vezes, a interação do leitor com o texto.

Essas práticas de leitura só levam o aluno à leitura-decodificação, não possibilitam a interação autor-texto-leitor, por isso não contribuem para a formação de um leitor proficiente. Neste sentido, os resultados de avaliações como Prova Brasil e Saesp e, também, a nossa prática apontam essa lacuna na formação do aluno/leitor.

Entendemos, assim como Koch e Elias (2010), Geraldi (2012) e outros teóricos, que por diversos caminhos retomam o conceito de dialogismo bakhtiniano, que ler é um processo de interação entre autor, texto e leitor em que o leitor mobiliza diversos conhecimentos e ativa processos cognitivos para a compreensão e construção de sentidos do texto. Cabe ao professor de língua portuguesa em suas aulas ensinar esse processo, isto é, ensinar as estratégias de leitura, de que maneira a língua se articula com o discurso para produzir determinados efeitos de sentido e, também, mostrar que os textos são produzidos em certas condições sócio-históricas, por sujeitos sociais, que se relacionam com outros textos.

A leitura, segundo Antunes (2003, p.66), “é parte da interação verbal escrita, enquanto implica a participação cooperativa do leitor na interpretação e na reconstrução do sentido e das intenções pretendidas pelo autor”, ou seja, é uma atividade de interação entre interlocutores, aquele que escreve/fala e aquele que lê/ouve o que foi escrito/falado pelo outro.

Solé (1998, p.22) também diz que ler “é um processo de interação entre o leitor e o texto” em que o leitor ativo busca informações para atender aos objetivos que norteiam a leitura. Assim sendo, a autora considera, como fazem outros teóricos, que toda leitura tem objetivos específicos e que estes devem ser considerados.

Para Koch e Elias (2010, p. 11), o sentido do texto é construído na relação texto-sujeitos, sendo que a leitura é:

uma atividade interativa altamente complexa de produção de sentidos que se realiza evidentemente com base nos elementos linguísticos presentes na superfície do texto e na sua forma de organização, mas requer a mobilização de um vasto conjunto de saberes no interior do evento comunicativo.

Pelo dito, consideramos que ler é um processo em que o leitor interage com o texto e com o autor buscando construir sentidos para o que lê, entendemos que os interlocutores são

sujeitos sociais, históricos e culturais e que o leitor mobiliza diferentes conhecimentos durante a leitura.

O aluno, enquanto leitor/ouvinte e sujeito ativo da sua aprendizagem, deve ser capaz de reconstruir o percurso de sentido do texto, ser capaz de atribuir sentido àquilo que lê, compreendendo o que diz o autor. Nesse processo vai elaborando hipóteses, tirando conclusões, preenchendo os vazios do texto através de pistas textuais nele encontradas. É importante destacar que são estas pistas que levam o leitor a fazer as inferências mobilizando seus conhecimentos linguísticos, de mundo e interacional necessários para atribuir sentidos aos textos.

Assim como Antunes (2003), acreditamos que as atividades de leitura propostas pelo professor de português na sala de aula devem proporcionar ao aluno/leitor a ampliação de seus conhecimentos, ou seja, esse leitor/aluno ao ler vai incorporando novos conhecimentos, novas informações e dados ao saber que já tinha, enriquecendo seu conhecimento de mundo.

Defendemos também que as atividades de leitura na escola não devem se valer dos textos literários apenas para ensinar a gramática da língua, mas devem ser atividades que permitam ao aluno ampliar seus conhecimentos sobre os diversos gêneros literários.

Ainda, essas mesmas atividades de leitura devem ensinar como os recursos da língua são usados na construção do texto, a escolha do vocabulário, em sua organização sequencial e estrutura composicional.

E, por último, como a leitura é um processo interativo, as mesmas atividades de leitura devem considerar que o aluno/leitor aciona diferentes estratégias que mobilizam os seus conhecimentos: o linguístico (lexical e gramatical), o interacional/textual (os tipos e gêneros, elementos de textualidade, etc.) e o conhecimento de mundo/enciclopédico para reconstruir os sentidos do texto e compreendê-lo, criando, modificando, elaborando e incorporando novos conhecimentos aos que já possuía.

Essas mesmas atividades de leitura devem, também, levar em conta a função comunicativa dos textos, os objetivos de leitura e os gêneros nos quais eles são produzidos.

Ao trabalhar a leitura com os diversos e diferentes textos que circulam socialmente, pertencentes a esferas de atividade humana, estaremos quebrando a artificialidade do ensino de leitura ou do uso da linguagem, passando a ensinar o uso da linguagem em práticas nas quais os interlocutores interagem, agindo um sobre o outro, e assim produzindo efeitos de sentido pretendidos.

## 2.1 O PROCESSAMENTO TEXTUAL: A COMPREENSÃO

Processar um texto oral ou escrito é uma atividade complexa, que exige do leitor diferentes habilidades, interação com o autor e o texto, trabalho cognitivo e uma resposta ao que foi lido. É necessário que ele processe, critique, contradiga ou avalie o dito se posicionando, tendo uma “atitude responsiva”.

No processamento textual o leitor mobiliza e utiliza vários tipos de conhecimentos armazenados na memória, sua representação da realidade, os quais chamamos de conhecimento prévio, aquele o conhecimento adquirido ao longo da vida, das experiências vivenciadas. Afirma Solé (1998, p. 23) que no processamento textual, por ela chamado de compreensão, “intervêm tanto o texto, sua forma e conteúdo, como o leitor, suas expectativas e conhecimentos prévios”.

O conhecimento prévio, para Kleiman (1995), engloba o conhecimento linguístico, o textual e o de mundo. O conhecimento linguístico “é o conhecimento implícito, não verbalizado, nem verbalizável (...), que faz com que falemos português” (KLEIMAN, 1995, p.13), é todo o conhecimento sobre vocabulário, regras e uso da língua que o leitor possui.

Para a autora, o conhecimento textual é aquele que contempla os diversos tipos de textos, os diferentes gêneros de discurso que estão presentes nas interações verbais cotidianas. Ao reconhecer a que gênero pertence o texto, o leitor/aluno acionará as informações que possui sobre a estrutura composicional, os elementos que fazem parte do gênero, em que esfera social circula, qual a intenção, o autor, para quem foi escrito, o leitor presumido.

Já o conhecimento de mundo é aquele construído no cotidiano, nas situações vividas e que fazem parte da memória, da cultura. São conhecimentos que o leitor/aluno adquire de maneira formal e informal e são ativados durante a leitura. São as informações relevantes sobre o assunto que ativamos a partir dos elementos formais do texto. Saber o que e como acontece uma audiência, em uma entrevista de emprego, conceitos de todas as áreas do saber, ou seja, conhecimentos de fatos e especialidades. São os conhecimentos partilhados, comuns entre leitor e autor, que permitem ao leitor/aluno fazer inferências.

Koch e Elias (2010) afirmam que na atividade de leitura são colocadas em ação várias estratégias cognitivas, pelas quais se realiza o processamento textual. As estratégias vão, então, mobilizar vários tipos de conhecimento que estão armazenados na memória, ou seja, o que chamamos de conhecimentos prévios. As autoras explicam que por ser estratégico no processamento textual “os leitores, diante do texto, realizam simultaneamente vários passos

interpretativos finalisticamente orientados, efetivos, eficientes, flexíveis e extremamente rápidos”. (KOCH e ELIAS, 2010, p.39)

De acordo com as autoras, no processamento textual recorreremos a três grandes sistemas de conhecimento: o conhecimento linguístico, o conhecimento enciclopédico e o conhecimento interacional.

O conhecimento linguístico compreende o conhecimento gramatical e o lexical, é responsável pela compreensão do material linguístico na superfície do texto, como “o uso de elementos coesivos para fazer a remissão ou sequenciação textual, a seleção adequada ao tema ou aos modelos cognitivos ativados”. (KOCH e ELIAS, 2010, p.40)

O conhecimento enciclopédico, para as autoras, são aqueles conhecimentos gerais, que estão armazenados na memória de cada um de nós, representam o somatório das vivências pessoais e de eventos espaço-temporalmente situados. São estes conhecimentos que fazem com que levantemos hipóteses, realizemos inferências para suprir os vazios ou incompletudes na superfície textual.

E como a leitura é um processo interativo, Koch e Elias (2010) falam do conhecimento interacional ou genérico, que se refere às maneiras de interação por meio da linguagem. Compõem o conhecimento interacional o conhecimento ilocucional, o comunicacional, o metacomunicativo e o superestrutural.

O conhecimento ilocucional é o que permite reconhecer os propósitos e objetivos do produtor do texto; o comunicacional diz respeito tanto à quantidade de informação necessária para que o texto seja lido como a seleção e adequação do gênero à situação comunicativa.

O conhecimento metacomunicativo “permite ao interlocutor assegurar a compreensão do texto e conseguir a aceitação pelo parceiro dos objetivos com que é produzido” (Koch e Elias, 2010, p. 52). Para evitar possíveis problemas de compreensão o produtor do texto pode utilizar vários tipos de ações linguísticas, tais como a introdução de sinais de articulação ou apoio textuais e atividades de formulação ou construção textual.

E, por fim, o conhecimento superestrutural ou conhecimento sobre gêneros textuais é o conhecimento sobre modelos textuais globais, ou seja, é aquele que permite ao interlocutor reconhecer o gênero no qual o texto é produzido. Para Koch e Elias (2010, p.54) esse conhecimento “envolve também conhecimentos sobre a macroestrutura [...] que distinguem vários tipos de texto”.

Dessa forma, tanto para Kleiman (1995) como para Koch e Elias (2010), a fim de que o processamento textual aconteça, o leitor ativa diversos conhecimentos que são responsáveis para a atribuição de sentidos ao que aparece na superfície textual e ao que está no nível do implícito.

As atividades de leitura na escola e nas aulas de língua portuguesa e nas aulas de qualquer outra área de conhecimento devem explorar esses conhecimentos do aluno/leitor.

Porém, as atividades não podem parar nos conhecimentos prévios. Devemos lembrar que ler é um ato individual, que lemos porque temos um propósito, ou seja, o aluno/leitor deve ter objetivos e propósitos específicos para a leitura que respondam à pergunta: “para que estou lendo esse texto?”.

Estabelecer objetivos para a leitura é uma das estratégias usada para o processamento do texto, que direciona o caminho a percorrer na construção de seus sentidos. Num romance o objetivo de leitura é o prazer, numa conta de energia é saber o valor da conta ou consumo, na capa de um livro, o objetivo é decidir em ler ou não a partir do autor ou do título, etc.

Para Kleiman (1995, p.30) “a escola não favorece a delimitação de objetivos específicos em relação a essa atividade (...) um pretexto para cópias, resumos, análise sintática e outras tarefas do ensino da língua”, o aluno/leitor lê sem saber para que, faz uma leitura desmotivada e não ativa os conhecimentos prévios (linguístico, textual e de mundo) que o levariam à compreensão do que é lido e ampliação do seu conhecimento.

Estipular objetivos para leitura é crucial, para Solé (1998), pois eles irão determinar a forma como o leitor se coloca diante do texto, determinando as estratégias que serão ativadas e controlando a compreensão ou não compreensão à medida que lê. Sabendo que lemos com muitos objetivos diferentes, é importante ensinar ao aluno/leitor “a ler com diferentes intenções para alcançar objetivos diversos”. (SOLÉ, 1998, p.42)

Uma outra estratégia de leitura para o processamento do texto é a formulação de hipóteses, que está diretamente relacionada com o estabelecimento dos objetivos de leitura. Formulam-se hipóteses sobre o gênero textual, sobre o conteúdo/tema do texto, elementos extratextuais (suporte, imagens, etc.) que vão sendo confirmadas ou não durante e depois de se ler, levando à construção dos seus sentidos.

Estabelecer objetivo para a leitura como, também, levantar hipóteses, são estratégias que ajudam a controlar o processamento do texto, ao aluno/leitor elas deverão ser ensinadas para que possa assumir o controle da própria leitura, para que consiga verificar se está ou não

compreendendo o texto e, caso não esteja compreendendo, possa rever suas hipóteses e resolver a situação, por isso “a leitura pode ser considerada um processo constante de elaboração e verificação de previsões que levam à construção de interpretação” (SOLÉ, 1998, p.27).

Levando em consideração que o processamento do texto está ligado a esquemas internalizados, Marcuschi (2008, p.228) afirma que ler “é um ato de produção e apropriação de sentido que nunca é definitivo e completo”, não é uma experiência solitária sobre o texto (oral ou escrito), pois está ligada a esquemas cognitivos internalizados, por um sistema sociocultural internalizado ao longo da vida, ou seja, construído socialmente. É uma ação colaborativa que acontece na interação entre autor-texto-leitor, o que pode levar a divergências, já que nem tudo é visto por todos do mesmo modo, e um mesmo texto pode ser lido de forma diferente.

Marcuschi (2008) considera que os textos sempre se realizam a partir de um gênero textual e isso implica em reconhecer, na leitura, as regularidades desse gênero como um indicador importante para a sua compreensão, já que o gênero apresenta pistas para ser entendido, e não se lê um gênero como se lê outro gênero.

Para compreender o texto, pautado na concepção de língua como atividade sócio histórica, interativa e cognitiva, o leitor deve fazer inferências, que para Marcuschi (2008), se realizam a partir das informações dadas no texto, as pistas textuais e o conhecimento enciclopédico do leitor/ouvinte. Já Kleiman (1995) afirma que a compreensão se dá no levantamento de hipóteses, no estabelecimento de objetivos, no reconhecimento do gênero, entre outros aspectos.

Nessa mesma linha, Cavalcanti (2015) afirma que a leitura significativa ou autoral implica um leitor ativo, que interage com o texto para construir os sentidos, tomando a linguagem na concepção dialógica. O leitor ativo consegue chegar à camada do implícito, preencher os vazios do texto, é um sujeito sócio- histórico, situado em um certo tempo e espaço.

Para que o leitor consiga atribuir sentidos ao texto lido, segundo a autora (2015), é necessário o conhecimento de outros textos e nesse diálogo entre textos é que a compreensão vai sendo construída. Ainda de acordo com a autora, o texto não admite qualquer leitura, mas possibilita várias leituras, pensamento que se coaduna com a fala dos teóricos da linguagem citados anteriormente. Na compreensão do texto, o leitor deve colocar em uso as suas competências linguísticas, enciclopédicas e interacionais.

## 2.2 ENSINANDO ESTRATÉGIAS DE LEITURA NAS AULAS DE LÍNGUA PORTUGUESA

As estratégias são procedimentos ou ações escolhidas pelo leitor para ajudar no processo de compreensão do texto, permitindo ao leitor selecionar, avaliar, persistir ou abandonar alguns procedimentos para conseguir alcançar o objetivo, no caso a compreensão do texto.

Para Solé (1998) as estratégias são procedimentos de caráter elevado, pois apresentam objetivos a serem realizados, o planejamento das ações e a avaliação do processo e sua possível mudança. Por serem de caráter elevado, são procedimentos que colaboram para aprender a partir do que se lê, pois possibilitam que nos questionemos sobre o que compreendemos, que façamos relação com o que lemos e o nosso conhecimento de mundo, fazendo generalizações, etc.

As estratégias de leitura, enquanto procedimentos, devem ser ensinados não como técnicas exatas de leitura, mas como a capacidade de “representar e analisar os problemas e a flexibilidade para encontrar soluções” (SOLÉ, 1998, p.70). No ensino das estratégias de leitura devem predominar, segundo Solé (1998), procedimentos gerais que possam ser usados para qualquer situação de leitura, que contribuirão para a formação do leitor.

Embora, enquanto lemos, façamos uso inconsciente das estratégias de leitura, que é um processo automático, podemos encontrar problemas ou obstáculos que dificultam a nossa compreensão e neste momento precisamos prestar atenção ao problema que se apresenta fazendo uso do nosso “pensamento estratégico” para resolver o que será feito (reler o contexto da frase, rever as previsões, entre outros) para alcançarmos o objetivo proposto, ou como diz Solé (1998), sair do “piloto automático”.

Devemos, nas aulas de língua portuguesa e na escola, ensinar as estratégias de leitura, porque “queremos formar leitores autônomos, capazes de enfrentar de forma inteligente textos de índole muito diversa” (SOLÉ, 1998, p. 72) e que sejam capazes de utilizar as estratégias para chegar à compreensão do texto.

O ensino das estratégias de leitura deve acompanhar todo o processo de leitura e compreensão do texto, que estarão presentes e integrados antes, durante e depois da leitura e que de acordo com Solé (1998) são:

a) Antes da leitura:

Nesta etapa o professor auxiliando o processo de leitura irá trabalhar as estratégias para motivar os alunos, estabelecendo objetivos (ler para quê?); ativando os conhecimentos prévios sobre o tema e o gênero, dando explicações gerais sobre o que será lido, chamando a atenção para

elementos como título, subtítulo, enumerações, sublinhados, ilustrações, mudanças de letras, introduções e resumos; incentivando os alunos a falarem o que já sabem sobre o tema, estabelecendo conexões entre seu conhecimento de mundo e o texto, fazer previsões/hipóteses e formular perguntas sobre o que vai ser lido.

b) Durante a leitura:

Nesta etapa está a maior parte da atividade de compreensão e maior esforço do leitor, pois irá verificar as hipóteses que fez e resolver os problemas que apareçam durante a leitura. No percurso de leitura e compreensão do texto, o leitor usa as estratégias, concomitantemente, de construção de previsões; formulação de perguntas; esclarecimento de dúvidas; resumo de ideias; avaliação do caminho percorrido e realização de novas previsões; relacionamento da nova informação adquirida do texto ao conhecimento prévio armazenado.

c) Depois da leitura:

Nesta fase o leitor deverá colocar em prática as estratégias de identificação da ideia principal do texto lido, produzir um resumo escrito formulando e respondendo perguntas para verificar a compreensão do texto lido.

Deve ficar claro que a divisão em etapas feita por Solé (1998) não é uma divisão estanque, as estratégias vão acontecendo durante todo o processo de leitura. O que se propõe é uma atividade compartilhada entre professor e aluno, sendo que o professor será o modelo e o mediador do processo com o objetivo de levar o aluno a se tornar um leitor ativo.

Koch e Elias (2010) também teorizam sobre as estratégias de leitura, afirmando que o leitor recorre a várias estratégias para construir os sentidos do texto. Sem uma divisão didática como Solé (1998), as autoras tratam das antecipações e hipóteses que elaboramos ao nos depararmos com o título, o autor, o suporte, o gênero textual, que serão confirmadas ou refutadas pelo leitor no decorrer da leitura. Falam, também, de se estabelecer objetivos para leitura e da ativação de conhecimentos.

Dessa forma, o professor/modelo ao ensinar as estratégias de leitura, e de como elas são responsáveis na construção dos sentidos do texto, vai desenvolvendo no aluno/leitor a sua competência de leitura, e este passa de um leitor passivo a leitor ativo e autônomo no processamento do texto.

Acreditamos que no ensino da leitura devem existir as três etapas propostas por Solé (1998): antes, durante e depois da leitura, sempre explorando o conhecimento prévio e as

inferências, o levantamento de hipóteses e as verificações que são guiadas pelos objetivos do leitor. E o professor deverá, enquanto ensina as estratégias, ser um modelo de leitor para o aluno mostrando como ele mesmo usa as estratégias enquanto vai construindo os sentidos do texto, a compreensão.

Enquanto modelo de leitor para o aluno, o professor deve planejar e definir as atividades em que as estratégias serão ensinadas, atividades que deverão ir num crescente de complexidade para que o aluno/leitor vá adquirindo confiança no seu processo de compreensão, passando da dependência para a autonomia na leitura.

Nas estratégias de leitura apresentadas por Solé (1998), nos interessa particularmente para esta pesquisa a estratégia de formular e responder perguntas, pois podemos trabalhar o levantamento de hipóteses e a habilidade de inferir, ou seja, o leitor deve relacionar diversos elementos e informações do texto (as pistas textuais) para buscar o que não está explícito no texto, os conhecimentos que são compartilhados entre leitor e autor.

### 2.3 AS INFERÊNCIAS

Ao lermos/ouvirmos um texto podemos perceber que nem tudo foi escrito ou falado, pois para dizer tudo o texto ficaria enorme ou nunca terminaria. Dessa forma, o autor deixa muita coisa por conta do leitor/ouvinte, aquilo que supostamente faz parte do conhecimento dos dois, leitor/ouvinte e autor, o conhecimento compartilhado.

Como nem tudo está explícito no texto, o leitor deverá construir a lógica que relaciona as informações dadas com as informações que já tem, com seu conhecimento de mundo, para a construção dos sentidos do texto. Liberato e Fulgêncio (2007, p. 26) conceituam inferência como sendo o “processo de dedução de informações não explícitas, de acréscimo de dados ao texto e de construção de pontes de sentido”.

Para Marcuschi (2008, p.249) as inferências “são processos cognitivos nos quais os falantes ou ouvintes, partindo da informação textual e considerando o respectivo contexto, constroem uma nova representação semântica”. Já para Dell’Isola (2001, p.42), a inferência “revela-se como a conclusão de um raciocínio, como elaboração de pensamento, como uma expectativa”.

No seu estudo, Dell’Isola (2001) faz um levantamento na literatura sobre o conceito da inferência para alguns autores, que apresentamos no quadro abaixo:

QUADRO 4- Conceitos de Inferência presentes no estudo de Dell’Isola(2001)

AUTOR	DEFINIÇÃO
Hayakawa (1939)	Inferência é “uma asserção sobre o desconhecido, feito na base do conhecimento”.
McLeod (1977)	Descreve inferência como “uma informação cognitivamente gerada com base em informações explícitas, linguísticas ou não linguísticas, desde que em contexto de discurso escrito contínuo, e que não tenha sido previamente estabelecido”.
Bridge (1977)	Define inferência “como sendo uma informação semântica não explicitamente estabelecida no texto, mas gerada pelo leitor durante o processo inferencial de especificação de proposições”.
Frederiksen (1977)	Para ele “ inferência ocorre sempre que uma pessoa opera uma informação semântica, isto é, conceitos, estruturas proposicionais ou componentes de proposições, para gerar nova informação semântica, isto é, novos conceitos de estruturas proposicionais. Qualquer conhecimento semântico que é gerado desse modo é inferido”.
Morrow (1990)	Entende inferência como o modo pelo qual os leitores, para compreender uma narrativa, ativam e suas informações nela implícitas e não-mencionadas.
Mackonn e Ratcliff (1992)	Definem inferência como qualquer informação não explícita no texto.

Fonte: Pesquisa 2017

Embora existam alguns outros teóricos que conceituem inferência, as definições apresentadas já dão conta do conceito que buscamos. Elas deixam claro que as inferências ocorrem na mente do leitor e que o processamento do texto usa necessariamente a habilidade de inferir e/ou a estratégia de leitura via inferência.

Então, chegamos ao conceito de inferir como sendo uma operação mental em que o leitor preenche os vazios do texto ampliando seus conhecimentos, e como dito por Dell’Isola (2001, p.44), trata-se de “um processo cognitivo que gera uma informação semântica nova, a partir de uma informação semântica anterior, em um determinado contexto”, conforme ilustra a autora usando a fórmula sugerida por Rickheit, Schnotz & Strohner (1985, apud Dell’Isola, 2001):

$$\text{Inferência} = A \xrightarrow{C} B$$

Na fórmula, A é a informação antiga que apresenta conteúdo semântico conhecido ou sendo conhecida pelo leitor, B é a informação nova que surge a partir de A e C é o contexto em que o ato comunicativo se insere. E o contexto da fórmula é a confluência dos contextos do leitor, do autor, de produção e recepção do texto.

Dell’Isola (2001) faz uma relação de tipos de inferência partindo da literatura sobre o assunto elencando os que, para a autora, apresentam caráter didático. Dessa compilação da autora, apresentamos a classificação de Clark (1977), uma vez que a classificação de Marcuschi (2008) retoma essa proposta de classificação no que ela tem de positivo. Dell’Isola (2001) afirma que a classificação de Clark (1977) é detalhada e minuciosa, mas tem o problema de ter sido baseado em textos muito pequenos.

Clark (1977 apud Dell’Isola, 2001) tendo por base o contrato do novo-dado, isto é, aquele segundo o qual os textos em geral apresentam informações dadas e novas, e afirmando que todo processo inferencial aciona o fenômeno *bridging* (ponte que liga o novo ao dado), classifica as inferências como:

- a) Referência direta – processo inferencial simples e comum que se dá na relação direta entre referente e referido. Este é subdividido em:

A1 – identidade – “ocorre a partir de uma conexão direta”, por exemplo:

*Joana começou a ler um livro ontem. O livro é empolgante.*

*O livro que Joana começou a ler é empolgante.*

A2 – pronominalização – quando o pronome é usado para substituir um sujeito, um objeto, um evento, uma ação ou um estado, por exemplo:

*Joana comprou um livro. Ela diz que a história é envolvente.*

A3 – epíteto – usado para qualificar pessoa ou coisa, em geral de forma depreciativa, considerado cognome, apelido ou alcunha, por exemplo:

*Joana encontrou-se com Pedro na festa. O inconivente a convidou para saírem qualquer dia.*

A4 – membro de um conjunto – “processo em que o leitor extrai inferência ao identificar, em um determinado grupo, algumas características de seus componentes”, por exemplo:

*Tenho que ler três livros. Vou começar pelo mais extenso.*

- b) Referência indireta por associação – ocorre quando “o que é referido não é um objeto, evento ou estado previamente mencionado, mas algo indiretamente associado a tal evento, objeto ou estado”. Clark (1997 apud Dell’Isolla, 2001), distingue três níveis de predição:

B1 – partes necessárias – tendem a ser mais fáceis de inferir por serem predizes para o leitor por associação, por exemplo:

*Joana visitou a biblioteca. Eram tantos livros.*

B2 – partes prováveis – são inferências pautadas em probabilidades, e levam em conta o conhecimento objetivo de mundo, por exemplo: casas possuem cozinha, bibliotecas possuem livros. Cozinha e livros são partes prováveis de casa e biblioteca, e que fazem parte do conhecimento de mundo.

B3 - partes induzidas – quando o leitor a partir deu uma referência indireta e por associação, preenche vazios no texto, por exemplo:

*Joana foi ao clube. Voltou de lá moreninha.*

- c) Referência indireta por caracterização – o que é referido é um objeto que desempenha um papel em uma circunstância ou em um evento já mencionados. Subdivide-se em:

C1 – papéis necessários – desempenhados por alguém ou alguma coisa aconteça, sem os quais o evento é impossível de acontecer. Por exemplo:

*Joana vestia o traje azul na festa. A costureira se superou.*

C2 – papéis opcionais – são facultativos, por exemplo:

*Joana tricou um suéter para o namorado. A lã verde combinou com seu tipo físico.*

- d) Inferências de relações temporais – o leitor ou ouvinte pode inferi-las pela:

D1- razão – ocorre quando “o antecedente dado no primeiro enunciado está contido na razão apresentada no segundo”. Está relação responde a pergunta “para quê?”.

D2 – causa – ocorre quando se infere uma relação de causa entre o evento informado pela segunda sentença e o evento mencionado na segunda sentença. Está relação responde a pergunta “por quê?”.

D3 – consequência – ocorre quando o evento da segunda sentença justifica o fato da primeira sentença.

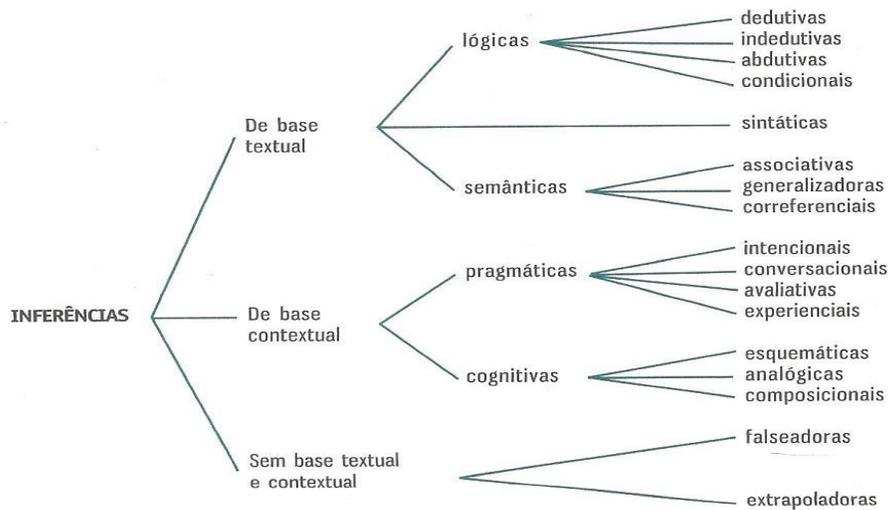
D4 – concorrência – ocorre quando a partir do que é dito na primeira sentença há uma generalização na segunda sentença.

D5 – subsequência – ocorre quando o evento da segunda sentença ocorre depois do evento da primeira sentença, estabelecendo uma relação sequencial e sucessiva.

Clark (1997), segundo Dell’Isola (2001), ainda classifica mais dois tipos de categorias de inferência: as autorizadas e não autorizadas que se referem à relação entre leitor e autor. Nas autorizadas, o leitor infere algo pretendido pelo autor, ou seja, o autor tem a intenção de levar o leitor a fazer a inferência, faz parte da mensagem do texto. Nas não autorizadas o leitor infere algo não pretendido pelo autor, algo que o autor não previu.

Marcuschi (2008) aponta três tipos de inferências: a) de base textual: lógicas e semânticas; b) de base contextual: pragmáticas e cognitivas; e c) sem base textual e contextual: falseadoras e extrapoladoras.

Quadro 5- Quadro Geral de Inferências



Fonte: MARCUSCHI, 2008, p. 254

Podemos, então, dizer que a inferência da qual resulta no final a compreensão acontece a partir de operações co-textual/contextual e cognitivas e de dois tipos de informações: as textuais, aquelas que estão no texto, e as não textuais, aquelas informações que o leitor acrescenta ao texto, as que ele recupera da sua memória, conhecimento de mundo, ou que são informações sobre o contexto de produção do discurso.

Diante dessa perspectiva, Marcuschi (2008) elaborou o quadro abaixo partindo dos tipos de inferências e sua natureza.

Quadro 6 - Quadro de Operações Inferenciais

Tipo de operação inferencial	Natureza da inferência	Condições de realização
1. dedução	lógica	Reunião de duas ou mais informações textuais que funcionam como premissas para chegar a outra informação logicamente. A conclusão será necessária se a operação for válida. Operação pouco comum em narrativas.
2. indução	lógica	Tomada de várias informações textuais para chegar a uma conclusão com valor de probabilidade de acordo com o grau de verdade das premissas.
3. particularização	lexical semântica pragmática	Tomada de um elemento geral de base lexical ou fundado em experiências e conhecimentos pessoais individualizando ou contextualizando num conteúdo particular com um lexema específico.
4. generalização	lexical pragmática	Saída de uma informação específica, por exemplo, um lexema, para chegar à afirmação de outra mais geral.
5. sintetização	lexical semântica pragmática	Condensação de várias informações tomando por base saliências lexicais sem que ocorra uma eliminação de elementos essenciais.
6. parafraseamento	lexical semântica	Alteração lexical para dizer a mesma informação sem alteração fundamental de conteúdo proposicional.
7. associação	lexical semântica pragmática	Afirmação de uma informação obtida através de saliências lexicais ou cognitivas por associação de idéias.
8. avaliação ilocutória	lexical semântica pragmática	Atividade de explicitação dos atos ilocutórios com expressões performativas que os representam. Funciona como montagem de um quadro para explicitação de intenções e avaliações mais globais.
9. reconstrução	cognitiva pragmática experencial	Reordenação ou reformulação de elementos textuais com quadros total ou parcialmente novos. Diverge do acréscimo na medida que insere algo novo situado no velho. No caso das narrativas, opera como uma estratégia de mudar o discurso direto em indireto e vice-versa.
10. eliminação	cognitiva experencia lexical	Exclusão pura e simples de informações ou dados relevantes e indispensáveis, impedindo até mesmo a compreensão dos dados que permanecem.
11. acréscimo	pragmática experencial	Introdução de elementos que não estão implícitos nem são de base textual, sendo que muitas vezes podem levar até a contradições e falseamentos.
12. falseamento	cognitiva experencial	Atividade de introduzir um elemento e afirmar uma proposição falsa que não condiz com as informações textuais ou não pode ser dali inferida.

Fonte: MARCUSCHI, 2008, p. 255

Como podemos observar, todo processo inferencial e sua categorização pelos diferentes estudiosos aponta a presença constante do fator contexto. Mas que contexto é esse?

Para Koch e Elias (2010), toda informação ou conhecimento que de alguma forma contribui para a construção dos sentidos é chamado de contexto. São as informações tanto

explícitas, o contexto linguístico, quanto implícitas, aquelas presentes na situação comunicativa e culturais (o contexto sociocognitivo), e que são parcialmente compartilhadas pelos interlocutores.

## 2.4 BAKHTIN E OS GÊNEROS DO DISCURSO

As aulas de língua portuguesa, desde a década de 1990, passaram a considerar, como objeto de ensino, não mais ou somente o ensino de gramática, das regras como centro da aprendizagem, mas o texto enquanto objeto concreto da enunciação, já que estamos sempre usando textos nas interações sociais, o que provocou um deslocamento na tradição curricular do ensino de língua portuguesa.

Os professores de língua portuguesa passaram a trabalhar a leitura, a escrita, a oralidade e a escuta de textos que estão presentes nas situações de interação social cotidianas, textos orais e escritos elaborados pelos interlocutores em eventos de comunicação e que, enquanto enunciados, são produzidos em determinadas condições sócio-históricas, levando para as aulas a linguagem o mais próximo possível de seu uso cotidiano.

As práticas de ensino da língua, desde então, têm como objetivo fazer com que o aluno desenvolva novas habilidades linguísticas e sua competência comunicativa. Cabe à escola e ao professor de português a ampliação da capacidade dos alunos de compreender os diferentes textos que circulam socialmente e de assumir a palavra como cidadãos, sendo capazes de produzir textos nas e para as mais variadas situações comunicativas e nas diversas esferas sociais, colocando os gêneros do discurso no centro do processo de ensino e aprendizagem.

Essa mudança de foco no ensino da língua vai ao encontro do que postula Bakhtin (2011) sobre como nos comunicamos. Para o teórico, nos comunicamos com o outro a partir de determinados gêneros de discurso, ou seja, nós moldamos nosso discurso por determinadas formas de enunciados de acordo com a situação comunicativa, a esfera de atividade, os interlocutores e nossa intenção.

Aprendemos os gêneros de discurso como aprendemos a língua, nas interações comunicativas cotidianas, nas enunciações concretas de que participamos e vivenciamos e empregamos os modelos nas interações que estabelecemos com os outros.

Assim sendo, é necessário que compreendamos as principais ideias sobre os gêneros do discurso. Embora os estudiosos sobre o tema não tenham consenso sobre sua designação, alguns denominam *gêneros de discurso* e tantos outros denominam *gêneros textuais*, vamos entendê-los

e caracterizá-los a partir dos estudos de Bakhtin (2011), usando a terminologia: “gêneros do discurso”.

Lembramos que falar em gêneros remonta há pelo menos vinte e cinco séculos. Para Bakhtin (2011, p 262.), o gênero como unidade discursiva, de interação social, não era estudado com tal, pois “da Antiguidade aos nossos dias eles foram estudados num corte da sua especificidade artística literária e não como tipos de enunciados”.

Marcuschi (2008, p. 147) ressalta que o estudo do gênero teve início com Platão, pois para o linguista seria “ingenuidade imaginar que foi nos últimos decênios do século XX que se descobriu e iniciou os estudos dos gêneros textuais”.

Partimos da premissa de que é inerente ao ser humano a necessidade de dizer ao outro o que sente, pensa, descobre, cria, inventa, etc., ou seja, de comunicar-se, de estabelecer diálogo com seus semelhantes e isso acontece através da linguagem, que está presente em todos os diversos campos da atividade humana, como afirma Bakhtin (2011, p.261), “todos os campos das atividades humanas estão ligados ao uso da linguagem”, apesar de múltiplas as esferas e das várias formas de uso da linguagem.

A linguagem se materializa no enunciado oral ou escrito, que é definido pelo teórico como uma unidade real de comunicação discursiva inserido num contexto cultural, repleto de significados e valores, sendo uma tomada de posição do sujeito enunciatador neste contexto, um ato responsivo, como explica Faraco (2009).

Dessa forma o enunciado, como unidade real de comunicação, produzido em situações sociais reais de interação entre os sujeitos, apresentando um conteúdo (tema), uma forma composicional e um estilo e que circula em diferentes esferas sociais, campos de atividade humana, se caracteriza como aquilo que Bakhtin (2011) define como gêneros do discurso, ou seja:

todos esses três elementos- o conteúdo temático, o estilo, a construção composicional- estão indissolivelmente 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, os quais denominamos *gêneros do discurso*. (BAKHTIN, 2011, p.261-262)

Os gêneros do discurso se mostram diversos e inesgotáveis, pois são inúmeras as esferas de atividade humana e infinitas as possibilidades de interação humana. Os gêneros do discurso se ampliam e se diferenciam conforme as esferas se desenvolvem e se tornam mais complexas,

incluindo nessa gama de gêneros presentes nas esferas de atividade humana desde breves diálogos do cotidiano, os documentos oficiais, as peças publicitárias, as manifestações científicas até a diversidade de gêneros literários. Dessa maneira, os gêneros se caracterizam por sua extrema heterogeneidade, por sua forma relativamente estável e pelas normativas do enunciado.

Ressaltando que os gêneros, embora entidades sócio-discursivas, construídos sócio-historicamente, não são estanques e rígidos, mas sujeitos a ações criativas, são maleáveis, dinâmicos e plásticos, por isso relativamente estáveis, variam de acordo com as necessidades comunicativas das esferas. Eles são eventos textuais que, como afirma Marcuschi (2010), vão se moldando e se adequando aos eventos sociais e a novas formas de comunicação, incluindo as tecnologias digitais de informação e comunicação.

Levando em conta a heterogeneidade dos gêneros do discurso, Bakhtin (2011) alerta que devemos nos atentar para as diferenças essenciais entre os gêneros, por isso o teórico os diferencia em gêneros discursivos primários, aqueles mais simples, que surgem na comunicação discursiva imediata, nas conversas familiares, por exemplo, e em gêneros discursivos secundários, aqueles mais complexos que surgem nas condições de convívio cultural mais complexo, mais desenvolvido e organizado, “romances, dramas, pesquisas científicas de toda espécie, os grandes gêneros publicitários, etc.”(BAKHTIN, 2011, p.263).

Nas atividades discursivas os gêneros primários podem ser incorporados e reelaborados pelos gêneros secundários. De acordo com Bakhtin (2011), os gêneros primários ao se incorporarem aos complexos se transformam perdendo o vínculo com a realidade concreta, mantendo sua forma e significado no plano do conteúdo, mas passam a integrar a realidade concreta do gênero complexo.

Ainda para Bakhtin, o discurso vai sendo construído na interação com o discurso do outro, com a palavra do outro, com enunciados já ditos, “cada enunciado é um elo na corrente complexamente organizada de outros enunciados” (BAKHTIN, 2011, p. 272). E o discurso do falante ganha sentido e concretude na linguagem, que é quando a palavra se torna expressiva em um enunciado concreto, referindo-se a uma realidade concreta em um momento real de comunicação discursiva se dirigindo ao interlocutor. Nessa interação entre discursos, o teórico enfatizando o caráter dialógico do discurso, afirma que:

todos os nossos enunciados(inclusive as obras criadas) é pleno de palavras dos outros, de um grau vário de alteridade ou de assimilabilidade, de um grau vário de aperceptibilidade e de relevância. Essas palavras dos outros trazem consigo a sua

expressão, o seu tom valorativo, que assimilamos, reelaboramos e reacentuamos. (BAKHTIN, 2011, p.294-295)

A comunicação discursiva prevê a alternância dos sujeitos do discurso, dos interlocutores, ou seja, a mudança de turno, ora o sujeito enuncia (escreve/fala) ora lê ou escuta, como explica Bakhtin (2011, p. 275), “ O falante termina o seu enunciado para passar a palavra ao outro ou dar lugar à sua compreensão ativamente responsiva”.

O leitor/ouvinte ao perceber e compreender o enunciado se posiciona diante dele concordando ou discordando, completando-o, aplicando-o, preparando-se para usá-lo, etc., sendo que essa posição responsiva vai se formando durante todo o processo, como ressalta Bakhtin, desde a primeira palavra do falante/escritor. Assim:

toda compreensão da fala viva, do enunciado vivo é de natureza ativamente responsiva (embora o grau desse ativismo seja bastante diverso); toda compreensão é prenhe de resposta, e nessa ou naquela forma gera obrigatoriamente: o ouvinte se torna falante. (BAKHTIN, 2011, p. 271)

A resposta do leitor/ouvinte não é necessariamente imediata, podendo ser uma compreensão responsiva silenciosa, denominada pelo estudioso de “compreensão responsiva de efeito retardado”, pois cedo ou tarde o que foi ouvido ou lido ativamente e compreendido repõe nos discursos posteriores ou nas atitudes do leitor/ouvinte.

O leitor/ouvinte responde ao enunciado se tudo foi dito em dado momento e sob certas condições pelo falante/escritor, ou seja, se o enunciado apresentar conclusibilidade, caracterizada pelo “dixi” conclusivo do falante, criando a possibilidade de se responder ao enunciado com uma resposta ativamente responsiva, tal como cumprir uma ordem, um pedido, por exemplo, o pedido do professor em sala de aula quando explica conteúdo: “Silêncio!”, que poderá ter como resposta responsiva dos alunos parar de conversar. Uma resposta também pode se dar na forma de concordar ou discordar de um discurso científico, ou avaliar um romance. Alguma conclusibilidade é necessária para que se possa responder ao enunciado.

Concomitante com a conclusibilidade do enunciado, o teórico aponta outro fator determinante para a atitude responsiva do ouvinte/leitor: a inteireza acabada do enunciado que é determinada por três fatores:

- 1) A exaurabilidade do objeto e do sentido, que pode ser plena nas esferas de atividade em que os gêneros de discurso são padronizados (manuais de instrução, ordens militares, etc.), ou pode ser relativa nas esferas de atividade da criação, por exemplo,

a artística, a científica, onde se fala de um acabamento mínimo e o objeto ao se tornar tema ganha certa conclusibilidade a partir da ideia defendida pelo autor;

- 2) O projeto de discurso ou vontade discursiva do falante (intenção discursiva) que determina o todo do enunciado, as suas fronteiras, o que o falante quer dizer e como vai dizer, a escolha do tema, seus limites, sua exaurabilidade, tanto quanto a escolha de um certo gênero de discurso;
- 3) Formas típicas composicionais e gênero de acabamento que são a escolha de um determinado gênero pelo falante de acordo com a esfera de atividade, pelo tema, pela situação concreta de comunicação discursiva, pelos participantes etc.

Como sempre nos comunicamos por um gênero do discurso, fazemos isso moldando nosso discurso em formas de gênero e quando ouvimos o discurso do outro desde o seu início podemos prever seu fim. São essas características do enunciado que possibilitam que o ouvinte/leitor possa responder ao discurso do outro tendo uma atitude ativamente responsiva.

Para Bakhtin (2011), o sujeito da enunciação é individual pelo estilo de linguagem, pela entonação e por sua avaliação valorativa, sua visão de mundo. O enunciado é único e “individual e por isso pode refletir a individualidade do falante (ou de quem escrever), isto é, pode ter estilo individual” (BAKHTIN, 2011, p. 265), evidencia as escolhas linguística do enunciadador (recursos lexicais, fraseológicos e gramaticais) realizadas de acordo com a situação de comunicação, do interlocutor ( de quem se espera uma resposta), do gênero, da temática, sendo um ato estilístico acaba por diferenciar o discurso do falante dos discursos que o precederam no processo de comunicação discursiva.

O estilo, para o teórico, está inegavelmente ligado ao gênero do discurso e, portanto, ao enunciado e à linguagem. Para Bakhtin, o estilo pode ser individual ou do gênero, mas nem todos os gêneros refletem a individualidade do falante, o estilo individual. São mais propícios à expressão do estilo individual os gêneros literários, pois o estilo faz parte do plano do enunciado.

Alguns gêneros (ofícios, leis, requerimentos, etc.) que requerem forma mais padronizada, as condições são menos propícias para a expressão da individualidade linguística (estilo) do enunciadador, o estilo não faz parte do plano o enunciado. Embora o estilo individual não faça parte do plano do enunciado, o teórico alerta que:

Em diferentes gêneros podem revelar-se diferentes camadas e aspectos de uma personalidade individual, o estilo individual pode encontrar-se em diversas relações de reciprocidade com a língua nacional. A própria questão da língua nacional na linguagem

individual e', em seus fundamentos, uma questão de enunciado (porque só nele, no enunciado a língua nacional se materializa na forma individual). (Bakhtin, 2011, p. 266)

Para Bakhtin não existe enunciado neutro, sempre que enunciamos fazemos escolhas e assumimos uma posição valorativa, uma certa entonação expressiva. A entonação deixa explícita a relação do falante com o objeto da sua fala, pertence ao enunciado concreto e não à palavra. Embora possamos fazer a escolha da palavra tirando-a de outros enunciados congêneres nos quais ela tem uma certa expressão típica, ela adquire entonação expressiva no enunciado concreto.

A entonação expressiva é uma posição valorativa diante de outras posições valorativas, é o momento em que o sujeito da enunciação reorganiza os eventos da vida, cria os efeitos de sentido em determinadas situações discursivas no encontro de diferentes vozes sociais.

Não podemos esquecer de que todas as escolhas do falante/escritor para o seu enunciado são feitas sabendo que tem um leitor/ouvinte, então endereçamos nosso enunciado a alguém, um interlocutor. Levamos em conta o que o interlocutor sabe sobre o tema, sua cultura, valores, concepções, convicções, etc., pois esperamos a compreensão do enunciado e uma atitude responsiva. Esse interlocutor presumido, também, determina a escolha do gênero, dos procedimentos composicionais e do estilo.

Os gêneros, como entendemos, são um “modelo” comunicativo, que surgem de acordo com as necessidades dos campos de atividade humana, ou seja, têm uma forma e uma função. Por serem um modelo, permitem que façamos precisões e antecipações para compreender o texto e assim interagir com o outro.

## 2.5 PROGRAMA SÃO PAULO FAZ ESCOLA, CURRÍCULO OFICIAL E O CADERNO DO ALUNO DE LÍNGUA PORTUGUESA

Em 2008, a Secretaria Estadual de Educação do Estado de São Paulo (SEE) objetivando melhorar a qualidade da educação oferecida na sua rede de ensino propõe o programa São Paulo Faz Escola tendo como elemento central a implementação e implantação do Currículo Oficial do Estado de São Paulo para apoiar o trabalho realizado nas escolas estaduais.

O Currículo Oficial tem como objetivo criar uma base comum de conhecimentos e competências para toda a rede estadual de ensino, nos níveis de Ensino Fundamental (anos finais) e Ensino Médio, propondo princípios norteadores e orientadores para a prática educativa,

priorizando a ampliação das competências leitora e escritora, tendo como referência os Parâmetros Curriculares Nacionais.

Entre 2008 e 2009, a SEE mandou às escolas, aos gestores e aos professores, a Proposta Curricular para ser testada e avaliada pelos profissionais da educação, os quais tiveram a oportunidade de fazer sugestões e críticas ao material, podendo colaborar ou não com a elaboração do Currículo Oficial do Estado de São Paulo.

Pontuamos que a SEE afirma que a Proposta Curricular considerou o que a rede estadual já possuía de acervo material e experiências práticas acumuladas e exitosas, articulando com conhecimentos atuais, como afirma Silva (2011):

o documento foi pautado em experiências e práticas acumuladas, ou seja, partiu da recuperação, da revisão e diagnóstico já existentes, com intuito de formar o desenvolvimento curricular e para assim modificar antigas práticas, transformando-as e adaptando-as às novas necessidades da educação. (Silva, 2011, p.9-10)

Mesmo com todo esse diálogo anunciado pela SEE, com a possibilidade de os professores colaborarem com a construção do material, este não sofreu alterações significativas nas suas reedições de 2010 e 2014, o que nos parece que as críticas e as sugestões dos professores foram desconsideradas.

Implantado, definitivamente, o Currículo, na sua versão final e oficial, em 2010, passa, então, a determinar como deve ser realizado o trabalho pedagógico, as práticas pedagógicas, o processo de ensino e aprendizagem, e como qualquer outro manual, acaba limitando a atuação do professor, pois não abre muitas possibilidades de o professor ser autor do seu processo de ensinar.

São enviados para todas as escolas os materiais de trabalho para a implantação do Currículo, o material didático composto pelo Caderno do Gestor, para apoiar o trabalho pedagógico, o Caderno do Professor, com orientações metodológicas e didáticas, sugestões de material complementar (filmes, livros, sites) para o trabalho docente e o Caderno do Aluno, com textos e atividades de leitura, escrita, oralidade e estudo da língua, sendo que os materiais pedagógicos (CA e CP) consideram as habilidades, competências, objetivos e conteúdos exigidos em cada uma das disciplinas.

Para direcionar e justificar a sua implantação, a SEE através do Currículo Oficial apresenta como princípios centrais (São Paulo, 2012) do processo de ensino aprendizagem:

a escola que aprende; o currículo como espaço de cultura; as competências como eixo da aprendizagem; a prioridade da competência de leitura e de escrita; a articulação das competências para aprender; e a contextualização no mundo do trabalho. (SÃO PAULO, 2012, p. 12)

Esses princípios buscam, de acordo com a SEE, atender às necessidades e imposições do século XXI, de maneira que a escola consiga preparar os alunos para as exigências desse novo tempo, tais como uso e acesso ao conhecimento e aos bens culturais para entrar no mundo do trabalho, a participação social efetiva, a capacidade de usar as tecnologias de comunicação e informação, a autonomia para gerenciar a própria aprendizagem, a capacidade de solucionar problemas e trabalhar em grupo.

Dessa forma, a escola deveria ser a que aprende, aquela em que todos os seus atores sabem que ninguém é o detentor único do conhecimento, que é necessário compartilhar experiências e conhecimentos, que se deve promover a reflexão da prática docente e do percurso da aprendizagem discente, para que se busquem conhecimentos para proporcionar aprendizagem mais eficiente. Nesta perspectiva, ao mesmo tempo em que é o sujeito do ensinar, o professor também é o sujeito do aprender; e o aluno, que é o sujeito de aprender ao compartilhar seu saber, também é sujeito de ensinar.

A cultura está presente no Currículo Oficial como um dos seus princípios, o material afirma que não se pode dissociar cultura e currículo na prática escolar e que todas as atividades da escola são curriculares, pois fazem parte da cultura de uma comunidade, sendo assim o “currículo é a expressão do que existe na cultura científica, artística e humanista transposto para uma situação de aprendizagem e ensino” (SÃO PAULO, 2012, p.13).

Para aprender, o aluno, sujeito ativo da sua aprendizagem, deveria ser instigado a mobilizar o seu saber com o objetivo de resolver situações-problema, articulando o que já sabe das disciplinas, possibilitando, neste diálogo de saberes, o que já tem e o que vai sendo construído, o alargamento do seu conhecimento. Para que o professor e a escola passem a conceber o aluno como sujeito da sua aprendizagem, como apresentado no Currículo, mudanças pedagógicas, didáticas e teóricas devem acontecer, mudanças essas que vem acontecendo muito lentamente, é necessário vencer a resistência do sedimentado na prática escolar.

Outro princípio norteador do Currículo Oficial coloca como prioritário o desenvolvimento das competências da leitura e da escrita, “o saber usar a língua em situações subjetivas ou objetivas (...) ou seja, a competência comunicativa” (SEE/SP, 2012, p. 17), o trabalho com a língua não deve ser pautado, de acordo com o documento, no domínio técnico de uso da língua, mas nas situações de uso, nas práticas sociais comunicativas. Ler e escrever, numa

sociedade letrada como a brasileira, está relacionado ao exercício da cidadania, por isso a importância de desenvolver as competências para compreensão e reflexão crítica no trato com o texto, sendo que esse trabalho deve ser compartilhado entre todas as áreas e disciplinas, é responsabilidade de todos os professores.

O aluno será apresentado a uma diversidade de textos, assim proposto no Currículo e no Caderno do Aluno, afirmando o documento que a diversidade será tanto de forma como de conteúdo, para que se possa construir um repertório textual e cultural que relacione as diferentes áreas do conhecimento que usam a palavra escrita. O texto deve ser o foco do processo de ensino aprendizagem. O Currículo considera o texto:

qualquer sequência falada ou escrita que constitua um todo unificado e coerente dentro de uma determinada situação discursiva, (...) configurar-se como uma unidade de sentido associada a uma situação de comunicação (...) que envolve, necessariamente, quem o produz e que o interpreta. (SÃO PAULO, 2012, p. 18)

Como já afirmamos, entendemos o texto como uma unidade de sentido associado a uma situação de comunicação real, ou seja, o texto só existe se atualizado em uma situação que envolve leitor e autor. Para o Currículo (São Paulo, 2012):

todo texto articula-se para atingir um leitor socialmente situado, tendo em vista um objetivo definido, atualizando-se em seu meio de circulação, sob a forma de um gênero discursivo específico (...) são classificados segundo a esfera discursiva de circulação e o gênero a que pertencem. (SÃO PAULO, 2012, p.18)

As esferas sociais e os gêneros de discurso estão relacionados à importância social e educacional do texto, levando em consideração diferentes situações de leitura (SÃO PAULO, 2012) nas quais:

- Ler, em situação pessoal, textos que, no cotidiano, são escolhidos pelo leitor de acordo com seu interesse, em busca de divertimento, de informação e de reflexão (esferas artísticas-literária, de entretenimento, jornalística e publicitária);
- Ler textos relacionados à vida pública, que, no cotidiano, são utilizados para atender a uma demanda institucional predefinida ou a ela respeitar (esfera institucional pública);
- Ler, em situação de trabalho ou ocupacional, textos que, no cotidiano, são utilizados para fazer algo (esfera ocupacional);
- Ler, em situação de educação formal, textos que, no cotidiano, são prescritos para o ensino-aprendizagem em determinado assunto ou conceitos (esfera escolar e de divulgação científica). (São Paulo, 2012, p.18-19)

Ao priorizar as competências de leitura e escrita o Currículo chama a responsabilidade de ensinar a ler e escrever para todos os professores que têm por obrigação transformar sua prática em oportunidades em que os alunos consolidem o uso da Língua Portuguesa e de outras linguagens e códigos que fazem parte da cultura, possibilitando que comuniquem suas ideias,

expressem seus sentimentos. Mas ao colocar como responsabilidade de todos os professores o ensino da leitura e da escrita, esquece de verificar se os professores são mesmo leitores proficientes e possuem o conhecimento teórico para tal façanha.

O aprender deve ser o centro da atividade escolar do trabalho do professor, dessa afirmação vem outro princípio do Currículo, que é o de articular as competências para aprender, o professor deve propor situações de aprender em que os conhecimentos possam ser “mobilizados em competências e habilidades, que por sua vez, instrumentalizam os alunos para enfrentar os problemas do mundo.” (SÃO PAULO, 2012, p. 20)

Para estabelecer a base teórica das competências do Currículo, a SEE utiliza as competências e habilidades prescritas no Exame Nacional do Ensino Médio, de 1998, sempre fazendo com que dialoguem com a leitura e a escrita, sendo tais competências:

- “Dominar a norma-padrão da Língua Portuguesa e fazer uso das linguagens matemática, artística e científica.” A constituição da competência de leitura e escrita é também o domínio das normas e dos códigos que tornam as linguagens instrumentos eficientes de registro e expressão que podem ser compartilhados. Ler e escrever, hoje, são competências fundamentais para qualquer disciplina ou profissão. Ler, entre outras coisas, é interpretar (atribuir sentido ou significado), e escrever, igualmente, é assumir uma autoria individual ou coletiva (tornar-se responsável por uma ação e suas consequências).
- “Construir e aplicar conceitos das várias áreas do conhecimento para a compreensão de fenômenos naturais, de processos histórico- geográficos, da produção tecnológica e das manifestações artísticas.” É o desenvolvimento da linguagem que possibilita o raciocínio hipotético-dedutivo, indispensável à compreensão de fenômenos. Ler, nesse sentido, é um modo de compreender, isto é, de assimilar experiências ou conteúdos disciplinares (e modos de sua produção); escrever é expressar sua construção ou reconstrução com sentido, aluno por aluno.
- “Selecionar, organizar, relacionar, interpretar dados e informações representados de diferentes formas, para tomar decisões e enfrentar situações-problema.” Ler implica também – além de empregar o raciocínio hipotético-dedutivo que possibilita a compreensão de fenômenos – antecipar, de forma comprometida, a ação para intervir no fenômeno e resolver os problemas decorrentes dele. Escrever, por sua vez, significa dominar os inúmeros formatos que a solução do problema comporta
- “Relacionar informações, representadas em diferentes formas, e conhecimentos disponíveis em situações concretas, para construir argumentação consistente.” A leitura, nesse caso, sintetiza a capacidade de escutar, supor, informar-se, relacionar, comparar etc. A escrita permite dominar os códigos que expressam a defesa ou a reconstrução de argumentos – com liberdade, mas observando regras e assumindo responsabilidades.
- “Recorrer aos conhecimentos desenvolvidos na escola para elaborar propostas de intervenção solidária na realidade, respeitando os valores humanos e considerando a diversidade sociocultural.” Ler, nesse caso, além de implicar o descrever e o compreender, bem como o argumentar a respeito de um fenômeno, requer a antecipação de uma intervenção sobre ele, com a tomada de decisões a partir de uma escala de valores. Escrever é formular um plano para essa intervenção, formular hipóteses sobre os meios mais eficientes para garantir resultados a partir da escala de valores adotada. É no contexto da realização de projetos escolares que os alunos aprendem a criticar, respeitar e propor projetos valiosos para toda a sociedade; por intermédio deles, aprendem a ler e

a escrever as coisas do mundo atual, relacionando ações locais com a visão global, por meio de atuação solidária. (SEESP, 2012, p.21-22)

De acordo com o Currículo, são essas competências que, trabalhadas a partir dos conteúdos de todas as áreas de conhecimento e disciplinas, deverão possibilitar aos alunos enfrentar os problemas do mundo, serão os guias para educar para a vida.

E, por último, o princípio que contextualiza o mundo do trabalho, tendo como base “os dispositivos da LDBN” (SÃO PAULO, 2012, p. 22). O Currículo Oficial afirma que não pretende formar especialistas nem profissionais, mas possibilitar que os alunos sejam “alfabetizados nas ciências, nas humanidades e nas técnicas” (SÃO PAULO, 2012, p.22), incluindo a alfabetização tecnológica, para que sejam capazes de relacionar teoria e prática em contextos reais ou simulados, sejam capazes de relacionar o currículo ao mundo de produção de bens e serviço, reconheçam a importância do trabalho.

Ao se contextualizar o conteúdo e levar o conhecimento para uma situação factível, possível, mostra-se, de acordo com o Currículo Oficial, para o aluno a utilidade desse conhecimento nas situações cotidianas. Acreditamos que o conhecimento estando contextualizado, vinculado à situação real de uso ou o mais próximo disso contribui para diminuir a distância entre o conhecimento e o cotidiano do aluno.

Sabemos que os princípios do Currículo Oficial deveriam nortear todo o trabalho pedagógico com o propósito de melhorar a qualidade da educação oferecida pelo sistema e pela escola. Sendo assim, nas salas de aulas, alunos devem estar motivados e ávidos pelo conhecimento, prontos para realizar as atividades do Caderno do Aluno (CA), sabendo que terão que acionar todo o conhecimento que já possuem para ir além, mas não é o que encontramos, os alunos chegam aos anos finais do Ensino Fundamental com bem menos conhecimento que o necessário, ou supostamente necessário, e vão perdendo o interesse pela escola e pelo conhecimento gradativamente.

Dos professores, a SEE espera que tenham formação e conhecimento teórico necessários para colocar em prática o Currículo, planejando o processo de ensinar, de acordo com as orientações do Caderno do Professor, de maneira que desenvolvam nos alunos as competências e habilidades que os possibilitem se inserir ativa e criticamente no mundo, usando os saberes que já têm e ampliando-os.

Depois de quase dez anos de sua implantação, o Currículo Oficial ainda não está realmente em funcionamento nas escolas da rede estadual, visão que temos por estarmos inseridos no processo, pois alguns professores, por não acreditarem e não concordarem com a proposta, ou com a linha teórica, ignoram sua existência valendo-se do livro didático para ensinar, já outros, por não terem conhecimento técnico e teórico suficiente e necessário, acabam por deixá-lo de lado, alguns poucos seguem o Currículo excluindo ou adaptando o proposto de acordo com seu conhecimento e outros tantos o põem em prática sem saber o que fazem, apenas seguem a orientação que acompanha o material.

### 2.5.1 A ÁREA DE LINGUAGENS, SEUS CÓDIGOS E TECNOLOGIAS NO CURRÍCULO OFICIAL DE LÍNGUA PORTUGUESA

A disciplina de Língua Portuguesa, no Currículo Oficial, faz parte da área de Linguagens, Códigos e suas Tecnologias, junto com a Língua Estrangeira Moderna, a Educação Física e Arte, pois a linguagem é entendida como “a capacidade humana de articular significados coletivos em sistemas arbitrários de representação” (SÃO PAULO, 2012, p. 27), ou seja, produzir sentidos em qualquer ato de linguagem.

Ensinar a Língua Portuguesa para seu falante, o aluno, passou e vem passando por várias transformações desde a década de 1980 com a contribuição das ciências da linguagem, dos estudos da linguística e da sociolinguística. Não cabe mais, na escola, ensinar regras fixas de uso da língua, a gramática, mas trabalhar a língua em uso, nas situações de comunicação.

Essa mudança, na maneira de ensinar as disciplinas da área das linguagens, deve levar o aluno a desenvolver seu conhecimento “sobre as linguagens por meio do estudo dos conteúdos construídos e acumulados historicamente” (SÃO PAULO, 2012, p. 27), por meio de atividades que criem condições de interação com sociedade, melhorando sua condição de cidadão, com maior acesso à informação e melhor condição de interpretar essas informações nos contextos sociais em que são apresentadas. Tem como objetivo (São Paulo, 2012):

cuidar para que os estudantes sejam capazes de simbolizar as experiências (seus e dos outros) a partir da palavra (oral ou escrita), refletindo sobre elas mediante o estudo da língua, instrumento que lhes permite organizar a realidade na qual se inserem, construindo significados, nomeando conhecimentos e experiências, produzindo sentidos, tornando-os sujeitos. (SÃO PAULO, 2012, p. 35)

Ao propor que o processo de aprendizagem se torne uma experiência de vivência, deve possibilitar ao “aluno compreender e usar as diferentes linguagens como meios para organiza a

realidade, nela constituindo significados, num processo centrado nas dimensões comunicativas da expressão, informação e argumentação” (SÃO PAULO, 2012, p.27). Esse processo exigirá que o aluno:

analise, interprete e utilize os recursos expressivos da linguagem, relacionando textos com seus contextos, confrontando opiniões e pontos de vista e respeitando as diferentes manifestações da linguagem utilizadas por diversos grupos sociais, em suas esferas de socialização. (SÃO PAULO, 2012, p. 27)

Dessa forma, a língua portuguesa, como afirmado no documento, é mais do que um conteúdo ou objeto do conhecimento, é o meio para se adquirir o conhecimento, pois pela linguagem e na linguagem o aluno se constitui como cidadão, sabendo agir, pensar, atuar e se comunicar no mundo. O texto passa ser o objeto central para o ensino da linguagem.

### 2.5.1.1 O CURRÍCULO DE LÍNGUA PORTUGUESA

O ensino de Língua Portuguesa passou por algumas mudanças desde que se tornou obrigatório com a reforma de 1759, feita por Marques de Pombal. No início do século XVIII, ensinar a língua era o mesmo que alfabetizar e, para os que continuavam o estudo, era para aprender a gramática latina, a retórica e a poética. Depois da reforma de Pombal, passou-se a se ensinar a gramática do português, a retórica e a poética, tradição mantida até fins do século XIX, quando a disciplina, segundo Clare (2002), recebe o nome de “Língua Portuguesa”.

Em meados do século XX, começou o processo de democratização da educação, nas décadas de 1950 e 1960, mas o ensino da língua continuou centrado no ensino de gramática. A partir de 1970, os estudos linguísticos começam a influenciar e mudar a maneira de pensar e ensinar a língua. A preocupação com o ensino da língua parte de dois pontos: “como objeto e como meio para o conhecimento”. (SÃO PAULO, 2012, p. 30). A língua não poderá ser pensada mais de modo fragmentado, pois deverá ser objeto de análise ao mesmo tempo que proporciona ao sujeito a construção e compreensão de conhecimentos do mundo. Descolando o foco da aula de português da gramática para a linguagem em uso, o texto.

O Currículo Oficial, afirmando estar em consonância com os Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Fundamental, de 1997, e com os Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Médio, de 1998, e ter como suporte as teorias das ciências que estudam a linguagem, propõe o estudo da linguagem não separado da literatura e o estudo do homem em sociedade,

sendo “o ser humano um sujeito sociável que participa social e culturalmente no mundo em que vive” (SÃO PAULO, 2012, p.31).

Segundo o Currículo, o texto, no CA, é apresentado em uma dada situação real de comunicação e passa a ser o foco do estudo da língua, é a base para o ensino e aprendizagem dos conteúdos e para o desenvolvimento das habilidades e competências de ler e escrever. No entanto, em algumas Situações de Aprendizagem, o texto apresentado para atividade é produzido especialmente para o material, o que faz com que perca o seu caráter social comunicativo, criando uma situação artificial. Mesmo os textos produzidos dentro de um contexto comunicativo, ao serem transportados para a SA, perdem sua autenticidade e ganham certa artificialidade, pois perdem o contexto em que foram produzidos.

Embora isso aconteça, a artificialidade comunicativa, o Currículo apresenta o texto a partir de dois aspectos:

- Ele será compreendido em sentido semiótico, podendo, assim, estar organizado a partir da combinação de diferentes linguagens, não apenas a verbal (uma foto, uma cena de telenovela uma canção, entre muitas outras possibilidades, serão compreendidas como textos.)
- O estudo do texto terá ainda como premissa sua inserção em dada situação de comunicação – podendo, dessa forma, ser entendido como sinônimo de enunciado. Ele não será visto como objeto portador de sentido em si mesmo, mas com uma tessitura que, inserida em contextos mais amplos, materializa as trocas comunicativas. Esse resultado não deve ser analisado apenas como uma organização de frases e palavras, mas como forma de representação de valores, tensões e desejos de indivíduos, inseridos em diversos contextos sociais, em um momento histórico. (SÃO PAULO, 2012, p.36)

Percebemos que o documento enfatiza que o texto é um ato de comunicação, em que interagem autor e leitor, a partir de um contexto social e histórico, tendo como referência Bakhtin (Os Gêneros do Discurso, 2011), alinhado com as mais recentes teorias da linguagem.

Para trabalhar com o texto, o Currículo Oficial apresenta como necessário compreender as características estruturais (como é feito), as condições sociais de produção e recepção e refletir sobre sua adequação e sua funcionalidade, ou seja, reconhecer os modelos relativamente estáveis usados em cada esfera social e em situações reais de interação, portanto os gêneros textuais conforme apresentando por Bakhtin, salientando o documento que:

os gêneros textuais são, ao mesmo tempo, eventos linguísticos e ações sociais. Funcionam como paradigmas comunicativos que nos permitem gerar expectativas e previsões ao elaborarmos a compreensão de um texto. E embora, sejam definidos tanto por aspectos formais como funcionais, não há dúvidas, entre os estudiosos, de que a função é mais importante que a forma. Os gêneros textuais são artefatos linguísticos construídos histórica e culturalmente pelas pessoas para atingir objetivos específicos em situações particulares. (SÃO PAULO, 2012, p.32- 33)

Na definição de gêneros no Currículo, percebemos que embora o material considere gêneros produtos sociais e históricos, com funções comunicativas, usa o termo *gêneros textuais* e não *gêneros do discurso*, aproximando-se dos estudos recentes da Linguística. O que nos parece ser uma questão de nomenclatura e não de opção teórica, pois a proposta do documento é trabalhar, nas atividades em sala de aula, o texto presente nas diversas situações sociais de interação e a língua:

como uma atividade social, como um espaço de interação entre pessoas, num determinado contexto de comunicação, implica a compreensão da enunciação como eixo central de todo sistema linguístico e a importância do letramento, em função das relações que cada sujeito mantém em seu meio. (SÃO PAULO, 2012, p.33)

Ao trabalhar os gêneros textuais, o Currículo de Língua Portuguesa organiza as atividades das Situações de Aprendizagem (SA) a partir da tipologia textual, apresentando-a como “uma sequência teoricamente definida pela natureza linguística de sua composição” (SÃO PAULO, 2012, p. 33) e justificando essa opção como sendo sua aprendizagem necessária para se compreender e produzir textos e afirmando que as tipologias incorporam os gêneros.

Enquanto os gêneros textuais são ilimitados, como apontou Bakhtin, a tipologia textual abarca cinco categorias, conforme Shneuwly & Dolz (2004, p. 101), os gêneros “podem ser agrupados em função de um certo número de regularidades linguísticas e de transferências possíveis”, assim sendo os autores apresentam o seguinte agrupamento:

Quadro 7 - ASPECTOS TIPOLOGICOS

DOMÍNIOS SOCIAIS DE COMUNICAÇÃO	CAPACIDADE DE LIGUAGEM DOMINANTES	EXEMPLOS DE GÊNEROS ORAIS E ESCRITOS
Cultura literária ficcional	NARRAR Mimeses da ação através da criação da intriga	Conto maravilhoso Fábula Lenda Narrativa de aventura Narrativa de ficção científica Narrativa de enigma Novela fantástica Conto parodiado
Documentação e memorização de ações humanas	RELATAR Representação pelo discurso de experiências vividas, situadas no tempo	Relato de experiência vivida Relato de viagem Testemunho <i>Curriculum Vitae</i> Notícia Reportagem Crônica esportiva Ensaio biográfico
Discussão de problemas sociais controversos	ARGUMENTAR Sustentação, refutação e negociação	Texto de opinião Diálogo argumentativo

	de tomada de posição	Carta do leitor Carta de reclamação Deliberação informal Debate regrado Discurso de defesa (adv.) Discurso de acusação (adv.)
Transmissão e construção de saberes	EXPOR Apresentação textual de diferentes formas dos saberes	Seminário Conferência Artigo ou verbete de enciclopédia Entrevista de especialista Tomada de notas Resumo de textos “expositivos” ou explicativos Relatório científico Relato de experiência científica
Instruções e prescrições	DESCREVER AÇÕES Regulação mútua de comportamentos	Instruções de montagem Receita Regulamento Regras de jogo Instruções de uso Instruções

Fonte: Shneuwly & Dolz, 2004, p. 102

Provavelmente partindo da categorização dos autores, o documento distribui o estudo da tipologia da seguinte maneira no material: 6º ano – narrar; 7º ano – relatar; 8º ano - prescrever e expor, 9º ano – argumentar. 7

Ainda, nesse percurso de construção teórica sobre o texto e de como usá-lo no ensino da língua, surge a concepção de que o texto é a materialização do discurso, que é uma ação de interação entre sujeitos, numa situação real de comunicação, dentro de um tempo e espaço, ou seja:

discurso é a linguagem em interação, que leva em conta o que está dito ou silenciado, os valores, os sentimentos, as vivências e as visões de mundo dos interlocutores envolvidos em uma determinada situação comunicativa. É o produto de uma enunciação formado por todos os elementos que concorrem ao processo de significação(..). (SAO PAULO, 2012, p. 33)

Sendo assim, ao trabalhar com o texto, leva-se em conta um sujeito que produz um texto em determinado tempo e espaço, que será interpretado por outro sujeito, que pode ou não estar no mesmo tempo e espaço do autor, a enunciação.

O aluno será levado a desenvolver a habilidade de interagir linguisticamente por meio de textos, nas situações de produção e recepção em que circulam (as esferas sociais) construindo os sentidos, e podendo o texto estar organizado em diferentes linguagens (verbal ou não verbal).

Para trabalhar com o texto em situações de comunicação diversas, o conteúdo é proposto no Currículo de Língua Portuguesa a partir de eixos de organização, assim distribuídos no Caderno do Aluno do 6º ao 9º ano: Volume 1 (1º e 2º bimestres) – Tipologias e gêneros textuais e Volume 2 (3º e 4º bimestres) – Texto, discurso e história. Sendo cada um dos eixos apresentados como (SÃO PAULO, 2012):

- **Tipologias textuais:** o ensino partirá das organizações internas básicas dos diferentes textos (narrar, relatar, prescrever, expor e argumentar). (...) o objetivo central, do ponto de vista dos conteúdos, é compreender que, nas situações reais de comunicação, diferentes textos, compostos em diferentes linguagens, podem apresentar formas de organização interna semelhantes.
- **Gêneros textuais:** relaciona os textos com suas funções sociocomunicativas. Serão selecionados dois gêneros para estudo em cada bimestre. Esta escolha relaciona-se com a tipologia textual apresentada naquele ano, uma vez que cada gênero privilegia uma ou mais tipologias em seus modos de organização. (...) o objetivo é apresentar o texto e suas especificidades funcionais, constituídas pelas demandas das situações de comunicação nas quais eles são construídos.
- **Texto e discurso:** o texto será visto em âmbito ainda mais amplo. Sendo organizado a partir de uma ou mais tipologias e em um dado gênero, cada texto surge dentro de um contexto comunicativo muito mais complexo, inserido em um universo de valores conflitantes de uma dada sociedade. A organização tipológica e, principalmente, de gênero textual está em relação direta com os valores sociais que orientam sua constituição, em dado momento histórico. (...) escolhemos quatro grandes discursos para estudo: o publicitário, o jornalístico, o artístico e o político.
- **Texto e história:** (...) os educandos serão convidados a refletir sobre valores sociais, políticos, econômicos, culturais etc., materializados em textos de diversas tipologias e gêneros, constituídos em diferentes situações de comunicação historicamente determinadas. (SÃO PAULO, 2012, p. 36-37)

No eixo “Tipologia textual”, que corresponde ao 1º bimestre, o material tem como foco o estudo do agrupamento tipológico, para nosso trabalho a tipologia *relatar*. No eixo “Gêneros textuais”, que é desenvolvido no 2º bimestre, o trabalho tem como foco o estudo dos gêneros textuais que apresentam, predominantemente, a sequência linguística do agrupamento tipológico.

E nos eixos “Texto e discurso” e “Texto e história”, 3º e 4º bimestres é proposto um projeto que abarca a tipologia e os gêneros estudados nos bimestres anteriores, de maneira que coloque o aluno na produção de textos que se encaixem uma perspectiva discursiva.

Para esse trabalho, nos interessa os eixos “Tipologias Textuais” e “Gêneros Textuais”, que são abordados no Volume 1 do CA, pois são os eixos que exploram as atividades de leitura.

Como já dissemos, o CA e o CP estão organizados em SA que, segundo o documento, é uma proposta de trabalho com a sequência didática, porém não traduz para o professor, leitor do material e aquele que o coloca em prática, como é a organização, dinâmica e a aplicação da sequência didática, ou mesmo o que é uma sequência didática.

Ainda afirma que na organização metodológica da SA, simultaneamente ao trabalho com a tipologia textual e com o gênero, abordam-se dois aspectos:

- a) Estudo de conteúdos; em todas as sequências didáticas, há conteúdos específicos sendo trabalhados (características de um gênero ou tipologia, aspectos gramaticais etc.). Eles são os temas comuns de estudo linguístico, vistos em uma perspectiva de variedades linguísticas, associados a questões de gênero, tipologia ou qualquer outro conteúdo necessário ao desenvolvimento de habilidades leitoras (intertextualidade, por exemplo), escritoras (a coesão e a coerência, por exemplo) e de oralidade (estudo dos gêneros orais, como apresentações ou debates, entre outros).
- b) Desenvolvimento de habilidades centradas em quatro grandes competências: escritora, de leitura, habilidades orais e linguísticas. (SÃO PAULO, 2012, p. 39-40)

Ressaltamos que o trabalho do professor não pode ficar centrado no tipo textual, pois não nos comunicamos por sequências do tipo narrativo, argumentativo, prescritivo, injuntivo ou expositivo. Devemos oportunizar ao aluno o contato e a apropriação das características discursivas e linguísticas dos mais diversos gêneros de discurso, inseridos nas práticas sociais reais e contextualizadas.

O esperado no trabalho em sala de aula com a tipologia textual o com os gêneros é que o aluno, ao dominar o funcionamento da linguagem se apropriando dos textos que circulam socialmente nas diversas esferas de atividade, consiga sair da leitura da superfície do texto e que consiga reconhecer as funções sociais da leitura e da escrita em contextos diversos.

#### 2.5.1.2 O CADERNO DO ALUNO DE 7º ANO

O Caderno do Aluno de Língua Portuguesa (CA) apresenta o processo de aprendizagem organizando e distribuindo o conteúdo a ser ensinado no ano letivo em dois volumes: Volume 1, referente ao 1º e 2º bimestres, Volume 2, referente ao 3º e 4º bimestre. Os volumes estão organizados em unidades chamadas Situações de Aprendizagem (SA), no Volume 1 do 7º ano, que é nosso material de pesquisa, são propostas doze (12) Situações de Aprendizagem e o volume 2, nove (9) Situações de Aprendizagem. Como já dissemos, o tipo textual relatar orienta o estudo dos gêneros do discurso no CA do 7º ano.

O conjunto de Situações de Aprendizagem tem como objetivo, de acordo com a SEE, contribuir para que os alunos “aprendam a lidar, linguisticamente e socialmente, com diferentes textos e nas mais diversas situações de uso como objeto do conhecimento e como meio para atingi-lo” (SÃO PAULO, 2014, p. 5).

Ainda de acordo com o SEE, as Situações de Aprendizagem devem garantir o desenvolvimento das cinco competências básicas, que são a base do Currículo, e para tanto trabalham com as seguintes habilidades (SÃO PAULO, 2014, p. 5):

- reconhecer as características do agrupamento tipológico “relatar”, identificando-as em diferentes gêneros e contextos;
- estabelecer relações de semelhanças e diferenças entre as tipologias “narrar” e “relatar”;
- interpretar textos de acordo com o tema e as características estruturais de seus gêneros, pertencentes à tipologia “relatar”;
- selecionar ideias e organizá-las para a produção oral e escrita de relatos;
- inferir informações subjacentes aos conteúdos explicitados no texto, criando hipótese de sentido;
- realizar análise linguística, observando algumas diferenças entre o registro oral e o escrito;
- realizar análise linguística, identificando, no gênero “notícia”, marcadores de tempo e lugar;
- confrontar impressões e interpretações sobre o modo como as notícias são apresentadas no jornal impresso;
- reconhecer os vários tipos de coesão que permitem a progressão discursiva do texto.

Para este trabalho, o nosso interesse se volta para a habilidade de “inferir informações subjacentes ao texto, criando hipóteses de sentido”, pois consideramos ser uma das habilidades em que os alunos apresentam muita dificuldade, de acordo com as avaliações institucionais (SARESP e Prova Brasil).

O material apresenta o quadro abaixo elencando os conteúdos que serão apresentados e desenvolvidos ao longo das Situações de Aprendizagem no CA do 7º ano:

Quadro 8 – Conteúdos do CA, 7º ano, Vol.1

<b>Conteúdos gerais desenvolvidos a longo prazo</b>	<b>Conteúdos gerais deste volume</b>
<p>► compreensão dos textos orais e escritos apresentados em cada série/ano do Ensino Fundamental – Anos Finais, observando a que gênero textual pertencem e em que tipologia textual poderiam ser agrupados, de acordo com a função social e comunicativa desses textos;</p> <p>► atribuição de sentido aos textos orais e escritos estudados;</p> <p>► leitura dos gêneros estudados a partir da familiaridade que vão construindo com esses gêneros nas diversas situações didáticas propostas pela escola;</p> <p>► reconhecimento das relações entre os parágrafos de um mesmo texto e entre textos</p>	<p>► retomada dos elementos estruturadores da narrativa;</p> <p>► elementos estruturadores do relato autobiográfico;</p> <p>► leitura de gêneros da tipologia “relatar”;</p> <p>► elaboração de relatos orais/escritos e relatos autobiográficos;</p> <p>► interjeições;</p> <p>► diferenças entre relatos orais e escritos;</p> <p>► norma-padrão e não padrão em diferentes situações de uso;</p> <p>► edição de relatos: passos de escrita de relato a partir da leitura de relato oral;</p> <p>► paragrafação e pontuação;</p> <p>► estudo de alguns elementos coesivos</p>

<p>diferentes;</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>▶ procedimentos de leitura adequados a cada gênero, situação comunicativa e objetivos da leitura;</li> <li>▶ articulação de informações do texto com seus conhecimentos prévios;</li> <li>▶ produção de textos orais e escritos a partir da seleção feita para cada série/ano, planejando as etapas dessa produção;</li> <li>▶ reconhecimento da estrutura dos gêneros, ao produzir textos escritos, considerando os elementos de coesão e a coerência, a distribuição dos parágrafos e a pontuação em função de seus objetivos;</li> <li>▶ conhecimentos linguísticos que favoreçam a produção textual, empregando de maneira adequada e coerente as regras da norma-padrão e de outras variedades, de acordo com seu projeto de texto.</li> </ul>	<p>(conectivos, preposições);</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>▶ análise de jornais;</li> <li>▶ estudo de notícias jornalísticas;</li> <li>▶ inferências;</li> <li>▶ leitura e escrita de notícias;</li> <li>▶ linguagem conotativa e denotativa;</li> <li>▶ marcadores de tempo e lugar;</li> <li>▶ lide ou parágrafos iniciais da notícia;</li> <li>▶ estudos linguísticos: pontuação; tempo verbal; advérbio e locução adverbial; pronomes pessoais, pronomes possessivos, pronomes de tratamento; discurso direto e indireto; coesão e coerência; linguagem conotativa;</li> <li>▶ interpretação de texto e leitura de enunciado;</li> <li>▶ inferência e intertextualidade;</li> <li>▶ etapas de elaboração da escrita;</li> <li>▶ coesão;</li> <li>▶ coerência.</li> </ul>
---	--

Fonte: SÃO PAULO, 2014, p. 6

Os conteúdos previstos no material CA, como podemos observar, trabalham o desenvolvimento da competência de leitura coerentemente com o proposto pelo Currículo que traz essa competência como essencial.

O material apresenta a tipologia textual “relatar” e seleciona textos que tem predominantemente esta tipologia textual, trazendo oito (8) gêneros diferentes, sendo que alguns, como já ressaltamos, foram produzidos para o material:

Quadro 9 - Gêneros de discurso no CA, 7º ano, Vol.1

Gênero	Quantidade
Relato autobiográfico	02
Relato de experiência vivida	01
Letra de música	02
Poema	01
Notícia	02
Fotos	03
Manchetes	03

Produzidos para o material	04
Total	18

Fonte: Dados da pesquisa, 2017

O levantamento foi realizado levando em conta os textos presentes no material e que estão no início da SA, não levamos em conta os textos do gênero conto que deveriam ser levados pelo aluno ou em pesquisa na Sala de Leitura ou na internet. O gênero carta não aparece na listagem, mas está presente nos textos produzidos para o material. As letras de músicas não estão no material, mas são os textos para a SA, e devem ser passados na lousa pelo professor para que os alunos copiem.

Embora os gêneros letra de música e poema não sejam propriamente da tipologia relatar, apresentam característica do relatar ou do narrar, já que o tipo relatar é definido como contar um fato real, embora isso possa causar no aluno certa confusão entre as tipologias relatar e narrar, a justificativa do material é que a tipologia relatar apresenta, assim como a tipologia narrar, personagens, enredo, marcas temporais/espaciais e narrador.

As atividades presentes no material abarcam a leitura, a escrita, a oralidade, atividades de pesquisa individuais ou em grupo, análise linguística, lição de casa, assim distribuídas nas SA:

Quadro 10 – Distribuição das atividades no CA

SEÇÕES / SA	Gênero	Leitura e análise de texto	Oralidade	Pesquisa em grupo	Pesquisa individual	Para saber mais	Produção escrita	Estudo da língua	Lição de casa	Atividade em grupo	Número de páginas da SA
01	Relato autobiográfico	X	X	X		X	X	X	X		09
02	Letra de música	X	X		X		X		X		08
03	Contos	X	X	X			X	X	X		07
04	Notícia e carta	X			X		X	X	X		07
05	Poema	X	X	X			X	X	X	X	11
06	Relato autobiográfico	X	X		X		X	X	X		03
07	Relato de experiência vivida	X	X	X			X	X	X		09
08	Relato de experiência vivida (foto)	X					X	X		X	04
09	Notícia	X	X	X	X		X	X	X		06
10	Notícia	X	X				X	X			05
11	Manchete	X	X	X			X	X	X		05
12		X	X	X			X	X	X		06
Total		12	10	08	04	01	12	12	11	02	81

Fonte: Dados da pesquisa, 2017

As atividades de leitura e de produção escrita estão presentes em todas as SA, mais uma vez notamos a preocupação em desenvolver a competência leitora do aluno.

### 3 APLICAÇÃO E ANÁLISE DA PROPOSTA DE INTERVENÇÃO

Este capítulo analisa as mudanças propostas para a abordagem do CA em relação à leitura e construção dos sentidos do texto na interação entre autor-texto-leitor das atividades das SAs 01 e 07 do CA do 7º ano, bem como as respostas dadas pelos alunos. Além disso, apresenta uma proposta de resolução para os problemas enfrentados.

#### 3.1 ANÁLISE DAS ATIVIDADES DE LEITURA NO CADERNO DO ALUNO 7º ANO

Para esta pesquisa, como temos o objetivo de propor o enriquecimento das atividades de leitura, explorando as estratégias para antes de depois, e a habilidade inferir informações subjacentes aos conteúdos explicitados no texto, criando hipóteses de sentido, usamos a teoria dos gêneros de discurso de Bakhtin (2011) e as estratégias de leitura propostas por Solé (1998).

O Currículo (2012) afirma que a língua é estudada como uma atividade social e espaço de interação dos interlocutores, e que o texto é apresentado sempre em um dada situação de comunicação. No entanto, não é bem isso o que ocorre na medida em que no CA, objeto de nossa análise, três textos foram produzidos especificamente para esse material. Daí perguntamos: é possível falar em situação de comunicação quando o aluno interage com textos artificiais?

Esses textos se encontram nas SAs 4 e 12. Por serem artificiais, não proporcionam o diálogo entre os interlocutores, pois estão excluídos das esferas de atividade, do contexto de produção ou histórico, sem um possível leitor e o suporte, fica comprometida a abordagem do conteúdo temático e do estilo dos gêneros. Dos três textos construídos para o CA, um é assinado por Débora e Elaine, duas das elaboradoras do material e dois não têm indicação de autoria apenas a indicação “Elaborado especialmente para o São Paulo faz escola”.

Esses dois últimos figuram na SA4, um seguido do outro. Primeiro aparece uma “notícia” que relata um suposto abalo sísmico ocorrido na noite do dia anterior (ontem) na cidade de São Paulo. Ao contrário do que ocorre com uma notícia verdadeira, em que o tempo está ancorado no dia da publicação do jornal (hoje), nesse texto o leitor não pode situar cronologicamente os acontecimentos, o que compromete sua factualidade, exigência do gênero.

O segundo texto, que procura se articular ao anterior, simula a carta de uma jovem contando à mãe o susto que teria passado devido a um tremor ocorrido durante a noite, um “abalo sísmico” de que tomara conhecimento na manhã seguinte ao ler o jornal com a “notícia”.

Sabemos que a carta é pouco presente no cotidiano dos alunos. Trata-se de um gênero que praticamente foi substituído por outros (e-mail, redes sociais) que cumprem o propósito de colocar duas pessoas em contato a fim de partilhar informações, fazer perguntas etc. Diante da carta apresentada, o aluno provavelmente “estranha” o fato de a filha usar de uma carta para comunicar um fato tão importante e recente, pois tal seleção não corresponde ao que acontece(ria) no mundo em que vive/conhece.

Em relação ao texto que aparece na SA 12, mais uma vez figura uma carta que segue uma reportagem (e não uma notícia como afirma o CA) publicada na Folha de S. Paulo. Nessa, aborda-se a questão ambiental, o desmatamento na Amazônia, tema da carta escrita pelas elaboradoras do CA. Procura-se, assim, também articular os textos pelo tema.

Embora o texto selecionado seja, de fato, um texto jornalístico, a forma como é apresentado ao aluno, a saber, com números entre parênteses introduzindo cada parágrafo, acaba por assemelhá-lo a um texto escolar, que teria como principal objetivo levar seu leitor a responder (maquinalmente) as perguntas sobre ele. Dessa forma, o aluno internaliza uma representação de leitura que a reduz a uma tarefa que deve ser executada.

Por serem textos que não circulam socialmente em suportes coerentes com sua função, são textos produzidos e publicados somente para o material, o leitor previsto é um aluno que precisa aprender o gênero e não aquele que seria o leitor do gênero. Dito isso nos perguntamos: a interação autor-texto-leitor não fica prejudicada com essa situação artificial?

Sabemos que o leitor diante de um texto imediatamente faz as inferências e antecipações sobre o gênero, o tema e a sua esfera, pois nem tudo está escrito, o que está implícito é recuperado na sua memória para produzir os sentidos. Se o texto está fora de um contexto de produção do gênero a ele atribuído, é difícil para o leitor depois de recuperar seu conhecimento prévio, deparar-se com um texto que, por sua artificialidade, foge do que existe registrado em seu conhecimento enciclopédico.

Outra consequência dessa artificialidade é não provocar no aluno/leitor a sua curiosidade, o seu interesse pelo texto e, portanto, como dissemos, transformar o ato de ler em uma tarefa a ser cumprida. Aliás, este também é um problema recorrente no material, agravado pela inexistência de atividades pré-leitura, que seria uma boa estratégia para provocar a curiosidade do aluno/leitor.

Assim, outro problema que apreendemos é que nas SAs, em relação às atividades propostas para leitura e compreensão do texto, o comum é apresentá-lo para a leitura sem usar nenhum recurso que prepare o aluno/leitor para o processo de interação com o texto. Não existe a preocupação de mobilizar os conhecimentos prévios e, também, não se propõem objetivos para a leitura, o aluno lerá o texto para quê?, por exemplo.

Vale ressaltar que no material do professor (CP), embora não seja o objeto desta pesquisa, para determinadas SAs, apresenta uma seção no início nomeada “Sondagem” ou “Roteiro para aplicação da Situação de Aprendizagem”. A primeira seção traz instruções ao professor para que mobilize os conhecimentos dos alunos, mas não os relacionados ao gênero a ser explorado na atividade de leitura, como podemos ver abaixo nas orientações para SA1:

A conversa sobre o agrupamento tipológico “relatar” pode ser iniciada com uma atividade diagnóstica. Crie algumas situações a partir das quais os alunos sejam convidados a relatar acontecimentos, nos quais estejam ou não envolvidos. O objetivo é observar o que eles trazem como informação e em que medida esse relatar está a serviço da *representação pelo discurso de experiências vividas* (por alguém, mesmo que não seja o sujeito que relata), *situadas no tempo*. É importante leva-los a tomar consciência de que passamos nossos dias relatando coisas e, portanto, relatar faz parte da socialização humana, ao contarmos para o outro um acontecimento, trocamos informações e acrescentamos conhecimento a nossa existência. (SÃO PAULO, 2014-2017, p.9)

E para a SA7, traz a seguinte orientação:

Sugerimos que você inicie esta Situação de Aprendizagem com uma atividade diagnóstica para avaliar os conhecimentos que os estudantes têm sobre o gênero “relato de experiência vivida”. Considerando que eles possuem recursos para reconhecer as características da tipologia “relatar” em vários gêneros desse agrupamento, você pode propor um exercício de leitura de alguns relatos a fim de:

- avaliar a capacidade de ler e compreender as informações neles contidas;
- com base nessa leitura, reconhecer as características do gênero “relato de experiência vivida”. (SÃO PAULO, 2014-2017, p.75)

Nas duas orientações, podemos perceber que o objetivo principal é levar o professor a saber o que os alunos conhecem da tipologia e do gênero. A primeira orientação propõe ao professor que trabalhe com a estratégia de leitura de motivação e mobilização do conhecimento, ao sugerir que se crie situações para que os alunos relatem acontecimentos.

Podemos observar, nas duas orientações para o início das SAs, que não há sugestões que levem o professor a explorar o contexto de produção dos textos, as esferas onde são produzidos, a estabelecer objetivos para a leitura a ser realizada.

Quadro 11 - Sondagem/Roteiro

SA	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	TOTAL
Sondagem	X						X						02
Roteiro		X	X			X		X	X	X	X	X	08

Fonte: Dados da Pesquisa, 2017

As orientações indicam que o objetivo do material não é o desenvolvimento da competência de leitura e de escrita do aluno, a preocupação está no reconhecimento da tipologia (relatar), a forma, não levando em consideração o texto como momento de interação entre autor – texto - leitor, a construção da compreensão e dos sentidos do texto. Esse perfil do material fica explícito no quadro acima, visto que dez SAs não apresentam a seção Sondagem.

No que diz respeito às atividades que seguem os textos apresentados, podemos dizer que a interação autor-texto-aluno enquanto construção dos sentidos do texto não é levada em consideração. A maioria das questões faz o aluno voltar ao texto (com os parágrafos numerados) a fim de respondê-las e não, como se esperaria, para diminuir dúvidas ou reler passagens cruciais e explorá-las. Vejamos as seguintes, que abordam as letras de “Eduardo e Monica” e “Com que roupa” (CA, p. 14):

- De que tratam essas letras?
- Quem são as personagens envolvidas nas histórias?
- O que acontece com elas?

Mesmo as questões que parecem ir além da apreensão de conteúdo, apenas levam o aluno/leitor a buscar no texto as respostas, não provocam a mobilização de seus conhecimentos e nem permitem a construção de inferências. Vejamos duas da SA1 (CA, p.7):

- Por que ela achou que seu pai era herói?
- A partir da leitura dos parágrafos 16 e 17, indique um motivo que causa temor na narradora, quando pensa que mudará de casa e cidade?

As respostas estão explicitadas no texto: em relação à primeira, no trecho “Brasília ainda não existia, mas ia ser construída, e ai ser construída pelo meu pai, Achei papai um herói, construir uma cidade de verdade devia ser nada fácil”, à segunda, “Será que eu nunca mais iria ver a vovó de novo?”.

A questão abaixo figura na SA4:

- Retomem o primeiro parágrafo do Texto 1 e observem as informações contidas nele. Que informações são essas? Qual a importância dessas informações para a composição desse texto? (CA, p. 30)

Ao questionar a importância das informações para a composição do texto, o material está se referindo àquelas que aparecem no primeiro parágrafo de uma pseudonotícia, aquilo que seria um lide. Assim, a preocupação é levar o aluno a reconhecer o formato do texto e não a relacionar sua composição às características da esfera onde foi produzido, ao estilo do gênero.

Também aparecem perguntas que deixam só por conta do aluno/leitor as respostas, podem ser consideradas subjetivas, levando em consideração a tipologia de Marcuschi(2008):

- O que você achou da autora? Quais suas impressões dela? (CA, p.7)

Há aquelas que fazem referência à função social do texto, mas sem permitir que o aluno/leitor elabore inferências e mobilize o seu conhecimento prévio:

- O relato autobiográfico da autora tem uma função histórica. Qual é ela? Responda no caderno. (CA, p.7)

Outra atividade que desconsidera totalmente a interação autor-texto-leitor e a esfera em que foi produzido, e que está presente em todas SAs, é o preenchimento de quadros organizativos com os elementos da estrutura composicional do texto. Notamos que o material se preocupa com o reconhecimento do gênero e da tipologia apenas considerando sua forma e não sua função. São exemplos dessas atividades:

- Individualmente, elabore um quadro recuperando do texto lido informações gerais: título, nome do autor, gênero, local em que o texto foi publicado. (CA, p.7), ou
- Em grupo, elaborem uma ficha organizativa com as informações obtidas na leitura e na escuta das letras de música. Utilizem o modelo a seguir:

Informações	Letra de música 1	Letra de música 2
Informações gerais sobre as canções: título, compositor, intérprete		
Tema (sobre o que as letras tratam)		
Elementos da narrativa que podem ser encontrados nessas letras		

CA, p.14

3. Organize uma lista de características que comprovem a resposta que você deu no Item 2. Anote essa lista no quadro a seguir.

Gênero/características	Texto 1	Texto 2
Gênero		
Características		

CA, p. 28

2. Elabore um quadro organizativo, recuperando dos textos lidos informações gerais como título, nome do autor, veículo em que foi publicado, tema e gênero.

Textos	Título	Autor	Veículo em que foi publicado	Tema	Gênero
Texto 1					
Texto 2					

CA, p.53

Os quadros organizativos poderiam vir acompanhados de perguntas que explorassem a função social e as esferas onde os textos são produzidos e circulam, mas as perguntas que aparecem continuam priorizando a estrutura do gênero ou as características da tipologia, tais como:

- Quais as semelhanças entre os dois textos? (CA, p. 53), ou
  2. A quais gêneros eles pertencem? Marque a resposta correta:
    - a) o primeiro é uma notícia, porque é um texto que não necessariamente precisa ser assinado por um autor, foi escrito por alguém que observou o acontecimento de longe e tem a função de informar o público em geral; o segundo é uma carta, que foi escrita por alguém que viveu o acontecimento, identifica-se como filha e tem a função de informar a mãe para que ela não se preocupe.
    - b) o primeiro é um relato de experiência vivida, porque foi escrito por alguém que participou do acontecimento para informar os leitores de um jornal dos detalhes do tremor de terra; o segundo também é um relato de experiência vivida, porque está sendo lido na escola, para todos os alunos que também sentiram o tremor de terra em suas casas.

CA, p 29

Percebemos que a alternativa oferecida ao aluno/leitor como correta não traduz o que ocorre na esfera jornalística na medida em que sabemos que os acontecimentos, para serem noticiados, não precisam ser observados *in loco*. Cria-se, assim, a representação de que o texto noticioso revela a verdade (já que foi algo visto). Dessa forma em relação à esfera fica claro o desconhecimento de como é a sua dinâmica, o fato de as notícias chegarem por diversos caminhos e não necessariamente o jornalista ter presenciado o acontecimento.

Além disso, encontramos incoerências de denominação em certas atividades. Na SA5, um primeiro momento o texto “Estória de João-Joana”, que não é apresentada em sua totalidade, é um considerado um poema, acompanhado do seguinte box explicativo:

**Texto 2**

Publicado em 1967, na primeira edição do livro *Versiprosa*, de Carlos Drummond de Andrade, *João-Joana* foi, no ano de 1985, musicado e gravado por Sérgio Ricardo (voz e arranjo), Radamés Gnattali (orquestração) e Alexandre Gnattali (regência). Em 2000, já remixada, a gravação foi relançada em CD intitulado *Estória de João-Joana*.

CA, p. 38

Na sequência é solicitado aos alunos, embora não seja uma atividade de leitura, mas de escrita, “que o transformem o **cordel** escrito por Carlos Drummond de Andrade e musicado por Sérgio Ricardo, em uma narrativa em prosa” (CA, p.42, grifo nosso), sem qualquer menção à

esfera de sua produção, ao seu conteúdo temático, ao suporte etc. É uma daquelas atividades de produção de uma redação:

### Parte 2

Em dupla, transformem o cordel escrito por Carlos Drummond de Andrade e musicado por Sérgio Ricardo, apresentado na seção “Leitura e análise de texto”, em uma narrativa em prosa. Para essa produção escrita, levem em consideração os seguintes aspectos encontrados no texto original:

- personagem;
- enredo;
- espaço;
- tempo;
- foco narrativo.

CA, p. 42

Outra incoerência de denominação acontece com o gênero notícia. Nas SA 9 e 10 são apresentadas reportagens e nas perguntas os textos são chamados de notícia”: “Ainda em grupo, retomem os elementos caracterizadores **da notícia de jornal** com base nas informações e nos quadros que organizaram anteriormente” (CA, p. 65, grifo nosso) ou “ Em sua opinião, qual é a pertinência do tema da **notícia** para preservação do meio ambiente?” (CA, p. 70, grifo nosso).

Um outro ponto importante a destacar é que o CA não estabelece o diálogo entre as SAs, não há retomadas do que foi apresentado ou relação entre as atividades, elas são apresentadas como unidades acabadas. Embora os títulos de algumas SAs sejam o mesmo ou tratem do mesmo gênero, o conteúdo de uma SA não estabelece relação com o outro, não faz retomada do que foi apresentado. Podemos verificar essa falta de diálogo observando a atividade de leitura inicial das SAs 1, 2, 7 e 8.

A abertura da SA1 é com a proposta de leitura do texto “ A flor do Cerrado”, seguida da elaboração de quadro organizativo sobre o gênero e perguntas de análise. Seria interessante e necessário que na SA2 houvesse a retomada das características e elementos do gênero e da tipologia, vista na SA1, mas isso não acontece como podemos verificar abaixo:



SITUAÇÃO DE APRENDIZAGEM 2  
ESTUDO DOS TRAÇOS CARACTERÍSTICOS DO  
AGRUPAMENTO TIPOLOGICO “RELATAR” (2)



**Leitura e análise de texto**

1. As letras de música que vamos estudar a seguir, embora escritas em versos, apresentam semelhanças com as narrativas e os relatos por contarem histórias. Vocês devem, de acordo com a orientação do professor, ouvi-las e analisá-las. Para isso, é necessário que copiem no caderno as letras de música que estiverem faltando, indicadas a seguir:
  - letra de música 1: *Eduardo e Mônica*. Composição: Renato Russo;
  - letra de música 2: *Com que roupa?*. Composição: Noel Rosa.
  
2. Em uma roda de conversa, falem sobre suas primeiras impressões, recuperando algumas informações contidas em cada uma das letras:
  - a) Do que tratam essas letras?
  - b) Quem são as personagens envolvidas nas histórias?
  - c) O que acontece com elas?
  - d) Vocês já conheciam essas músicas? Como?
  
3. Na opinião de vocês, essas letras de música relatam fatos acontecidos com pessoas reais ou têm um caráter ficcional (ou seja, narram histórias inventadas por seus compositores)? Por que vocês acham isso?
 

---



---
  
4. Em grupo, elaborem uma ficha organizativa com as informações obtidas na leitura e na escuta das letras de música. Utilizem o modelo a seguir:

CA, p. 14

O CA retoma a tipologia relatar com o gênero “relato de memória de experiência vivida”, na SA7, trazendo um lembrete ao aluno de que o gênero já foi estudado, mas não faz referência em que SA ele foi estudado:



SITUAÇÃO DE APRENDIZAGEM 7  
RELATOS DE EXPERIÊNCIA VIVIDA  
E SITUAÇÕES COMUNICATIVAS

1. Relembrando o que já aprendeu sobre o gênero “relato de experiência vivida”, leia, individualmente, a coletânea de textos a seguir.

CA, p. 50

Seria necessário que o CA orientasse o aluno para que ele retomasse a SA em que o gênero foi apresentado. Entre o CA e o CP ainda existe, o que já apontamos, a incoerência de denominação do gênero. O CP, na SA1 trata o gênero como relato autobiográfico, e na SA7, pede que o aluno relembre o aprendido sobre “relato de experiência vivida”. O aluno deve ficar confuso, pois o gênero da SA7 não foi estudado em nenhuma SA anterior.

Ou, ainda, a SA8 que apresenta o gênero como “relato de experiência” e não faz remissão nenhuma às SAs em que ao gênero foi apresentado e estudado:

 SITUAÇÃO DE APRENDIZAGEM 8  
CARACTERÍSTICAS DO GÊNERO “RELATO DE EXPERIÊNCIA”

 **Leitura e análise de texto**  
Observe a sequência de imagens.



1



2



3

1. Em uma roda de conversa, apresente as suas impressões sobre as imagens, comparando-as com as de seus colegas. Vocês tiveram impressões semelhantes? Ou foram muito diferentes? Em que elas se assemelharam ou se diferenciaram? Você concorda com as impressões de seus colegas? Por quê?

Um último ponto importante que abordamos é sobre o tratamento do CA em relação à inferência, a qual aparece como conteúdo nas SAs 5 e 7, e como habilidade na SA9 “inferir informações subjacentes aos conteúdos explicitados no texto”.

Na SA5 a pergunta que explora a inferência de natureza lógica (Marcuschi, 2008), propõe que o aluno usando as informações do Texto 2 possa compreender o contexto do Texto 1 (João-Joana, de Carlos Drummond de Andrade) é:

**Texto 2**

Publicado em 1967, na primeira edição do livro *Versiprosa*, de Carlos Drummond de Andrade, *João-Joana* foi, no ano de 1985, musicado e gravado por Sérgio Ricardo (voz e arranjo), Radamés Gnattali (orquestração) e Alexandre Gnattali (regência). Em 2000, já remixada, a gravação foi relançada em CD intitulado *Estória de João-Joana*.

Que informações o Texto 2 traz que ajudam o leitor a ler e compreender o contexto e a função social do Texto 1?

---



---



---

CA, p. 38

Embora, na SA7, esteja descrito no material que um dos conteúdos é a inferência as perguntas e atividades relacionadas à leitura exploram as características da tipologia relatar e do gênero “relato de memória de experiência vivida”. São perguntas do tipo:

2. Elabore um quadro organizativo, recuperando dos textos lidos informações gerais como título, nome do autor, veículo em que foi publicado, tema e gênero.

Textos	Título	Autor	Veículo em que foi publicado	Tema	Gênero
Texto 1					
Texto 2					

3. Agora, responda:

a) Quais são as semelhanças entre os dois textos?

---



---

- b) É possível dizer que os acontecimentos relatados nos dois textos foram experiências vividas por seus autores? Por quê?

---

---

- c) Copie dos textos trechos que comprovem a resposta da questão anterior.

---

---

---

---

- d) Você já produziu (oralmente ou por escrito) textos semelhantes aos apresentados?

---

---

- e) Em caso afirmativo, em que contexto seu texto foi produzido?

---

---

CA, p. 53-54

Já, na SA9, são propostas perguntas com alternativas, para que o aluno busque no texto a informação para chegar a uma informação nova, usando também a inferência por dedução (Marcuschi, 2008), ainda propondo como fazer a correção com os alunos. O texto é uma reportagem “Cães e gatos superam o número de filhos”, publicada na Folha de S. Paulo, em 4 de setembro de 2005. É uma atividade adaptada do Saresp de 2005:

1. Muitas famílias paulistas, hoje em dia, preferem:
  - a) cachorros a filhos.
  - b) crianças a gatos.
  - c) filhos a cachorros.
  - d) pessoas a animais.
2. Em “Se **essa estimativa** estiver correta [...]”, a expressão destacada se refere à:
  - a) preferência dos paulistas por famílias numerosas.
  - b) proporção entre cães, gatos e habitantes em São Paulo.
  - c) quantidade de filhos das famílias paulistas.
  - d) população de cachorros em São Paulo.
3. Segundo a declaração de Roseli Almeida, só se fica sabendo “como é bom ter cachorros”:
  - a) antes de nascerem os filhos.
  - b) depois que a gente tem filho.
  - c) enquanto os filhos são bebês.
  - d) quando os filhos vão para a escola.
4. A jornalista Mari Maellaro é da opinião que “cachorro é mais fácil de cuidar do que de filho” porque os cães:
  - a) aumentam de número de uma hora para outra.
  - b) convivem bastante bem com as pessoas.
  - c) seus donos economizam com roupas e com escola.
  - d) são muito fáceis de registrar no RGA.

Fonte: Avaliação do Saespt/2005. Atividade adaptada.

1. Com a ajuda do professor, corrijam coletivamente as atividades a fim de avaliar as alternativas escolhidas.
2. Em seguida, em grupo, verifiquem as alternativas consideradas incorretas, observando se as outras opções de resposta estabelecem coerência com o que cada uma das questões pergunta ou afirma.

Veja um exemplo de como essa análise deve ser feita:

Na questão 1 (*Muitas famílias paulistas, hoje em dia, preferem*), é necessário procurar as opções apresentadas em cada alternativa para chegar à resposta correta (*cachorros a filhos*). No entanto, se o leitor não estiver atento, poderá escolher outra resposta, porque o texto faz referência a pessoas que possuem animais (gatos e cachorros), mas também têm filhos.

Nesse caso, o importante é que o leitor perceba que, embora as pessoas entrevistadas tenham um ou dois filhos, elas afirmam ter preferência por criar animais, uma vez que dá o menos trabalho e menos gastos. E há ainda a satisfação pessoal, por serem companheiros e fiéis (dado inferido por aquilo que a primeira entrevistada diz: “Eles sempre estão do seu lado. Se você fica triste, eles percebem e ficam perto; se você chega tarde, eles o recebem abanando o rabo”).

3. Apresentem coletivamente a análise feita das alternativas incorretas, justificando-a de acordo com o exemplo anterior.

CA, p.64-65

As perguntas 3 e 4 não exigem do aluno nenhuma inferência, pois as respostas estão explícitas no texto. A resposta da pergunta 3 está no primeiro parágrafo na declaração da entrevistada, “Depois que a gente tem filho, vê como é bom ter cachorro”. E a resposta para

pergunta 4 está no parágrafo seis “ Cachorro é mais fácil de cuidar do que ter filho. Não se tem que pagar escola nem roupa(...)”.

Para responder à pergunta 1 o aluno deve associar o subtítulo “Cães e gatos superam o número de filhos” com o início do quarto parágrafo “ São muitas famílias que possuem mais cães que filhos em São Paulo”, dessa maneira, fazendo associação das informações textuais inferir a resposta para a pergunta. Na pergunta 2, a inferência acontece por referência direta, buscando a informação que já havia sido dada. É um processo inferencial simples e comum.

### 3.1.2 ANÁLISE DA ATIVIDADE 1

A atividade 1 foi baseada na SA 01 do CA. O material não traz orientações para aluno sobre como as atividades serão desenvolvidas. Apresenta, no início, o texto que será lido e sobre o qual serão trabalhadas as questões de análise de texto, “Flor do cerrado: Brasília”, de Ana Miranda.

A primeira atividade da SA 1(anexo A), a seção nomeada “Leitura e análise de texto, apresenta a comanda “Leia o texto a seguir”, que solicita que o aluno leia o texto, não trabalha o antes da leitura para despertar o leitor para o texto, não mobiliza seus conhecimentos prévios, não apresenta objetivos para a leitura. Assim, o aluno lerá o texto para quê?, por exemplo.

Depois de fazer a leitura do texto “Flor do cerrado: Brasília”, na atividade 2, é solicitado ao aluno que faça um quadro organizativo com informações gerais do texto lido, título, nome do autor, gênero, local em que o texto foi publicado: “Individualmente, elabore um quadro recuperando do texto lido informações gerais: título, nome do autor, gênero, local em que o texto foi publicado”. É uma atividade que faz com que o aluno observe a estrutura do texto, o seu contexto de produção, porém não menciona o suporte, a esfera, o tema, nada sobre a linguagem e o público-alvo. Acrescentar estes itens na atividade, ou refletir e pensar sobre eles, faz parte do processo de compreensão do texto.

A atividade 3, intitulada “Faça a análise do texto, respondendo às seguintes questões no caderno”, apresenta uma sequência de onze perguntas que tratam da análise do texto. São perguntas que fazem o aluno voltar ao texto somente para achar a resposta, comprometendo a interação autor-texto-leitor, somente a interação leitor-texto. Por exemplo, a pergunta “Que acontecimento vivido na infância da autora mudou radicalmente sua vida e a entristeceu?”. A

resposta está no primeiro parágrafo, logo no seu início “Criança não gosta de mudar de casa. Assim, com o meu coração apertado recebi a notícia de eu íamos para Brasília”.

Algumas perguntas apresentam o parágrafo em que o aluno acha a resposta, tendo este o único de trabalho de voltar ao texto e ao parágrafo indicado e responder. São perguntas como “Após a leitura do Parágrafo 8, indique dois motivos que faziam que a narradora não quisesse deixar sua casa em Fortaleza” ou “No parágrafo 10, o que sugere o choro da irmã?”.

Salientamos que essa é a única SA do material (Volume 1, 7º ano) que traz perguntas sobre o texto, na tentativa de trabalhar a compreensão. As outras SAs só trabalham com a estrutura composicional do gênero ou as características da tipologia, esquecendo de promover outras habilidade de leitura.

Na nossa proposta de atividade, as perguntas já existentes para depois da leitura do CA foram reformuladas e acrescentamos perguntas para antes da leitura, visando trabalhar as estratégias de leitura que mobilizam os conhecimentos prévios do aluno/leitor, o levantamento de hipóteses e a inferência. Dividimos a atividade em duas partes: Atividades para antes da leitura e Atividades para depois da leitura: construindo os sentidos do texto.

Além disso, propusemos aos alunos uma tarefa prévia de pesquisa sobre o autor do texto (bibliografia) como pesquisa a ser realizada em casa, uma vez que conhecer o autor colabora na construção dos sentidos do texto e a última pergunta da nossa proposta tratava disso.

Como destacamos, a atividade prévia à aula não foi bem-sucedida porque só alguns poucos alunos fizeram a pesquisa sobre a autora. Diante disso, pedimos aos alunos que trouxeram a pesquisa que compartilhassem as informações com todos.

Nas perguntas antes da leitura, os alunos responderam sobre o título e o subtítulo, o tema, o gênero e sobre a autora, mobilizando os conhecimentos prévios e levantando hipóteses. Apresentamos as perguntas, que foram respondidas individualmente:

P1- O título do texto que você irá ler é “Flor do cerrado: Brasília”. O que acha que o texto terá como tema? Falará sobre o quê?

P2 - O texto está dividido em duas partes. A primeira é chamada de “Para lá e para cá”. O que sugere esse título? A segunda parte é chamada de “Saudades do Ceará”. E esse, o que sugere a você?

P3 - Lendo os títulos em conjunto (Brasília, para lá e para cá, saudades do Ceará), é possível dizer que o texto vai tratar de mudança?

P4 - Você já mudou de cidade? Como foi sua experiência?

P5 - Você sabe o que é um relato pessoal? O que você conhece a respeito desse gênero?

P6 - Por que alguém escreveria um relato pessoal?

P7 - Você conhece ou já leu algum outro texto da autora? Vamos pesquisar a sua biografia para sabermos mais sobre ela?

Na P1, os alunos tiveram que levantar hipóteses sobre o tema/assunto do texto, assim cinco (5) alunos responderam que o tema do texto seria Brasília, exemplos: “O texto irá falar da cidade de Brasília, a cidade está no centro do País (Brasil) as cores de Brasília”, “O tema será sobre Brasília, falará como a cidade é bonita”; quinze (15) alunos responderam que o tema seria a flor do cerrado, exemplos: “ De uma flor”, “Fala sobre as flores do cerrado em Brasília”, “Uma flor vai falar sobre uma flor que vivia em Brasília”, “Acho que irá falar de uma flor em Brasília”; cinco (5) alunos disseram que o tema seria sobre Brasília e a flor, “ Sobre uma flor do cerrado que se muda para Brasília”, “Uma menina no cerrado de Brasília, que tinha uma linda flor no cerrado de Brasília”, “Uma flor, que uma pessoa do texto vai achar ou plantar no cerrado”; e três (3) alunos responderam “Sobre a construção ou homenagem a alguma pessoa”, “Acho que vai falar de uma menina de Brasília” e “ Acho que terá uma relação o título sobre os biomas do cerrado”.

Na P2, também para levantar hipóteses sobre os subtítulos do texto, para o primeiro subtítulo “Para lá e para cá”, dezessete (17) alunos responderam que falaria sobre mudança, seis (6) alunos responderam que alguém ficava andando para lá e cá, “Foi para lá, veio para cá e ficou onde está hoje, o lugar atual”, três (3) responderam que alguém estava dividido, “ que está dividido em duas partes que é uma para lá e uma para cá”, e dois (2) responderam “ De uma pessoa que não para quieta”, “parece falar de alguém estava desesperado sem saber o que fazer” e um (1) respondeu de maneira incoerente “ Cerrado da flor e a Flor do Cerrado”.

Na mesma P2, a segunda parte era sobre o subtítulo “ Saudades do Ceará”, vinte e três (23) alunos responderam com o título afirmando que alguém estava com saudade do Ceará, não levantaram nenhuma hipótese, um (1) aluno respondeu que “ela mudou do Ceará para Brasília”, um (1) aluno respondeu que autora quer voltar para o Ceará e quatro (4) alunos não responderam.

Terminando as perguntas sobre o título e o tema, na P3, vinte e sete (27) alunos responderam que o texto falaria de uma mudança, um (1) aluno respondeu que o texto não falaria de mudança e um (1) aluno não apresentou uma resposta para a pergunta.

Na P4, o objetivo foi mobilizar os conhecimentos prévios do aluno sobre o tema do texto, sua experiência de vida, vinte e dois (22) alunos responderam que não mudaram de cidade e sete (7) responderam que já tinham mudado de cidade, sendo que um (1) aluno não relatou como foi mudar de cidade, três (3) responderam que foi “legal”, “uma experiência boa” e “não foi tão ruim”, um(1) respondeu que foi “chato mas ao mesmo tempo legal”, um (1) que “foi chato pois meus familiares paternos são de outra cidade”, e um (1) que “ Foi difício mais, com tantas mudanças acabei aprendendo a me socializar muito rápido”.

Na P5, perguntamos sobre o gênero relato de memória, com objetivo de verificar o que os alunos sabiam sobre ele. Obtivemos como respostas de dois (2) alunos que não sabiam o que é o relato, mas um deles respondeu que “já ouvi dizer” e o outro que “é uma coisa que aconteceu na sua vida no passado”. E obtivemos resposta afirmativa dos outros vinte e sete (27) alunos, seguida de explicações como “é uma história que ocorreu de importante em sua vida”, “ são fatos vivenciados por quem conta”, “é uma história que já viveu”.

Na P6, queríamos que os alunos refletissem sobre a função do texto, todos os vinte e nove (29) alunos responderam que alguém escrevia um relato para contar sobre fatos da sua vida e relembrar o passado.

Na P7, solicitamos a pesquisa sobre a autora, mas, conforme já relatamos, esta pergunta não teve o resultado esperado. Dos vinte nove (29) alunos, apenas um (1) fez a pesquisa e respondeu. E com essa pergunta finalizamos as atividades para antes da leitura.

Nossa sugestão foi que os alunos fizessem essa pesquisa sobre o autor dos textos. Mas essa parte da atividade se tornou um problema, pois a maioria dos alunos não fez a tarefa. Uma proposta para solucionar essa situação é acompanhar os alunos à Sala de Informática e auxiliá-los durante a busca de informações.

Um outro problema surgiu: Como fazer a pesquisa com os alunos na Sala de Informática da escola? Essa ideia também não se concretizou, pois diante do número de alunos, 35 por turma, e número de computadores disponível na escola, 12, também não seria produtivo. Então, para Atividade 2 resolvemos fazer a pesquisa e apresentar a biografia do autor.

Após a leitura do texto, a segunda parte das perguntas reformuladas foi aplicada. Chamamos a atividade de “Atividade depois da leitura: construindo os sentidos do texto”. Nosso objetivo era estabelecer a interação autor-texto-leitor e trabalhar a inferência.

P8 - Você leu um relato de memória, alguém contando fatos importantes de sua história de vida. Quem é que nos conta a história: a menina quando criança ou quando adulta?

P9 - Como a autora se descreve quando criança?

P10 - A autora afirma na parte “ Para lá e para cá” que criança não gosta de mudar de casa, pois recebera a notícia que iria mudar. A autora costumava mudar de casa? Como ela reagiu à notícia?

P11 - As palavras “lá” e “cá” se referem a lugares. Na fala da autora “Mas a cidade não existe, como é que vamos nos mudar para lá?, o termo “lá” se refere a qual cidade? E o termo “cá”?

P12 - No trecho a menina afirma que “Achei meu pai um herói”. Por que ela considerou o pai um herói? Qual era a profissão do pai da menina?

P13 - Mudanças sempre provocam dúvidas e incertezas, por isso a menina afirma que “Ia ser difícil deixar a nossa casa em Fortaleza(...)”, que razões a menina tinha para achar difícil deixar Fortaleza? Quais eram as suas dúvidas?

P14 - A partir do trecho “Mamãe gostava de ir aos bailes. Sai de unhas pintadas, colar de ouro e brincos, ou pérolas, ou brilhantes, de cabelo em cachos (...)” podemos afirmar que a mãe da autora era vaidosa ou não?

P15 - A autora nos conta no trecho a seguir sobre a sua escola “O instituto Christus era a minha escola (...)”. A autora gostava ou não da escola?

Na P8, o objetivo era reconhecer quem contava a história, a autora criança ou autora adulta? Para vinte (20) alunos quem conta é a autora quando adulta e para nove (9) alunos a história é contada pela autora quando criança.

Na P9, cinco (5) alunos fizeram a cópia do parágrafo em que a autora se descreve, dezoito (18) alunos parafrasearam o parágrafo e quatro (4) alunos responderam “ Como uma menina feliz, doce, brincalhona e chorona”, “ Que ela não gostava de mudar” e “Feliz”, e um (1) aluno não responde à pergunta, mas aponta o momento em que ela faz isso no texto “ Quando ela fala da sua e fala das suas lembranças”.

Na P10, sobre como a autora reagiu à notícia da mudança, sete (7) alunos responderam com a informação do texto “ela ficou com o coração apertado”, seis (6) alunos responderam que ela não gostou da ideia, oito (8) responderam que ela ficou triste em perder as pessoas e coisas de

que gostava, três (3) alunos responderam que ela reagiu mal a notícia em razão das perdas que teria, dois (2) alunos responderam que ela ficou com medo por perde o contato com seus parentes, três (3) alunos responderam com reações diversas: assustada, chateada e que ficou em dúvida.

Na P11, os alunos teriam que buscar informações presentes no texto a partir dos advérbios “lá” e “cá”, dezenove (19) alunos fizeram a associação correta, dois (2) alunos inverteram a resposta, dois (2) alunos responderam “Brasília”, como sendo o lugar, quatro (4) não deram resposta à pergunta e dois (2) não responderam.

Na P12, o objetivo é a inferência, doze (12) alunos responderam “engenheiro”, quatro (4) alunos responderam não com a profissão, mas com a ação de construir, cinco (5) alunos responderam profissões relacionadas à construção: “operador”, “construtor”, “pedreiro”, “arquiteto” e sete (7) não responderam a profissão.

A P13 também trabalha a inferência, quatorze (14) alunos responderam a primeira parte da pergunta, pois as informações estavam explícitas no texto, dois (2) alunos responderam a segunda parte da pergunta, sete (7) alunos responderam as duas partes da pergunta diferenciando a dificuldade a as dúvidas da autora, dois (2) responderam que a dúvida era “como iria mudar para Brasília se a cidade não existia?”, um (1) respondeu que a dúvida era “ se ia ter um quatro só para ela” e três (3) alunos não responderam.

Na P14, que também trabalha a inferência, vinte e um (21) alunos responderam justificando a resposta com parte da pergunta, cinco (5) responderam justificando a partir das informações do texto “ ...sempre estava arrumada e se cuidando”, “...ela tinha muito cuidado com sua aparência”, um (1) aluno respondeu “não” e dois (2) não responderam.

Na P15, os alunos deveriam inferir sobre o sentimento da autora em relação à escola a partir do que ela descrever no texto, todos os vinte e nove (29) alunos deram a mesma resposta, que ela gostava da escola.

Nas perguntas P12, P13, P14 e P15, que trabalham com a habilidade de inferir, que é dos nossos objetivos com a pesquisa, mostrou que os alunos não conseguem sair das informações que estão no texto. Em média, nem a metade dos alunos fazem a inferência esperada, variando de pergunta para pergunta. Acreditamos que isso aconteça, uma vez que o CA não explora essa habilidade da sessão de leitura.

### 3.1.3 ANÁLISE DA ATIVIDADE 2

A atividade 2 foi baseada na SA 07 do CA (anexo B). Nesta SA são apresentados dois textos para leitura: “Sr. Arisoto”, de Ecléa Bosi, e “Um presente de Dia das Mães inesquecível”, de Sônia Bertocchi.

No material, o texto é apresentado para leitura na seção “Leitura e análise de texto”, com a comanda “ Relembrando o que já aprendeu sobre o gênero ‘relato de experiência vivida’, leia individualmente, a coletânea a seguir”, seguido de perguntas para análise do texto. Como já dissemos, as perguntas sobre o texto se concentram no reconhecimento das características do gênero e da tipologia e na comparação entre os textos da SA, não exploram a construção dos sentidos dos textos e nem a interação autor-texto-leitor, por exemplo: “ Quais as semelhanças ente os dois textos”

Para atividade 2, as perguntas já existentes não foram utilizadas, e sim propostas novas perguntas, com objetivo de trabalhar com os alunos estratégias de leitura para antes e depois da leitura. Exploramos o texto “ Sr. Ariosto”, de Ecléa Bosi, propondo as perguntas com o objetivo de mobilizar os conhecimentos prévios do aluno, motivando-os para leitura, e trabalhar com a inferência, nas atividades para depois da leitura. A seguir as perguntas formuladas para a atividade antes da leitura:

P1 – O título do texto que iremos ler é “Dr. Ariosto”, de Ecléa Bosi. Qual seria o assunto do texto? Sobre o que falará?

P2 – Você já ouviu falar da autora? (Apresentamos a biografia da autora)

P3 – Depois de conhecer a autora, a sua resposta para pergunta “a” continua a mesma? Se não, o que mudou?

Na P1, como os alunos já conheciam o texto, as respostas dos vinte e nove (29) alunos são semelhantes, eles afirmam que o texto será sobre a história do Sr. Ariosto quando criança.

Na P2, sabíamos que os alunos não conheciam a autora e mesmo assim não solicitamos antecipadamente a pesquisa sobre sua biografia diante da dificuldade da realização na Atividade 1. Nós apresentamos uma biografia para os alunos e fizemos a leitura. Dessa forma, a resposta para a pergunta se conheciam a autora foi “não” de todos os alunos.

Na P3, os alunos deveriam verificar as hipóteses levantadas sobre o texto e fazer as mudanças que achassem pertinentes. Como já dissemos, os alunos já conheciam o texto e por isso responderam que não havia mudanças a fazer nas hipóteses feitas na P1, apenas um (1) aluno respondeu “Mudou, agora conheço Éclea Bosí”.

Após a leitura do texto, foi aplicada a segunda parte das perguntas “Atividades para depois da leitura; construindo os sentidos do texto”:

P4 - Qual é o gênero do texto “Sr. Ariosto”?

P5 - Quem é Sr. Ariosto? Ele era brasileiro? E seus pais eram brasileiros ou vinham de outros lugares? Que lugares?

P6 - A história do Sr. Ariosto é contada por quem?

( ) Sr. Ariosto (jovem)                      (...) Sr. Ariosto (idoso)

P7 - Para que pudéssemos ler a história do Sr. Ariosto, quem a registrou e como ela chega até nós para a leitura?

P8 - A família de Sr. Ariosto mudou de casa? De onde eles vieram e para onde foram?

P9 - Podemos afirmar que ele gostou do novo lugar em que foi morar? Como ele descreve esse lugar?

P10 - Onde estava o Sr. Ariosto enquanto relatava suas lembranças? Por que algumas pessoas vão neste lugar?

P11 - Sr. Ariosto afirma que “naquela época não existiam brinquedos”. Se não tinha brinquedos como ele fazia para ser criança e se divertir?

P12 - Sr. Ariosto traz em suas lembranças a fala de pessoas que fizeram parte daquele momento. Relacione a fala com as personagens:

- |    |               |     |   |
|----|---------------|-----|---|
| 1- | Italiano      | ( ) | “Quero ver se você bate o pica-pau, até onde ele vai?”                      |
| 2- | turco mascate | ( ) | “Esse eu não sei!”  |
| 3- | Padeiro       | ( ) | “Moça, tenho muita coisa para você, tudo baratinho!”                        |
| 4- | as crianças   | ( ) | “Esse é o 1, o 2... e esse aqui, redondinho?”                               |
| 5- | Sr. Ariosto   | ( ) | “ O <i>formaggio!</i> Olha o <i>formaggio!</i> É o barateiro, o barateiro!” |

P13 - Nem sempre registramos ou relatamos aos outros a nossa história, mas algumas pessoas fazem isso. Qual a importância desses relatos?

Na P4, o objetivo era reconhecer o gênero, embora a comanda da atividade no CA trouxesse essa informação, nem todos alunos responderam “relato de experiência vivida”, dezessete (17) alunos responderam “relato de memória”, cinco (5) alunos responderam “relato de experiência vivida”, três (3) alunos responderam “relato”, dois (2) alunos responderam “biografia”, um (1) aluno respondeu autobiografia e um (1) aluno experiência vivida”.

Na P5, os alunos deveriam, a partir de informações no texto, dizer quem era o Sr. Ariosto, inferir sua nacionalidade e de seus pais. Para a primeira parte da pergunta “Quem era Sr. Ariosto?”, onze (11) alunos responderam que Sr. Ariosto era “um senhor que nasceu na avenida Paulista no dia 20 de setembro de 1900”, seis (6) alunos responderam que ele é um idoso que conta suas lembranças da infância, seis (6) responderam que ele é um idoso, dois (2) que é um senhor de idade que vive em um asilo, dois(2) que ele é uma criança que veio a Europa, um (1) responde que ele é um personagem da história de Ecléa Bosi”, e um (1) que ele é “Antônio Carlos”

Continuando a P5, os alunos deveriam responder sobre a nacionalidade do Sr. Ariosto, vinte e três (23) alunos responderam que ele era brasileiro e seis (6) que ele não era brasileiro. E finalizando a pergunta, os alunos deveriam responder sobre a nacionalidade dos pais do Sr. Ariosto, vinte e quatro (24) alunos responderam que eles vieram da Europa, dois (2) responderam que o pai veio de Módena e a mãe de Capri, um (1) aluno respondeu que os pais vieram de Módena, um (1) aluno respondeu que a mãe veio da Europa e o pai de São Paulo e um (1) aluno respondeu que o pai era de Módena.

Na P6, os alunos deveriam reconhecer o narrador, vinte e cinco (25) alunos responderam que quem contava a história era o Sr. Ariosto quando idoso e quatro (4) alunos responderam que era o Sr. Ariosto jovem.

Na P7, os alunos deveriam reconhecer a autora e como a história chega aos leitores. Vinte e sete (27) alunos responderam que foi Ecléa Bosi quem fez o registro da história, um (1), respondeu que foi Sr. Ariosto menino e um (1) não respondeu. Para a pergunta sobre como o leitor recebe o texto os alunos responderam: nove (9) Companhia das Letras, nove (9) alunos responderam que o suporte foi o livro “Memória e Sociedade – Lembranças de Velhos”, seis (6) alunos não responderam, dois (2) alunos responderam que foi pelo Caderno do Aluno e um (1) aluno (1) respondeu que foi a própria autora quem divulgou.

Na P8, os alunos deveriam inferir sobre a mudança de casa da família do Sr. Ariosto, os vinte e nove (29) alunos responderam afirmativamente para a mudança da família, porém as respostas dadas sobre onde estavam e para onde foram variaram muito, treze (13) alunos responderam que eles vieram da Europa para uma fazenda no estado de São Paulo, dez (10) alunos responderam que eles vieram da Europa para São Paulo e seis (6) alunos dão respostas diversas para as mudanças.

Na P9, os alunos deveriam perceber os sentimentos do Sr. Ariosto em relação à mudança para São Paulo, os vinte e nove (29) alunos responderam que Sr. Ariosto gostou do lugar em que foi morar em São Paulo, e fizeram a transcrição do texto sobre a descrição feita pelo idoso.

Na P10, os alunos deveriam refletir sobre o lugar em que Sr. Ariosto estava quando contou a sua história, vinte e quatro (24) alunos responderam que ela estava em um asilo, quatro (4) alunos responderam que ele estava na Avenida Paulista, e um (1) respondeu que ele estava na roça. Teriam, ainda, que falar sobre o motivo de alguém estar em um asilo, os vinte e quatro (24) justificaram que uma pessoa vai para um asilo porque “elas ficam velhas”, “porque muitas pessoas não têm condições para cuidar”, “receber um bom cuidado”, os quatro (4) que responderam em São Paulo justificaram que era um lugar bonito, e o aluno (1) que respondeu na roça justificou que era para trabalhar.

Na P11, os alunos deveriam inferir como as crianças brincavam naquela época, vinte e seis (26) alunos responderam que as crianças daquela época construíam seus próprios brinquedos, um (1) aluno respondeu que eles se divertiam correndo e pulando, um (1) não respondeu à pergunta e um (1) respondeu “que eles pensavam que os brinquedos começaram a surgir depois dos anos de 1910 e 1911, mas não eram do Brasil”, parafraseando o texto.

Na P12, os alunos deveriam relacionar as falas com as personagens, vinte e três (23) alunos relacionaram corretamente a personagem e a fala e seis (6) alunos não conseguiram fazer a relação.

Na P13, os alunos deveriam refletir sobre a função social do gênero, vinte e sete (27) alunos responderam que o relato serve relembrar o passado, por exemplo, “para podermos relembrar nossas memórias de quando éramos crianças e para que outras pessoas conheçam nossa história”, “Para deixar de lembrança”, “quando eles ficarem mais de idade, eles poderão relembrarem os tempos bons de quando era criança” e dois (2) alunos não responderam.

Nesta atividade, as perguntas P8 e P 11 exploram a habilidade de inferir, percebemos que mais da metade dos alunos conseguiram ir além do texto, ou seja, conseguiram inferir a informação esperada.

### 3.1.4 ANÁLISE DA ATIVIDADE 3

A atividade 3 fugiu das propostas do SA, e foi realizada como maneira de medir/observar como/se os alunos aprendem o gênero e para refletirmos como o CA ensina os gêneros. Propusemos duas perguntas:

P1 – Retorne aos textos das páginas 5, 23, 28, 36 e 50 e responda: Esses textos tem algo em comum? Se sim, quais são essas semelhanças?

P2 – Aponte diferenças entre os textos.

Combinamos com os alunos que o texto da página 5 “Flor do Cerrado” (anexo A), seria o Texto 1, do da página 23, “Como você se interessou pelo circo?” (anexo C) seria o Texto 2, os textos das páginas 28-29, Texto 3 e Texto 4 (anexo D), o texto da página 36, “ Estória de João-Joana” (anexo E), seria o Texto 5 e os texto da página 50-53, “Sr. Ariosto”, “ Um presente de Dia das Mães inesquecível (anexo B), seriam, respectivamente, Texto 6 e 7.

Sugerimos aos alunos que criassem um quadro organizativo (abaixo) com as informações dos textos para que pudessem visualizar melhor as semelhanças e diferenças e responder às duas perguntas. Influenciada, talvez, pelo CA, que em todas as SAs solicita a montagem desse tipo de quadro, acabamos por fazer o mesmo que identificamos como um problema do material que explora os aspectos da estrutura do tipo e do gênero.

Quadro 12 - Quadro organizativo Atividade 3

Aspectos /Textos	Gênero	Suporte	Tema	Público /leitor	Finalidade	Função social	Quem fala no texto	Lingua gem
Texto 1								

Fonte: Dados da Pesquisa/2017

Assim, para a P1, sobre as semelhanças, todos os vinte e nove (29) alunos responderam que os textos têm semelhanças, por exemplo: “todos os textos estão contando algo que já

aconteceu. Os textos 1, 2, 3, 4, 5, 6 7 têm o mesmo gênero”, “ Sim, todos estão nos contando algo que está no passado, os textos 1, 2, 6 e 7 tem o mesmo gênero”, ou “todos tem um gênero, suporte/veículo, um tema principal, um público leitor, uma finalidade, a função social, a função social, quem fala no texto (a autora escreve o texto e dá lugar ao personagem na fala), e a linguagem (informal ou formal)”.

Na P2, os vinte nove alunos apontaram as diferenças entre os textos a partir do gênero, temática, público alvo, suporte e linguagem, por exemplo: “ O gênero do texto 4 e 5 são diferentes, o texto 4 e o gênero é carta e o texto 5 o gênero é poema. O texto 7 é o único com suporte diferente. O tema dos textos 3, 4, 5, 6 7 e 8 são todos diferentes. Os leitores dos textos 1, 4 e 5 são diferentes. A finalidade dos textos 1, 2, 3,4, 5, 6, 7 e 8 são todas diferentes. A função social dos textos 1, 2, 3, 5, 7 e 8 são diferentes. Quem fala no texto é tudo diferentes. A linguagem dos textos 1, 3 e 5 são diferentes das outras.” ou “Os textos 3, 4, 5 e 8 é diferente um os outros no gênero, cada um tem sua finalidade, o texto 4 é para todos os públicos, os outros é só para adultos menos o 1 e o 2 que para infantil, o texto 5 e 6 é diferente dos outros de quem fala no texto, o texto 4 não tem suporte.”, Outros exemplos de respostas dos alunos no anexo F.

Percebemos pelas respostas dos alunos que para eles o gênero se resume aos aspectos estruturais, o que vai ao encontro do tratamento dado no material que privilegia a forma e não a função do gênero ou a compreensão do texto.

### 3.2 PROPOSTA DE RESOLUÇÃO DO PROBLEMA: UMA SÍNTESE

Ensinar a ler é um dos objetivos da escola e dos professores. Tarefa essa que não é tão simples, pois ler não é um processo de decodificação das palavras, vai além dele, é um processo em que o autor e leitor devem interagir a partir do texto para construção dos sentidos em que são acionados vários processos cognitivos, usando várias estratégias para ampliar seu conhecimento de mundo e ter uma atitude responsiva.

Conhecer a estrutura do texto e do gênero é apenas uma das etapas do processo de leitura, mas não a única. Para que o aluno/leitor consiga construir os sentidos do texto ele tem que interagir com o autor e o texto, acionando os conhecimentos prévios, levantar hipóteses, verificá-las e fazer inferências.

Nosso problema para essa pesquisa surgiu com o uso do material pedagógico adotado na rede estadual do Estado de São Paulo e a nossa percepção de que não desenvolvia nas suas

atividades de leitura a possibilidade de aluno/leitor se tornar um leitor ativo que interage com o texto para construção dos sentidos. Buscamos em Bakhtin (2011), sobre a teoria dos gêneros e Solé (1998), sobre as estratégias de leitura, uma possível solução para falha do material.

Propomos para desenvolver a competência de leitura dos alunos que devem ser usadas as estratégias de leitura para antes e depois da leitura. Assim, ao apresentar um texto para leitura em sala de aula, devemos lembrar que o objetivo é levar o aluno a fazer uma leitura significativa desenvolvendo sua capacidade de atribuir sentidos ao texto e proporcionar a interação autor-texto-leitor.

A partir do título, formulamos perguntas para que o aluno levante hipóteses sobre o assunto e comece a mobilizar seus conhecimentos prévios. Seguimos perguntando sobre o gênero, para saber o que o aluno conhece dele e para que também mobilize seus conhecimentos sobre ele. Formulamos perguntas sobre o autor do texto. Normalmente os alunos não conhecem o autor, isso em relação aos textos apresentados no CA, pois alguns textos do material fogem do que normalmente aparecem no percurso escolar do aluno. Pedimos previamente a eles que fizessem a pesquisa como tarefa de casa.

Nessa etapa para antes da leitura, dependendo do texto e do título podemos propor perguntas que proporcionem aos alunos fazer inferências.

Depois da leitura do texto, apresentamos as perguntas para depois da leitura, com o objetivo de dar continuidade ao processo de produção dos sentidos iniciado com as perguntas para antes da leitura. Ao elaborar as perguntas, tínhamos como objetivo trabalhar com a habilidade de “inferir informações implícitas no texto”.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

No Caderno do Aluno, nosso material de análise, percebemos que o tratamento dado a leitura e a compreensão de texto está voltado para o reconhecimento da tipologia textual e da estrutura do gênero. As atividades de leitura no material, quando presentes nas SAs, não vão além de perguntas que solicitam do aluno a busca de informações explícitas, ou são de opinião pessoal, ou voltadas para o reconhecimento de categoriais gramaticais.

A nossa análise do material nos fez concluir que o postulado pelo Currículo Oficial, isto é, estar alinhado a teorias da linguagem em relação aos conceitos de gênero e tipologia e considerar a leitura um processo de interação, não se evidencia no Caderno do Aluno, material de sala de aula.

As atividades de leitura das SAs se concentram no reconhecimento do gênero e da tipologia. Não existe um trabalho consistente que ensine as estratégias de leitura, ou cujo objetivo seja o processo de construção de sentidos do texto. Ou seja, nas atividades, a leitura como interação autor-texto-leitor e a construção dos sentidos do texto ficam comprometidas.

Diante dessa constatação, entendemos que o CA não consegue desenvolver a competência de leitura do aluno/leitor para com o objetivo de colaborar com a construção de um leitor ativo e crítico. Defendemos, com base nos autores citados no trabalho, que o ensino das estratégias de leitura a partir dos gêneros é necessário para formação de alunos/leitores, sendo necessário incluir no material atividades fundamentadas em uma teoria sobre as estratégias de leitura.

Na análise das respostas dos alunos para as atividades propostas, percebemos que da Atividade 1 para a Atividade 2 os alunos apresentaram uma discreta melhora na produção de inferências, como constatamos analisando as respostas dadas pelos alunos nas perguntas P 12, P13, P14 e P15, da atividade 1 e as respostas dadas nas perguntas P\* e P11 da atividade 2, apresentadas na análise das atividades.

Como sabemos, essa é uma proposta de atividade que não é fechada e deve e pode ser revista e ampliada. As perguntas elaboradas para atividades devem e podem ser reelaboradas, pois percebemos durante a análise dos dados que as perguntas que tinham o objetivo de provocar o processo inferencial, a partir das informações do texto, não resultaram em sucesso, pois os alunos acabam transcrevendo a informação do texto e não fazendo inferências.

Uma questão que não podemos nos furtar em mencionar, embora não seja o objetivo dessa pesquisa, é sobre a formação do professor. A SEE ao propor a reorientação do material de trabalho pedagógico, que incorpora as teorias mais recentes sobre o texto, não levou em consideração que a mudança não será efetiva se não se mudar, também, as concepções daqueles que colocam em prática a proposta, ou seja, se o professor não for levado em consideração, não haverá mudança.

A formação do professor deveria ser um aspecto importante na implantação do Currículo Oficial. Muitos professores de língua portuguesa têm o discurso da mudança, pois está no material, mas não materializam esse discurso em uma prática efetiva em sala de aula.

## REFERÊNCIAS

- ANTUNES, Irandé. **Aulas de português: encontro & interações**. São Paulo, Parábola Editorial, 2003.
- BRASIL, Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: língua portuguesa**. Brasília: MEC/SEF, 1998.
- BAKHTIN, Mikhail. Os gêneros do discurso. In **Estética da criação verbal**. Trad. Paulo Bezerra. 6ªed. São Paulo. Editora WMF Martins Fontes, 2011.
- CAVALCANTE, Mônica Magalhães. **Os sentidos do texto**. 1ªed. 3ª reimpressão. São Paulo: Contexto, 2016.
- CAVALCANTI, Jauranice Rodrigues. **Professor, leitura e escrita**. 1ed., 1 reimpressão, São Paulo: Contexto, 2005.
- CLARE, Nícia de Andrade Verdini. **Ensino de Língua Portuguesa: Uma visão histórica**. Revista Idioma, nº23, 2003, disponível em:  
< <http://www.institutodeletras.uerj.br/idioma/numeros/23/idioma23a01.pdf> >, acesso em 21/01/2017.
- DELL'ISOLA, Regina L.Péret. **Leitura: inferências e contexto sociocultural**. Belo Horizonte: Formato Editorial, 2011.
- FARACO, Carlos A. **As ideias linguísticas do círculo de Bakhtin**. São Paulo. Parábola Editorial, 2009.
- GERALDI, João Wanderlei (org.). **O texto na sala de aula**. São Paulo: Anglo, 2012.
- KLEIMAN, Angela. **Texto & leitor: Aspectos Cognitivos da leitura**. 4ªed. Campinas, Pontes, 1995.
- KOCH, Ingedore Villaça. **O texto e construção dos sentidos**. São Paulo: Contexto, 1997.
- \_\_\_\_\_. **Desvendando os segredos do texto**. 7ªed. São Paulo: Cortez, 2011.
- \_\_\_\_\_, ELIAS, Vanda Maria. **Ler e compreender: os sentidos do texto**. 3ªed. 1ª reimpressão. São Paulo: Contexto, 2010.
- LIBERATO, Y. FULGÊNCIO, L. **É possível facilitar a leitura: um guia para escrever claro**. São Paulo, Contexto, 2007.
- MARCUSCHI, Luiz Antônio. **Produção textual, análise de gêneros e compreensão**. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.

SCHNEUWLY, B., DOLZ, J. **Gêneros orais e escritos na escola**. Trad. Roxane Rojo e Glais S. Cordeiro. Campinas, Mercado das Letras, 2004.

SILVA, André Luis. **O Ensino de Língua Portuguesa: A Aplicação Curricular do Estado de São Paulo**. Votuporanga. Ed. Dos Autores, 2011.

SOLÉ, Isabel. **Estratégias de Leitura**. Trad. Claudia Schilling, 6ed., Porto Alegre, Penso, 1998.

THIOLLENT, Michel. **Metodologia da pesquisa-ação**. 18ed., São Paulo, Cortez, 2011.

## **APÊNDICES**

## APÊNDICE A – AUTORIZAÇÃO DA ESCOLA



Uberaba, 13 de julho de 2016.

**À Direção da Escola** \_\_\_\_\_

**Assunto:** SOLICITAÇÃO DE AUTORIZAÇÃO PARA REALIZAÇÃO DE PESQUISA CIENTÍFICA

Solicito autorização da direção desta escola para que Patrícia Gaeta Araújo, mestranda do Programa de Mestrado Profissional em Letras, da Universidade Federal do Triângulo Mineiro (UFTM), colete dados, nesta unidade escolar, para a sua pesquisa de mestrado, desenvolvida sob a minha orientação. Ressalto que o nome da escola e todos os participantes da pesquisa não terão seus nomes divulgados, serão tratados por letras ou números.

Caso a autorização seja deferida, solicito, respeitosamente, que, neste documento, seja assinalado o resultado (abaixo) e conste o carimbo e a assinatura do responsável pela unidade escolar. Conto com o apoio da direção da escola e coloco-me à disposição para eventuais esclarecimentos.

Atenciosamente

Profa. Dra. Jauranice Rodrigues Cavalcanti

**Resultado:**

( ) deferido

( ) indeferido

**Assinatura e carimbo do responsável pela unidade escolar:**

**Data da autorização:**     /     /

## APÊNDICE B – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE)

### TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO - TCLE PARA PARTICIPAÇÃO DE CRIANÇAS E/OU ADOLESCENTES COMO PARTICIPANTES DE PESQUISA

Título do Projeto: **A formação do professor de Língua Portuguesa: reflexões sobre teorias e práticas**

#### TERMO DE ESCLARECIMENTO

A(O) criança (*ou adolescente*) sob sua responsabilidade está sendo convidada(o) a participar do estudo **A formação do professor de Língua Portuguesa: reflexões sobre teorias e práticas** por ser aluno da Educação Básica em escola pública. Os avanços na área do **Ensino de Língua Portuguesa** ocorrem através de estudos como este, por isso a participação da criança (*ou do adolescente*) é importante. O objetivo deste estudo é enriquecer a competência textual dos alunos e professores de Língua Portuguesa da escola básica e, para isso, será produzido um material destinado a esse público. Caso a criança (*ou o adolescente*) participe, será necessário que ele (o aluno) desenvolva atividades de leitura e de escrita propostas pela professora pesquisadora, que serão por ela recolhidas. Não será feito nenhum procedimento que traga qualquer desconforto ou risco à vida da criança (*ou do adolescente*). Esperamos, como benefício(s) desta pesquisa, contribuir para melhorar o ensino de língua portuguesa em nossa região e para formar estudantes que escrevam e leiam de forma exitosa. Como risco, temos consciência de que a técnica utilizada – coleta de textos/atividades e posterior análise –, às vezes, pode ocasionar desconfortos/incômodos, pois o participante sabe que sua escrita será analisada. Por isso, solicitamos a permissão do responsável legal (respeitando-se o previsto na Resolução 466/12 CNS) e destacamos que os participantes da pesquisa não terão seus nomes divulgados.

Você e a criança (*ou o adolescente*) sob sua responsabilidade poderão obter todas as informações que quiserem; a criança (*ou o adolescente*) poderá ou não participar da pesquisa e o seu consentimento pode ser retirado a qualquer momento. Pela participação da criança (*ou do adolescente*) no estudo, você nem a criança (*ou o adolescente*) receberão qualquer valor em dinheiro, mas haverá a garantia de que todas as despesas necessárias para a realização da pesquisa não serão de sua responsabilidade. O nome da criança (*ou do adolescente*), como já mencionado, não aparecerá em qualquer momento do estudo, pois ela (*ou ele*) será identificada (o) por um número ou por uma letra ou outro código.

## TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE APÓS ESCLARECIMENTO

Título do Projeto: **A formação do professor de Língua Portuguesa: reflexões sobre teorias e práticas**

Eu, \_\_\_\_\_ li e/ou ouvi o esclarecimento acima e compreendi para que serve o estudo e qual procedimento ao qual a criança (*ou o adolescente*) sob minha responsabilidade será submetida(o). As explicações que recebi, a saber, que não serão divulgados os nomes dos participantes e que não serão atribuídas notas às atividades recolhidas esclarecem os riscos e benefícios do estudo. Eu entendi que eu e a criança (*ou o adolescente*) sob minha responsabilidade somos livres para interromper a participação dela (*ou dele*) na pesquisa a qualquer momento, sem justificar a decisão tomada. Sei que o nome da criança (*ou do adolescente*) não será divulgado, que não teremos despesas e não receberemos dinheiro por participar do estudo. Eu concordo com a participação da criança (*ou do adolescente*) no estudo, desde que ele (a) também concorde. Por isso ela (*ou ele*) assina (*caso seja possível* junto comigo este Termo de Consentimento. Após assinatura, receberei uma via (não fotocópia) deste documento.

Batatais,                    / 02 /2017

Assinatura do responsável legal: \_\_\_\_\_  
Documento de Identidade:

Assinatura da criança (*ou do adolescente*) (caso ele possa assinar): \_\_\_\_\_  
Documento de Identidade (se possuir):

## **ANEXOS**

## Anexo A Situação de Aprendizagem 1



### SITUAÇÃO DE APRENDIZAGEM 1 ESTUDO DOS TRAÇOS CARACTERÍSTICOS DO AGRUPAMENTO TIPOLOGICO “RELATAR” (1)



#### Leitura e análise de texto

1. Leia o texto a seguir.

#### **Flor do cerrado: Brasília**

*Para lá e para cá*

[1] Criança não gosta de mudar de casa. Assim, com o meu coração apertado recebi a notícia de que íamos para Brasília. Eu nunca tinha ouvido falar nessa cidade, *Brasília*, jamais tinha escutado esse nome, e fiquei sabendo que a cidade ainda nem existia.

[2] “Mas se a cidade não existe, como é que vamos nos mudar para lá?”

[3] Brasília ainda não existia, mas ia ser construída, e ia ser construída por meu pai. Achei papai um herói, construir uma cidade de verdade não devia ser nada fácil. Eu imaginava que ele ia construir Brasília sozinho. Mas ele disse que estava indo muita gente para o centro do Brasil, onde ia ser construída a nova capital.

[4] Eu tinha quatro anos, era uma menina de olhos grandes e duas tranças, que usava vestidos de renda. Muito tímida, calada, eu gostava de olhar livros, ouvir histórias, e desenhar. E sonhava.

*Saudades do Ceará*

[5] De noite fiquei inquieta, virei na cama para um lado e para o outro, demorei a dormir, e sonhei com Brasília. Brasília era um deserto cheio de lobos uivando e uma lua vermelha no céu. Mas o sonho não me deu medo, era até bonito. Acordei de madrugada e fui olhar pela janela o mar de Fortaleza, as estrelas, os coqueiros na praia.

[6] No dia seguinte fiquei horas com a minha irmã fazendo uma cidade toda de papel recortado, em cima de uma cartolina: as ruas, os prédios e casas, a igreja, até os carros, as árvores e as pessoas andando.

[7] Minha irmã me disse que, de noite, Nossa Senhora veio ao seu quarto, entrou pela janela e ficou parada, em pé, olhando para ela, e contou que Nossa Senhora era fria e nevoenta. Minha irmã também estava com medo de ir embora.

[8] Ia ser difícil deixar a nossa casa em Fortaleza, todos os nossos amigos, primos, tios, tudo ia ficar para trás. Nossa casa era um bangalô, tinha sala disso, sala daquilo, varandas, e no quintal eu podia correr em linha reta até perder o fôlego. A casa tinha andar de baixo e de cima, escada, quartos e mais quartos, e um quarto todo meu, com duas janelas. Tinha árvores no quintal, o jardim da frente era rodeado por uma cerca viva de benjamim, e o chão, coberto de grama.

[9] Mamãe cuidava da casa, ficava o tempo inteiro perto de nós. Papai só chegava à noite, passava o dia trabalhando, ele construía estradas de ferro, com trilhos para os trens.

[10] Tínhamos babá, cozinheira, arrumadeira e moças que minha mãe criava desde pequenas. As vizinhas e as amigas de mamãe vinham conversar, tomar um café com tapioca, ou ouvir minha irmã chorar quando mamãe botava na vitrola a música “Clair de lune”, e a Chiquitinha gritava: “Traz um lenço para enxugar as lágrimas”. Todo mundo ria.

[11] Era uma casa também sempre cheia de crianças, meus primos gostavam de vir, diziam que só na casa de mamãe tinham liberdade. Rolavam lágrimas na nossa casa, mas muito mais alegrias. As costureiras vinham cortar e costurar nossos vestidos, as rendeiras vinham vender suas

rendas, os nossos vestidos eram de renda feita à mão. As bordadeiras vinham bordar os vestidos de mamãe, sentavam em roda e estendiam a saia sobre os joelhos, como uma brincadeira de roda, subiam e desciam as mãos pregando as contas, formando flores ou arabescos de brilho. Cantavam, riavam, falavam da vida alheia. Uma casa feminina, muitas janelas, luz nas cortinas.

[12] Mamãe gostava de ir aos bailes. Saía de unhas pintadas, colar de ouro e brincos, ou pérolas, ou brilhantes, de cabelos em cachos ela se envolvia num xale de seda e saía com papai, deixando um perfume na sala. A casa então ficava vazia, escura, e eu sentia medo de que mamãe e papai nunca mais voltassem. Minha babá, Odete, me consolava com histórias, beijos, até eu adormecer. Eu precisava dormir cedo para ir de manhã à escola.

[13] O Instituto Christus era a minha escola, onde eu estava aprendendo a ler e a escrever as primeiras letras, a desenhar e a colorir, a cantar e a tocar instrumentos. Eu adorava a aula de música, saltava sobre rodinhas coloridas, cada uma de uma cor, que representavam as notas musicais. Cantava o bê-á-bá, decorava os números, dançava quadrilha na festa de São João e fazia ginástica com bambolês ou lenços.

[14] Nos fins de semana íamos ao clube Ideal, onde nos divertíamos na piscina, no escorrega, ou comíamos no restaurante. No clube, faziam as nossas festas de aniversário. A casa, as pessoas, a escola, o clube, tudo isso ia ficar para trás.

[15] Ia ficar para trás o quintal da casa do vovô e da vovó, os pés de pinha, os galhos onde eu trepava e colhia ciriguelas. As ciriguelas eram as frutas mais gostosas do mundo, porque eram as frutas da minha infância. Tudo perdido... As redes de dormir das minhas tias, onde eu costumava me balançar, e que tinham um cheiro gostoso de perfume e cabelo... A minha madrinha, que me enchia de presentes – pulseira de pedrinhas azuis, corrente com medalha de Nossa Senhora, talismã da sorte...

[16] Será que nunca mais eu ia ver a vovó? Vovó Joaninha era cega, e por isso eu podia ficar olhando para ela muito tempo. Eu olhava a vovó cortando o cigarro pela metade e acendendo, como se enxergasse, ela fazia tudo como se enxergasse, e parece que sabia que eu estava ali perto dela, calada, olhando. Eu ia perder a vovó para sempre?

[17] E as comidas do Ceará? A rapadura, a tapioca branca e fina, o feijão-de-corda, os caju que deixavam um travo na boca. Será que em Brasília tinha cajueiro? Eu gostava tanto de pôr as castanhas de caju para estourar dentro de uma lata numa pequena fogueira... e minha babá cantava:

*Cajueiro pequenino  
Carregadinho de flor  
À sombra das tuas folhas  
Venho cantar meu amor.*

*Cajueiro pequenino  
Carregadinho de flores  
Também sou pequenininha  
Carregadinha de amores...*

[18] E aquele vento sempre soprando...

[19] Os jangadeiros que enfrentavam o alto-mar cheio de barracudas, pavoroso...

[20] E o meu umbigo seco, que minha babá jogara no telhado depois que eu nasci...

[21] E a lua... Será que nas outras cidades tinha a mesma lua? [...]

- 
- . Individualmente, elabore um quadro recuperando do texto lido informações gerais: título, nome do autor, gênero, local em que o texto foi publicado.
  - . Faça uma análise do texto, respondendo às seguintes questões no caderno:
    - a) Que acontecimento vivido na infância da autora mudou radicalmente sua vida e a entristeceu?
    - b) Por que ela achou que seu pai era um herói?
    - c) Após a leitura do Parágrafo 8, indique dois motivos que faziam que a narradora não quisesse deixar sua casa em Fortaleza.
    - d) No 10º parágrafo, o que sugere o choro da irmã?
    - e) Com base na leitura dos Parágrafos 11 e 12, podemos afirmar que a mãe da narradora era vaidosa? Explique.
    - f) É possível afirmar que a narradora gostava de sua escola? Explique.
    - g) A partir da leitura dos Parágrafos 16 e 17, indique um motivo que causa temor na narradora, quando pensa que mudará de casa e cidade.
    - h) O que você achou da autora? Quais suas impressões sobre ela?
    - i) Esse relato, além de servir como registro de impressões da autora sobre alguns fatos, pode servir como registro de acontecimentos, de lugares e de costumes de Fortaleza naquela época? Explique.
    - j) O relato autobiográfico da autora tem uma função histórica. Qual é ela? Responda no caderno.
    - k) Indique algum costume presente no relato da narradora que você não vê nos dias atuais, pelo menos não com frequência.

## Anexo B – Situação de Aprendizagem 7



### SITUAÇÃO DE APRENDIZAGEM 7 RELATOS DE EXPERIÊNCIA VIVIDA E SITUAÇÕES COMUNICATIVAS

1. Lembrando o que já aprendeu sobre o gênero “relato de experiência vivida”, leia, individualmente, a coletânea de textos a seguir.



#### Leitura e análise de texto

##### Texto 1

##### Sr. Ariosto

“Nasci na avenida Paulista, em 1900, numa travessa chamada Antônio Carlos, dia 20 de setembro. Meus pais vieram para cá como imigrantes, deixaram sua família na Europa. Da hospedaria de imigrantes eles já eram tratados para uma fazenda no estado de São Paulo e para lá meu pai foi.

Naquela época não tinha maquinaria, meu pai trabalhava na enxada. Meu pai era de Módena, minha mãe era de Capri e ficaram muito tempo na roça. Depois a família veio morar nessa travessa da avenida Paulista; agora está tudo mudado, já não entendo nada dessas ruas.

Meu pai era mestre de caligrafia, pintava quadros a aquarela e fazia retratos a bico-de-pena, que é uma arte difícil. Ele gostava muito de ler, por isso escolheu esses nomes para nós: Amleto, Telésforo, Ariosto... penso que ele tirou da literatura. Aqui no asilo não tem ninguém com esse nome de Ariosto, sou o único. Pode dizer que sou o Ariosto de *Orlando furioso*.

A avenida Paulista era bonita, calçamento de paralelepípedos, palacetes. As outras ruas eram semicalçadas, cobertas de árvores, de mata. De noite, os “lampioneiros” vinham acender os lampiões e de madrugada voltavam para apagar. Minha rua tinha poucas casas, uma aqui, outra a quinhentos metros. Naquela época faziam casas bem grandes, pé-direito alto, a nossa tinha quintal com pé de laranja, mixirica, ameixa e abacate. Minha mãe gostava muito de flores e plantava rosas, margaridas, violetas. Todo dia de manhã cedo ia regar as flores com seu regadorzinho. E eu ia atrás dela.

A mamãe levantava cedinho e acendia o fogão a lenha, depois vinha acordar a gente: “Vamos meus filhos, vamos tomar café!”. Mamãe era muito boazinha. Ela servia tigelas grandes, punha o pão, jogava o leite e o café e fazia uma papinha.

Mamãe cozinhava macarrão, bife à milanesa, à “parmegiana”, risoto. Antigamente não tinha nada artificial. Hoje, os japoneses quando plantam já põem uma porção de adubo para dar logo, porque é muita gente e a comida não dá. Agora, a barriga fica vazia.

Naquela época existia muito turco, muito mascate, eles carregavam cestas e iam batendo matracas e oferecendo sua mercadoria: “Moça, tenho muita coisa para você,

tudo baratinho!”. Passava a carrocinha do italiano com queijo e ele gritava: “O *formaggio!* Olha o *formaggio!* É o barateiro, o barateiro!”.

Armazém de secos e molhados a gente encontrava, mas era muito distante. Dois quilos de café ou dois quilos de açúcar custavam quinhentos réis. O português vendia verdura em casa, um maço de couve custava um tostão.

A minha lembrança mais antiga, quando eu tinha cinco anos, é o padeiro com um saco nas costas. Todo dia me pegava no colo e me ensinava os números: “Esse é o 1, o 2... e esse aqui, redondinho?”.

“Esse eu não sei!”.

“Este aqui é o 3. Se você vai contar até dez, então eu te dou um pão bem gostoso.”

Naquela época não existiam brinquedos. Penso que eles começaram a surgir só depois de 1910, 1911, mas vinham de fora. Eu fazia carrinhos com rodas de carretel de linha e nós brincávamos o dia todo, livremente, nunca me machuquei porque a rua não tinha carros.

Gostava do pica-pau: era um pauzinho com ponta dos dois lados. A gente apostava: “Quero ver se você bate o pica-pau; até onde ele vai?”. A gente batia com outro pauzinho e o pica-pau dava volta e pulava longe. Ou então com diabolô, conhece? Ele tem um váozinho no meio com carretel. A gente põe o diabolô no carretel e ele fica dançando na linha e quando a gente joga assim ele vai lá... e volta. [...]”

BOSI, Edla. *Memória essencial. Lembranças de velhos*. São Paulo: Companhia das Letras, p. 154-155.

## Texto 2

*Como a internet entrou na vida de uma educadora*

### Um presente de Dia das Mães inesquecível

Em 1996, meu presente de Dia das Mães foi um fax-modem para meu bom e velho computador.

Até então, só conhecia internet de “ouvir falar”. Mas tinha muita curiosidade. Então, meus filhos, 17, 20 e 22 anos na época, tiveram a grande ideia: vamos “conectar” a mamãe!

A instalação do *modem* foi um parto. A conexão, um evento. As primeiras incursões, uma aventura.

Passados os primeiros momentos de inocente deslumbramento, o olhar pedagógico entrou em ação e uma pergunta começou a me atormentar: *como incorporar essa novidade à minha prática já sedimentada numa experiência de 25 anos?*

A questão se transformou num desafio: passar de uma usuária comum e primária do computador a uma profissional de ensino que fizesse uso educativo da internet, de uma

maneira positiva e crítica. Para isso, era necessária uma visão bem fundamentada dos procedimentos pedagógicos que favorecessem a assimilação e multiplicação dos efeitos e das ações de um recurso como a internet no processo ensino-aprendizagem. Essa visão eu não tinha e nem sabia bem como e onde buscá-la.

Nessa época, 96, 97, assisti a acalorados debates sobre o uso da internet na educação. As opiniões divergiam em vários aspectos. Porém, uma ideia predominava: internet é uma ferramenta. Só isso. Ou tudo isso, como argumentavam seus mais ardorosos defensores.

Percebi, então, que para nós, educadores, surgia uma nova ferramenta de ensino com características que precisavam ser conhecidas, analisadas e exploradas com propriedade e exaustivamente. Essa foi minha tarefa durante esses dois anos.

Como a escola em que trabalhava – uma escola pública municipal da região do ABC paulista – já contava com dois laboratórios de informática, com 40 computadores ligados à internet, a possibilidade de usá-los para desenvolver aulas de Língua Portuguesa ficou muito mais viável.

Assim, em 98, com a ajuda de colegas, coloquei no ar um *site* pessoal com conteúdo próprio para trabalhar com meus alunos do Ensino Médio. Porém, apenas uma boa infraestrutura física não é suficiente para garantir, de imediato, a aceitação e o sucesso de projetos que tenham novas tecnologias como suporte. Antigas e consistentes convicções ficam fragilizadas, hierarquias há muito internalizadas são subvertidas, a rotina tradicional da unidade escolar é consideravelmente alterada, novos e complexos padrões se impõem com força e velocidade assustadoras.

Como professora de Língua Portuguesa, coordenadora de área e, posteriormente, coordenadora de projetos, pude, durante esses anos, dividir com meus colegas das diversas áreas, muitas dúvidas e poucas certezas, crenças e descrenças, grandes frustrações e pequenas alegrias, receios, inseguranças, anseios, desejos, revoltas e resignações quanto à possibilidade/necessidade/urgência/inexorabilidade de mudanças e inovações nas formas de desenvolver nossa atividade docente, principalmente no que diz respeito à incorporação de novas tecnologias a um processo já tão complexo por natureza.

Após passar por diferentes etapas de diferentes aprendizados e adquirir mais habilidades para “mexer com computador”, consegui reunir condições mínimas para associar os recursos que a máquina oferece aos objetivos de uma atividade docente que os novos tempos impõem. Isso não significa muito, nem o final da tarefa, pois, com a velocidade do avanço tecnológico e a mudança da sociedade, essas condições têm que ser revistas quase que a cada dia. A mudança de paradigma é complexa e envolve questões de toda ordem: tecnológica, trabalhista, ideológica, cultural, psicológica, entre outras nada menos difíceis. Mas é inevitável, uma vez que “A mais nova das linguagens, a informática, faz parte do cotidiano e do mundo do trabalho. Vive-se o mundo da parabólica, dos sistemas digitais,

dos satélites, da telecomunicação. Conviver com todas as possibilidades que a tecnologia oferece é mais que uma necessidade, é um direito social.”

BERTOCHI, Sonia. Um presente de Dia das Mães inesquecível. In: GONSALES, Priscila (Org.). *Escrever com Internet, como organizar esse desafio*. São Paulo: Cenpec, 2006, v. 2. (Coleção EducaRede – Internet na Escola).



## APRENDENDO A APRENDER

A situação de comunicação do gênero “relato de experiência” supõe a existência de um autor que se apresenta como sujeito da experiência relatada, a qual mobiliza sentimentos revelados em seu modo de contá-la; de um ouvinte ou leitor interessado nessa experiência e de um espaço em que ela possa ser tornada pública.

2. Elabore um quadro organizativo, recuperando dos textos lidos informações gerais como título, nome do autor, veículo em que foi publicado, tema e gênero.

Textos	Título	Autor	Veículo em que foi publicado	Tema	Gênero
Texto 1					
Texto 2					

3. Agora, responda:
  - a) Quais são as semelhanças entre os dois textos?

---



---

- 
- b) É possível dizer que os acontecimentos relatados nos dois textos foram experiências vividas por seus autores? Por quê?

---

---

- c) Copie dos textos trechos que comprovem a resposta da questão anterior.

---

---

---

---

- d) Você já produziu (oralmente ou por escrito) textos semelhantes aos apresentados?

---

---

- e) Em caso afirmativo, em que contexto seu texto foi produzido?

---

---

- .. O professor dividirá a classe em grupos. Cada grupo receberá um texto para análise. Vocês devem preparar uma nova ficha organizativa (em cartolina ou papel *kraft*) sobre o texto lido, fazendo um levantamento das características e informações apresentadas por ele. Utilizem as questões a seguir como modelo para análise:

- Quem fala ou escreve o relato?
- Qual é a finalidade dessa escrita ou fala?
- Em que veículo o relato foi publicado?
- Qual é o tema tratado no relato?
- Como vocês reconhecem que o texto é um relato de experiência?
- Que marcas de tempo remetem o leitor às experiências relatadas?
- A que público-alvo esse relato se destina?

54

- Que marcas contribuem para que o leitor reconheça esse público-alvo esperado?
- Quais foram as impressões do grupo sobre o relato lido?

**Anexo C – Texto 2 da Atividade 3 -****Texto 1: Como você se interessou pelo circo?**

Na verdade eu sempre meio... que... fiquei meio fascinada com circo... uma vez quando eu era criança eu assisti... é... principalmente o trapézio foi uma coisa que me chamou muita atenção... eu achei muito bonito... na verdade eu nunca... cheguei a imaginar... como que alguém poderia fazer circo, eu não imaginava quando era pequena nem sabia que tinha uma escola... de circo... aí é... sempre que eu tive meio que uma curiosidade e uma vontade... de fazer parte disso... e... até que que um dia quando eu estava mais velha... eu tinha... uns quatorze... anos eu vi na... um espetáculo de um circo na televisão que é o *Cirque du Soleil*... e... e voltou tudo muito mais forte porque é um espetáculo muito bonito e eu queria fazer parte de tudo aquilo e aí como eu sabia onde tinha uma escola resolvi ir atrás desse sonho... e poder fazer parte disso.

Adaptado de: NÓBREGA, Maria José. Os tons e mil tons do português do Brasil.  
In: MURRIE, Zuleika de Felice (Coord.). *Língua portuguesa, língua estrangeira, educação artística e educação física:*  
livro do estudante: Ensino Fundamental. Brasília: MEC/Inep, 2002. p. 147.

## Anexo D – Textos 3 e 4 da Atividade 3



### Leitura e análise de texto

#### Texto 1

Na noite de ontem, por volta das 22 horas, um tremor de terra atingiu diversas regiões de São Paulo. De acordo com o Observatório de Sismologia da Universidade de São Paulo, o epicentro ocorreu no mar, a uma distância de aproximadamente 215 quilômetros da costa do Estado de São Paulo.

O Centro de Gerenciamento de Emergências (CGE) informou que muitos moradores da cidade ligaram para relatar o abalo e registrar a preocupação com novos tremores, mais fortes e perigosos. No entanto, o Centro não registrou nenhum caso de pessoa ferida ou morta. Segundo o professor João Teixeira, “não há riscos de novos tremores nos próximos dias”. Uma moradora do bairro do Ipiranga contou que estava chegando em casa na hora em que a terra começou a tremer: “Os quadros do saguão do meu prédio ficaram todos tortos e eu tive a impressão de estar andando sobre o chão de um barco”. A moradora espera não passar novamente por essa sensação.

Elaborado especialmente para o São Paulo faz escola.



### Leitura e análise de texto

#### Texto 2

Mãe,

Espero que tudo esteja bem aí em casa. Aqui, as coisas estão indo assim, assim... Ainda não tive resposta daquele emprego, mas vou levando. Ontem, tomei um baita susto: a vida tremeu dentro de mim. É sério, tremeu mesmo. Eu já estava na cama (você sabe que gosto de dormir cedo, né?), mas ainda não tinha conseguido encontrar Morfeu. Daí, tudo pareceu tremer à minha volta. Achei até que estava com labirintite! Como a noite estava negra como os cabelos de Iracema (lembra-se da nossa querida índia?), não compreendi bem o acontecido: seria um certo devaneio meu ou algo, de fato, estava acontecendo no mundo? Sei lá, mãe... Naquela hora, eu fiquei com tanto medo que nem pensei em levantar do meu beliche.

Hoje, quando resolvi me aventurar para fora das minhas paredes protetoras, descobri que o tremor tinha sido real mesmo: “um abalo sísmico”, era o que dizia no jornal. Isso me fez respirar mais tranquila: não fora um devaneio, não. E não é que aqui, na selva de pedra, a gente tem terra que balança?

Beijo, mãe... Estou com muita saudade, mas só posso ir para casa no próximo feriado.

Sua filha Matilda.

Elaborado especialmente para o São Paulo faz escola.

## Anexo E – Texto 5 da Atividade 3



### Leitura e análise de texto

#### Texto 1

#### Estória de João-Joana

Meu leitor, o sucedido  
em Lajes do Caldeirão  
é caso de muito ensino,  
merecedor de atenção.  
Por isso é que me apresento  
fazendo esta relação.

Vivia em dito arraial  
do país das Alagoas  
um rapaz chamado João  
cuja força era das boas  
pra sujigar burro bravo,  
tigres, onças e leoas.

[...]

De pequeno ficou órfão,  
criado por seus dois manos.  
Foi logo para o trabalho  
com muitos outros fulanos  
e seu muque, sem mentira,  
era o de três otomanos.

Na enxada, quem que vencia  
aquele tico de gente.  
No buteco, se ele entrava  
pra bochechar aguardente,  
o saudavam com respeito:  
Deus lhe salve, meu parente.

João moço não enjeitava  
parada com sertanejo.  
Podiam brincar com ele  
sem carregar no gracejo.  
Dizia que homem covarde  
não é cabra, é percevejo.

Um dia de calor desses  
que tacam fogo no agreste,  
João suava que suava  
sem despir a sua veste.  
Companheiro, essa camisa  
não é coisa que moleste?

lhe perguntou um amigo  
que estava de peito nu.  
E João se calado estava  
nem deu pio de nambu.  
Ninguém nunca viu seu pelo,  
nem por trás do murundu.

João era muito avexado  
na hora de tomar banho.  
Punha tranca no barraco  
fugindo a qualquer estranho.  
Em Lajes nenhum varão  
tinha recato tamanho.

João nas últimas semanas  
entrou a sofrer de inchaço.  
Mesmo assim arranca toco  
sem se carpir de cansaço.  
Um dia, não aguenta mais,  
exclama: O que é que eu faço?

Os manos vendo naquilo  
coisa mei'desimportante,  
logo receitam de araque  
meizinha sem variante  
para qualquer macacoa:  
Carece tomar purgante.

João entrou no purgativo  
louco de dor e de medo,  
se entorcendo e contorcendo  
na solidão do arvoredo  
pois ele em sua aflição  
lá se escondera bem cedo.

O gemido que exalava  
do peito de João sozinho  
alertou os seus dois manos  
que foram ver de mansinho  
como é que aquele bravo  
se tornara tão fraquinho.

No chão da terra, essa terra  
que a todos nós vai comer,  
chorava uma criancinha  
acabada de nascer,  
e João, de peito desnudo,  
acarinhava este ser.

Aquela cena imprevista  
causou a maior surpresa.  
O que tanto se ocultara  
se mostrava sem defesa.  
João deixara de ser João  
por força da natureza.  
A mulher surgia nele  
ao mesmo tempo que o filho,  
tal qual se brotasse junto  
a espiga com o pé de milho,  
ou como bala que estoura  
sem se puxar o gatilho.

Se os manos levaram susto,  
até eu, que apenas conto.  
E o povo todo, assuntando  
a estória ponto por ponto,  
ficou em breve inteirado  
do que aí vai sem desconto.

Nem menino nem menina  
era João quando nasceu.  
A mãe, sem saber ao certo,  
o nome de João lhe deu,  
dizendo: Vai vestir calça  
e não saia que nem eu.

À proporção que crescia  
feito animal na campina,  
em João foi-se acentuando  
a condição feminina,  
mas ele jamais quis ser  
tratado feito menina.

Pois nesse triste povoado  
e cem léguas ao redor,  
ser homem não é vantagem  
mas ser mulher é pior.  
Quem vê dar o já conclui:  
de dois males o menor.

[...]

João vira Joana: acontecem  
dessas coisas sem preceito.  
No seu colo está Joãozinho  
mamando leite de peito.  
Pelo menos esse aqui  
de ser homem tem direito.

[...]

**Anexo F – Exemplo de respostas – Atividade 3**

a- Os textos 1, 2, 6 e 7 tem em comum o gênero que é relato de experiência; os textos 3 e 4 tem em comum a finalidade que é falar sobre o tremor que teve em São Paulo devido às mar; os textos 1, 2, 5, 6 e 7 tem o mesmo suporte que é o livro; os textos 1, 5, 6 e 7 foram direcionados para o mesmo público que é infante juvenil; os textos 3 e 8 são os formalistas que falam no texto; os textos 2, 5, 6 e 7 tem a mesma linguagem que é informal; os textos 1, 2, 6 e 7 servem para deixar as memórias registradas e os textos 3 e 8 servem para informar as pessoas sobre o que está acontecendo; os textos 1, 5 e 6 tem a mesma editora a companhia dos letreiros.

b- Os textos 4 e 5 são diferentes no gênero, o texto 4 é uma carta pessoal só o texto 5 é um poema; os textos 3 e 4 não tem o mesmo suporte um utiliza o formal só o outro o correio, envelope, selo e a carta; o texto 4 tem como público a mãe do Matilde só o público do texto 3 são para adultos e senhores; os textos 1 e 4 no linguagem são diferentes, o texto 1 é formal só o texto 4 é subjetivo e afetivo por ser uma carta pessoal; as pessoas que falam nos textos 1, 2, 4, 5, 6 e 7 são diferentes, somente os textos 3 e 8 são iguais.

a) Esses textos tem algo em comum? Quais são as semelhanças entre elas?

Textos semelhantes em gênero, textos I, II, VI e VIII são relatos de memória de experiência vivida, e o texto III e VIII são notícias.

Semelhança em suporte / veículo texto I, V, VII são publicados em livros e editados pela companhia das letras, já o texto III e VIII são publicados em jornais.

Em semelhança de leitores, os textos I, II, V, VI e VII são para público jovem e criança, já os textos III e VIII são para público em geral.

Quem fala no texto a semelhança nos textos I, II, IV, VI, VII são contadas em 1ª pessoa e por pessoas relatando sobre experiências vividas, já o texto III e VIII são escritos por jornalistas com falas de moradores ou pessoas que passaram pelos acontecimentos relatados.

As linguagens a semelhança no texto I, III, V, VI, VII, VIII que são formais e nos textos II e IV são informais mais usadas no cotidiano.

b) Aponte as diferenças entre os textos [gênero, suporte / veículo, tema, leitor, finalidade, função social (para que serve), quem fala no texto, linguagem].

A diferença em gênero nos textos 4 (Conto) e 5 (Poema).

Tema, todos os textos tem o tema diferente, porque é cada um conta uma história diferente.

A finalidade também a diferença, pois todos os textos tem finalidades diferentes.

Função social, cada texto tem suas funções sociais diferentes.

a) Esses textos tem algo em comum? Quais <sup>não</sup> ~~tem~~ as semelhanças?

Sim.

- \* O texto 1, texto 2, texto 6 e texto 7 são todos relatos de memória, de experiências vividas por pessoas.
- \* No texto 1, texto 3, texto 5, 6, 7 e 8 são todas linguagens formais que não usam gírias.
- \* No texto 2 e no texto 4 são os que a linguagem não informal, usam as linguagens que falamos no nosso dia a dia.
- \* Nos textos 3 e 8 eles são do gênero notícia.
- \* Nos textos 1, 2, 5, 6 e 7 são todos publicados em livros.
- \* Texto 4 seu suporte é a carta.
- \* Os textos 3 e o texto 8 são publicados em formais, como folha de São Paulo.
- \* No texto 1 e 7 os leitores são do público jovem.
- \* Texto 2 o público são as crianças.
- \* Nos textos 3 e 8 os leitores são ser os adultos.
- \* O texto 6 o público será os jovens e os adultos.
- \* No texto 4 o seu gênero é relato de experiência vivida.
- \* No texto 4 seu suporte é a Carta.

b) Aponte diferenças entre os Textos

(gênero, suporte/veículo, tema, finalidade, função social [para que serve], quem fala no texto, linguagem...)

Os textos 1, 2, 6 e 7 são de gêneros diferentes dos textos 3, 4, 5 e 8, pois os textos 1, 2, 6 e 7 são relatos de memória e os outros são de outros tipos de gênero.

Nos textos 1, 2, 5, 6 e 7 o suporte (veículo) são diferentes dos textos 3, 4 e 8, porque os textos 1, 2, 5, 6 e 7 o suporte é o livro e os demais textos tem outros suportes.

Os textos 1, 3, 5, 6, 7 e 8 na linguagem é diferente dos textos 2 e 4, pois os textos 1, 3, 5, 6, 7 e 8 são da linguagem formal, já os textos 2 e 4 são da linguagem informal.

Os textos 1, 5 e 7 os leitores são do público jovem, já os outros textos são de outro tipo de leitores.

Texto 6 é diferente os leitores, pois é jovens e adultos, nos outros textos os leitores são só jovens (1, 5 e 7), outro só de crianças (texto 2), ou só os adultos (texto 3 e 8) e no texto 4 o leitor é a mãe de Matilda.