MARIA BERNADETE DE SANTIAGO RIBEIRO

# CONSTRUÇÃO DE SENTIDOS: INTERVENÇÃO POR MEIO DE SEQUÊNCIAS DIDÁTICAS FAVORECEDORAS DAS HABILIDADES DE LEITURA E COMPREENSÃO

Dissertação apresentada ao Mestrado Profissional em Letras – PROFLETRAS – da Universidade Estadual do Rio Grande do Norte – UERN, como exigência para obtenção do grau de Mestre em Letras.

Orientador: Prof. Dr. Gilson Chicon Alves.

MOSSORÓ, RN

2016

MARIA BERNADETE DE SANTIAGO RIBEIRO

# CONSTRUÇÃO DE SENTIDOS: INTERVENÇÃO POR MEIO DE SEQUÊNCIAS DIDÁTICAS FAVORECEDORAS DAS HABILIDADES DE LEITURA E COMPREENSÃO

Dissertação de Mestrado submetida à banca examinadora, constituída pelo PROFLETRAS/UERN, como requisito necessário à obtenção do grau de Mestre em Letras, outorgado pela Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN).

Mossoró, _____ de _____ de 2016.

BANCA EXAMINADORA

_____
Prof. Dr. Gilson Chicon Alves. (UERN)
Orientador

_____
Prof. Dr José Roberto Barbosa (UERN)
Examinador Interno

_____
Prof Dr Cid Ivan da Costa Carvalho (UFERSA)
Examinador Externo

Ao meu pai e minha mãe (*in memoriam*), meus primeiros educadores, que sempre acreditaram na possiblidade de sucesso apesar das dificuldades. Aos meus irmãos, que compartilharam das árduas batalhas na busca dessa conquista. Aos meus professores pelas generosas e profundas contribuições na minha trajetória de formação. Aos meus alunos, que me fizeram ser e sentir professora e verdadeiramente educadora.

## AGRADECIMENTOS

Agradeço a DEUS, que é a razão do meu viver. Ele me capacita a enfrentar os obstáculos impostos pela vida. O mérito deste trabalho Lhe pertence;

Ao meu orientador Gilson Chicon Alves, que me incentivou e confiou em mim, possibilitando oportunidade de diálogos sempre tão repletos de acolhimento, disponibilidade, paciência e saberes. Grata por suas sábias e valorosas orientações;

Aos meus colegas do PROFLETRAS, pela troca de experiências e, especialmente, pelos momentos de descontração que vivemos juntos, sentirei saudades;

Ao amigo Sirneto Vicente que sempre mostrou-se companheiro e solidário;

A todos os amigos que me apoiaram e me incentivaram a desenvolver este trabalho. Aos que rezaram para que ele fosse realizado com êxito. Seus nomes não constam nessas páginas, mas estão escritos no meu coração.

Leitura é um processo de seleção que se dá como um jogo, com avanços para predições, recuos para correções, não se faz linearmente, progride em pequenos blocos ou fatias e não produz compreensões definitivas. (MARCUSCHI 1985, p. 3).

## RESUMO

A leitura, com a compreensão continua, é um desafio que inquieta os docentes. Os alunos ainda apresentam índices de compreensão textual inferior ao esperado pelas metas traçadas nos programas e projetos educacionais propostos pelo Estado. As intervenções realizadas pelo professor, bem como a interação e o contato com o texto, facilitam o processo de leitura e compreensão. Para tanto, é importante que o educando perceba que a leitura acontece à medida que ocorre a interação entre o autor, texto e leitor e que a decodificação é apenas uma das ferramentas que podem ser utilizadas para que se obtenha acesso ao texto. A pesquisa tem, como objeto de estudo, o nível de leitura e compreensão textual dos educandos e como objetivos propor, a partir dos gêneros textuais, o desenvolvimento de sequências didáticas favorecedoras das habilidades de leitura e compreensão leitora, mediante a interação dos três níveis de conhecimentos prévios: conhecimento linguístico, textual e enciclopédico e o uso das estratégias de leitura: identificar conhecimentos já construídos pelos educandos em relação aos gêneros textuais, fazendo-os perceber e mobilizar conhecimentos textuais como a forma organizacional do texto a partir do gênero em estudo que possibilitasse a construção de sentido do texto; utilizar o conhecimento linguístico presente nos textos, como estratégia favorecedora de construção de sentido atribuída ao texto; e perceber e estimular o uso do conhecimento de mundo já internalizado pelo leitor para o desenvolvimento da compreensão leitora. O embasamento teórico fundamenta-se em Solé (1998), Koch (2010), Koch e Elias (2014), Kleiman (2007), Marcuschi (2012), dentre outros estudiosos que investigam sobre leitura e compreensão textual. Este estudo caracteriza-se como pesquisa-ação, organizada em três momentos: levantamento e análise dos dados do diagnóstico do Sistema Municipal de Avaliação do Ensino Fundamental – SMAEF; leitura bibliográfica de autores que versam sobre leitura e compreensão textual; e o desenvolvimento de sequências didáticas com os alunos do 8º ano C do Ensino Fundamental, de uma escola pública municipal de Russas-CE. Consoante os indicadores apresentados, após intervenção, verificamos que os educandos demonstraram avanços significativos com relação à ativação dos conhecimentos prévios, para que, de fato, ocorresse o desvelamento do sentido do texto. Ressaltamos, ainda, a relevância do trabalho sequenciado para a construção

da aprendizagem e a importância desse para o aprendizado das estratégias de leitura.

**Palavras-Chave:** Diagnóstico. Leitura e Compreensão textual. Sequência Didática. Tipos de Conhecimento.

## ABSTRACT

The reading comprehension remains a challenge that worries teachers. The students still have been presented levels of textual comprehension lower than are expected by the targets set in the programs and educational projects proposed by the state. The interventions carried out by the teacher, as well as interaction and contact with the text make it easy the reading and comprehension process. Therefore, it is important that students realize that reading occurs when there is interaction between the author, text and reader. and decoding is just one of the tools that can be used in order to have access to the text. The research has as object of study the level of reading and textual comprehension of the students, and as objective to propose, from textual genres, the development of teaching sequences that help in reading skills and reading comprehension, through the interaction of three levels of previous knowledge: linguistic, textual and encyclopedic knowledge and reading strategies; to identify students knowledge in relation to textual genres, making them realize and mobilize textual knowledge as the organizational form of the textf rom the gender study that allows the construction of meaning of the text; use language knowledge present in the texts, as a strategy to help in the construction of meaning attributed to the text; and understand and encourage the use of knowledge of the world already internalized by the reader to the development of reading comprehension. The theoretical background is based in Solé (1998), Koch (2010), Koch and Elias (2014), Kleiman (2007), Marcuschi (2012), among other authors who have studied on reading and textual comprehension. This paper is characterized as action research, organized in three stages: survey and analysis of diagnostic data of the Municipal System of Basic Education Assessment – SMAEF; bibliographic reading of authors that deal with reading and textual comprehension; and the development of teaching sequences with students from 8th grade C of Fundamental Education in a public school of Russas-CE. According to the indicators presented,after the intervention we checked that the students showed significant advances concerning to the activation of previous knowledge, so that, in fact, it happened the understanding of the text's meaning. We also emphasize the importance of sequenced work for the construction of learning and the importance of this to the learning of reading.

**Keywords:** Diagnostics. Reading and textual comprehension. Didactic sequence. Kinds of Knowledge.

## LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1 – Tirinha..... 94

Figura 2 – Cartaz..... 95

Figura 3 – Poesia..... 95

Figura 4 – Charge..... 96

Figura 5 – Música..... 125

Figura 6 – Notícia de Revista..... 126

Figura 7 – Poesia..... 127

Figura 8 – Charge..... 128

## LISTA DE TABELAS

Tabela 01 – Relatório de descritores 1º bimestre..... 93
Tabela 02 – Conhecimentos que serão trabalhados no decorrer da proposta interventiva..... 101
Tabela 03 – Relatório de descritores após intervenção..... 125
Tabela 04 – Análise comparativa das informações ..... 129

## LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 01 – Avaliação diagnóstica..... 130

Gráfico 02 – Resultados após intervenção..... 130

## LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

LDB: Lei de Diretrizes e Bases da Educação

OCDE: Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico

PCN: Parâmetros Curriculares Nacionais

PDE: Plano de Desenvolvimento da Educação

PISA: Programa de Avaliação Internacional de Estudos

SAEB: Sistema de Avaliação da Educação Básica

SEMED: Secretaria Municipal de Educação e Desporto Escolar

SMAEF: Sistema Municipal de Avaliação do Ensino Fundamental

SPAECE: Sistema Permanente de Avaliação do Estado do Ceará

T: Texto.

PROFLETRAS – Mestrado Profissional em Letras

**SUMÁRIO**

**1 INTRODUÇÃO ..... 16**
**2 A LINGUÍSTICA TEXTUAL E O CONCEITO DE TEXTO..... 19**
2.1 PRESSUPOSTOS TEÓRICOS ..... 19
2.2 CORRENTES IDEOLÓGICAS QUE INFLUENCIARAM O DESENVOLVIMENTO DA LINGUÍSTICA TEXTUAL ..... 21
2.3 DA ANÁLISE TRANSFRÁSTICA À TEORIA DO TEXTO..... 27
**2.3.1 Fase transfrástica..... 27**
**2.3.2 As gramáticas textuais..... 29**
**2.3.3 Teorias de texto..... 31**
2.4 CONCEPÇÕES DE TEXTO..... 32
**2.4.1 Elementos composicionais do texto..... 37**
**2.4.1.1 O dado..... 37**
**2.4.1.2 O novo..... 37**
**2.4.2 Elementos que estabelecem a relação de sentido no texto..... 38**
**2.4.3 Princípios de textualidade..... 41**
**2.4.3.1 Coerência..... 41**
**2.4.3.1.1 Elementos linguísticos..... 46**
**2.4.3.1.2 Conhecimentos de mundo..... 46**
**2.4.3.1.3 Inferências..... 48**
**2.4.3.1.4 Contextualização..... 48**
**2.4.3.1.5 Situacionalidade..... 49**
**2.4.3.1.6 Informatividade ..... 50**
**2.4.3.1.7 Intertextualidade..... 50**
**2.4.3.1.8 Intencionalidade e aceitabilidade..... 51**
**2.4.3.1.9 Consistência e relevância..... 51**
**2.4.3.2 Coesão..... 52**
**2.4.3.2.1 A coesão referencial..... 55**
**2.4.3.2.2 A coesão sequencial..... 56**
**2.4.3.2.2.1 Sequenciação parafrástica ..... 57**
**2.4.3.2.2.2 Sequenciação frástica ..... 57**

**3 LEITURA ..... 60**
3.1 CONCEPÇÕES DE LEITURA ..... 61
3.2 CONHECIMENTOS RELEVANTES PARA O PROCESSAMENTO TEXTUAL ..... 68
3.3 OBJETIVOS DA LEITURA ..... 72
3.4 AS ESTRATÉGIAS DE LEITURA NO PROCESSAMENTO DO TEXTO..... 75
**3.4.1 Estratégias cognitivas ..... 75**
**3.4.2 Estratégias sociointeracionais ..... 76**
**3.4.3 Estratégias textuais ..... 77**
**3.4.3.1 De organização da informação ..... 78**
**3.4.3.2 De formulação ..... 78**
**3.4.3.3 De referenciação ..... 78**
**3.4.3.4 De "balanceamento" ("calibragem") entre explícito e implícito ..... 78**
3.5 ESTRATÉGIAS DE LEITURA NA ESCOLA ..... 79
**4. METODOLOGIA DA PESQUISA ..... 84**
4.1 A RELEVÂNCIA DO ENSINO DAS ESTRATÉGIAS DE LEITURA NO ENSINO FUNDAMENTAL..... 87
4.2 A PESQUISA QUALI-QUANTITATIVA ..... 90
4.3 AVALIAÇÃO DIAGNÓSTICA ..... 92
4.4 PROPROSTA DE INTERVENÇÃO NA PRÁXIS ..... 99
**4.4.1 A proposta de intervenção pedagógica ..... 102**
**4.4.2 Passo a passo da proposta interventiva..... 103**
**4.4.3 Análise de resultados ..... 124**
**CONSIDERAÇÕES FINAIS ..... 134**
**REFERÊNCIAS ..... 137**

## 1 INTRODUÇÃO

No decorrer do processo no qual vimos desenvolvendo nossas atividades como educadora, diferentes questões nos afligem em sala de aula. Uma das inquietações mais recorrentes está relacionada ao nível de compreensão leitora dos alunos. Os dados das avaliações internas e externas à escola comprovam a deficiência em relação à compreensão leitora. Sendo assim, nasce este trabalho de pesquisa, mediante essa problemática, o qual tem como objeto de estudo a compreensão leitora dos alunos do 8º ano do Ensino Fundamental em uma escola pública municipal, localizada em Russas-CE.

Ler e interpretar são consideradas competências essenciais na vida de qualquer indivíduo. Entretanto, um número significativo de alunos demonstram dificuldades em compreender o que leem. O ser humano ao expressar suas ideias, o faz na busca de ser compreendido pelo outro, porém, para que isso aconteça, uma série de fatores podem contribuir, sendo a língua um desses elementos, mas a língua não basta, pois, “a língua exprime apenas uma parte do que se quer transmitir (PERINI, 2000, p. 58).

A compreensão do texto fica comprometida dentre outros fatores, pelo não compartilhamento do interlocutor dos conhecimentos prévios, como linguísticos, conhecimento de mundo, contexto no qual o texto foi produzido. Os educandos, na maioria, não conseguem perfazer os caminhos que lhes ajudem a chegar à compreensão.

Nesse sentido, precisamos buscar caminhos para amenizar as lacunas existentes e fazer com que os alunos sintam-se atraídos pela leitura e consigam atribuir sentido ao que leem.

Os resultados das avaliações externas à escola realizadas pelo Sistema Municipal de Avaliação do Ensino Fundamental – SMAEF – evidenciam que a leitura continua sendo um problema presente entre os estudantes, fato que nos motiva a buscar desenvolver atividades que modifiquem a realidade existente.

Entendemos que a construção do conhecimento é algo que se delineia a partir das vivências às quais os educandos são expostos. Sendo assim, precisamos fornecer ao alunado os instrumentos necessários para que eles consigam – através da leitura, buscar, analisar, selecionar, relacionar, organizar as informações – alcançar êxito no tocante à compreensão de textos que circulam na sociedade atual.

Entretanto, como já citado, o que visualizamos no ambiente de sala de aula é um cenário bastante complexo e por que não dizer desafiador, pois encontramos alunos que, na maioria, não apresentam hábitos de leitura, não se sentem motivados a realizar a leitura de textos e outros apresentam pouca familiaridade com os textos.

Mediante a realidade apresentada, faz-se necessário proporcionar meios que possam favorecer a modificação desse cenário presente no contexto escolar. O desafio, então, é tornar o espaço de sala de aula atrativo com o desenvolvimento de atividades que possibilitem a interação entre os estudantes. Além disso, é fundamental que os educandos percebam que, para cada situação de leitura, existe um propósito, isto é, um objetivo a ser alcançado, caso contrário, poderá acontecer o desinteresse, pois estarão lendo apenas para cumprir uma atividade determinada pelo professor, mas sem clareza dos fatos que os levem ao desenvolvimento dessa ação.

Sendo assim, esta pesquisa está ancorada a partir do suporte teórico de estudiosos que discutem os processos de leitura e compreensão textual. Pautamo-nos em Solé (1998), Koch e Elias (2014), Koch (2010), Kleiman (2007), Marcuschi (2012), Soares (1999), Dell' Isola (2001) entre outros pesquisadores que abordam a temática em estudo.

Destarte, tínhamos como objetivo central apresentar ações pedagógicas que elevassem o nível de compreensão leitora dos alunos por meio de atividades que estimulassem os conhecimentos linguísticos, textuais e enciclopédicos, bem como o uso das estratégias de leitura com o intuito de ajudá-los a compreender melhor os textos que leem.

Os protagonistas com os quais foram desenvolvidas as atividades desta proposta de intervenção pedagógica, que visou desenvolver a compreensão leitora, são alunos do 8º ano, turma C, do turno vespertino, matriculados no Ensino Fundamental, anos finais, de uma escola pública Municipal de Russas-Ceará.

A proposta didática levou em consideração os resultados apresentados pelos educandos na avaliação diagnóstica de leitura e compreensão textual, realizada pelo Sistema Permanente de Avaliação do Ensino Fundamental – SMAEF, um Sistema Municipal que realiza bimestralmente essa ação. Os dados coletados no início de abril de 2016, revelaram que os alunos não possuíam as competências e habilidades necessárias, sendo essas indispensáveis para a efetivação da compreensão leitora.

Este trabalho dissertativo está organizado em três capítulos. Apresentaremos, no primeiro capítulo, estudos a partir de autores consagrados, sobre o desenvolvimento da linguística do texto. Além disso, discutimos os conceitos de texto sob a ótica de diferentes autores e os elementos que o compõem, no intuito de fornecer subsídios no tocante ao processo de formação do leitor.

Posteriormente, no segundo capítulo, trataremos a respeito das concepções de leitura, objetivos de leitura e compreensão leitora, estratégias de leitura e o ensino desses conceitos como mecanismos que favorecem a formação de um leitor que seja capaz de compreender o que lê e, portanto, um leitor proficiente.

No terceiro capítulo, apresentaremos os resultados da avaliação diagnóstica. Logo após, traremos a metodologia que será desenvolvida na proposta de intervenção pedagógica que levou em consideração os indicadores da avaliação diagnóstica, bem como o perfil dos protagonistas envolvidos nesse processo. Além disso, analisaremos os dados alcançados após intervenção realizada em sala de aula, comparando-os com os indicadores visualizados na avaliação diagnóstica.

# 2 A LINGUÍSTICA TEXTUAL E O CONCEITO DE TEXTO

Os estudos realizados em torno da Linguística Textual têm nos possibilitado compreender o que, de fato, pode ser considerado texto. Várias teorias foram desenvolvidas em torno do assunto a partir da década de 1970. Nesse capítulo, apresentamos a trajetória e discussões ocorridas em torno dessa temática.

Para nos ajudar neste percurso, trazemos um aporte teórico de autores que nos permitiram utilizar os conceitos da Linguística Textual para diagnosticar o nível de leitura. Em seguida, conheceremos teorias relacionadas ao texto e os elementos que os constituem. Além disso, apresentaremos os princípios da textualidade, dentre os quais daremos ênfase a dois desses princípios.

## 2.1 PRESSUPOSTOS TEÓRICOS

Bentes (2005, p. 245), assim como Fávero e Koch (2012, p. 15), afirmam que o termo “Linguística do Texto” foi empregado pela primeira vez, entre 1966 e 1967, por Harald Weinreich, autor alemão que postula toda a Linguística ser necessariamente Linguística do Texto.

Fávero e Koch (2012, p. 15) afirmam ainda que a hipótese de trabalho do linguista “consiste em tomar como unidade básica, ou seja, como objeto particular de investigação, não mais a palavra ou a frase, mas sim o texto, por serem os textos a forma específica de manifestação da linguagem”.

Sendo assim, podemos perceber, em decorrência das ideias apresentadas pelas autoras, que com o surgimento desse novo ramo da Linguística, o texto ganha importância fundamental no processo de organização das ideias, pois ele é visto como unidade de representação do pensamento materializado através do texto.

Os estudos realizados no campo da Linguística Textual não evidenciam um desenvolvimento homogêneo em torno do objeto de pesquisa, visto que, como veremos posteriormente, diferentes autores apresentaram diversas teorias, na tentativa de estabelecer um conceito para texto.

A Linguística Textual pode ser pensada como ciência que possui a capacidade de explicar fenômenos inexplicáveis por meio de uma gramática do enunciado, também chamada de Linguística do Discurso que para Marcuschi *apud*

Bentes (2005, p. 246) “seu surgimento deu-se de forma independente, em vários países de dentro e de fora da Europa Continental, simultaneamente, e com propostas teóricas diversas”. A partir das reflexões suscitadas pelo autor, percebemos que não ocorreu unanimidade entre as ideias apresentadas em torno do campo de estudo da Linguística Textual.

As pesquisas realizadas nessa área têm evidenciado que diversas ideias foram postas como sendo o objeto de estudo desta ciência e que ela apresentou em cada momento preocupações teóricas bastante diversas entre si que vão da teoria da frase à teoria do texto.

Os estudos em torno da Linguística, ocorridos a partir da década de 1970, buscavam construir uma linguística que ultrapassasse os limites da frase – segundo Bentes (2005, p. 246), “a chamada Linguística do Discurso”. As informações em torno do assunto não deixam evidente o período cronológico da passagem de uma fase para outra, mas fica claro uma ampliação do objeto de análise da Linguística Textual conforme Bentes (2005, p. 247):

> Não há consenso entre os autores de que houve uma certa cronologia na passagem de momento para o outro. Podemos afirmar, no entanto, que houve não só uma gradual ampliação do objeto de análise da Linguística Textual, mas um progressivo afastamento da influência teórico-metodológica da Linguística Estrutural.

Portanto, podemos afirmar a existência de fases nos estudos da Linguística textual, sendo denominado por Conte (1977), citado por Fávero e Koch (2012, p. 17-18): em um primeiro momento, como análise transfrástica, aquela em que se procede à análise das regularidades que transcendem os limites do enunciado; no segundo momento, de acordo com o autor, é a construção das gramáticas textuais; sendo o terceiro, o da construção das teorias do texto.

Abordaremos, a seguir, as fases dos estudos da Linguística Textual, de modo que possamos entender as concepções que os autores foram elaborando ao longo dos seus estudos.

## 2.2 CORRENTES IDEOLÓGICAS QUE INFLUENCIARAM O DESENVOLVIMENTO DA LINGUÍSTICA TEXTUAL.

Antes de detalharmos as fases percorridas pela Linguística Textual, vale a pena fazermos referências às abordagens de cunho estruturalista, gerativista e funcionalista, haja vista que, durante os vários períodos, as ideias das diferentes correntes permearam os estudos em relação à Linguística Textual.

Os estruturalistas consideram a língua como um sistema de relações ou mais precisamente como um conjunto de sistemas ligados uns aos outros, cujos elementos (fonemas, morfemas, palavras, etc.) precisam estabelecer conexões que são motivadas pela situação comunicativa. Esses estudiosos não reconhecem que a estrutura gramatical depende do uso que se faz da língua. Nesse sentido, é possível afirmar que “a língua deve ser estudada em si mesma e por si mesma” (COSTA, 2012, p.115). Fica extinta a possibilidade de estudo que levem em consideração a relação entre língua e sociedade, pois o objeto de pesquisa está relacionado com a organização interna que compõem o sistema linguístico.

Segundo Costa (2012, p. 118), o método estruturalista foi usado pela primeira vez pelo linguista suíço Ferdinand de Saussure que propõe um estudo da língua enquanto sistema social de um ponto de vista sincrônico o qual se relaciona com o aspecto estático da nossa ciência, não histórico, como vinha sendo feito antes. Para o autor, a distinção feita por Saussure, entre a investigação diacrônica e a investigação sincrônica, representa duas rotas que separam a linguística estática da linguística evolutiva.

Sendo assim, o estudioso sugere que o sistema da língua deve ser estudado levando em consideração as reações que são estabelecidas em um determinado período. Ele também propõe o nome de semiologia ou estudo do signo linguístico, que contém significante, sendo esta a expressão material do signo, como o som da palavra "mesa" ou a imagem da palavra escrita no papel e o significado podendo ser entendido como o conceito que o significante representa ou o conteúdo do símbolo, uma ideia, como a mesa que imaginamos ao ouvir ou ler a palavra escrita.

Baseando-se nas ideias apresentadas por Saussure, Costa (2012, p.119) afirma ainda que:

> O signo é a unidade constituinte do sistema linguístico. Ele é formado, por sua vez, de duas partes absolutamente inseparáveis, sendo impossível

> conceber uma sem a outra, como acontece com as duas faces de uma folha de papel: um significante e um significado.

Mediante a definição apresentada, podemos compreender que o significante está relacionado a uma sequência de fonemas que utilizamos para representar uma determinada imagem. A outra face, o significado, está associado ao significante, portanto, o signo pode ser definido como uma unidade constituinte do sistema linguístico que nasce da associação de um conceito a uma imagem acústica. Costa (2012, p.119-120) ressalta também que Saussure define que:

> O signo linguístico é arbitrário, isso significa reconhecer que não existe uma relação necessária, natural, entre a sua *imagem acústica* (seu significante) e o seu *sentido*, a que ela nos remete (seu significado). Isso significa dizer que o signo linguístico não é motivado e sim cultural, convencional, já que resulta do acordo implícito realizado entre os membros de uma determinada comunidade. Trata-se, portanto, de uma convenção.

Nesse sentido, é necessário termos clareza que um determinado grupo de pessoas precisam partilhar de um mesmo conceito para uma determinada imagem, fato que possibilitará a comunicação entre os membros daquela comunidade. Sendo assim, há sempre uma estrutura, isto é, uma inter-relação de coisas, que dela tiram o seu sentido, não existindo a possibilidade de separação entre significante e significado.

Para os gerativistas, por outro lado, o conhecimento de língua é considerado como internalizado, o qual deve ser diferenciado do uso efetivo que um indivíduo faz de sua língua. A linguística gerativista surge como forma de se contrapor ao modelo behaviorista de descrição dos fatos da linguagem. É pertinente ressaltar que o modelo behaviorista predominou de forma acentuada nos estudos da linguística e das ciências na primeira metade do século XX. A linguagem humana era vista como fenômeno externo ao indivíduo.

Para refutar essa ideia da linguagem, Kenedy (2012, p. 128) afirma que “Chomsky apresentou uma radical e impiedosa crítica à visão comportamentalista da linguagem sustentada pelos behavioristas”. O estudioso gerativista deixa claro que os indivíduos são seres humanos que agem de forma criativa, que utilizam formas distintas para representar uma determinada situação. Kenedy (2012, p. 128)

continua evidenciando que, nos estudos produzidos por Chomsky, ele elegeu a criatividade como uma das principais características da linguagem humana.

Consoante com as ideias de Chomsky, Kenedy (2012, p. 129) afirma que:

> A capacidade humana de falar e entender uma língua (pelo menos), isto é, o comportamento linguístico dos indivíduos, deve ser compreendida como o resultado de um dispositivo inato, uma capacidade genética e, portanto, interna ao organismo humano (e não completamente determinada pelo mundo exterior, como diziam os behavioristas), a qual deve estar fincada na biologia do cérebro/mente da espécie e é destinada a constituir a competência linguística de um falante.

Tomando como base, o fragmento acima, elucidamos que todo ser humano traz consigo um dispositivo que será acionado no momento adequado, isto é, quando se faz necessário no processo de construção da linguagem.

Segundo Kenedy (2012, p. 128), Chomsky afirma que o ser humano é o indivíduo que sempre age criativamente no uso da linguagem, isto é, a todo momento, os seres humanos estão construindo frases novas e inéditas, jamais ditas antes pelo próprio falante que as produziu ou por qualquer outro indivíduo.

O gerativismo busca mostrar que o ponto essencial da Linguística é constituir um modelo teórico que seja capaz de descrever e explicar a natureza e o funcionamento dessa capacidade inata do indivíduo em relação à linguagem. Os teóricos procuram compreender um dos aspectos mais importantes da mente humana, um deles afirma:

> Uma das razões para estudar a linguagem (exatamente a razão gerativista) – e para mim, pessoalmente, a mais premente delas – é a possibilidade instigante de ver a linguagem como um “espelho do espírito”, como diz a expressão tradicional. Com isto não quero apenas dizer que os conceitos expressados e as distinções desenvolvidas no uso normal da linguagem nos revelam os modelos do pensamento e o universo do “senso comum” construídos pela mente humana. Mais instigante ainda, pelo menos para mim, é a possibilidade de descobrir, através do estudo da linguagem, princípios abstratos que governam sua estrutura e uso, princípios que são universais por necessidade biológica e não por simples acidente histórico, e que decorrem de características mentais da espécie humana (CHOMSKY, 1980, p. 09).

Diante da abordagem feita por Chomsky (1980), percebemos que o autor busca entender os caminhos que o ser humano faz durante o processo de desenvolvimento da linguagem. Assim, baseado nas ideias do autor, a linguagem é

um sistema inato de cada ser humano. Partindo do pressuposto de que a linguagem é um sistema de conhecimentos inatos, geneticamente determinado e inconsciente, o estudioso não concebe as línguas como construção social constituídas através de estímulos feitas ao indivíduo, e sim como uma habilidade natural de cada ser humano.

Os pesquisadores da Teoria Gerativista buscam estudar a linguagem, tendo consciência que ela reside na mente humana, mediante esta realidade procuram perceber a relação existente entre a mente e a organização biológica da espécie humana.

Várias questões foram levantadas pelos gerativistas na tentativa de explicar o funcionamento da linguagem. Uma das ideias propostas é a de que a linguagem humana precisa ser analisada como uma ciência exata, isto é, de uma forma matemática e abstrata. Segundo Kenedy (2012, p. 130), “a intenção é que se afaste bastante do trabalho empírico da gramática tradicional, da linguagem estrutural e da sociolinguística, e se aproxime da linha interdisciplinar de estudos da mente humana conhecida como ciência da cognição”.

O estudioso faz referência a uma ideia defendida pelos gerativistas quando diz que é fundamental acontecer separadamente o estudo da sintaxe dos demais componentes da gramática, como por exemplo, dos léxicos, fonologia, morfologia e da semântica. O autor também afirma que a realização dos estudos em torno dessa teoria acontece tendo como norte a sintaxe, pois é nesse nível de linguagem que podemos perceber “as semelhanças entre todas as línguas do mundo – exatamente nas estruturas sintáticas, mesmo entre aquelas que não possuem nenhum parentesco” (KENEDY, 2012, p. 135).

Em seus estudos, o pesquisador (2012, p. 135) diz ainda que, para os gerativistas, os componentes que constituem a gramática precisam ser analisados de forma autônoma, pois cada um dos elementos é regido por suas próprias regras, sendo que o falante de uma língua as constrói e as utiliza para produzir as frases. Portanto, não sofre influência direta dos outros componentes, pois existe naturalmente uma interação entre as partes, afinal a sintaxe cria sintagmas e sentenças a partir das palavras do léxico com o resultado final de uma leitura fonológica, assim, uma interpretação semântica denominada forma lógica.

Após o gerativismo, passamos a discutir algumas ideias centrais do Funcionalismo. A corrente linguística funcionalista apresenta concepções que

divergem do estruturalismo e do gerativismo. Essa abordagem apresenta diferentes pontos de vista em torno da natureza da linguagem. O campo de estudo dos funcionalistas tem como objeto entender a relação entre a estrutura gramatical das línguas e os diferentes contextos nos quais são produzidos os atos comunicativos. De acordo com Cunha (2012, p. 157),

> A abordagem funcionalista apresenta não apenas propostas teóricas distintas acerca da natureza geral da linguagem, mas diferentes concepções no que diz respeito aos objetivos da análise linguística aos métodos nela utilizados e ao tipo dos dados utilizados como evidência empírica.

Em razão disso, fica evidente que os funcionalistas entendem a linguagem como um instrumento que possibilita o intercâmbio social. Dessa forma, percebe-se que a investigação linguística vai além da análise da estrutura gramatical (CUNHA, p, 157). A linguagem é percebida como um mecanismo de interação entre a linguagem e a sociedade. Sendo assim, as construções gramaticais ocorrem a partir de um contexto comunicativo que busca compreender os elementos envolvidos no instante em que construímos as diferentes estruturas sintáticas.

Os funcionalistas ampliam seu campo de análise, dando ênfase ao contexto no qual as estruturas são construídas. Um aspecto importante mencionado pelos funcionalistas são as bases utilizadas para os estudos, pois segundo Cunha (2012, p. 158) “os enunciados e os textos são relacionados às funções que eles desempenham na comunicação interpessoal.”

A partir dessa abordagem, fica evidente que os dados utilizados para os estudos são enunciados reais retirados dos contextos enunciativos em que estão envolvidos diferentes interlocutores. Outro aspecto relevante para os funcionalistas é o *status* que estes dão à linguagem, atribuindo-lhe o caráter multifuncional. Essa contribuição vem dos estudos realizados pelos funcionalistas da escola de Praga.

Podemos elencar três divergências apontadas por Cunha (2012) que evidenciam uma posição bastante clara em relação ao Gerativismo e ao Estruturalismo.

> A universalização dos usos a que a linguagem serve nas sociedades humanas. [...] É com base nos dados linguísticos a que é exposta em situação de interação com os membros de sua comunidade de fala que a criança constrói a gramática da sua língua. [...] a visão de que a linguagem

> não constitui um conhecimento específico, mas um conjunto complexo de atividades comunicativas, sociais e cognitivas integradas ao resto da psicologia humana. (CUNHA, 2012, p. 158).

De acordo com o autor, ficam evidentes as diferentes concepções existentes entre o gerativismo e o funcionalismo. Porém, importante ressaltar que não existe consenso dentro das diferentes abordagens.

Segundo Cunha (2012, p. 163), “Dwight Bolinger é frequentemente apontado como um dos precursores da abordagem funcionalista norte-americana”. Observamos assim que diferentes correntes ideológicas permeiam os estudos da linguística funcional. Uma delas busca explicar a língua com base no contexto linguístico. Partindo dessa concepção, a sintaxe é vista como uma estrutura em constante mutação. Portanto, as regras da gramática devem ser estudadas a partir de seu uso nos diversos contextos nos quais os processos comunicativos acontecem.

As pesquisas realizadas pelos funcionalistas visam deixar claro que existe uma vinculação entre o discurso e a gramática. Com isso, as organizações sintáticas utilizadas pelos falantes são utilizadas mediante as necessidades impostas pelo ato comunicativo.

Um ponto comum entre os funcionalistas das diferentes escolas mencionadas por Kenedy (2012, p. 163) é “que uma dada estrutura da língua não pode ser proveitosamente estudada, descrita ou explicada sem referência à sua função comunicativa”. Percebemos que, apesar de se dedicarem a aspectos diferentes dentro de suas abordagens, mantém uma concepção comum em relação à língua, sendo este o aspecto que serve de base para o estudo.

Reafirmamos que o Funcionalismo apresenta diferentes abordagens formalistas, tanto em relação ao Estruturalismo como ao Gerativismo. Cunha (2012, p. 174) afirma que:

> Primeiro por conceber a linguagem como instrumento de interação social e, segundo, porque seu interesse de investigação linguística vai além da estrutura gramatical, buscando no contexto discursivo a motivação para os fatos da língua.

Nesse sentido, compreendemos que os funcionalistas procuram explicar a língua a partir do uso que os falantes fazem em decorrência das necessidades dos atos comunicativos ocorridos na sociedade. A partir desse cenário, ocorreram os

estudos da Linguística Textual, a qual viveu momentos distintos, como citado anteriormente.

## 2.3 DA ANÁLISE TRANSFRÁSTICA À TEORIA DO TEXTO

### 2.3.1 Fase transfrástica

De acordo com Fávero e Koch (2012, p.18), na fase transfrástica, a pesquisa sobre a Linguística Textual baseia-se no enunciado ou nas sequências de enunciados, podemos entender que o texto constitui-se a partir de uma sequência de enunciados.

Segundo Koch (2015, p. 19), no momento transfrástico “a Linguística Textual teve por preocupação básica, primeiramente, o estudo dos mecanismos interfrásticos que são parte do sistema gramatical da língua, cujo uso garantiria a duas ou mais sequências o estatuto de texto”. Assim, podemos compreender que, na primeira fase, foi instituído como texto qualquer enunciado composto por frases que ao se juntarem com outras formariam períodos que estabeleceriam uma relação de sentido na construção do texto.

Baseando-nos em Fávero e Koch (2012, p. 16), é possível afirmarmos que vários fenômenos precisavam ser explicados, entre eles a correferência, a pronominalização, a seleção de artigos (definidos e indefinidos), a ordem das palavras, a relação tema/tópico-rema, a concordância dos tempos verbais, as relações entre enunciados não ligados por conectores explícitos, dentre outros.

Além de Fávero e Koch, Bentes (2005, p. 247) faz referência à existência de “fenômenos que não conseguiam ser explicados pelas teorias sintáticas e ou pelas teorias semânticas: o fenômeno da correferenciação”. A autora enfatiza que, na análise transfrástica, vários outros fenômenos foram investigados. Mediante ao exposto, era necessário explicar de que forma o texto estruturava-se, pois não bastava apenas a existência das palavras, era necessário compreender a relação estabelecida entre esses enunciados.

Diversos autores buscavam explicar as relações estabelecidas entre os enunciados, entretanto, não havia uma base hegemônica para as explicações, pois, ora usavam as orientações de cunho estruturalista, ora gerativista, ora funcionalista.

Koch (2015, p.19) afirma que diversos autores apresentaram uma definição para texto, pois o texto era considerado:

> Uma frase complexa. Hartmann, (1968) o definia como signo linguístico primário, Harweg (1968) cadeia de pronominalização ininterrupta, Isenberg, (1971) como sequência coerente de enunciados, e Bellert (1970) cadeia de pressuposições (KOCH, 2015, p.19).

Durante esse período, o texto foi definido de forma distinta por vários autores. Verificamos assim que não existiu unanimidade em relação à escolha do fenômeno a ser estudado, entretanto, segundo a autora “deu-se primazia às relações referenciais, particularmente à correferência por ser considerada um dos principais fatores da coesão textual” (KOCH, 2015, p.19).

Sendo assim, a correferência assume função determinante na construção de sentidos estabelecidas no texto. Para que então o sentido seja construído, é preciso que tenhamos uma sucessão de unidades linguísticas que estabeleçam as ligações no processo de constituição do texto.

Entretanto, segundo Koch (2015, p. 20), o “estudo das relações referenciais limitava-se, em geral, aos processos correferenciais (anafóricos e catafóricos), operantes entre dois ou mais elementos textuais”. Partindo dessas informações, concluímos que, apesar da existência de outros elementos que contribuíam para a construção de sentido do texto, era dada ênfase às anáforas e catáforas.

Os estudos realizados pela linha de pesquisa nomeada como análise transfrástica mostram que poucos autores mencionavam os fenômenos remissivos não correferenciais, as anáforas associativas e indiretas, a dêixis textual. Contudo, Koch (2015, p. 20) afirma que estudiosos alemães já faziam referências às anáforas de tipo associativo.

Ao consultarmos informações sobre os elementos utilizados para estabelecimento de sentidos dados ao texto, observamos que outros componentes, além das anáforas e catáforas diretas, eram usados durante a constituição do texto.

Portanto, o objetivo de estudo dos pesquisadores da Linguística Textual, nesse momento era compreender as relações estabelecidas entre os enunciados e de que forma esses elementos eram retomados no texto, pois em algumas situações os encadeamentos não eram assinalados por conectores.

### 2.3.2 As gramáticas textuais

Como mencionado anteriormente, não existe consenso da existência de data que determine precisamente as mudanças realizadas pela Linguística Textual em relação a seu objeto de estudo. Porém, pelas discussões que fomentaram o período, torna-se claro, segundo Fávero e Koch (2012, p. 16), que:

> Entre as causas que levaram os linguistas a desenvolverem as gramáticas textuais, podem-se citar: as lacunas das gramáticas de frase no tratamento de fenômenos tais como a correferência, a pronominalização, a seleção dos artigos (definidos e indefinidos), a ordem das palavras no enunciado, a relação tópico-comentário, a entonação, as relações entre sentenças não ligadas por conjunções, a concordância dos tempos verbais e vários outros que só podem ser devidamente explicados em termos de texto ou, então, com referência a um contexto situacional.

Nesse sentido, as gramáticas textuais foram construídas para explicar os fenômenos que nem sempre conseguiam estar materializados na superfície do texto, pois para que o sentido fosse construído era necessária a participação do leitor/ouvinte e, além disso, em alguns casos a ausência de correferentes deixavam evidentes lacunas que precisavam ser explicadas. Mediante essa realidade, os pesquisadores começaram a perceber que o texto não poderia ser concebido apenas a partir da frase, e sim como um conjunto, que precisava ser visto não como uma soma de frases, mas como algo que possibilitasse uma construção de sentido global.

Bentes (2005, p. 249) ao citar, Marcuschi (1998), explica: “tentou-se construir o texto como objeto da Linguística.” A partir dessa ideia, é possível compreender que existia uma tentativa de apresentar o texto como algo uniforme que não poderia ser modificado em decorrência da existência de situações diversas, era visto como algo abstrato. Ainda segundo a autora, postulava-se o texto como unidade teórica formalmente construída, em oposição ao discurso, unidade funcional, comunicativa e intersubjetivamente construída.

Assim, o texto não apresentava característica própria de seu autor, haja vista que ele obedecia a uma organização que impossibilitava a expressão subjetiva, resultado da interação do indivíduo com outros indivíduos.

Fávero (2012, p. 18) diz que “a gramática textual surgiu com a finalidade de refletir sobre os fenômenos linguísticos inexplicáveis por meio de uma gramática do

enunciado”. A ideia assim era deixar claro que o texto apresentava uma sequência que necessitava ser respeitada, pois isso garantiria a existência de um texto.

Bentes (2005, p. 249) faz referência a autores que apresentam, segundo ela, postulados em comum: Lang (1971, 1972), Dressler (1972, 1977), Dijk (1972, 1973) e Petofi (1972, 1973, 1976). A autora (2005, p. 249) ressalta que:

> *Não há uma continuidade entre frase e texto* porque há, entre eles, uma diferença de ordem qualitativa e não apenas quantitativa, já que a significação de um texto, segundo Lang (1972), constitui um todo que é diferente da soma das partes ( itálico do autor).

Nesse sentido, a preocupação não se restringia à quantidade de palavras que eram utilizadas pelos falantes em seus enunciados, e sim qual a relação de significação estabelecida pelo falante durante o enunciado. Durante o processo de construção de um texto, os elementos devem ser utilizados para garantir a organização das ideias que favoreçam a construção de sentido.

Outro ponto de consenso entre os pesquisadores é que todo falante nativo possui um conhecimento acerca do que seja um texto. Sendo assim, compreendemos que todos os falantes constroem regras que lhes possibilitem diferenciar palavras utilizadas aleatoriamente e quando estas estão obedecendo a uma determinada sequência que permite a constituição de um texto. Nesse sentido, as autoras Fávero e Koch (2012) apontam três capacidades básicas, que devem estar presentes na composição de um texto, sendo:

> a) verificar o que faz com que um texto seja um texto, isto é, determinar os seus princípios de constituição, os fatores responsáveis pela sua coerência, as condições em que se manifesta a textualidade (Texthàftigkeit); b) levantar critérios para delimitação de textos, já que a completude é uma das características essenciais do texto; c) diferenciar as várias espécies de textos (FÁVERO; KOCH, 2012, p. 19).

A partir das explicitações feitas pelas pesquisadoras, percebemos que se os usuários da língua apresentam as habilidades comuns ressaltadas pelas autoras, podemos concluir que possuem conhecimentos que lhes permitem diferenciar frases de texto, portanto, é necessária a existência das gramáticas textuais a fim de que tenham um parâmetro para a análise dos textos construídos.

### 2.3.3 Teorias de texto

Nos estudos realizados, tendo como foco as teorias de texto, ganham relevância as ideias que abordam o texto, não mais visto como algo formal e abstrato, mas sim, o texto construído a partir de um contexto, no qual os usuários da língua interagem. Bentes (2005, p. 252) afirma que:

> As mudanças ocorridas em relação às concepções de língua (não mais vista como sistema virtual, mas como um sistema atual, em uso efetivo em contextos comunicativos), às concepções de texto (não mais visto como produto, mas como processo, e em relação aos objetivos a serem alcançados (a análise e explicação da unidade texto em funcionamento ao invés da análise e explicação da unidade texto formal, abstrato), fizeram com que se passasse a compreender a Linguística de Texto como uma disciplina essencialmente interdisciplinar, em função das diferentes perspectivas que abrange e dos interesses que a movem.

A partir das colocações feitas por Bentes (2005), compreendemos que existem vários elementos que são levados em consideração durante a elaboração do texto e que eles lhe são externos. É importante ressaltar que a chegada da Pragmática aos estudos linguísticos ocasionou posições diversas entre os pesquisadores.

Baseada em Marcuschi, Bentes (2005, p. 251) afirma que “no final da década de setenta, a palavra de ordem não era mais a gramática de texto, mas a noção de textualidade”. Podemos entender que a textualidade diz respeito à clareza, à precisão e à objetividade do discurso.

Van Dijk mostra a relevância do contexto no processo de produção de sentidos estabelecido pelos usuários da língua. O pesquisador afirma que:

> Antes que os usuários da língua sejam capazes de relacionar as informações recebidas ao conhecimento linguístico mais geral e a outros tipos de conhecimentos na sua memória, eles devem analisar o contexto com relação ao qual um determinado ato de fala é realizado (VAN DIJK, 1977, p. 217).

Nesse sentido, a partir da ideia apresentada acima, observamos que os usuários da língua devem compreender que o discurso produzido precisa estar situado. Portanto, é necessário que analisem, dentre outros elementos, quem produziu o discurso, que interesses desejam ser alcançados por quem os produziu,

quais as finalidades pretendidas, para só então assimilar aos seus conhecimentos informações que possam complementar as já existentes.

As contribuições realizadas pelo estudioso, apontam para um novo foco que é o contexto pragmático, que analisa o uso da linguagem pelos falantes em seus mais variados contextos.

Enfatizamos que o objeto de estudo da Linguística Textual foi se modificando ao longo dos estudos. Inicialmente, as ideias de texto concebidas como algo formal e estático e ao longo das pesquisas verificamos que o texto não é algo construído fora de um contexto, e que sua materialidade leva em conta elementos importantes como coesão, coerência e intencionalidade de quem o produz.

## 2.4 CONCEPÇÕES DE TEXTO

Parece simples apresentarmos um conceito para algo que já vem sendo discutido por tanto tempo e por muitos teóricos, porém é salutar lembrar que as ideias que os indivíduos apresentam em relação ao que entendem por texto é resultado de um longo processo de discussão que nem sempre foi ou é consenso entre os envolvidos. Assim, continuaremos a descrever os estudos realizados pela Linguística Textual que permanece tendo como foco o texto, ponto central de seus estudos.

Nesse sentido, como já citado anteriormente, temos clareza que, assim como qualquer objeto, o texto pode apresentar conceitos distintos, pois isso poderá ocorrer em consequência das orientações norteadoras nas quais o autor se fundamenta para construir a definição.

Inicialmente, precisamos entender que, no período em que ocorreram os estudos transfrásticos e das gramáticas textuais, a ênfase estava voltada para a estrutura do texto, aquilo que se apresentava materializado.

Uma ideia bastante difundida, durante os estudos transfrásticos e das gramáticas textuais, era de um texto concebido como produto acabado que não recebe influência de fatores externos no processo de construção. Koch (2015, p. 21) afirma que “durante esta fase os conceitos de texto variavam desde unidade linguística (do sistema) superior à frase, até complexo de proposições semânticas”.

Dentro da perspectiva do período, visualizamos ideias de texto como unidade que pode ser analisado independentemente do espaço de produção, este

apresenta uma estrutura maior que aquela definida como frase. Para ilustrar essa concepção, é pertinente ressaltar o que diz Stammerjohann, citado por Bentes (2005, p. 253):

> O termo texto abrange tanto os textos orais, como os escritos que tenham como extensão mínima dois signos linguísticos, um dos quais, porém, pode ser suprido pela situação, no caso de textos de uma só palavra, como "Socorro", sendo sua extensão máxima indeterminada (STAMMERJOHANN, 1975, apud, BENTES, 2005, p. 253).

Quando analisamos as ideias do autor, conseguimos perceber que ele foca sua atenção nos aspectos de constituição que se apresentam materializados no texto, como por exemplo, sua extensão. Observamos que ocorreu uma ênfase no que poderíamos chamar de palpável, isto é, o que aparece como visível. Portanto, a ênfase era dada à estrutura apresentada, ficando evidente estar materializado o que na superfície textual pode ser considerado como pronto, necessitando apenas ser compreendido pelo leitor/receptor, mas que não precisa estar situado em um determinado tempo e espaço.

Ainda na linha de pensamento em que concebe o texto como acabado, constituído de conteúdo, Fávero e Koch (2012, p. 29) citam Weinreich (1971) para quem "o texto é considerado como um conjunto de proposições semânticas". O estudioso concebe os textos como resultado de diferentes aspectos: "a) sequência coerente e consistente de signos linguísticos; b) a delimitação por interrupções significativas na comunicação; c) o status do texto como maior unidade linguística" (FÁVERO, KOCH, p. 29-30).

Observamos que essa definição mostra uma ampliação dos elementos que compõem o texto, entretanto, percebemos que existe uma preocupação voltada para o estudo do objeto como algo já constituído, necessitando ser analisado, não sofrendo assim outras interferências que contribuam de forma determinante para a construção de sentido do texto.

Portanto, podemos entender que, para os autores mencionados, existe uma preocupação com o conteúdo presente no texto e a forma na qual se apresenta organizado. As concepções que embasam os estudos estão relacionadas com a análise transfrástica e a elaboração de gramáticas textuais.

Entretanto, existem autores que não compartilham das ideias de Stammeijohann e Weinreich. Bentes (2005, p. 254) cita Leontév, que afirma o

seguinte: “o texto não existe fora de sua produção ou de sua recepção”. Partindo dessa afirmação, podemos entender que sua elaboração não deixa de lado fatores essenciais como contexto e sua intenção comunicativa.

Koch (2010, p. 25-26) salienta que, no interior de orientações de natureza pragmática, o texto passou a ser encarado:

> a. Pelas teorias acionais, como uma sequência de atos de fala; b. pelas vertentes cognitivas, como fenômeno primariamente psíquico, resultado, portanto de processos mentais; e c. pelas orientações que adotam por pressuposto a teoria da atividade verbal, como parte de atividades mais globais de comunicação, que vão muito além do texto em si, já que este constitui apenas uma fase desse processo global.

Baseando nos escritos da autora, podemos entender que o texto não pode ser concebido como algo que se constitui fora de um contexto social e sem intencionalidade. O ser humano, para realizar a composição de um texto, faz uso de diversas operações e estratégias a partir de situações concretas e em processo de interação social, buscando fazer com que seu interlocutor seja capaz de compreender sua intenção.

Sendo assim, o texto quando em contato com seu receptor, não pode ser visualizado como produto, mas como processo que se constitui a partir da interação autor/receptor mediante situações concretas. Koch (2010, p. 26) afirma que:

> a. a produção textual é uma atividade verbal, a serviço de fins sociais [...]; b. trata-se de uma atividade consciente, criativa, que compreende o desenvolvimento de estratégias concretas de ação e a escolha de meios adequados à realização dos objetivos: isto é, trata-se de uma atividade intencional que o falante, em conformidade com as condições sob as quais o texto é produzido, empreende, tentando dar a entender seus propósitos ao destinatário através da manifestação verbal; c. é uma atividade interacional, visto que os interactantes, de maneiras diversas, se acham envolvidos na atividade de produção textual.

Bentes (2005, p. 254 – 255), em seus estudos, apresenta ideias que se aproximam das defendidas por Koch quando afirma que:

> a. a produção textual é uma atividade verbal, isto é os falantes, ao produzirem um texto, estão praticando ações [...] estão inseridos em contextos situacionais, sociocognitivo e culturais, assim como a serviço de certos fins sociais; b. a produção textual é uma atividade verbal consciente, isto é, trata-se de uma atividade intencional, por meio da qual o falante dará a entender seus propósitos, sempre levando em conta as condições em tal atividade é produzida; [...] Em outras palavras, o sujeito sabe o que faz,

> como faz e com que propósitos faz. c. a produção textual é uma atividade interacional, ou seja, os interlocutores estão obrigatoriamente, e de diversas maneiras, envolvidos nos processos de construção e compreensão de um texto.

Deste modo, conseguimos entender que um texto não é constituído apenas pelo autor, mas em parceria com seu interlocutor, com finalidades definidas e a partir de um contexto social em que ambos estão inseridos. O produtor busca estratégias que façam de seu interlocutor um participante ativo, possibilitando a este estabelecer a conexão com o material linguístico acessado no processo de interação.

Porém, acreditamos ser interessante lembrar que o produtor no processo de produção deve fazer as escolhas sintáticas, buscando dialogar com o seu interlocutor, levando em consideração o conhecimento internalizado por este na tentativa de fazê-lo chegar ao objetivo proposto que é compreender o texto.

Perini (2000, p. 64) afirma que:

> O leitor precisa *trabalhar* para entender o texto. Não basta deixar passar o texto pelo sistema linguístico português, que o espremeria para retirar o suco (que é o significado). O receptor tem de colocar em jogo seu conhecimento que é relevante para a compreensão do texto em questão e construir as “pontes” de sentido que amarram o texto, fazendo dele uma unidade. Por isso se diz, corretamente, que o receptor *produz* o sentido (não apenas o *recebe*); a própria palavra *receptor*, consagrada pelo uso, é enganosa: o receptor faz tanto quanto o emissor para dar sentido ao texto (grifos do autor).

Percebemos assim o receptor como um ser ativo no processo de construção do texto. Portanto, ao contrário do que poderia pensar, quem ouve ou lê não é um simples receptor, mas participa também para a elaboração do sentido atribuído ao texto. O leitor não faz apenas uma simples recepção das informações, ele busca estabelecer sentido; para isso, levanta hipóteses com intuito de relacionar as ideias.

Quando o leitor não consegue levantar nenhuma hipótese, quando não estabelece sentido, isso mostra que aquele conjunto de palavras (ou imagens) para ele não é texto. Outros autores também comungam da concepção de um texto concebido em processo de interação. Marcuschi (2012) apresenta uma definição envolvendo a Linguística Textual e seu objeto de estudo que é o texto, conforme exposto a seguir:

> Proponho que se veja a Linguística Textual, mesmo que provisória e genericamente, como o estudo das operações linguísticas e cognitivas reguladoras e controladoras da produção, construção, funcionamento e recepção de textos escritos e orais. Seu tema abrange a coesão superficial ao semântico dos constituintes linguísticos, a coerência conceitual ao nível semântico e cognitivo e o sistema de pressuposições e implicações ao nível pragmático da produção de sentido no plano das ações e intenções .

O texto assim é visto como resultado de um ato de comunicação realizado pelos seres humanos, que levam em consideração diferentes elementos em seu processo de constituição. Ao construir um texto, precisamos fazê-lo de forma organizada, utilizando os elementos linguísticos que favoreçam ao leitor relacionar as ideias. Aqui, vale lembrar que, apesar de darmos ênfase ao aspecto linguístico, não podemos esquecer que os conhecimentos não linguísticos, as estratégias e as expectativas que temos quando lemos um texto constituem-se como ferramentas essenciais aos indivíduos que apresentam vivências sociais e culturais diferentes. Desse modo, fazem uso da semântica e da pragmática, como elementos importantes que devem ser considerados para a construção de sentido estabelecida no texto.

Marcuschi (2012, p. 51) discorda da posição de que “a boa formação de texto seria uma função determinada pela boa formação das sentenças, o que é, evidentemente, um absurdo”. Nesse sentido, um texto não pode ser definido pela boa formação das sentenças.

Ainda segundo Marcuschi (2012):

> Axiomatizar a competência textual é possível apenas como perspectiva teórica, mas impossível como realização de fato, o que não significa que não possamos oferecer formas parciais para porções ou aspectos específicos de T. Contudo, a soma de todas as porções não formará uma teoria unificada geral.

De acordo com o fragmento, os fatores que compõem um texto apresentam-se de forma mais ampla do que aqueles elementos responsáveis pela estruturação de uma frase. Além disso, as organizações feitas pelos sujeitos são diversas em função das situações a que estão expostos, e também das necessidades dos propósitos comunicativos definidos quando em processo de interação. Fica evidente a ideia de que todo texto tem uma forma de organização própria, que está associada à construção de sentido que precisa ser estabelecida pelo texto.

Mediante o exposto até o presente momento, fica evidente que ao longo do tempo o texto foi visto de formas diferentes pelos autores, sempre levando em consideração os aportes teóricos para construções de suas concepções.

### 2.4.1 Elementos composicionais do texto

Para constituição de um texto, é sempre necessário conhecer as crenças e saberes já internalizados pelo interlocutor, caso o autor não leve em consideração esses aspectos, dificilmente o leitor conseguirá contribuir no processo de construção de sentido que deverá ocorrer quando em contato com o texto. Koch (2010, p. 28) lembra que “a informação semântica contida no texto distribui-se como se sabe, em pelo menos dois grandes blocos: o dado e o novo”. Percebemos que a aproximação entre o campo semântico do autor/leitor em relação ao objeto em estudo é fator essencial para que o ato de comunicação ocorra realmente.

#### 2.4.1.1 O dado

Koch (2010, p 28) faz referência a Chafe (1997) para explicitar ideias a respeito do assunto, diz que essas informações têm por função estabelecer os pontos de ancoragem para o aporte de informação nova. A informação considerada como *dada* é aquela que o interlocutor já consegue armazenar durante suas experiências nos mais variados contextos, interagindo com outros seres humanos em ambientes diversos.

#### 2.4.1.2 O novo

A informação nova é constituída por informações que se apresentam como desconhecida por seu interlocutor, porém, como o texto vem ancorado por informações dadas é possível ao interlocutor construir o valor semântico ofertado pela informação nova. Por isso, é sempre bom lembrar que, durante a organização do texto, deve haver um equilíbrio entre as informações novas e dadas.

### 2.4.2 Elementos que estabelecem a relação de sentido no texto

Os estudos desenvolvidos pela Linguística do Texto vêm demonstrando que a retomada de informações pode ser feita por remissão ou referência textual. Koch (2010, p. 28) afirma que:

> A remissão se faz, frequentemente, não a referentes textualmente expressos, mas a "conteúdos de consciência", isto é, a referentes estocados na memória dos interlocutores, que, a partir de "pistas" encontradas na superfície textual, são (re)ativados, via inferenciação (destaques da autora).

A partir das indagações da autora, podemos verificar que as inferências cognitivas são extremamente importantes, pois através delas é possível estabelecer a conexão entre o conhecimento já internalizado pelo interlocutor e o material linguístico presente na superfície do texto. Atualmente, sabemos que um aglomerado de frases não pode ser considerado como texto, isto quer dizer que mesmo estando reunidas são necessários outros elementos para garantia da existência de um texto.

Para ser texto, é necessário que exista uma relação entre os elementos linguísticos selecionados para compor o todo, permitindo que durante o processo de interação, o interlocutor analise o conteúdo presente, mas que possa ir além disso, sendo capaz de ativar outros conhecimentos já internalizados em decorrência de suas vivências em ambientes socioculturais diversos (KOCH, 2010).

Koch (2009, p. 25) afirma que:

> A relação que tem de ser estabelecida pode ser semântica (entre conteúdos), mas também pragmática, entre atos de fala, ou seja, entre ações que realizamos ao falar (por exemplo: jurar, asseverar, pedir, ameaçar, prometer, avisar, advertir etc.).

Nesse sentido, compreendemos que em determinadas situações faz-se necessário levarmos em consideração a ordem prática, sem rodeios, buscando tornar claro seu propósito comunicativo. Portanto, devemos entender que um texto, mesmo apresentando vocábulos diferentes, mas com o mesmo valor semântico, é capaz de garantir a construção de sentido necessária para que de fato aconteça a comunicação.

Sendo assim, um dos princípios básicos de constituição do texto é o fato dele constituir-se como uma unidade semântica, que deve ser percebida pelo receptor, como um todo significativo.

Assim, vale salientar que um texto se constitui a partir de um contexto, entendemos que ele não surge de um vazio, e sim de uma situação que influencia seu processo de produção, verificamos, assim, uma mudança de paradigma em relação à forma de concepção em relação ao texto.

Como afirma Koch (2010, p. 26), “o texto deixa de ser entendido como estrutura acabada (produto), passando a ser abordado no seu próprio processo de planejamento, verbalização e construção”. A princípio, precisamos entender que o texto só faz sentido se tiver como base um contexto que fundamente à constituição do texto a ser produzido e, assim, ganhe sentido. Porém, para compreendermos um texto, é necessário observar a sua totalidade, pois todos os elementos, que se fazem presentes e aqueles acionados pelo receptor, contribuem para o processo de compreensão.

Um aspecto simples, mas que precisamos ter clareza é que o texto tem início e fim, porém não estamos falando de tamanho, pois existem textos compostos de apenas uma palavra. Além disso, é preciso entender que o texto está situado em um determinado período, com isso, compreendemos que por ser constituído a partir de um debate social, ele se constitui das vozes que vamos construindo durante nosso processo de formação. Sua constituição leva em consideração o espaço e o momento histórico. Sendo assim, não pode ser visto como uma produção individual.

Oliveira (2013, p. 318) deixa evidente que:

> Quando os participantes do discurso produzem ou interpretam um texto, eles já trazem para esses atos um conjunto de crenças e conhecimentos prévios estruturados mentalmente, o que funciona como uma interface entre as estruturas sociais e as estruturas discursivas.

Fica evidente, nos estudos apresentados pelo autor, que os sujeitos, ao longo de sua vida, armazenam em sua memória informações que serão utilizadas durante o processo comunicativo e de produção, mediante o cenário que lhe for apresentado.

No decorrer de nossa trajetória, armazenamos em nossa memória representações que são controladas pelos esquemas mentais, porém, Van Dijk

(2006) chama a atenção para um fato importante: embora as representações mentais feitas pelos participantes do evento discursivo sejam “subjetivas e únicas, elas não apenas apresentam conhecimentos e crenças pessoais, como também incorporam grandes quantidades de conhecimentos, e outras crenças socialmente compartilhadas” (VAN DIJK, 2006, p. 172).

Percebemos, assim, que as representações mentais construídas pelos indivíduos podem variar entre os sujeitos, por isso não podemos aceitar que todos os indivíduos, mediante determinadas situações apresentadas pelo contexto, construam uma mesma representação mental para esse episódio. Salientamos que, para a construção do texto, levamos em consideração nossos conhecimentos e crenças já internalizados.

Entretanto, sabemos que a coesão sozinha não define um texto. Koch e Travaglia (2009) esclarecem que “a coesão textual, mas não só ela, revela a importância do conhecimento linguístico (dos elementos da língua, seus valores e usos) para produção e compreensão e, portanto, para o estabelecimento da coerência” (KOCH; TRAVAGLIA, 2009, p.14). O texto, assim, é resultado não só dos elementos linguísticos, mas da relação destes com seu contexto de produção, pois isso contribuirá para que ocorra a construção de sentido.

Beaugrande e Dressler (1981), citados por Koch, (2010, p. 20) também se situam entre os autores que contribuíram para a elaboração da teoria do texto. Em seus estudos, “definem discurso como uma sequência de situações ou eventos em que vários participantes apresentam textos em ações discursivas”. Verificamos que os estudiosos percebem a atividade verbal como resultado de um planejamento interativo.

Koch (2009, p. 8) ressalta os principais critérios ou padrão de textualidade definidos por Beaugrande e Dressler “Como critérios de textualidade: a coesão e a coerência (centrados no texto) e a informatividade, a situacionalidade, a intertextualidade, a intencionalidade e a aceitabilidade (centrados nos usuários)”.

Beaugrande e Dressler (1981, p.12), citados por Koch (2009, p. 8), em seus estudos, deixam claro que o estudo da linguagem é uma atividade crucial ao ser humano. Os pesquisadores postulam sete princípios constitutivos da textualidade, que definem e criam o comportamento identificável como comunicação textual, coesão, coerência, intencionalidade, aceitabilidade, informatividade, situacionalidade e intertextualidade.

Baseando-nos nas discussões dos autores em análise, compreendemos que são muitos os elementos considerados na constituição do texto; sendo assim, o texto não pode ser considerado como objeto autônomo. Logo em seguida, apresentaremos dois dos princípios que compõem a textualidade.

### 2.4.3 Princípios da textualidade

Apesar da relevância que exerce cada princípio na constituição da textualidade, nos reportaremos apenas a dois deles: coerência e coesão.

Os princípios da textualidade são peças fundamentais para a atividade de produção do texto, seja ele oral ou escrito. Vale ressaltar que esses elementos da textualidade são levados em conta numa perspectiva sociodiscursiva e interativa da linguagem. Para considerar uma atividade de produção textual, numa ótica interacionista, devemos levar em conta, primordialmente, os fatores sociodiscursivos, antes mesmo dos aspectos linguísticos inerentes à própria materialização escrita do texto (KOCH, 2010, p. 40).

#### 2.4.3.1 Coerência

Quando pensamos em texto, várias ideias povoam o nosso campo cognitivo em relação a essa temática. Uma das questões que causam dúvida relaciona-se com a coerência textual. Esse fato ocorre porque, em determinadas situações, não conseguimos estabelecer um diálogo com o texto, fato que nos leva a pensar se os textos orais ou escritos apresentam ou não incoerência.

Para nos ajudar a refletir sobre a questão da incoerência, reportamos a Koch (2009, p.10), que diz: “o juízo de incoerência não depende apenas do modo como se combinam elementos linguísticos no texto, mas também de conhecimentos prévios sobre o mundo e do tipo de mundo em que o texto se insere, bem como do tipo de texto”. Sendo assim, é necessário compreendermos, inicialmente, a que mundo o texto faz referência, se é ao mundo real ou ao mundo imaginário, presente por exemplo nos contos de fada.

Durante a construção de sentido, precisamos entender que os elementos linguísticos utilizados para garantir as conexões internas não podem garantir a

interpretabilidade do texto, sendo necessário recorrer a outros conhecimentos que favorecem o estabelecimento de sentido.

A coerência, segundo Koch (2009, p. 21), “deve ser entendida como um princípio de interpretabilidade, ligada à inteligibilidade do texto numa situação de comunicação e à capacidade que o receptor tem para calcular o sentido deste texto”. Portanto, como citado anteriormente, apenas as representações linguísticas que buscam materializar as representações semânticas utilizadas na constituição do texto podem não estabelecer a construção de sentido, sendo então, necessário que o leitor/receptor consiga perceber o propósito comunicativo pretendido pelo texto.

Além dos aspectos já abordados, não podemos perder de vista que as várias organizações textuais podem servir de pistas para a construção de sentido atribuída ao texto. Nesse sentido, quando selecionamos um gênero textual, precisamos ter clara a nossa intenção comunicativa, pois como citado anteriormente, o mesmo pode contribuir para o processo de construção de sentido pretendido pelo produtor.

Sabemos que para que ocorra o estabelecimento de sentido é necessário que haja uma atividade de cooperação entre produtor e receptor, pois, ao ler o texto, o leitor buscará informações já armazenadas em sua memória que lhe servirão de subsídio para o estabelecimento de sentido.

A construção de sentido é estabelecida pela totalidade conforme afirma Cavalcante[1]:

> A coerência tem, pois, um duplo funcionamento: é uma totalidade na qual todos os elementos formais e funcionais atuam num sistema de relações interdependentes para constituírem uma unidade pragmática de comunicação .

Baseando-se nas ideias apresentadas, verificamos que é necessário que ocorra a utilização do léxico semântico, organizado em frases, que consequentemente contribuirão na constituição do texto, porém, sua representação precisa se adequar ao propósito comunicativo, ambos estão interligados favorecendo o processo de constituição da coerência, pois precisamos entender que a coerência é global e que deve haver no texto informações as quais apresentem relações e não se contraponham quando materializada na superfície do texto.

[1] O texto “A Argumentação Persuasiva foi utilizado no curso de formação de professores de Língua Portuguesa do Ensino Médio, no ano de 2015. A autora é Professora da Universidade Federal do Ceará-UFC.

Determinadas estruturas podem até parecer um amontoado de palavras, sem sentido, mas quando verificamos o gênero que está ali representado e qual a finalidade a que se propõe, compreendemos que não são palavras aleatórias, e sim uma determinada organização textual que apresenta claramente uma finalidade, fazendo com que essa estrutura constitua-se como uma unidade carregada de sentido.

Koch e Travaglia (2009, p. 21) afirmam que “para haver coerência é preciso que haja possibilidade de estabelecer no texto alguma forma de unidade ou relação entre seus elementos”. Nesse sentido, para ocorrer coerência é necessário que os elementos linguísticos utilizados demonstrem uma certa unidade. Sabemos que os textos apresentam características diversas, porém, ao elaborarmos um texto, precisamos garantir que exista um sentido global para a estrutura representada. Ressaltamos que cada gênero apresenta uma estrutura e que seu uso deve estar associado ao propósito comunicativo. Caso esse aspecto não seja considerado, alguns textos podem ser vistos como aglomerados de palavras que não se apresentam como coerentes.

Para Costa Val (2006), a coerência deve levar em conta as relações e os conceitos que se apresentam materializados na superfície do texto: aspectos semânticos, lógicos e cognitivos. Para sabermos se existe coerência, podemos verificar como se deu a interação entre o produtor e o recebedor. Em outras palavras,

> Um discurso é aceito como coerente quando apresenta uma configuração conceitual compatível com o conhecimento de mundo do recebedor. Essa questão é fundamental. O texto não significa exclusivamente por si mesmo. Seu sentido é construído não só pelo produtor como também pelo recebedor, que precisa deter os conhecimentos necessários a sua interação (COSTA VAL, 2006, p. 5-6).

A relação entre produtor e receptor precisa acontecer no momento de interação. Lembramos que, para o estabelecimento de sentidos, o autor precisa considerar as informações a que o receptor tem acesso, sendo necessária, como já falado, a existência de equilíbrio entre as informações dadas e novas.

Um aspecto que precisamos levar em consideração diz respeito à continuidade de sentido estabelecida no texto. Koch e Travaglia (2009, p. 26) afirmam “se há uma unidade de sentido no todo do texto quando este é coerente,

então a base da coerência é a continuidade de sentido entre os conhecimentos ativados pelas expressões do texto". A continuidade de sentido assim pode ser entendida como a forma em que as informações presentes na superfície do texto e as informações implícitas passam a ser organizadas pelos indivíduos, pois agem de forma articulada e interligada no processo de estabelecimento de sentido atribuído ao texto.

Marcuschi (1985, p .75) enfatiza que "o texto é uma atualização seletiva dos significados potenciais para possibilitar um só sentido". Desse modo, é possível compreendermos que a coerência do texto se estabelece pela continuidade que é constituída por conceitos e relações.

Sendo assim, a continuidade de sentido ressaltado pelos estudiosos citados faz referência às ideias que dão encadeamento a um tópico discursivo, garantindo, dessa maneira, progressão em torno da ideia apresentada como ponto inicial do assunto que ora se apresenta.

É pertinente sabermos que esse processo não segue um caminho linear e que outros fatores como as intenções comunicativas, o modo de falar do sujeito e a posição ocupada pelos indivíduos no processo interativo também precisam ser considerados na construção dos tópicos utilizados pelos interlocutores.

Charolles (1989, p. 81) afirma que "a coerência seria a qualidade que têm os textos que permite aos falantes reconhecê-los como bem formados, dentro de um mundo possível". Segundo Koch e Travaglia (2009, p.36), "a boa formação seria vista em função da possibilidade de os falantes recuperarem o sentido do texto, calculando sua coerência".

Nesse sentido, percebemos que um texto apresenta boa formação quando possibilita a interpretabilidade por parte daqueles que interagem com o texto, sendo que os sujeitos podem usar informações diferenciadas, visto que os conhecimentos às vezes são distintos. Portanto, a organização tem a ver com as ideias e de que forma estas são utilizadas no processo comunicativo. A ênfase não é focada na noção de gramaticidade usada pela gramática transformacional no nível da frase, relaciona-se com a capacidade que os sujeitos têm para estabelecer o sentido desejado.

Van Dijk e Kintsch (1983), citados por Koch e Travaglia (2009, p. 42-46), salientam que existem quatro tipos de coerência. Com base em suas informações, ressaltamos que a coerência semântica diz respeito à relação estabelecida entre os

elementos linguísticos que são utilizados em uma determinada sequência para manter o texto como um todo organizado com sentido.

Já em relação à coerência sintática, é possível compreendermos que os elementos são utilizados com intuito de garantir a coerência semântica entre as palavras, buscando manter assim, uma sequência que apresente sentido. Para tanto, podem ser utilizados pronomes, sintagmas nominais, dentre outros.

Outro aspecto que merece ser mencionado é o da coerência estilística que dá ênfase, por exemplo, à estrutura utilizada pelo sujeito quando organiza seu texto, esse precisa usar elementos linguísticos que não fujam à estrutura esperada.

Além dos tipos de coerência já suscitados, temos a coerência pragmática que faz referência aos atos de fala que são expressos, mantendo uma sequência que garanta a comunicação desejada.

Os estudos realizados pelos autores nos permitem observar que, para organizar um texto, diferentes aspectos da coerência estão envolvidos, porém, durante a constituição do mesmo, esses elementos são utilizados com o intuito de garantir o estabelecimento de sentido necessário, permitindo, assim, aos interlocutores compreender as ideias que nele se apresentam materializadas. Entretanto, quando produzimos um texto não ocorre um detalhamento específico do tipo de coerência que a cada instante o produtor usa na elaboração.

De acordo com Koch e Travaglia (2009, p. 40), a coerência “não é apenas uma característica do texto, mas depende fundamentalmente da interação entre o texto, aquele que o produz e aquele que busca compreendê-lo.” Logo, podemos sistematizar que o sentido é estabelecido não só pelo texto, mas pelo leitor, sendo a intercessão entre a coerência e a interpretação.

Podemos verificar que a coerência é algo que se constrói mediante a utilização de fatores diversos, sendo que eles estão relacionados aos aspectos linguísticos, cognitivos, discursivos, interacionais e culturais, conforme Koch e Travaglia (2009, p. 71).

Compreendemos que vários elementos contribuem para a construção da coerência em um texto. Dentre os elementos que favorecem a construção da coerência, destacamos os elementos linguísticos, o conhecimento de mundo, as inferências, contextualização, situacionalidade, informatividade, intertextualidade, intencionalidade e consistência e relevância. Vejamos cada um deles:

#### 2.4.3.1.1 Elementos linguísticos

Os elementos linguísticos que utilizamos na construção de um texto devem nos ajudar a estabelecer a conexão entre o léxico e a estrutura sintática, pois os mesmos devem auxiliar na reativação de informações já armazenadas na memória e que se fazem essenciais para o estabelecimento de sentido.

Koch (2003, p. 48) afirma que “o conhecimento linguístico compreende o conhecimento gramatical e o lexical, sendo responsável pela articulação som-sentido.” Nesse sentido, através dos elementos linguísticos materializados no texto, tornamos possível ao interlocutor o acesso às ideias até então armazenadas em nossa memória. Entretanto, sabemos que necessitamos utilizar os meios coesivos que contribuem para a realização da retomada ou reativação de outros elementos que não estão materializados na superfície textual.

#### 2.4.3.1.2 Conhecimento de mundo

Em relação ao conhecimento de mundo, dizemos que se não tivermos vivências anteriores que nos possibilitem construir conhecimentos sobre os mais variados objetos, ficará difícil manter conexão com as informações que se apresentam na superfície do texto, pois são as experiências dos sujeitos em seus mais variados contextos que lhes permitem os conhecimentos que sempre que necessários serão ativados (KLEIMAN, 2007, p.22).

Quando falamos das experiências dos sujeitos em seus mais variados contextos, nos recordamos do conceito de contexto apresentado por Van Dijk (2005, p. 75) que leva em consideração o caráter sociocognitivo, sendo assim, definido como “a representação mental que os participantes fazem das propriedades da situação social na qual eles interagem e na qual produzem e compreendem os textos escritos e falados”.

Podemos entender que, na visão do autor, o contexto é responsável pelo estabelecimento das ideias entre os interlocutores de um texto. O contexto possibilita, por conseguinte, um estabelecimento de ligação entre os participantes e o ato comunicativo. Nesse momento, vale ressaltar um aspecto já falado que diz respeito ao interlocutor, pois, ao produzirmos um texto, necessitamos levar em consideração os conhecimentos e crenças que este possui; assim, baseando-nos

nessas informações, faremos as escolhas lexicais e sintáticas que possibilitarão a interação entre autor e receptor.

Oliveira (2013, p. 318), a partir de Yule (1996), diz que “O processo de armazenamento da memória episódica e da memória semântica se dá por meio de esquemas mentais que são estruturas de conhecimentos preexistentes na memória”. A memória episódica diz respeito às lembranças que as pessoas têm em relação a um evento específico como por exemplo uma festa de aniversário de um filho. Já a memória semântica não está associada a nenhum evento específico, e sim a elementos abstratos que podem se relacionar a diferentes situações, sem ter, portanto, um contexto específico.

Podemos dizer, desse modo, quando os participantes de um discurso buscam construir ou interpretar um texto, eles utilizam conhecimentos já armazenados em sua memória que funciona como uma espécie de ponte para o estabelecimento de sentido produzido durante o ato comunicativo.

Koch (2009, p. 72) afirma que “não armazenamos os conhecimentos de forma caótica: vamos armazenando os conhecimentos em blocos, que se denominam modelo cognitivo”. Van Dijk (2006) classifica-os como modelos mentais, segundo Oliveira (2013, p. 318). Nesse sentido, é possível afirmar que as informações ficam organizadas de forma compartimentada e sempre que necessário são ativadas mediante os acontecimentos propostos por cada situação no momento de interação.

Existem vários modelos cognitivos, de acordo com Koch e Travaglia (2009, p. 72), que também são apresentados por Oliveira (2013, p. 318-319), com base em Van Dijk (2006a) em seus estudos. Para compreendermos um pouco mais sobre os modelos cognitivos, nos deteremos em dois deles: *frame e scripts.*

A *frame* consiste em um aglomerado de conhecimentos a respeito de um determinado objeto ou evento que fica armazenado na memória. Exemplo: Senado Federal (órgão responsável por aprovar projetos de interesse nacional, representantes de diversos estados do Brasil), Natal (menino Jesus, festa, passeio), festas juninas (quadrilha, fogueira, comidas típicas).

No entanto, o *scripts* corresponde ao conjunto de conhecimentos adequados a uma determinada situação, para realizá-lo, selecionamos cuidadosamente as palavras mediante a situação apresentada. Exemplo: ritual de casamento católico, solenidade de formatura.

Um aspecto que não podemos esquecer é que os esquemas cognitivos podem variar entre as pessoas, pois essa construção mental está associada a suas experiências em contextos sociais, e as pessoas vivenciam experiências diferentes ao longo de sua vida. Sendo assim, são os nossos conhecimentos de mundo que apresentamos quando construímos os textos.

Sabemos que as experiências nos permitem armazenar informações diferentes, porém vale retomar aqui a necessidade de equilíbrio entre as informações já internalizadas (*dadas*) e aquelas desconhecidas (*novas*). Para que a interação ocorra, é necessário o equilíbrio entre as duas. Quanto mais informações o receptor tiver do objeto, menos informações serão necessárias para que este estabeleça relação com o texto. Portanto, o compartilhamento de ideias contribui para o estabelecimento da coerência de um texto.

#### 2.4.3.1.3 Inferências

Para realizar as inferências, o leitor precisa acionar o conhecimento de mundo que já possui e aliar a isso as informações presentes no texto para que consiga interpretar as informações. Koch e Travaglia (2009, p. 71) afirmam que “o receptor (leitor/ouvinte) de um texto estabelece uma relação não explícita entre dois elementos que ele busca compreender e interpretar”. Sem a articulação desses dois elementos não conseguirá inferir sobre o que se apresenta de forma implícita no texto. Caso contrário, teríamos que, ao produzirmos um texto, apresentar um detalhamento minucioso das informações mais superficiais que nele estivessem presentes para que de fato ocorresse a interpretação das informações. Compreendemos, assim, que o leitor tem papel determinante para que o implícito possa ser desvelado.

#### 2.4.3.1.4 Contextualização

Outro indicador que favorece a construção da coerência foi apontado por Marcuschi (1983, p. 39-49) como sendo os fatores da contextualização, sendo que eles se apresentam organizados em dois grupos: os contextualizadores que são utilizados para equacionar alternativas de compreensão e os perspectivos ou prospectivos que têm a função de avançar uma perspectiva de interpretação.

Segundo o autor, enquadram-se no primeiro grupo informações como a localização, a data, a assinatura, elementos gráficos, etc. Vale ressaltar que o autor enfatiza que eles não são necessários para a constituição da textualidade, mas contribuem para a contextualização.

Conseguimos entender que cada um dos elementos citados é relevante em determinadas situações, quando desejamos, por exemplo, entendermos qual o sentido que busca ser atribuído ao que está escrito. É importante lembrar ainda que timbre e assinatura garantem veracidade quando utilizados em documentos oficiais.

No segundo grupo, aparecem título, autor e início do texto. O título pode apresentar pistas que podem ser acionadas pelo locutor logo no início da leitura, sendo assim, pode possibilitar uma seleção inicial do que por ventura materializar-se-á no texto. Entretanto, é bom lembrar que em determinadas situações ele pode ser utilizado para despistar o leitor. Além do título, o autor também é considerado como elemento perspectivo, pois muitos indivíduos acabam lendo determinadas obras por acreditar na credibilidade das informações oferecidas por ele.

Nesse sentido, entendemos que os fatores de contextualização assumem um papel relevante no processo de estabelecimento de coerência.

#### 2.4.3.1.5 Situacionalidade

Koch e Travaglia (2009, p. 84) dizem que esse fator que também é responsável pela coerência textual pode “ser visto atuando em duas direções: a) da situação para o texto; b) do texto para a situação. Vejamos:

> a) da situação para o texto – buscamos entender de que forma o ato comunicativo que ocorre numa situação específica pode interferir na produção realizada pelo produtor, lembrando que esse acontecimento ocorre em um contexto que recebe influências políticas, sociais e culturais;
>
> b) do texto para a situação – aqui deve ser ressaltado que o texto aparece como fator importante sobre a situação comunicativa. Dentro dessa visão, percebemos que o mundo criado pelo texto não é igual ao mundo real, pois o produtor o faz baseando-se em seus propósitos, crenças, interesses, objetivos, etc. Não podemos dizer, dessa maneira,

> que o mundo apresentado no texto é uma réplica do real, porque ele é a forma que seu produtor o concebe. Portanto, é necessário que compreendamos que existe uma mediação entre o mundo real e o textual.

#### 2.4.3.1.6 Informatividade

Esse aspecto diz respeito ao nível de informações que podem ser apresentadas pelo texto. Isto quer dizer que, quanto mais informações o leitor apresenta em relação ao que está sendo tratado no texto, menor será o grau de informatividade obtido pelo leitor durante a leitura do texto. O inverso ocorrerá se grande parte das informações forem desconhecidas do leitor, fato que será responsável pelo alto grau de informatividade.

Koch (2009, p. 86) ressalta que “Um texto será tanto menos informativo, quanto mais previsível ou esperada for a informação”. Podemos dizer, então, que à medida que as informações apresentadas forem desconhecidas do receptor, maior será o grau de informatividade. Portanto, um discurso menos previsível oferece mais informatividade. Entretanto, é preciso equilibrar o grau de informatividade, para que o texto não seja rejeitado pelo receptor.

Sendo assim, o autor precisa conhecer seu interlocutor para que consiga manter um nível mediano de informatividade, permitindo que o receptor seja capaz de relacionar as informações presentes na superfície do texto às informações já conhecidas.

#### 2.4.3.1.7 Intertextualidade

A intertextualidade é um importante fator utilizado para o estabelecimento da coerência textual. Koch e Travaglia (2009, p. 92) dizem que ela “pode ser de forma ou de conteúdo. A intertextualidade de forma ocorre quando o produtor de um texto repete expressões, enunciados ou trechos de outros textos, ou então o estilo de determinado autor ou de determinados gêneros do discurso”. Fica evidente a partir das colocações dos autores que, quando produzimos um texto e utilizamos dentre outras expressões ou o estilo do autor estamos fazendo uso da forma que é uma das ferramentas da intertextualidade.

Quanto ao conteúdo, Koch e Travaglia (2009, p. 94) afirmam que a intertextualidade acontece quando os “textos de uma mesma época, de uma mesma cultura, de uma mesma área de conhecimento etc. dialogam necessariamente uns com os outros”.

Sendo assim, a intertextualidade ocorre quando um texto apresenta partes de outro inserido, já existente (o intertexto). Pode ser explícita, quando o texto faz menção a outro (citações, referências, resumos, resenhas), ou implícita, quando é inserido o intertexto alheio sem mencionar a fonte.

#### 2.4.3.1.8 Intencionalidade e aceitabilidade

Ao produzir um texto, o autor precisa ter claros seus objetivos e propósitos, pois são eles que nortearão a organização durante o processo de produção. Lembramos que a intencionalidade está associada à concretização daquilo que o autor se propõe que é fazer com que seus objetivos e propósitos sejam alcançados.

Por isso, ao produzir um texto, o autor não pode perder de vista seu receptor, tornando possível assim a aceitabilidade. Para isso, deverá levar em consideração o conhecimento já internalizado porque este servirá de ponte para que o autor consiga chegar ao sentido pretendido. Mesmo que, a princípio, o texto não traga todas as pistas necessárias, o leitor buscará estabelecer um sentido, dando-lhe a interpretação que lhe parecer mais conveniente, mediante os elementos linguísticos e outros fatores que contribuem para a textualidade pretendida. Koch e Travaglia (2009, p. 98) reafirmam isso quando citam Charolles (1983) que “conceitua a coerência como um princípio de interpretabilidade”.

#### 2.4.3.1.9 Consistência e relevância

Segundo Giora (citado por Koch e Travaglia, 2009, p. 99), para que um texto seja coerente, é necessário que haja consistência e relevância. A consistência é a condição de que todos os enunciados não sejam contraditórios aos anteriores. A relevância é o fator relacionado à consistência, é a condição de que o conjunto de enunciados que compõe o texto seja relevante para o tema tratado no texto.

Mediante o exposto, fica evidente que as ideias apresentadas dentro do limite do texto não podem apresentar controvérsias, quando o intuito é argumentar a

favor de uma ideia que tem de um tópico central que funciona como ponto organizador das demais ideias que falem sobre o mesmo tema.

Portanto, conseguimos compreender que a coerência constitui-se de diferentes fatores que interagem de forma organizada para atender um dos princípios responsáveis para a constituição da textualidade, sendo sua contribuição essencial para que, de fato, o propósito comunicativo aconteça com sucesso.

#### 2.4.3.2 Coesão

Compreendemos que os elementos coesivos podem auxiliar no processo de coerência, entretanto, não existe obrigatoriedade de uso em todos os textos materializados, pois visualizamos algumas estruturas que, mesmo sem a presença dos elos coesivos, torna-se possível estabelecer um sentido para o texto.

Essa ideia é reafirmada por Koch e Travaglia (2009, p.14): “o cálculo do sentido de um texto, estabelecendo sua coerência, pode ser auxiliado pela coesão, mas não é uma condição necessária”. E também por Marcuschi (2012, p. 53): “Embora seja um princípio constitutivo do texto, a coesão não é nem suficiente nem necessária para a textualidade”. Sendo assim, o texto pode apresentar-se coerente sem o uso dos recursos coesivos. Observamos que Marcuschi discorda da posição de autores que defendem a inexistência de textos destituídos de recursos coesivos.

Koch (2009, p. 15) cita Halliday e Hasan (1976), que apresentam um conceito clássico de coesão textual, sendo definido pelos autores “como um conceito semântico que se refere às relações de sentidos existentes no interior do texto”. A partir da ideia apresentada, fica evidente a necessidade de relação de sentido que deve ocorrer entre os elementos linguísticos, pois são esses elementos que possibilitam a interpretação do texto.

Beaugrande e Dressler, também citados por Koch (2009, p. 16), entendem que “a coesão concerne ao modo como os componentes da superfície textual – isto é, as palavras e frases que compõem um texto – encontram-se conectadas entre si numa sequência linear, por meio de dependências de ordem gramatical”. Verificamos que, para os estudiosos, existe uma relação de sentido o qual se estabelece por meio do uso de determinados elementos linguísticos.

Marcuschi (2012) entende que a coesão são:

> Fatores que dão conta da estruturação da sequência superficial do texto; não são simplesmente princípios sintáticos e sim uma espécie de semântica da sintaxe textual, onde se analisa como as pessoas usam os padrões formais para transmitir conhecimentos e sentidos (MARCUSCHI, 2012, p. 50).

Para o autor, a coesão não diz respeito somente a questões sintáticas, mas evidencia que existem diversos elementos, não apenas os linguísticos, que podem ser responsáveis pelos processos de compreensão e produção de texto. Sendo assim, os elementos não são apenas sintáticos, pois ficariam de fora os aspectos semânticos e pragmáticos que também favorecem o estabelecimento de sentido a que o texto se propõe.

Koch (2009, p.17) apoiando-se nas reflexões de Beaugrande e Dressler (1981) e Marcuschi (1983) conclui que existe “distinção entre coerência e coesão”. Reafirmamos, assim, a posição que determinadas formas composicionais de texto podem apresentar sem elementos de coesão, mas seu sentido pode ser instituído através da coerência. Desse modo, também pode ocorrer um sequenciamento coesivo, que nem sempre são classificados como texto, pela ausência da coerência.

Percebemos que a coesão textual faz referência a elementos utilizados no texto que garantem uma recuperação de termos já presentes na superfície textual. Koch (2009, p. 18) faz referência aos cinco mecanismos de coesão apontados por Halliday e Hasan (1976): referência, substituição, elipse, conjunção e coesão lexical.

Segundo os autores, a referência diz respeito aos elementos da língua que não conseguem ser explicados semanticamente, necessitando serem observados outros itens do discurso para que se consiga interpretá-los. A referência pode ser classificada como exofórica, quando se retoma o elemento da situação comunicativa, não estando o elemento retomado presente no texto; e endofórica, que retoma um elemento materializado no texto, denominado de anáfora (precede o item coesivo) e catáfora (apresenta-se após o item a quem se faz referência). Essa definição também é apresentada por Marcuschi (2012, p. 68-69).

Ainda tendo por base Halliday e Hasan, citados por Koch (2009, p. 20), “A substituição seria usada precisamente quando a referência não é idêntica ou quando há, pelo menos, uma especificação nova a ser apresentada, o que requer um mecanismo não semântico, mas essencialmente gramatical”. Portanto, podemos verificar que, na retomada por substituição, pode ocorrer uma modificação do sintagma nominal.

A elipse é indicada pela ausência de um sintagma, um léxico, uma oração ou até mesmo um enunciado, que consegue ser retomado a partir do contexto.

Além dos elementos já citados e tendo como referência os estudos de Halliday e Hasan, (1976) citados por Koch (2009, p.21), um outro mecanismo é classificado como conjunção que, segundo os autores, “permite o estabelecimento de relações significativas entre elementos ou orações do texto”. Nesse sentido, é possível compreender que são utilizados marcadores que buscam estabelecer uma relação entre o que já foi dito com aquilo que precisa ser dito, sendo possível a observação explícita, sendo esta garantida pelo uso dos marcadores formais.

Para concluir a classificação, os estudiosos fazem referência à coesão lexical que consegue ser estabelecida pelo uso da reiteração e da colocação, sendo que a primeira ocorre pela repetição de um elemento ou por sinônimos, hiperônimos e nomes genéricos. Já a colocação apresenta termos que remetem a um mesmo campo de significado (KOCH, 2009, p. 22).

Porém, vale ressaltar que diversos autores apresentam outras classificações de mecanismos diferentes da estabelecida por Halliday e Hasan (1976). Existem os que consideram que toda retomada acontece pelo uso de referentes textuais (correferentes), que ocorrem por meio da substituição. Koch (2009, p.23) cita o alemão Harweg (1968), um dos pioneiros da Linguística Textual da Alemanha, que “entende o texto como uma sucessão de unidades linguísticas constituídas por uma cadeia pronominal ininterrupta”

Compreendemos que os pronomes são utilizados como elementos centrais na constituição do texto. Porém, podemos inferir que os pronomes para o autor apresentam um sentido amplo, nos levando a pensar que tudo que utilizamos para substituir o que já foi apresentado mantém com esse termo uma relação correferente.

Essa posição pode ser justificada com uma citação do autor presente em Koch (2009, p. 23) que enfatiza que os elementos já citados são retomados pela substituição, isto é, “a troca de uma expressão linguística por outra expressão linguística dada. A primeira das duas expressões, aquela que é trocada, denomina-se *substituendum*; a segunda, que se põe no lugar dela, *substituens*”. Portanto, não há uma distinção entre referência e substituição.

Entretanto, autores como Brown & Yule, citados por Koch (2009, p. 26), não comungam das ideias de Harweg (1968) e Halliday e Hasan (1976). Para os

pesquisadores, “à medida que um texto se desenvolve, o referente sofre mudanças de estado, de modo que sua descrição vai se modificando”. Nesse sentido, verificamos que não existe consenso entre os estudiosos em relação aos mecanismos de coesão. Porém, para entendermos um pouco mais a respeito dos mecanismos utilizados no processo de constituição da textualidade, levaremos em consideração duas modalidades de coesão: “a coesão remissiva ou referencial (referenciação ou remissão) e a coesão sequencial (sequenciação), conforme (KOCH, 2009, p. 27).

Sendo assim, apesar da existência dos vários estudos em torno da questão da coesão, como já mencionados, buscaremos centralizar o estabelecimento de conexão entre as ideias, tendo como referência a coesão remissiva ou referencial, bem como a coesão sequencial, por entendermos que as duas podem nos auxiliar a compreender o estabelecimento de sentido, na grande maioria das vezes necessárias para a construção da textualidade.

#### 2.4.3.2.1 A coesão referencial

Quando falamos de coesão referencial, estamos nos referindo a todos os elementos que se apresentam no texto e fazem referência a outros já materializados na superfície textual. Constatamos em determinadas situações que alguns elementos podem fazer referência a mais de um elemento presente no texto. Porém, aqui, vale ressaltar uma citação de Kallmeyer *et al* (1974) apresentada por Koch (2009, p. 31): “a relação de referência (ou remissão) não se estabelece apenas entre a forma remissiva e o elemento de referência, mas entre os contextos que envolvem a ambos”.

Com isso, a definição de sentido estabelecida aos elementos é feita pelo leitor/ouvinte, levando em consideração a base contextual, que lhe possibilitará a escolha do caminho que garantirá a manutenção da ideia que necessita ser retomada.

Segundo Koch (2009, p 34), “as formas remissivas em português podem ser de ordem gramatical ou lexical”. Portanto, na constituição do texto o autor faz uso das formas gramatical e lexical com intuito de retomar o referente, fato este que garantirá o encadeamento lógico entre as ideias presentes no texto.

É pertinente lembrar que as formas gramaticais não possibilitam ao leitor/ ouvinte estabelecer relações de sentido, e sim asseguram a conexão entre os elementos do texto. Segundo Koch (2009, p. 34), “podem ser presas ou livres”. As presas garantem, por exemplo, a concordância entre nome e o artigo que o acompanha. Já as formas livres, apesar de não estabelecerem uma relação direta com um dos elementos presentes em um determinado grupo nominal, podem ser utilizadas como formas remissivas, anafórica ou catafórica em relação a qualquer elemento que pertença ao universo textual em questão.

Koch (2009, p. 48) define as formas remissivas lexicais como “aquelas que, além de trazerem instruções de conexões, possuem um significado extensional, ou seja, designam referentes extralinguísticos”. Sendo assim, as formas lexicais livres podem fazer referência a outros elementos que não se apresentam materializados na superfície textual, o contexto nesse caso pode auxiliar no processo de ativação do elemento que necessita ser retomado.

Podemos compreender que, em determinadas situações, o texto pode apresentar ambiguidade, podendo existir assim mais de um elemento a que o referente pode estar relacionado, neste caso, o leitor/ouvinte terá que recorrer a todas as informações que o constitui para estabelecer a relação de sentido que necessita ser retomada.

#### 2.4.3.2.2 A coesão sequencial

Koch (2009, p. 53) afirma que a coesão sequencial:

> Diz respeito aos procedimentos linguísticos por meio dos quais se estabelecem, entre segmentos do texto (enunciados, parágrafos e sequências textuais) diversos tipos de relações semânticas e/ou pragmáticas, à medida que se faz o texto progredir.

Percebemos que a afirmação da autora nos faz compreender que existe no texto uma relação interdependente, fato que favorece a compreensão de outros elementos já constituídos no texto. Portanto, a interdependência ocorre pelo uso dos mecanismos de sequenciação que se fazem presentes na língua.

Ao analisarmos os estudos de Koch (2009, p. 53), a respeito da questão, verificamos que a progressão textual pode ser feita com ou sem elementos

recorrentes, que são classificados pela estudiosa como “sequenciação frástica (sem procedimentos de recorrência estrita) e sequenciação parafrástica (com procedimentos de recorrência)”.

#### 2.4.3.2.2.1 Sequenciação parafrástica

A sequenciação parafrástica ocorre, conforme Koch (2009), quando na progressão do texto utilizam-se diversos procedimentos de recorrência, entre eles citamos a recorrência de termos que diz respeito à utilização de um mesmo léxico que pode não apresentar um mesmo sentido. No que se refere à recorrência de estruturas, outro mecanismo é o paralelismo sintático. Esse ocorre quando são utilizadas as mesmas estruturas sintáticas, sendo essas concluídas por léxicos diferentes.

Temos também a recorrência de conteúdos semânticos que são paráfrases que acontecem quando apresentamos um mesmo conteúdo semântico, porém apresentam-se organizado de forma diferente da realizada pelo autor.

Nessa perspectiva, citamos ainda a recorrência de recursos fonológicos segmentais e ou suprassegmentais que estabelecem um padrão fixo, como por exemplo a métrica, o ritmo e a assonância presentes em um texto.

Ademais, destacamos a recorrência de tempo e aspectos verbais que buscam deixar claro para o leitor/ouvinte a existência no texto de uma sequência de comentários ou de relatos.

#### 2.4.3.2.2.2 Sequenciação frástica

Segundo Koch (2009, p. 62), são

> Mecanismos de sequenciação frástica, que se constituem em fatores de coesão textual na medida em que garantem a manutenção do tema, o estabelecimento de relações semânticas e/ou pragmáticas entre segmentos maiores ou menores do texto, a ordenação e articulação de sequências textuais.

A progressão textual na sequenciação frástica ocorre por meio de palavras que garantem um encadeamento das ideias, que permitem por meio dos elementos utilizados a construção de sentidos do texto. De acordo com Koch (2009, p. 62), são

vários os mecanismos responsáveis pela sequenciação frástica. Entre os procedimentos de sequenciação frástica, destacamos:

O procedimento de manutenção temática é responsável pela permanência de sentido que ocorre através do uso de palavras que pertencem ao mesmo campo lexical. Outro procedimento de sequenciação frástica acontece com a existência da progressão temática, sendo que essa diz respeito à articulação tema/rema que pode apresentar variações de concepções em torno de duas perspectivas: oracional e contextual.

O terceiro mecanismo que queremos fazer referência é o encadeamento, esse garante o estabelecimento de sentido através das relações semânticas entre as orações, podendo ser conquistado por meio da justaposição ou por conexão.

Koch (2009, p. 77) cita Charoles (1986) para mostrar a relevância dos elementos coesivos na constituição do texto. O autor “ressalta que o uso dos mecanismos coesivos tem por função facilitar a interpretação do texto e a construção da coerência pelos usuários”. Verificamos, a partir dos estudos em relação aos elementos coesivos, que eles contribuem de maneira positiva para o estabelecimento de sentido que pode ser reconstruído pelo leitor/ouvinte quando em contato com o texto e que o uso de forma inadequada pode dificultar a compreensão do texto.

Portanto, percebemos que a coesão referencial e a coesão sequencial são importantes no processo de constituição do texto e não podem ser vistas de forma restrita.

Ao longo desse capítulo, foi possível aprofundarmos informações em relação aos estudos da linguística textual desde o período transfrástico até as abordagens mais recentes, com posicionamento de diferentes autores em relação ao texto, aos elementos que os compõem e dos princípios da textualidade.

Além dos aspectos já mencionados, explicitamos dois dos princípios constitutivos da textualidade: coerência e coesão. Na ocasião foram enfatizados os diferentes elementos que permitem a garantia dos princípios da textualidade.

A seguir apresentaremos, as diferentes concepções em torno da leitura do texto, bem como os conhecimentos necessários para que ocorra o processamento textual. Daremos ênfase à necessidade de clareza dos objetivos que precisamos ter durante a leitura do texto. Ainda discutiremos outro aspecto relevante que é a

utilização das estratégias de leitura como uma das ferramentas utilizadas para o desvelamento do texto. Vamos então ao capítulo.

## 3. LEITURA

Ler pode até parecer uma questão simples e fácil. No entanto, os resultados que ora são apresentados pelo Pisa[2], Saeb[3] e em alguns estados[4] e municípios[5] por seus sistemas de avaliação que monitoram as habilidades de leitura vêm evidenciando dados alarmantes em relação à compreensão leitora dos alunos.

É inegável a importância que a leitura tem na sociedade, pois, para conseguirmos inserção social, a leitura e a escrita apresentam-se como condição essencial, seja em relação à questão profissional ou ao desenvolvimento de diversas atividades cotidianas que exigem do sujeito a existência da competência leitora.

A leitura pode ser utilizada como caminho para a construção de sujeitos autônomos que, imersos em uma sociedade letrada, precisam entender que ela é um instrumento importante de participação social e que, enquanto sujeitos, devem exercer um papel ativo no processamento do texto.

Ler não significa apenas decodificar o que está materializado na superfície textual. Para que de fato leiamos, é necessário compreender e interpretar as informações que estão presentes no texto.

Dell' Isola (2001, p. 29) afirma que "a leitura ultrapassa a atividade visual e o leitor recorre a seu conhecimento sobre as possibilidades de combinações gráficas nas palavras em português para recuperar o sentido". Mediante essa realidade, é preciso cada vez mais o desenvolvimento de propostas pedagógicas para melhorar o desempenho da leitura, a compreensão dos estudantes, de forma que eles possam adquirir proficiência, competência leitora.

O processo de formação de leitores precisa contribuir para que esse leitor torne-se um sujeito capaz de processar textos. Os dados mostram que ainda há um grande desafio a ser vencido. Porém, é preciso que o professor ensine o aluno a

---

[2] De acordo com os resultados de 2012, da avaliação internacional PISA, os alunos demonstram indicadores insatisfatórios em relação à leitura e compreensão textual. Fonte: http://portal.inep.gov.br/internacional-novo-pisa-resultados. Acesso em: 15.06.2016.

[3] Os dados do SAEB explicitam que o nível de leitura e compreensão medido por esta avaliação nacional indicam que em 2015 a média alcançada foi 4,5, sendo analisados a partir de uma escala que vai de 0 a 10, ficando abaixo da meta estabelecida na escala de proficiência desejada para os alunos do 9° ano do ensino fundamental.

[4] Os dados do SPAECE indicam que, em 2013, os alunos do 9º ano do Ensino Fundamental no Ceará apresentaram uma proficiência de 242,3 em uma escala que vai de 0 a 500. Essa proficiência demonstra que o alunado apresenta um nível crítico em relação à compreensão leitora.

[5] A Secretaria Municipal de Educação de Russas vem verificando os resultados de compreensão leitora de seus alunos, através do Sistema Permanente de Avaliação do Ensino Fundamental (SMAEF) por meio de uma escala que vai de o a 10, sendo que em 2015 a média alcançada pelos alunos do 9º ano foi de 6,3 em Língua Portuguesa.

usar as estratégias de leitura e aprenda a mobilizar os seus conhecimentos prévios para que, dessa forma, possa melhor compreender o que lê. É preciso estimular o interesse dos alunos pela leitura em busca do desenvolvimento da compreensão leitora.

Iniciaremos essa trajetória, trazendo, para nossa discussão, algumas concepções em relação à leitura, ao processamento textual e às estratégias de leitura, procedimentos que devem ser utilizados pelo leitor proficiente na atividade de compreensão do texto.

## 3.1 CONCEPÇÕES DE LEITURA

Para compreendermos as concepções de leitura construídas por diferentes autores ao longo do tempo, precisamos conhecer os conceitos de língua que influenciam as opiniões que temos em torno da leitura.

Cotidianamente, falamos sobre a importância da leitura na nossa vida e da necessidade de cultivarmos o hábito da leitura entre as crianças e os jovens. Sabemos que a escola exerce um papel fundamental para a formação de leitores competentes. Entretanto, é necessário termos clareza da concepção de leitura que queremos desenvolver enquanto educadores.

Segundo Koch e Elias (2014), podemos apresentar diferentes concepções para as perguntas: O que é ler? Para que ler? E como ler? As respostas apresentadas a essas perguntas de acordo com as autoras revelaram uma concepção de leitura decorrente de sujeito, de língua, de texto e de sentido que se adote.

Koch (2003, p. 13) diz que, quando a leitura tem foco no autor, “a concepção de língua como *representação do pensamento* corresponde à de *sujeito psicológico*, individual, dono de sua vontade e de suas ações”. Diante do exposto, compreendemos que a mensagem transmitida deve ser recebida pelo interlocutor da maneira que foi pensada pelo autor. Portanto, nessa concepção, o autor apresenta-se como sujeito dono de uma verdade absoluta que não pode ser modificada. Locke (1969), citado por Koch (2003, p. 14), afirma que, dentro dessa concepção, o autor faz uma “transmissão exata de pensamentos da mente do falante para a mente do ouvinte”. Sendo assim, nessa concepção, o texto é concebido como um produto construído exclusivamente pelo autor.

Ainda sobre a visão de Koch (2003, p. 14), quando o foco está no texto, o princípio explicativo de todo e qualquer fenômeno e de todo e qualquer comportamento individual repousa sobre a consideração do sistema, quer linguístico, quer social. A autora cita Possenti (1993), que referenda suas palavras ao dizer que “o indivíduo não é dono de seu discurso e de sua vontade: sua consciência, quando existe, é produzida de fora e ele pode não saber o que faz e o que diz” (KOCH, 2003, p. 14). Nesse sentido, compreendemos que o leitor necessita apenas decodificar os elementos linguísticos que se apresentam materializados na superfície textual. Porém, para que isso ocorra é necessário conhecer o código linguístico utilizado pelo emissor.

Koch (2003, p. 15) ressalta ainda a concepção em que o foco está na interação autor-texto e leitor que, diferentemente das concepções anteriores, os sujeitos são vistos como atores/construtores sociais, sujeitos ativos que dialogicamente se constroem e são construídos no texto. A estudiosa ressalta a fala de Brandão (2001), retomando as considerações de Bakhtin (1979), as quais discutem que o sujeito na interação com o outro constitui-se um sujeito social.

Nessa perspectiva, a construção de sentido dada ao texto leva em consideração, dentre outras coisas, o contexto e o conhecimento prévio adquirido pelo leitor quando em processo de interação com o texto. Tendo por base essa concepção, Koch e Elias (2014) consideram:

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

Portanto, a leitura é uma atividade que exige do leitor o uso dos elementos linguísticos, mas, para que consiga estabelecer sentido ao texto, precisa levar em consideração as vivências e conhecimentos já internalizados pelo leitor.

De acordo com Solé (1998, p. 22), “a leitura é um processo de interação entre o leitor e o texto”. Baseados em sua afirmação, compreendemos que o texto não pode ser visto como produto finalizado, e sim como algo que se encontra em processo constante de construção.

Outro aspecto abordado pela autora (SOLÉ,1998, p. 22) é que “os objetivos da leitura são elementos que devem ser levados em conta quando se trata de

ensinar as crianças a ler e compreender.” Portanto, entendemos que existem finalidades distintas para a leitura, assim como há diferentes modos de organizar o texto de acordo com suas funções.

Os conteúdos de um texto podem ser invariáveis segundo a autora, mas, é possível que dois leitores com finalidades diferentes extraiam informações distintas do mesmo. Para ler, é necessário decodificar, observar os objetivos, ideias e conhecimento prévio que temos em torno do assunto abordado.

O domínio da leitura permite a existência da interação entre os sujeitos, que ao compreenderem o que leem conseguem, além de decodificar, construir sentido, pois,

> [...] o leitor constrói o significado do texto. Isto não quer dizer que o texto em si mesmo não tenha sentido ou significado; [...] o significado que um escrito tem para o leitor não é uma tradução ou réplica do significado que o autor quis lhe dar, mas uma construção que envolve o texto, os conhecimentos prévios do leitor que o aborda e seus objetivos (SOLÉ, 1998, p. 22).

Sendo assim, entendemos que o leitor exerce um papel de construtor do significado do texto lido. Portanto, é o leitor por meio das pistas e também pelo contexto que dará sentido ao que lê. Mediante essa realidade, o texto pode ganhar sentidos diferentes quando são construídos por leitores que apresentam experiências diferentes.

É necessário compreendermos que aprendemos a ler bem antes de termos contato com o texto escrito, conforme afirma Freire (1985, p. 11): “a leitura do mundo precede a leitura da palavra[6]”; essa atividade se estabelece a partir do diálogo entre o leitor e o objeto lido.

A leitura em uma perspectiva interativa leva em consideração o processo pelo qual compreendemos a linguagem pela mobilização de aspectos que consistem, entre outros, no conteúdo do texto e nas expectativas prévias do leitor, pois, para ler, como já citado, é preciso colocar ideias, objetivos, as experiências vividas e o conhecimento prévio em ação, fato que permite ressignificar o que está posto no texto no momento da leitura.

---

[6] Antes de realizarmos a leitura da palavra em seu sentido literal, fazemos a leitura do mundo no qual estamos inseridos. A palavra pode ser vista como representação da realidade existente. Por isso, é pertinente lembrar que “A compreensão do texto a ser alcançada por sua leitura crítica implica a percepção das relações entre o texto e o contexto” (FREIRE, 1985, p. 11).

Para Solé (1998), Kato (2007), Fulgêncio e Liberato (2001), as diferentes explicações desse processo são agrupadas em modelos hierárquicos ascendentes – *buttom-up* – e descendente – *top-down*. O primeiro se concretiza pelo fato de o leitor estar processando, aprendendo, interagindo com o texto, basicamente decodificando-o. Já o modelo descendente *top-down* mostra o contrário – o leitor não decodifica, usa o conhecimento que tem para falar sobre o conteúdo. Quanto mais informações forem obtidas sobre o texto que ele vai ler, melhor será sua compreensão.

Kato (2007), baseando-se nos dois tipos de processamentos – ascendente e descendente –, identifica três tipos de leitor. Segundo a autora,

> Teríamos o tipo que privilegia o processamento descendente, utilizando muito pouco o ascendente. É o leitor que aprende facilmente as ideias gerais e principais do texto, é fluente e veloz, mas por outro lado faz excessos de adivinhações, sem procurar confirmá-las com dados do texto, através de uma leitura ascendente. [...] O segundo tipo de leitor é aquele que se utiliza basicamente do processo ascendente, que constrói o significado com base nos dados do texto, fazendo pouca leitura nas entrelinhas, que aprende detalhes detectando até erros de ortografia, mas que, ao contrário do primeiro, não tira conclusões apressadas. É, porém, vagaroso e pouco fluente e tem dificuldade de sintetizar as ideias do texto por não saber distinguir o que é mais importante do que é meramente ilustrativo ou redundante. O terceiro tipo de leitor, o leitor maduro, é aquele que usa de forma adequada e no momento apropriado, os dois processos complementarmente. É o leitor para quem a escolha desses processos é já uma estratégia metacognitiva, isto é, é leitor que tem um controle consciente e ativo de seu comportamento (KATO, 2007, p. 50).

Desse modo, a leitura eficaz é resultado do uso eficiente pelo leitor dos processamentos ascendentes e descendentes, sendo que o leitor competente consegue unificar os processos em favor da construção de sentidos que necessita ser estabelecida pelo texto.

Para Kleiman (1993, p. 10), a leitura é uma “prática social que remete a outros textos e outras leituras”. Assim, ao lermos um texto, levamos em conta valores, crenças e atitudes que são resultados do grupo social em que se deu nossa sociabilização. A autora vê a leitura como processo psicológico em que o leitor recorre a estratégias baseadas no seu conhecimento linguístico, sociocultural e enciclopédico.

Assim como Kleiman, Koch (2003, p. 39-40) afirma que, “para o processamento textual, recorremos a três grandes sistemas de conhecimento: conhecimento linguístico, conhecimento enciclopédico e conhecimento interacional”.

Nesse sentido, podemos compreender que uma série de elementos são acionados durante a leitura, possibilitando ao leitor construir sentido para o texto.

Além das concepções já apresentadas, salientamos a visão defendida por Soares (1991), segundo a qual:

> A leitura não é uma atividade de mera decodificação, em que o leitor aprende, compreende e interpreta a “mensagem” do autor, mas é processo constitutivo do texto: é na interação autor-leitor que o texto é construído, é produzido. Ou seja: o texto não preexiste à sua leitura, pois esta é construção ativa de um leitor que, de certa forma, “reescreve” o texto, determinado por seu repertório de experiências individuais, sociais, culturais (SOARES, 1991, p. 9).

Com base na posição da autora, vemos que o professor precisa levar em consideração, ao planejar suas ações docentes, o aspecto social de toda leitura. O ato de ler é um ato social, uma vez que a leitura de um texto possibilita o contato ou a interação de dois indivíduos distantes espacialmente (que não compartilham o mesmo ambiente físico) e/ou temporalmente (não são contemporâneos). Salienta que a decodificação é um aspecto importante, mas não o único a ser considerado.

O texto possibilita a interação que não pode ocorrer nas conversas face a face, e que os sentidos sejam construídos e negociados por ambos os interlocutores e não apenas por aquele que escreve. É isso o que Soares esclarece na citação anterior, quando diz que o texto é resultado da interação entre o autor e o leitor.

Para que possamos compreender tais questões, é significativo vislumbrarmos que existe uma distinção entre alfabetização e letramento: segundo Soares (2010), leitura é mais que alfabetizar, é ensinar a ler e escrever dentro de um contexto onde a escrita e a leitura tenham sentido e façam parte da vida do aluno.

Vale ressaltar que a leitura envolve diversos processos, entre eles a decodificação. O processo de decodificação, isto é, o acesso às letras e à sonoridade representada por elas se constitui um ato mecânico que possibilita o reconhecimento das sílabas, palavras e frases que constituem um texto. É importante compreender que a leitura deve se constituir além da decodificação de palavras.

Entendemos que a leitura não se constitui apenas do processo de decodificação, ela precisa ser entendida como meio para conquista da cidadania e para isso é necessário que o leitor compreenda e interaja no espaço em que vive. Soares (1999, p. 19) defende que:

> Em nossa cultura grafocêntrica, o acesso à leitura é considerado como intrinsecamente bom. Atribui-se à leitura um valor positivo absoluto: ela traria benefícios óbvios e indiscutíveis ao indivíduo e à sociedade – forma de lazer e de prazer, de aquisição de conhecimentos e de enriquecimento cultural, de ampliação das condições de convívio social e de interação.

Nesse sentido, a leitura oferece um mundo de possibilidades àqueles que dominam essa competência, bem como praticamente exclui aquele que dela não sabe fazer uso, discriminando-o cultural, econômica e socialmente. Isso mostra que a leitura não é uma ação com fim em si mesma, mas uma capacidade, através da qual atingimos um determinado objetivo.

Sendo assim, é pertinente ressaltar as ideias de Charmeux (1995, p.42) que também compreende a leitura como caminho para outras conquistas: para ela, “ler aparece como um meio para uma outra coisa, e não como uma atividade em si, com uma finalidade própria”. O domínio da leitura garante o acesso a outras atividades que dela dependem, fazendo com que o sujeito de fato interaja e construa sentido para o texto.

Segundo Dell’Isola (2001, p. 30),

> A leitura não é processo preciso que envolve uma percepção exata, detalhada e sequencial, como a identificação progressiva de letras, sílabas, estruturas, proposições, dentre outros. Ela envolve o uso parcial de partes mínimas e disponíveis, relacionadas a partir das expectativas do leitor.

A leitura deve estar intimamente ligada ao processo de compreensão, pois os educandos precisam estabelecer relações entre o que foi falado e o significado expresso. Para que isso ocorra, é necessário relacionar o conteúdo do texto com os seus conhecimentos prévios. Segundo Dell’Isola (2001, p.128), “texto quer dizer tecido, não um produto, mas uma produção”. A leitura deve permitir ao leitor fazer conexões com o texto. Para que ocorra a construção de significados, é necessário que o leitor seja capaz de se posicionar de forma crítica.

Precisamos desenvolver o trabalho de leitura na perspectiva do letramento. Quando falamos em letramento, é necessário compreender que é um processo contínuo em que o sujeito está em constante construção, e se estende durante toda a nossa vida. Segundo Soares (2010), “letramento” nasceu para caracterizar aquele que sabe fazer uso do ler e escrever, que corresponde às exigências que a

sociedade requer nas práticas de leitura e de escrita do cotidiano. A autora afirma ainda que letrar é mais que alfabetizar, é ensinar a ler e escrever dentro de um contexto onde a escrita e leitura tenham sentido e façam parte da vida do aluno.

Street (1984) afirma que é mais apropriado referir-se a letramentos do que a um único letramento. Portanto, entendemos que não existe lugar específico de aprendizagem e uma situação específica para que isso ocorra, pois, cada experiência vivida apresenta um universo de possibilidades que geram novas aprendizagens.

Assim sendo, isso nos faz compreender que a escola precisa realizar ações pedagógicas que possibilitem um trabalho para formação de um aluno letrado. Isto é, um aluno que além de decodificar seja capaz de estabelecer relações com informações expressas no texto e no contexto no qual está inserido.

A autora Soares (2014, p. 58) enfatiza a análise expressa anteriormente, quando diz: “um grave problema é que existem pessoas que se preocupam com a alfabetização sem se preocupar com o contexto social, em que os alunos estão inseridos”. Nesse sentido, a escola deve criar as condições para o letramento, pois é necessário ter consciência de que ela não forma leitores sozinhos, mas sabemos também que a instituição educacional é fundamental para ajudar nessa formação, já que as crianças, muitas vezes, aprendem o código, a mecânica, mas depois não aprendem a usá-lo.

É necessário que a escola perceba que a leitura não pode continuar sendo um ato mecânico, em que se desenvolvem habilidades e muitas vezes se distancia de sua função social. Ao ler, o leitor precisa desenvolver a capacidade de apreender o tema, para inferir o tom e a intenção do autor. Nesse contexto, Kleiman (2000, p. 87) afirma que,

> Quanto mais diversificada for a experiência dos alunos, quanto mais familiaridade eles tiverem com diferentes gêneros textuais, mais conhecida será a estrutura deste texto, e mais fácil à percepção das relações entre a informação veiculada no texto e a sua estrutura.

A escola precisa encontrar caminhos que possibilitem aos alunos a compreensão de que a leitura deve se constituir como processo dinâmico que é desenvolvido e modificado pela interação com o meio. Segundo Kleiman (2000, p. 52),

> O leitor eficiente faz predições baseado em seu conhecimento de mundo. Na aula de leitura é possível criar condições para o aluno fazer predições, orientado pelo professor, que além de permitir-lhe utilizar seu próprio conhecimento, supre eventuais problemas de leitura do aluno, construindo suportes para enriquecimento dessas predições e mobilizando seu maior conhecimento sobre o assunto.

Com base nos autores, podemos verificar que a leitura compreensiva leva em consideração uma série de elementos como objetivo, função, relação autor e texto dentre outras, sendo estas necessárias para a construção de sentidos atribuídas ao texto pelo leitor. Portanto, queremos desenvolver em sala de aula práticas de letramento que, de fato, tornem o educando um ser social, crítico e participativo, compreendendo-se como ser atuante em seu processo de aprendizagem.

Para a realização dessa atividade é essencial que os educandos façam uso dos diferentes tipos de conhecimento e das variadas estratégias de leitura no processamento de um texto, é sobre isso, que falaremos a seguir.

## 3.2 CONHECIMENTOS RELEVANTES PARA O PROCESSAMENTO TEXTUAL

Durante a leitura de um texto e sua produção de sentido, utilizamos diferentes estratégias de leitura. Nessa perspectiva, o desenvolvimento da competência leitora envolve estratégias como a antecipação, o que pressupõe partir de elementos que constituem o texto – imagem, título dentre outros que podem ser utilizados pelos leitores durante a construção de sentido estabelecida pelo leitor. A verificação das hipóteses levantadas pelo leitor ocorre no momento subsequente ao da antecipação, por meio do ato de leitura em si mesmo e de novas intervenções de um mediador. O documento Parâmetros Curriculares Nacionais afirma que:

> A leitura é o processo no qual o leitor realiza um trabalho ativo de compreensão e interpretação do texto, a partir de seus objetivos, de seu conhecimento sobre o assunto, sobre o autor, de tudo o que sabe sobre a linguagem etc. Não se trata de extrair informação, decodificando letra por letra, palavra por palavra. Trata-se de uma atividade que implica estratégias de seleção, antecipação, inferência e verificação, sem as quais não é possível proficiência. É o uso desses procedimentos que possibilita controlar o que vai sendo lido, permitindo tomar decisões diante de dificuldades de compreensão, avançar na busca de esclarecimentos, validar no texto suposições feitas (PCN, 1997, p. 69-70).

Para ler, é necessário que um conjunto de ações ocorram ao mesmo tempo. Vale salientar que o modelo interativo não está automaticamente no leitor ou no texto, ele vai se constituindo durante todo o processo de leitura. Assim sendo, o leitor utiliza ao mesmo tempo o conhecimento que tem do texto em questão e o conhecimento de mundo para chegar à compreensão.

Como afirma Solé (1998, p. 25), para darmos sentido ao texto, “baseamo-nos na informação proporcionada pelo texto, naquela que podemos considerar contextual e em nosso conhecimento sobre a leitura, os textos e o mundo em geral”. Portanto, o processamento do conhecimento textual envolve, sobretudo, reconhecer o gênero, sua organização e sua função social. O conhecimento do gênero possibilita ao leitor fazer previsões a respeito do assunto, assumir o controle da própria leitura e ter um objetivo para ela, criar hipóteses a respeito do que lê.

Entendemos que a atividade de leitura não pode ser um processo mecânico, automático. Pelo contrário, essa prática social deve ser uma atividade de construção de sentidos, que exija reflexão por parte do educando. Charmeux (1995, p. 88-89) explica que:

> Ensinar a leitura, portanto, é colocar em funcionamento um comportamento ativo, vigilante, de construção inteligente de significação, motivado por um processo consciente e deliberado, e isto desde o próprio início da escolaridade das crianças, e mesmo antes que elas cheguem à escola [...].

Por isso, é possível afirmar que ler não é uma atividade simples, em outras palavras, não aprendemos a ler apenas no primeiro ano de escolaridade e para formar bons e competentes leitores é necessário um esforço contínuo por parte dos professores. Já falamos que o leitor articula conhecimentos de diversas áreas. Nesse sentido, não podemos restringir o desenvolvimento da compreensão leitora às aulas de língua materna, pois a leitura satisfatória envolve muitas áreas do conhecimento e diferentes estratégias.

Para que possamos realizar o processamento textual, é necessário o uso de várias estratégias que podem ser de caráter linguístico, bem como sociocognitivas. Essas estratégias associam diferentes tipos de conhecimentos que estão armazenados na memória.

Kleiman (2007, p. 13) afirma que “é mediante a interação de diversos níveis de conhecimento, como o linguístico, o textual, o conhecimento de mundo, que o leitor consegue construir o sentido do texto”. Nesse sentido, segundo a autora, é a articulação feita pelo leitor entre os diferentes conhecimentos que favorece a construção de sentido desejada.

Koch (2010, p. 32) cita Heinemann e Viehweger (1991), que afirmam que “para o processamento textual contribuem três grandes sistemas de conhecimento: o linguístico, o enciclopédico e o interacional”. Verificamos que para de fato acontecer a produção de sentido, acionamos, além dos conhecimentos linguísticos, conhecimentos que armazenamos na memória decorrentes das experiências vividas.

O conhecimento linguístico, segundo Koch (2010, p. 32), “compreende o conhecimento gramatical e lexical, sendo responsável pela articulação som-sentido”. Esse conhecimento apresenta-se materializado no texto e pode ser exemplificado pelo uso dos elementos de coesão, pelas palavras que utilizamos para expressar as ideias desejadas em relação ao tema apresentado. Para Kleiman (2007, p. 14), “o conhecimento linguístico desempenha um papel central no *processamento* do texto”.

Por outro lado, o conhecimento enciclopédico, de acordo com Koch e Elias (2014, p. 42), também intitulado como conhecimento de mundo, “refere-se a conhecimentos gerais sobre o mundo – uma espécie de *thesaurus* mental – bem como a conhecimentos alusivos a vivências pessoais e eventos espácio-temporalmente situados, permitindo a construção de sentidos”. Entendemos que são conhecimentos que estão armazenados na memória de cada sujeito.

Segundo Koch (2010, p. 32), “quer se trate de conhecimento do tipo declarativo (proposições a respeito de fatos do mundo), quer do tipo episódico (os “modelos cognitivos” socioculturalmente determinados e adquiridos através das experiências”. Sendo assim, são esses conhecimentos que nos proporcionam levantar hipóteses, por exemplo, em torno de um título de texto, permitindo-nos realizar as inferências que busquem preencher as lacunas presentes na superfície textual.

O conhecimento interacional é definido por Koch (2010, p. 32) como “o conhecimento sobre as ações verbais, isto é, sobre as formas de interação através da linguagem”. Assim, o conhecimento interacional constitui-se em decorrência da interação por meio da linguagem.

O conhecimento interacional se constitui de diferentes tipos de conhecimentos classificados por Koch (2010), Koch e Elias (2014) como ilocucional, comunicacional, meta comunicativo e superestrutural.

O ilocucional possibilita o reconhecimento por parte do leitor/ouvinte dos objetivos ou propósitos pretendidos pelo produtor do texto, em uma determinada situação de interação. Segundo Koch e Elias (2014, p. 50), o conhecimento comunicacional diz respeito à:

> Quantidade de informações necessárias, numa situação comunicativa concreta, para que o parceiro seja capaz de reconstruir o objetivo da produção do texto; seleção da variante linguística adequada a cada situação de interação; adequação do gênero textual à situação comunicativa.

Compreendemos que é necessário oferecer ao indivíduo informações que, realmente, permitam-lhe identificar a intenção do produtor, não esquecendo que este precisa escolher um gênero textual que favoreça a retomada do objetivo a que se propõe, sem esquecer de levar em consideração as crenças e conhecimentos já internalizados pelo interlocutor.

O conhecimento meta comunicativo é utilizado pelo produtor com o intuito de evitar perturbações previsíveis na comunicação. Koch e Elias (2014, p. 52) afirmam que “É aquele que permite ao locutor assegurar a compreensão do texto e conseguir a aceitação pelo parceiro dos objetivos com que é produzido”. Para atender a esse propósito, usa, por exemplo, ações linguísticas como comentário a respeito do próprio texto, realce de determinadas partes do discurso com o intuito de chamar a atenção do leitor.

Já o conhecimento superestrutural permite ao produtor selecionar o gênero textual que tenha uma melhor adequação ao propósito comunicativo desejado, conforme é apresentado por Koch e Elias (2014). Esse conhecimento:

> Permite a identificação de textos como exemplares adequados aos diversos eventos da vida social. Envolve também conhecimentos sobre as macro categorias ou unidades globais que distinguem vários tipos de textos, bem como sobre a ordenação ou sequenciação textual em conexão com os objetivos pretendidos (KOCH; ELIAS 2014, p. 54).

Portanto, podemos entender que, para compreendermos um texto, precisamos utilizar vários tipos de conhecimentos específicos para que a construção de sentidos seja estabelecida. Além dos diferentes tipos de conhecimento, é

necessário termos clareza dos motivos que nos levam a ler. Por conseguinte, abordaremos os propósitos de leitura.

## 3.3 OBJETIVOS DA LEITURA

Para realizarmos uma atividade física, buscamos justificativas que nos motivem a desempenhar essa atividade. Sendo assim, para lermos precisamos ter os motivos que impulsionem o desejo. Kleiman (2007, p.10) afirma que “a leitura é um ato social, entre dois sujeitos – leitor e autor – que interagem entre si, obedecendo a objetivos e necessidades socialmente determinados”.

Ao ler um texto, o leitor precisa ir construindo uma ideia a respeito do assunto, do conteúdo que se apresenta materializado na superfície textual, assim, para conseguir realizar essa atividade, precisa ter claro os objetivos pelos quais essa leitura deve ser concretizada. Kleiman (2007, p. 30) diz que “há evidência experimental que mostra que somos capazes de lembrar melhor aqueles detalhes de texto que têm a ver com um objetivo específico”. Portanto, os objetivos e intenções da leitura são considerados indispensáveis para o processo de compreensão.

Solé (1998, p. 41) cita Baker e Brown (1984) que afirmam “compreender não é uma questão de tudo ou nada, mas é relativa aos conhecimentos de que o leitor dispõe sobre o tema do texto e aos objetivos estipulados pelo leitor”. Nesse sentido, confirmamos que os objetivos auxiliam o leitor na escolha das estratégias que utilizará no processo de compreensão do texto.

Para realizar a leitura, o leitor experiente procura estabelecer os objetivos e lança mão de estratégias para alcançá-los. A compreensão leitora acontece pela interação entre o leitor e o texto, sendo que o leitor é guiado por objetivos, pelo que visa encontrar no texto.

Salientamos que a compreensão é uma atividade que ocorre de forma colaborativa, portanto, não deve ser entendida como uma ação individual, é feita na interação entre o autor-texto-leitor e requer conhecimentos já internalizados. Leffa (1996, p. 15) diz que:

> A compreensão não é um produto final, acabado, mas um processo que se desenvolve no momento em que a leitura é realizada. A ênfase não está na dimensão espacial e permanente do texto, mas no aspecto temporal e

> mutável do ato da leitura. O interesse do pesquisador ou do professor não está no produto final da leitura, na compreensão extraída do texto, mas principalmente em como se dá essa compreensão, que estratégias, que recursos, que voltas o leitor dá para atribuir um significado ao texto

Para compreender, não é possível apenas buscar as informações que estão na base textual, isto é, dentro do texto. É necessário ir além do material linguístico, pois a construção de sentido é resultado da interação entre o autor, texto e leitor como afirma Koch e Elias (2014), com isso reafirmamos que a leitura é uma atividade criativa, sociointerativa. Assim, o sentido não está no texto, muito menos no leitor ou no autor e sim na interação entre esses três elementos.

A construção de sentido deve ser norteada pelos objetivos, por isso o leitor, antes da leitura, precisa ter clareza dos propósitos para que então lance mão de procedimentos que o levem à compreensão. Esses procedimentos são as estratégias de leitura, recursos que todos os leitores, tanto os iniciantes como os competentes, devem usar para produzir sentido enquanto leem um texto.

Solé (1998) diz que os leitores podem apresentar objetivos variados com relação a um texto e que estes variam em decorrência das situações e dos momentos. A autora apresenta e comenta os variados objetivos que um leitor poderá ter para ler um determinado texto.

Partindo das análises realizadas pela autora, percebemos que podemos ler para obter informações precisas. Nesse caso, a leitura que fazemos, com intuito de localizar algum dado que nos interessa, é seletiva, pois à medida que selecionamos, deixamos de lado informações que consideramos irrelevantes. Podem ser encontradas em diferentes gêneros textuais, como bula de remédio, lista telefônica, classificados de jornais, verbetes de dicionário, dentre outros.

Inserida nesse contexto, é possível ler para seguir instruções. Essa leitura deve ser realizada mediante um objetivo claro, pois necessitamos das informações presentes no texto para realizar atividades concretas e precisas. A leitura instrucional nos permite montar objetos eletrônicos, nos orienta sobre a forma de funcionamento etc. Esse tipo de texto nos permite fazer receitas culinárias, entender as regras de funcionamento de um jogo, dentre outros.

Ainda se baseando nos pressupostos da estudiosa, podemos ler para obter informações de caráter geral. Nesse sentido, quando realizamos esse tipo de leitura,

não nos detemos a aspectos específicos do texto. Fazemos a leitura querendo saber a temática do texto, do que se trata, se é interessante continuar lendo.

É pertinente também ler para aprender na ocasião o leitor faz uma leitura geral para ter uma noção do conjunto de informações, em seguida, busca aprofundar-se com o intuito de ampliar os conhecimentos em torno da temática em estudo.

Além dos objetivos já evidenciados, observamos que é viável ler para revisar um escrito próprio. Nessa perspectiva, a leitura deve ocorrer habitualmente, pois permite-nos ler o que está escrito e fazer os ajustes que consideramos necessários, com o intuito de torná-la compreensiva. Através desse tipo de leitura, apreendemos a escrever, por isso pode ser considerada crítica e muito útil.

Outro aspecto a ser destacado, diz respeito a leitura que é realizada por prazer; quando a fazemos, buscamos satisfazer uma necessidade pessoal. Ela permite ao leitor viver sensações particulares que só podem ser definidas por quem realiza esse tipo de leitura. Geralmente, está associada à literatura.

Solé (1998) salienta que também podemos ler para comunicar o texto a um auditório. Quando realizamos esta atividade, buscamos alcançar essencialmente os ouvintes, fazendo-os compreender a mensagem que está sendo proferida. Portanto, requer atitudes anteriores, como leitura silenciosa, para que possa ajustar, dentre outros, a entonação.

Em relação aos vários propósitos da leitura, citamos aquele que está vinculado à prática da leitura em voz alta. Essa atividade permite que os alunos leiam com clareza, rapidez e fluência. Quando a fazemos o que está em destaque não é a compreensão, e sim o uso das regras de pontuação.

Para finalizar, elencamos mais um dos objetivos que podem estar atrelados à prática de leitura. Esse diz respeito a verificação da compreensão. A atividade tem como propósito verificar a aprendizagem do aluno em relação ao conteúdo presente no texto lido. Esse tipo de leitura é bastante usado no contexto escolar.

A partir das análises realizadas em torno de alguns objetivos que podem estar associados aos motivos pelos quais realizamos a leitura, fica evidente que é sempre bom que as atividades de leitura realizadas na escola tenham claro os objetivos. Além disso, é preciso que a escola ensine aos alunos a lerem buscando alcançar propósito específico para cada situação de leitura requerida.

Desse modo, podemos afirmar que é de extrema importância o ensino de estratégias de leitura em sala de aula para o desenvolvimento da compreensão leitora e, consequentemente, formação de leitores competentes.

## 3.4 AS ESTRATÉGIAS DE LEITURA NO PROCESSAMENTO DO TEXTO

A leitura é uma atividade que exige procedimentos, habilidades, uma técnica que necessita ser definida e acima de tudo exercitada. A partir disso, precisamos entender que não basta apenas propor aos alunos a observação, pois é necessário que vivenciem esses procedimentos e possam utilizá-los em favor da compreensão do texto.

Durante o processo de construção de sentido, é necessário que ocorra a mobilização de conhecimento dos variados sistemas, que agem de forma concomitante e com funções específicas para que o interlocutor consiga dialogar com o texto e não apenas extraia dele informações.

Koch (2010) e Kleiman (2007) fazem referência às estratégias que são utilizadas no processamento do texto, sendo cognitivas, sociointeracionais e textuais.

### 3.4.1 Estratégias cognitivas

Kleiman (2007) define as estratégias cognitivas como sendo processos que o leitor realiza de forma inconsciente e automática. Nessa medida, afirma que:

> As estratégias cognitivas regem os comportamentos automáticos, inconscientes do leitor, e o seu conjunto serve essencialmente para construir a coerência local do texto, isto é, aquelas relações coesivas que se estabelecem entre elementos sucessivos, sequenciais no texto (KLEIMAN, 2007, p. 50).

Compreendemos que, durante o processo de resgate da intenção comunicativa do autor, utilizamos os elementos formais do texto com a finalidade de estabelecer as ligações necessárias que permitam a construção de um contexto. As estratégias cognitivas podem funcionar não apenas no nível semântico, mas também em nível sintático. Esse processo ocorre de forma inconsciente, portanto, pode ser definido como estratégia cognitiva.

Cada sujeito apresenta um conjunto de estratégias cognitivas que mobilizam o processo de aprendizagem. As estratégias cognitivas levam o leitor a reconstruir a mensagem do autor através de pistas dadas pelo texto.

Sendo assim, é importante perceber que os usuários da língua devem utilizar as informações textuais, mais os objetivos e o conhecimento de mundo, que se encontram armazenados em sua memória. Koch (2010, p. 35) afirma que “as estratégias cognitivas consistem em estratégias de uso de conhecimento”. O sujeito vai adequando seu uso às situações, precisando para isso levar em consideração os objetivos, bem como o contexto e crenças que são considerados pertinentes no momento da compreensão, sendo capaz de reconstruir o sentido intencional do autor, mas também outros sentidos que sejam adequados à intenção pessoal em função de seus próprios objetivos.

Fica evidente que as estratégias cognitivas permitem ao sujeito trazer para o explícito aquilo que está implícito, utilizando para isso, como já falado, as informações materializadas no texto, assim como o contexto e os conhecimentos gerais que favoreçam à compreensão do texto.

Koch (2010, p. 34) afirma que “o processamento cognitivo de um texto consiste de diferentes estratégias processuais”. Para definir estratégias processuais, ela cita Van Dijk e Kintsch (1983) que entendem estratégias como “uma instrução global para cada escolha a ser feita no curso da ação”. Essas estratégias fazem referências às hipóteses operacionais sobre a estrutura e o significado que estabelecemos a um fragmento do texto ou ao texto inteiro.

Nesse contexto, as estratégias contextuais dizem respeito à capacidade do indivíduo de realizar vários passos, para conseguir chegar a uma interpretação, sendo que utiliza os elementos linguísticos materializados no texto e os elementos extralinguísticos, permitindo ao leitor recuperar a intenção do autor.

### 3.4.2 Estratégias sociointeracionais

Segundo Koch (2010, p. 36),

> São estratégias socioculturalmente determinadas que visam a estabelecer, manter e levar a bom termo uma interação verbal. Entre elas, podem-se mencionar, além daquelas relativas à realização dos diversos tipos de atos de fala, as estratégias de preservação das faces (“facework”) e/ou de representação positiva da “self”, que envolve o uso das *formas de*

> *atenuação*, as estratégias de polidez, de negociação de atribuição de causas aos mal-entendidos, entre outras.

Nesse sentido, compreendemos que, durante o processo comunicativo, o autor necessita adequar a linguagem ao propósito que deseja alcançar evitando que deixe de ser compreendido por seu interlocutor. Sendo assim, ao produzir um texto o autor deve estar atento, por exemplo, para o uso das palavras; estas devem apresentar-se de forma que ajudem ao leitor a reconstruir o sentido que de fato necessita ser reestabelecido no texto.

Concluímos que, entre os fatores que podem causar dificuldades ao leitor, podem estar o uso inadequado de palavras e a forma de estrutura dada ao texto que, às vezes, precisa ser reanalisado pelo leitor na tentativa de reestabelecer o sentido estabelecido pelo autor.

Percebemos que, como o processo envolve um parceiro, é necessária uma negociação entre esses participantes. Segundo Koch (2010, p.37), essa negociação:

> Vai resultar numa construção social da realidade, já que, sendo a realidade social construída no processo contínuo de interpretação e interação, os seus vários aspectos podem ser considerados e (re)negociados de forma explícita ou implícita.

As estratégias sociointeracionais devem favorecer um bom jogo da linguagem, evitando mal-entendidos, e consequentemente o fracasso durante o processo interativo.

### 3.4.3 Estratégias textuais

Inicialmente, gostaríamos de ressaltar que as estratégias textuais também podem ser consideradas cognitivas e interacionais, pois de acordo com Koch (2010, p. 38) “dizem respeito às escolhas textuais que os interlocutores realizam, desempenhando diferentes funções e tendo em vista a produção de determinados sentidos”.

Apesar de buscarmos estabelecer diferenças entre as estratégias cognitivas, interacionais e textuais, percebemos uma relação de proximidade existente entre essas estratégias.

As estratégias textuais são definidas por Koch (2010, p. 38) como “de organização da informação; de formulação; de referenciação; de “balanceamento” (“calibragem”) entre explícito e implícito.

### 3.4.3.1 De organização da informação

Quando falamos em estratégias de organização, nos reportamos à forma em que o material linguístico apresenta-se distribuído no texto. Faz referência aos elementos chamados de dados e novos, isto é, dados são as informações já conhecidas e novos aquelas que não são de conhecimento do leitor, que têm como função ampliar ou modificar os conhecimentos até então internalizados pelo leitor.

### 3.4.3.2 De formulação

Essa estratégia busca facilitar a compreensão entre os interlocutores. Para concretizá-la, o autor faz uso de material linguístico que não seja supérfluo, pois sua intenção é fornecer informações que permitam o resgate da intenção comunicativa. Essas estratégias podem ser identificadas como inserção e reformulação[7].

### 3.4.3.3 De referenciação

Por meio dessa estratégia, é possível reativar elementos que estão constituídos no texto. A remissão pode ser feita por meio de recursos gramaticais ou através de recursos lexicais. Entretanto, lembramos que o autor precisa conhecer as ideias que permeiam o universo do interlocutor, pois é com base nessas informações que deve realizar as escolhas que favoreçam a construção de sentidos pelo leitor.

### 3.4.3.4 De “balanceamento” (“calibragem”) entre explícito e implícito

A estratégia de balanceamento mostra a necessidade de equilíbrio que deve existir entre as informações que se encontram materializadas no texto e aquelas que

[7] Através da inserção, introduzem-se explicações e justificativas para organizar as ideias presentes no texto. Já as estratégias de reformulação podem ser retóricas e saneadoras, contribuindo para reforçar argumentos já existentes no texto.

compõem o conhecimento prévio e que devem ser partilhadas por locutor e interlocutor.

A construção de sentido torna-se possível quando ocorre o equilíbrio entre o implícito e o explícito. Portanto, as informações que estão expressas textualmente e o conhecimento prévio tornam possível ao implícito tornar-se explícito.

Verificamos, assim, a necessidade de recorrermos aos diversos tipos de conhecimentos e das várias estratégias de leitura para conseguirmos estabelecer sentido ao texto, porém sabemos que não é uma tarefa fácil de ser executada.

## 3.5 ESTRATÉGIAS DE LEITURA NA ESCOLA

A aquisição da leitura pode ser vista como condição essencial para conquista da autonomia, por isso, um dos grandes desafios que precisa ser enfrentado pela escola é de fazer com que os alunos aprendam a ler.

Para que os alunos aprendam a ler, é necessário que ocorra uma concentração no percurso vivenciado pelo educando quando em processo de leitura. Daí a importância de conhecermos as estratégias de leitura. Sabemos que as estratégias de leitura “são procedimentos de caráter elevado, que envolvem a presença de objetivos a serem realizados, o planejamento das ações que se desencadeiam para atingi-los” (SOLÉ, 1998, p. 70). Compreendemos que, para realizar a compreensão leitora, fazemos uso de diversas estratégias, entre elas, as cognitivas e metacognitiva.

As cognitivas são as que utilizamos de forma inconsciente, enquanto as metacognitivas, segundo Kleiman (2007, p. 43), dizem respeito “às atividades que pressupõem reflexão e controle consciente sobre o próprio conhecimento, sobre o próprio fazer, sobre a própria capacidade”. Mediante o exposto, para desenvolver a habilidade de leitura, o leitor deve realizar tais procedimentos antes, durante e após a leitura, os quais se constituem indispensáveis à compreensão de textos.

A utilização das estratégias permite ao leitor detectar problemas, isto é, erros ou incompreensão que ocorrem na hora da leitura. Ele as utiliza também para buscar possíveis soluções. O leitor proficiente percebe se atingiu o seu propósito, pois sabe quando compreende, o que compreende e quando não compreende o texto.

Solé (1998, p. 46) afirma que:

> Quando um leitor compreende o que lê, está aprendendo; à medida que sua leitura o informa, permite que se aproxime do mundo de significados de um autor e lhe oferece novas perspectivas ou opiniões sobre determinados aspectos [...], etc.

A compreensão de texto permite ao leitor o resgate da intenção comunicativa proposta pelo autor, mas também possibilita a ampliação de conhecimento. Porém, sabemos que compreender é uma tarefa complexa, que exige do leitor a utilização de diferentes processos.

Já citamos que o leitor, diante de um texto, precisa fazer uso de estratégias que o ajudem a organizar, integrar e verificar as informações, contribuindo assim para a interpretação e consequentemente para a construção de conhecimento.

Os Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, 1997, p. 41) afirmam que:

> A leitura é um processo no qual o leitor realiza um trabalho ativo de construção de significado do texto, a partir de seus objetivos, do seu conhecimento, sobre o assunto [...]. Não se trata simplesmente de extrair informações da escrita, decodificando-a letra por letra, palavra por palavra. Trata-se de uma atividade que implica, necessariamente, compreensão na qual os sentidos começam a ser construídos antes da leitura propriamente dita.

Sendo assim, um leitor experiente entende que o processo de decodificação é apenas um dos procedimentos que utiliza para alcançar o objetivo, porém sabe que precisa fazer uso de outras estratégias, que de fato lhe ajudem a atingir o propósito desejado. Para a realização dessa tarefa, o leitor precisa tomar decisões que podem ao longo do processo ser confirmadas ou refutadas.

Solé (1998, p. 24) afirma que:

> Para ler, é necessário dominar as habilidades de decodificação e aprender as distintas estratégias que levam à compreensão [...] o leitor seja um processador ativo do texto, e que a leitura seja um processo constante de emissão e verificação de hipóteses que levam à compreensão.

Percebemos, como já mencionado, que a decodificação precisa ser um processo dominado pelos alunos, porém o trabalho que foi desenvolvido na escola não limitou-se apenas à decodificação. É necessário que os educandos aprendam progressivamente a utilizar a leitura, compreendendo que através dela podem ser

capazes de extrair informações relevantes que ampliem o universo de conhecimento, bem como utilizando-a em favor da aprendizagem.

Portanto, se concebemos a leitura como “um *objeto de conhecimento*” (SOLÉ, 1998, p. 36), não podemos restringir o ensino da leitura às habilidades de decodificação. Logo, entendemos a necessidade de o leitor aprender a coordenar as estratégias de leitura. Os Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL,1997, p. 41) apontam que as estratégias de leitura são: “seleção, antecipação, inferência e verificação, sem as quais não é possível a proficiência”.

Nesse sentido, compreendemos que a leitura é uma atividade que permite ao leitor controlar o que vai sendo lido, ao mesmo tempo, o permite refletir a partir das decisões tomadas inicialmente e durante o processo, na tentativa de superar as dificuldades de compreensão encontradas durante o percurso da atividade.

Reafirmamos que o uso de estratégias é visto como ferramenta essencial para o desenvolvimento da compreensão leitora; sem sua utilização, não seria possível formar um leitor proficiente, isto é, capaz de atribuir significado àquilo que está escrito (SOLÉ, 1998).

Entendemos ser relevante destacar o que dizem os PCN em relação a cada uma das estratégias mencionadas.

> Estratégias de seleção possibilitam ao leitor se ater apenas aos índices úteis, desprezando os irrelevantes; de antecipação permitem supor o que ainda está por vir; de inferência permitem captar o que não está dito explicitamente no texto; e de verificação tornam possível o “controle” sobre a eficácia ou não das demais estratégias (PCN,1997, p. 41).

Mediante o detalhamento apresentado em relação às estratégias de leitura, reafirmamos que fica evidente que elas podem ser utilizadas pelo professor como recursos importantes no processo de desenvolvimento de habilidades que permitam ao leitor construir sentido ao texto. Acreditamos, ser pertinente lembrar, que as hipóteses podem ser formuladas pelo leitor, porém, no momento estamos dando ênfase às estratégias mencionadas nos PCN.

A leitura é entendida por Koch e Elias (2014) como um processo de interação entre o leitor, o texto e o autor, em que o leitor exerce o papel de construtor de sentido, utilizando para tanto as estratégias de leitura. Com isso, entendemos que a pertinência do ensino dessas estratégias contribui para a

formação de leitores autônomos, capazes de entender textos dos diferentes tipos e sobre os mais variados assuntos ao longo de toda a sua vida escolar.

A escola, portanto, tem a responsabilidade de formar leitores que consigam usar estratégias adequadas no processo de leitura e compreensão, sendo capazes de mobilizar diversos níveis de conhecimento que interagem na busca para atribuir sentido aos que leem.

Documentos norteadores como os PCN (BRASIL,1997) e autores como Koch e Elias (2014), Solé (1998), dentre outros, vêm fomentando a necessidade de realizarmos um trabalho orientado com o texto a partir de estratégias de leitura.

Para Solé (1998, p. 69),

> Um componente essencial das estratégias é o fato de que envolvem autodireção – a existência de um objetivo e a consciência de que este objetivo existe – autocontrole, isto é, a supervisão e avaliação do próprio comportamento em função dos objetivos que o guiam e da possibilidade de modificá-lo em caso de necessidade.

Diante do exposto, fica claro que é necessário ter consciência da direção a ser seguida e dos mecanismos que serão utilizados para o alcance da meta desejada, entretanto, sabemos que não conseguimos fazer um detalhamento exato do curso da ação, pois, como leitores experientes, fazemos muitas dessas de forma automática.

Compreendemos, a partir da afirmação da autora, que as estratégias norteiam o caminho a ser seguido pelo leitor; por isso, faz-se necessário ensinar estratégias que o ajudem a compreender um texto, pois elas são responsáveis pela construção de uma interpretação sobre o texto.

Sendo assim, a proposta pedagógica de intervenção a ser desenvolvida em sala de aula, com os alunos, deve fazer entendê-los que precisam utilizar os conhecimentos linguísticos, enciclopédicos, textuais e interacionais para que consigam produzir sentido ao texto. Para tanto, podem fazer uso das estratégias de leitura, sendo estas ferramentas essenciais para a conquista dos objetivos propostos.

Portanto, a proposta pedagógica baseia-se também em Solé (1998, p. 24), pois propõe que “os alunos aprendam a processar o texto e seus diferentes

elementos, assim como as estratégias que tonaram possível sua compreensão". A ideia é que os educandos desenvolvam habilidades leitoras de compreensão.

Nesse sentido, reafirmamos que as estratégias de leitura são as ferramentas necessárias para o desenvolvimento da leitura proficiente. Sua utilização permite ao leitor compreender e interpretar de forma autônoma os textos lidos.

Porém, para que de fato isso aconteça, é necessário que ocorra um trabalho sistemático, sendo o professor um parceiro fundamental no processo de formação do leitor independente, crítico e reflexivo.

Solé (1998, p. 73) afirma "que o ensino de estratégias de compreensão contribui para dotar os alunos dos recursos necessários para aprender a aprender". Compreendemos que as estratégias de leitura são ferramentas e como tais precisam ser ensinadas e aprendidas. A seguir, falaremos a respeito do aprendizado dessas estratégias.

## 4. METODOLOGIA DA PESQUISA

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação (1996) estabeleceu a universalização do acesso ao Ensino Fundamental, em cumprimento à exigência estabelecida pela Constituição Federal de 1988, que determinou a obrigatoriedade de oferta a todos os alunos que assim o desejarem. No entanto, hoje, não basta garantir o acesso, é necessário também garantir a todos o direito de aprender.

Quando nos reportamos ao nível de leitura ocupado pelo Brasil nas últimas décadas, percebemos que ele ocupa uma posição desfavorável[8] se comparado a outros países que participam de avaliações e em que são analisadas as mesmas habilidades e competências de leitura.

Os dados apresentados em decorrência da avaliação realizada pelo Programa de Avaliação Internacional de Estudos – PISA (2012) revelam que mais de 50% dos educandos brasileiros realizam atividades de leituras consideradas elementares, pois, apesar de já desempenharem algumas conexões entre textos e serem capazes de estabelecer relações e interpretar significados, as inferências em grande parte são limitadas.

Com base nos dados do PISA 2012, sentimos a necessidade de compreendermos o que vem a ser o conceito de letramento. De acordo com a Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico - OCDE (2013)[9], letramento é a capacidade de compreender, utilizar, refletir e envolver-se com textos escritos, com a função de alcançar uma meta, desenvolver seu conhecimento e seu potencial e participar da sociedade.

Nossas experiências em sala de aula comprovam dados apresentados pelo PISA, pois rotineiramente nos deparamos com os alunos que decodificam os signos, mas que são incapazes de compreender o significado as quais as palavras apresentam. Sendo assim, é necessário que os alunos compreendam que ler é interagir, é construir significado para o texto (DELL'ISOLA, 2001, p. 37).

Desta forma, é necessário que os alunos compreendam que o ato de ler é uma prática social de letramento e que a leitura estabelece conexões com situações da vida cotidiana. Assim, é imprescindível a compreensão da relação entre a palavra

[8] Pouco satisfatória.
[9] Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico – OCDE, fundada em 1960, é uma organização de cooperação internacional composta por 34 países.

e o significado atribuído, sendo o contexto, o mediador para construção de sentidos. Como já citado, Freire (1985) nos leva a compreender que a leitura começa quando somos capazes de compreender o contexto no qual estamos inseridos. Para o autor, “a leitura do mundo precede a leitura da palavra” (FREIRE, p.11).

Os resultados do PISA e do Sistema de Avaliação da Educação Básica (Saeb) mostram que, apesar de já terem estado na escola há mais de 10 anos, os alunos “evidenciam um domínio limitado das habilidades e estratégias de processamento de informações necessárias para que sejam bem-sucedidas ao enfrentarem uma vasta gama de atividades no trabalho, em casa e em suas comunidades” (SOARES, 1999, p. 86).

Portanto, reforçamos a ideia de que não basta decodificar os signos, é necessário estabelecer relações entre as palavras e o contexto, por isso é fundamental que os alunos desenvolvam a aprendizagem, tendo como meta o letramento, em seu sentido mais amplo.

Além do PISA, que avalia as habilidades de leitura, e do Saeb, que tem por finalidade verificar o desempenho alcançado pelos alunos em suas diversas etapas – Prova Brasil –, existem outros mecanismos de avaliação já utilizados por estados brasileiros.

No Ceará, foi instituído, em 1992, o Sistema Permanente de Avaliação do Estado do Ceará (SPAECE) para o acompanhamento e monitoramento das aprendizagens dos discentes no Estado. Essa decisão permitiu ter dados concretos sobre a qualidade de ensino ofertado nas instituições públicas educacionais cearenses, bem como identificar as dificuldades de aprendizagens dos alunos em relação à leitura (CEARÁ, 2009).

Vale salientar que, em 2015, todas as escolas municipais realizaram a avaliação do SPAECE nas turmas de 2º ano (SPAECE-ALFA), 5º e 9º anos do Ensino Fundamental, enquanto nas escolas estaduais de Ensino Médio, apenas a 1ª série[10] realizou de forma censitária o exame, buscando aproximar os resultados do contexto existente em sala de aula.

Com o advento das avaliações externas em nível nacional e estadual, os municípios começaram a implementar os seus sistemas próprios de avaliação. No

[10] Nos anos anteriores, o exame do Sistema Permanente de Avaliação do Estado do Ceará (SPAECE) avaliava todos os alunos do Ensino Médio da rede estadual de ensino. A partir de 2015, a 2ª e 3ª séries foram avaliadas pelo Exame Nacional do Ensino Médio – ENEM, censitariamente. Os dados foram coletados, servindo de base para o sistema de avaliação do Estado.

ano de 2010, o município de Russas criou o Sistema Municipal de Avaliação do Ensino Fundamental (SMAEF), com vistas a detectar em tempo hábil e sanar problemas detectados na aprendizagem escolar em leitura e Matemática. Para tanto, “cada escola com o assessoramento da SEMED implementa atividades para corrigir os problemas de aprendizagem detectados, em especial criando turmas e reforço de ensino e aprendizagem no contraturno do aluno” (CARMO, 2013, p.51).

A Matriz de Língua Portuguesa do referido Sistema de Avaliação foi construída tendo como suporte a Matriz de Língua Portuguesa do SPAECE. Assim, há uma proximidade quando analisamos os descritores das duas matrizes. Nesse sentido, podemos dizer que o SMAEF volta sua ação para uma aprendizagem que será examinada pelas avaliações propostas pelo Estado do Ceará e, consequentemente, pelo Saeb, uma avaliação nacional. Atualmente, o SMAEF avalia os alunos do 1º ao 9º do ensino fundamental de forma censitária.

Isto posto, a presente pesquisa analisará os resultados dos alunos que cursaram, em 2015, o 7º ano. Eles serviram de base para o trabalho pedagógico de intervenção que será realizado no ano de 2016. Com isso, a problemática é verificar de que forma as práticas de letramentos que envolvem os gêneros textuais diversos podem contribuir para o desenvolvimento da compreensão leitora dos alunos do 8º ano C (no ano de 2016), de uma escola pública de Ensino Fundamental, da rede municipal de Russas-Ceará.

Nossa intenção é iniciar atividades pedagógicas voltadas para a questão da leitura e a compreensão junto aos alunos do 8º ano C do Ensino Fundamental, levando em consideração os conhecimentos já construídos. Portanto, buscaremos contribuir para que o alunado possa, ao final do Ensino Fundamental, demonstrar indicadores mais satisfatório em relação à compreensão leitora.

Nesse sentido, buscaremos conhecer as teorias e aperfeiçoar as práticas sobre a organização social e cognitiva nesse ambiente que é a sala de aula, sendo esta por excelência o espaço de aprendizagem dos alunos. A intervenção ocorreu com os 24 alunos do 8º ano C do Ensino Fundamental focado para o desenvolvimento da competência leitora, tendo como norte para orientação do trabalho os descritores da matriz de referência do SPAECE. A intenção é que, ao iniciarmos o trabalho nessa série, ao final do Ensino Fundamental, os alunos possam demonstrar melhores resultados em relação à compreensão leitora.

## 4.1 A RELEVÂNCIA DO ENSINO DAS ESTRATÉGIAS DE LEITURA NO ENSINO FUNDAMENTAL

Para compreender um texto, o leitor faz um esforço cognitivo, que possibilita torná-lo um ser ativo, capaz de processar e atribuir significado ao que lê. Porém, para desenvolver essa atividade, o educando precisa aprender a utilizar as estratégias de leitura.

As estratégias de compreensão leitora são definidas por Solé (1998) como procedimentos que envolvem objetivos e planejamento de ações a serem alcançados. Portanto, podemos entender que precisamos ensiná-las, pois essas podem possibilitar a compreensão de textos. Além disso, durante o ensino das estratégias aos alunos, devemos fazê-los entender que esses procedimentos podem ser utilizados para a leitura de textos diversos. Quando estamos ensinando essas ferramentas de compreensão, contribuímos para que os educandos adquiram recursos que possibilitem a aprendizagem.

Podemos dizer, então, que ao ensinar as estratégias de compreensão, estamos favorecendo a formação de leitores autônomos, que são capazes, segundo Solé (1998, p 73), de “utilizar as estratégias adequadas para a compreensão do texto”. Sendo assim, serão leitores competentes que leem e compreendem diferentes tipos de textos, mesmo que estes apresentem propósitos distintos.

Porém, a autora (1998) alerta que as estratégias de compreensão leitora não devem ser vistas como técnicas precisas, receitas infalíveis, mas, ao ensiná-las, devem prevalecer a ideia já citada, que é a construção e o uso de procedimentos de uso geral que possam ser transferidos para outras situações de leitura.

Nossa experiência, como docente da educação básica, tem nos permitido constatar que as ações norteadoras que utilizamos no processo de aprendizagem estão embasadas numa concepção de leitura que não deve estar voltada apenas para o processo de decodificação do texto e sim, para os demais mecanismos que podem contribuir para o desvelamento do texto. Sendo assim, se não conseguirmos desenvolvê-la de maneira satisfatória, teremos um grave problema, pois sem ela os alunos não conseguirão se apropriar de outros saberes considerados importantes no seu processo de formação.

Temos observado que diferentes autores vêm fornecendo informações teórico-metodológicos sobre a leitura com o intuito de instrumentalizar os

educadores em torno dessa questão a qual ainda demonstra ser um grande desafio para os professores, pois, diariamente, deparam-se com um número elevado de alunos que não conseguem ler e compreender.

Aqui vale ressaltar que as contribuições dos diferentes teóricos favorecem tanto aos professores de Língua Portuguesa como àqueles que atuam nas demais áreas do ensino, haja vista que a responsabilidade do desenvolvimento da leitura deve ser de todos os educadores que utilizam o texto como uma ferramenta em favor da aprendizagem.

Solé (1998, p. 60) cita uma obra anterior publicada em 1987 na qual faz referência ao leitor eficiente. A autora afirma que “o bom leitor é aquele que utiliza simultaneamente os indicadores contextuais, textuais e grafofônicos para construir o significado”. Nesse sentido, esclarece que o bom leitor é aquele que, para construir o significado de um texto, utiliza ao mesmo tempo diferentes tipos de conhecimentos.

Desse modo, dizemos ainda que, para se tornar um bom leitor, é necessário que o aluno aprenda a usar as diferentes estratégias, sendo capaz de controlar a leitura e compreender qualquer tipo de texto.

Em relação à aprendizagem das estratégias de leitura, Borba (2008, p. 8), enfatiza “que o estudo de estratégias de leitura continua sendo um ponto fundamental para que se compreenda o processo de leitura e, assim, seja possível auxiliar os professores na sua tarefa de levar o aluno ao êxito na leitura”. Nesse sentido, é pertinente afirmarmos que o ensino das estratégias de leitura na escola é fundamental para que os estudantes obtenham êxito na compreensão do que leem e possam posicionar-se no mundo de maneira livre e consciente. Percebemos ainda que o autor enfatiza a necessidade de o professor conhecer as estratégias para poder auxiliar o seu aluno a desenvolvê-las eficientemente.

Smith (1999) afirma ainda que o aluno-leitor precisa encontrar sentido na leitura e, para isso, é preciso que o professor garanta que o aprendizado da leitura seja algo que faça sentido, ou seja, torne a aprendizagem da leitura algo fácil, atraente e possibilite experiência frequente para o aluno.

Reafirmamos, assim, a importância do aprendizado das estratégias de leitura para que ela seja bem desenvolvida, e o aluno se torne capaz de compreender qualquer texto, em qualquer situação. Então, precisamos ter clareza que a leitura é relevante no processo de construção de saberes que precisam ser

alcançados pelos educandos. E se ela não é bem desenvolvida em sala de aula, poderá ser um entrave ao bom desempenho do aluno.

Ao citar um trabalho publicado por Palincsar e Brown (1984), Solé (1998) sugere que as atividades cognitivas, que deverão ser fomentadas mediante as estratégias de leitura, precisam fazer com que o leitor formule resposta para que então consiga compreender o que lê.

Portanto, as estratégias de leitura devem possibilitar ao aluno-leitor compreender o texto. Para tanto, necessita planejar a leitura, sendo capaz de definir os caminhos a seguir em função dos objetivos que deseja alcançar. Por essa razão, ressaltamos a necessidade de que se ensinem as estratégias de leitura na escola a fim de que o aluno se torne um leitor autônomo, capaz de compreender qualquer tipo de texto.

Diante disso, a proposta pedagógica de intervenção que iremos desenvolver traz atividades de leitura as quais buscam fazer com que o educando ative seus conhecimentos prévios, os quais, de acordo com Kleiman (2007), são compostos pelos conhecimentos linguístico, textual e de mundo, assemelhando-se às ideias do processamento textual defendidas por Koch e Elias (2014), que são constituídas pelos conhecimentos linguístico, enciclopédico e interacional, utilizando, portanto, as estratégias de leitura.

Para tornar a compreensão possível, além dos diferentes tipos de conhecimentos, proporemos que os alunos observem como o professor constrói previsões, mas também durante as atividades “devem selecionar marcas e indicadores, formular hipóteses, verificá-las, construir interpretações e saberes” (SOLÉ, 1998, p. 117).

Sendo assim, entendemos que os educandos devem ativar conhecimentos prévios antes, durante e depois da leitura, pois isso constitui uma importante estratégia para desenvolvimento da compreensão leitora e, portanto, precisa ser ensinada.

Ao longo do texto, já apresentamos informações em relação a cada um desses conhecimentos. Lembramos, então, que o conhecimento linguístico é aquele que o falante nativo da língua possui, abrangendo o vocabulário, a pronúncia, regras e uso da língua; o textual é o conhecimento com relação ao texto, a sua estrutura, a familiaridade com diversos tipos de texto; o enciclopédico é aquele conhecimento

que possuímos a respeito do mundo, adquirido formal e informalmente, gerais ou específicos.

Para tornar possível a mudança, é necessário, inicialmente, identificar as dificuldades e, a partir delas, planejar ações que possam contribuir para a modificação dos resultados insatisfatórios. Essas ações devem levar em consideração o uso dos diferentes tipos de conhecimentos e também das estratégias de leitura.

Nessa medida, a partir dos resultados da avaliação diagnóstica[11], os quais mostraram as dificuldades dos educandos em fazerem uso dos conhecimentos linguísticos, textuais e enciclopédicos, necessários para a compreensão textual.

O desenvolvimento da proposta leva em consideração os resultados dos alunos em relação às habilidades de leitura, detectadas a partir de gêneros textuais como conto, fábulas, anúncios, tirinha, através de questões de compreensão leitora. De posse das informações, fizemos uma análise qualitativa dos dados para que, de fato, durante a elaboração da proposta, tivéssemos conhecimento dos saberes já construídos pelo público alvo, como veremos posteriormente.

## 4. 2 A PESQUISA QUALI-QUANTITATIVA

Existem diferentes abordagens que se enquadram na linha de investigação quali-quantitativa. Segundo André (2012), diferentes pesquisas estão associadas a essa abordagem. Dentre elas, citamos a pesquisa etnográfica, o estudo de caso, a pesquisa participante e a pesquisa-ação.

Reafirmamos assim a existência de diferentes tipos de pesquisa, porém daremos ênfase às ideias que embasam a pesquisa-ação, visto que ela nos auxiliou durante nossos estudos.

Segundo Minayo a pesquisa Quali-Quantitativa deve ser analisada positivamente, a autora diz que:

> a relação entre quantitativo e qualitativo [...] não pode ser pensada como oposição contraditória [...] é de se desejar que as relações sociais possam ser analisadas em seus aspectos mais ‘concretos’ e aprofundadas em seus significados mais essenciais. Assim, o estudo quantitativo pode gerar questões para serem aprofundadas qualitativamente e vice-versa (MINAYO, 1993, p. 38).

[11] Os resultados foram coletados junto à escola onde foi realizada a pesquisa.

Entendemos que a metodologia qualitativa é capaz de incorporar questões que estão relacionadas ao significado e a intencionalidade, oportuniza a manifestação da subjetividade. Já a quantitativa traduz por tudo aquilo que pode ser quantificável, ou seja, ele iria traduzir em números as opiniões e informações para então obter a análise dos dados e, posteriormente, chegar a uma conclusão.

André (2012, p. 31) apresenta as ideias de Lewin (1994) que descreve a pesquisa-ação como um processo que permite “a análise, coletas de dados e conceituação dos problemas; planejamento da ação, execução e nova coleta de dados para avaliá-la”. Percebemos que esse método sugere não apenas a análise de dados, mas uma intervenção com vistas à modificação dos resultados coletados.

Portanto, a pesquisa-ação busca conhecer os problemas com o intuito de orientar, corrigir e avaliar as ações e decisões. Sendo assim, verificamos uma aproximação entre os procedimentos metodológicos da pesquisa com o trabalho a ser executado.

Mediante essa realidade, a pesquisa assume o caráter de pesquisa-ação. Segundo Franco (2005, p. 485), quem “opta por trabalhar com pesquisa ação por certo tem a convicção de que pesquisa e ação podem e devem caminhar juntas quando se pretende a transformação da prática”. Nesse sentido, não basta apenas levantar dados, é necessário que eles nos auxiliem em relação a direção e a intencionalidade, que gerem transformações na prática em sala de aula.

Entendemos a pesquisa-ação educacional como uma estratégia que contribui para o desenvolvimento de professores e pesquisadores de modo que eles possam utilizar suas pesquisas para modificar as práticas docentes relacionadas ao ensino, tendo como base os resultados apresentados pelos alunos.

A definição apresentada por Thiollent (2000) aproxima-se do trabalho que buscamos realizar, pois para o autor:

> A pesquisa-ação é um tipo de pesquisa social com base empírica que é concebida e realizada em estreita associação com uma ação ou com a resolução de um problema coletivo e no qual os pesquisadores e os participantes representativos da situação ou do problema estão envolvidos de modo cooperativo ou participativo (THIOLLENT, 2000, p.14).

Nessa perspectiva, observamos o delineamento do problema que é estabelecido, pela necessidade de mudar um aspecto do ambiente, isto é, algo que não vem correspondendo aos anseios desejados. Para o presente estudo,

consideramos o desempenho dos alunos em relação à compreensão leitora, no 8º ano do ensino fundamental, como um problema, uma vez que tal desempenho impacta na criticidade e autonomia dos alunos enquanto sujeitos sociais.

A pesquisa-ação possibilita ligar a teoria à prática, como também consegue criticar o já estabelecido e, simultaneamente, propiciar a construção de novos conhecimentos.

## 4. 3 AVALIAÇÃO DIAGNÓSTICA

Para prepararmos as ações de intervenção pedagógica, analisamos os resultados da aplicação diagnóstica (1º bimestre) realizada pela Secretaria Municipal da Educação (SEMED), através do Sistema Municipal de Avaliação do Ensino Fundamental (SMAEF), ocorrido em abril de 2016. A pesquisa aconteceu no ambiente da sala de aula, com os 24 alunos do 8º C, com o intuito de levantar dados em relação à leitura e compreensão dos educandos para que, então, eles pudessem servir de base para o planejamento das práticas docentes e, consequentemente, o aprendizado dos alunos.

Infelizmente, ao analisarmos os resultados de desempenho dos educandos da escola na qual realizamos a pesquisa, verificamos que temos um longo caminho a seguir e que serão muitos os desafios, pois sabemos que nem sempre a escola dispõe de recursos que favorecem o desenvolvimento das ações pedagógicas.

O ensino da Língua Portuguesa, de acordo com os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN, 1997), evidencia que é preciso estar voltado para a função social da língua. Nesse sentido, é importante que os alunos demonstrem competência para construir seu processo de cidadania e possam interagir de forma autônoma e ativa na sociedade.

Para acompanhar o desenvolvimento das competências dos educandos em relação à leitura, foi criada a Matriz de Referência de Língua Portuguesa. Segundo o documento Plano de Desenvolvimento da Educação – PDE (2011, p. 21), essa matriz “traz descritores que têm como base algumas habilidades discursivas tidas como essenciais na situação de leitura”.

Esses descritores, portanto, avaliam as competências essenciais indispensáveis para reconstrução de sentido do texto. Além disso, sabemos que a leitura é fundamental para construção do conhecimento das mais variadas áreas do saber.

Vale salientar que a Matriz de Língua Portuguesa é composta por 21 descritores que avaliam as competências dos alunos em relação às habilidades de leitura e compreensão.

Os resultados da avaliação diagnóstica mostraram, como já citados, uma deficiência dos educandos em relação as habilidades e competências necessárias para a realização da compreensão leitora. Diante disso, sabíamos que não seria possível sanar todas as dificuldades que impossibilitam a construção de sentido estabelecida pelo texto.

Mediante o cenário apresentado, resolvemos selecionar três descritores[12], dentre aqueles em que a turma apresentou resultados insatisfatórios sendo: D3 – Inferir o sentido de uma palavra ou expressão em um texto (33,33%); D4 – Inferir uma informação implícita em um texto (54,16%); D6 – identificar o tema de um texto (54,16%). Os percentuais que se encontram nos parênteses demonstram o percentual de erros em relação aos descritores avaliados, por isso foram selecionados para acompanhamento durante o processo interventivo.

Reafirmamos novamente, que as ações pedagógicas devem ser realizadas com intuito de permitir o desenvolvimento de todas as habilidades necessárias, porém precisávamos ter clareza do que buscávamos. Portanto, justificamos o porquê da delimitação dos descritores avaliados.

Os resultados podem ser confirmados, observando os dados oferecidos pelo sistema de avaliação.

Tabela 01 – Relatório de descritores 1º bimestre

| **Relatório de descritores** | | | | |
|---|---|---|---|---|
| ESCOLA MUNICIPAL DA REDE PÚBLICA DE ENSINO FUNDAMENTAL, 2016 - 1º bimestre 8º ano Turma C Português | | | | |
| **Código** | **Descritor** | **Disciplina** | **%Certo** | **%Errado** |
| LP8T1D6.PB9 | Identificar o tema de um texto | Português | 45,83 | 54,16 |
| LP8T1D4.PB9 | Inferir uma informação implícita em um texto | Português | 45,83 | 54,16 |
| LP8T1D3.PB9 | Inferir o sentido de uma palavra ou expressão | Português | 66,66 | 33,33 |

Fonte: www.deolhonarede.com.br

[12] O fato de priorizar o trabalho com os três descritores acima citados, não exclui o desenvolvimento de atividades de compreensão leitora com os demais descritores.

Os dados acima foram gerados a partir da resolução das questões abaixo relacionadas que tinham por base os descritores da Matriz de Língua Portuguesa. Selecionamos apenas aquelas que estavam relacionadas com os descritores que foram selecionados para organização da intervenção.

Leia o texto para responder às questões.

Figura 1 – Tirinha

Fonte: GOMES, Clara. *Bichinhos de Jardim*. O Globo: 28 mar. 2014.

D6. Que aspecto dos tempos atuais é abordado nessa tira?

A) O excesso de informação a que estamos expostos.
B) O excesso de horas diante do computador.
C) O sofrimento com a obesidade mórbida.
D) O sofrimento por acessar as redes sociais.

D3. No último quadrinho, a palavra "**obesidade**" pode ser substituída, sem prejudicar o sentido, por

A) gordura.
B) controle.

C) excesso.

D) doença.

Leia o texto.

Figura 2 - Cartaz

Fonte: Ciência Hoje, n. 317, ago.2014 (Adaptado)

D6. Essa campanha tem como tema

A) o trabalho.

B) a ecologia.

C) o paisagismo.

D) a solidariedade.

Leia o texto abaixo.

Figura 3 – Poesia

| **O BICHO** |
|---|

Vi ontem um bicho
Na imundície do pátio
Catando comida entre os detritos.
Quando achava alguma coisa,
Não examinava nem cheirava:
Engolia com voracidade.
O bicho não era um cão,
Não era um gato,
Não era um rato.
O bicho, meu Deus, era um homem.

Fonte: BANDEIRA, Manuel. Poesia completa e prosa. Rio de Janeiro: Companhia José Aguilar Editora, 1974

D3. No texto II, a expressão "**meu Deus**" (L.10) significa que o autor

A) alegrou-se com a cena.

B) ficou indiferente.

C) solucionou um problema social.

D) ficou chocado com o espetáculo.

Leia o texto.

Figura 4 - Charge

Fonte: Disponível em: http://paginaglobal.blogspot.com.br/2016

D4. De acordo com o texto, a empresa está preocupada com

A) o desespero das pessoas pelo uso do repelente.
B) a epidemia do vírus Zika.
C) o lucro pela venda do repelente.
D) o aumento dos preços em todos os produtos.

Como já citado, de posse dos resultados da avaliação, realizamos uma análise geral e focamos em três deles. Haja vista que eles serão o foco da proposta interventiva. Porém, vale ressaltar que as atividades realizadas poderão contribuir para o desenvolvimento de outras habilidades envolvidas no processo de compreensão do texto.

O primeiro descritor analisado foi o D-03. Nele, o aluno precisaria inferir o sentido de uma palavra ou expressão. Para tanto, necessitaria entender que as palavras em sua grande maioria são providas de sentidos diversos, portanto, são polissêmicas. Diante disso, ele precisaria identificar o sentido da palavra, não sendo possível realizar essa atividade utilizando apenas as informações que têm a respeito dela contida no dicionário, mas precisaria considerar o contexto na qual a palavra foi utilizada.

Observando o relatório de descritores, verificamos que o índice de erro, em relação a esse, aproximou-se dos trinta e cinco por cento. Os dados confirmam que uma parte significativa dos alunos demonstram não ter habilidade para o desenvolvimento da atividade, fato que nos permite dizer que os educandos não conseguem ativar os conhecimentos necessários para alcançar sucesso, portanto, não apresentam competência, isto é, não apresentam habilidades que favoreçam a realização da atividade, sendo essa essencial para a construção do conhecimento.

Ressaltamos que o desenvolvimento das habilidades contribui para a aquisição da competência leitora. O documento do Sistema Brasileiro da Educação Básica-SAEB (2001), “Novas Perspectivas”, traz uma definição de competência na perspectiva de Perrenoud. Segundo o autor, a competência diz respeito “à capacidade de agir eficazmente em um determinado tipo de situação, apoiando-se em conhecimentos, mas sem se limitar a eles” (PDE, 2011, p.18).

Diante disso, o aluno precisa utilizar os diferentes conhecimentos, sendo que, às vezes, necessita organizá-los para que consiga alcançar o objetivo desejado, que é a construção de sentido estabelecida pelo texto.

Outro descritor analisado foi o descritor D-04, que diz respeito à capacidade de inferir uma informação implícita em um texto. Para conseguir êxito, o aluno precisaria levar em consideração não apenas a base textual, mas ir além dela, necessitando, para isso, usar informações do seu contexto pessoal.

Sendo assim, o aluno precisa, segundo Kato (2007, p. 131), “ser levado a não só assimilar o que o texto diz, mas também como e para que diz”. Realizar o que Koch (2010, p. 42) chama de balanceamento do explícito/implícito. Desse modo, deve utilizar informações textuais, bem como outras que não se apresentam materializadas no texto. Enfatizamos, então, a importância exercida pelos diversos tipos de conhecimento no processo de desvelamento do texto.

Os resultados os quais se apresentam configurados em relação ao descritor D-04 demonstram que o percentual de erro alcançou quase cinquenta e cinco por cento. Isso mostra que a maioria dos alunos da turma não consegue realizar questões que envolvam essa habilidade.

O terceiro descritor, D-06, mostra a capacidade do educando de identificar o tema de um texto. Nesse descritor, o aluno precisaria identificar o assunto principal que está sendo abordado no texto. Essa habilidade exige que o aluno relacione as diferentes informações, isto é, os diferentes tipos de conhecimentos para que então consiga construir um sentido global do texto.

Mediante a análise dos dados apresentados nesse descritor, constatamos que também o índice de erro aproximou-se a cinquenta e cinco por cento. Os dados confirmam que mais da metade da turma não demonstra dominar essa habilidade.

Entendemos que, durante o processo de leitura e compreensão do texto, faz-se necessária a ativação de diferentes conhecimentos: linguístico, enciclopédico e interacional para que possam compreender o texto lido. Para tanto, esses diferentes saberes podem ser ativados por meio das estratégias de leitura.

Diante dessa realidade, apresentaremos uma proposta de intervenção pedagógica que incentive os alunos a utilizarem diversos tipos de conhecimento por meio das estratégias de leitura e, assim, possam melhorar as habilidades de leitura, fato que repercutirá no seu desempenho em relação à leitura e compreensão.

## 4.4 PROPOSTA DE INTERVENÇÃO NA PRÁXIS

Para a realização do processamento textual, precisamos mobilizar, ativar os diferentes tipos de conhecimentos acerca do tema, de modo a ajudar na antecipação do conteúdo, permitindo a compreensão do que lemos.

Nesse sentido, Kleiman (2013, p. 15) afirma que:

> A compreensão de texto é um processo que se caracteriza pela utilização de conhecimentos prévios: o leitor utiliza na leitura o que ele já sabe, o conhecimento adquirido ao longo da sua vida. É mediante a interação de diversos níveis de conhecimento, como o conhecimento linguístico, o textual, o conhecimento de mundo, que o leitor consegue construir o sentido do texto.

Percebemos assim, que durante o processo de compreensão de um texto, faz-se necessária a ativação de conhecimentos armazenados pelo leitor que são oriundos de vivências cotidianas adquiridas nos diferentes contextos, necessitando lançar mão de conhecimentos existentes para formular um novo. Ressaltamos as palavras de Koch e Elias (2014, p.35) “é preciso que o leitor o complete, por meio de uma série de contribuições”.

Portanto, não são apenas as informações presentes na superfície do texto que garantirão sua compreensão. Durante a leitura, ele vai fazendo uso dos conhecimentos já armazenados para confirmar ou refazer suas ideias.

Conforme Fugêncio e Liberato (2001, p. 28), “No processo de comunicação através da linguagem é necessário que o leitor (ou ouvinte) acrescente ao texto uma série de conhecimentos que já possui”. Constatamos, portanto, que além do conhecimento linguístico, o leitor consegue estabelecer sentido ao texto utilizando seu conhecimento de mundo. É da interação entre esses conhecimentos que resulta a construção de sentido atribuída ao texto.

É a partir desse contexto de interação que entra em jogo, no momento da leitura, o que convencionamos chamar de conhecimentos prévios (KLEIMAIN, 2007) ou processamento textual (KOCH e ELIAS, 2014). Esses conhecimentos sempre podem estar presentes no momento em que o aluno se depara com um texto a ser lido, pois de outro modo não seria possível atribuir um significado, conforme já mencionado é a interação entre o dado e o novo que permite a construção ou reconstrução do conhecimento.

Para Kleiman (2007, p. 13), a leitura é um processo interativo em que “o leitor utiliza justamente diversos níveis de conhecimento que interagem entre si”. Nesse sentido, é possível afirmar que são esses conhecimentos que permitem a leitura e compreensão, pois, se o leitor não possui conhecimento pertinente ao texto, não poderá entendê-lo.

A utilização das estratégias de leitura contribui para que o aluno compreenda e interprete de forma autônoma os textos que lê. Entretanto, é pertinente lembrar que, para aprender as estratégias de leitura, o aluno deve integrá-las a uma atividade de leitura significativa e, para isso, o professor deve desenvolver um trabalho efetivo para que o aluno seja capaz, segundo Solé (1998, p. 46), de entender que “quando lê, está aprendendo: à medida que sua leitura o informa e permite que se aproxime do mundo de significados do autor e lhe oferece novas perspectivas ou opiniões sobre determinados aspectos etc”. Nessa medida, poderá tornar-se um leitor independente, crítico e reflexivo.

Para ler, o aluno necessita realizar previsões sobre o texto e elas devem estar intimamente ligadas à ativação do conhecimento prévio. Durante a leitura, estamos sempre criando e verificando hipóteses. Podemos dizer, assim, que, a partir de nossas vivências pessoais, nós criamos hipóteses. Além das experiências pessoais, é possível criar hipóteses a partir dos próprios elementos que constituem o texto, como títulos, subtítulos, ilustrações e do conhecimento que temos sobre esses elementos e sobre a própria estrutura textual e/ou do gênero de texto que nos permitem fazer inferências sobre o seu conteúdo.

Salientamos nesse momento um aspecto já evidenciado, em relação ao texto: ativamos, no processo de decodificação, conhecimentos armazenados em nossa memória e, a partir dos conhecimentos que já possuímos, estabelecemos relações entre as informações do texto e nossas experiências e conhecimentos para construir os sentidos do texto.

Então, a proposta de intervenção considera relevante a utilização dos diferentes conhecimentos (linguísticos, textuais e enciclopédicos) no processamento textual, sendo considerados como estratégias fundamentais de leitura. Reafirmamos nossas ideias através Kleiman (2007, p. 13): “São vários os níveis de conhecimentos que entram em jogo durante a leitura”.

Sendo assim, apresentamos uma sequência didática a qual é composta por atividades que incentivam os educandos a fazerem uso de conhecimentos que lhes possibilitem compreender o texto lido.

No decorrer do processo interventivo, propomos trabalhar conhecimento linguístico que leve em consideração o vocabulário e regras da língua dentro do campo lexical e semântico, entretanto, as atividades podem alcançar o morfológico e sintático.

Em relação ao conhecimento textual, apresentaremos diferentes tipos de textos para que possam entender que eles podem auxiliar no processamento textual. Dessa maneira, poderão entender que determinadas estruturas oferecem pistas que contribuem para a compreensão do texto.

O enciclopédico, também intitulado como conhecimento de mundo, incluindo os formais e aqueles mais específicos tanto em termos culturais e técnicos, bem como os que adquirimos informalmente, por meio de nossas experiências nos mais variados espaços sociais, podendo ser classificados como genéricos, gerais e característicos do senso comum.

Mediante o exposto, a proposta buscará suscitar, durante o processo de execução, conhecimentos relevantes para o processamento textual. Para melhor compreensão da proposta, apresentaremos a seguir uma tabela que evidenciará os conhecimentos que deverão ser suscitados no decorrer das atividades.

Tabela 02 – Conhecimentos que serão trabalhados no decorrer da proposta interventiva

| **Linguísticos** | **Textuais** | **Enciclopédicos** |
|---|---|---|
| • Conhecimento sobre o léxico e a relação semântica existente entre as palavras (significação dos vocábulos que compõem a língua portuguesa);<br>• Regras existentes | • Conjunto de noções sobre o texto;<br>• Conhecer diferentes tipos de textos e formas de discursos;<br>• Organização das narrativas;<br>• Elementos | • Informações gerais a respeito do objeto em estudo que se encontram armazenadas na memória (formais ou informais). |

| | | |
|---|---|---|
| da língua portuguesa;<br>• Uso da língua nos mais variados contextos. | composicionais dos textos. | |

Fonte: Construída a partir do livro Leitor e Autor Aspectos Cognitivos da leitura, Angela Kleiman, 2007.

### 4.4.1 A Proposta de Intervenção Pedagógica

Título: Construção de sentidos: intervenção por meio de sequências didáticas favorecedoras das habilidades de leitura e compreensão.

Série: 8º Ano C

Tema: Desenvolvimento da compreensão leitora mediante a utilização dos diferentes tipos de conhecimentos.

Conteúdos: Mobilização e articulação dos conhecimentos linguísticos, textuais e enciclopédicos; leitura e compreensão de texto.

Materiais/recursos: Para desenvolvimento das sequências didáticas mobilizaremos recursos materiais e humanos. Entre os recursos estão xerox, mídias (som, computador e Datashow) para projeção de slides e vídeos e pen drive. Os materiais selecionados serão utilizados com o intuito de tornar as aulas mais dinâmicas e, consequentemente, mais atrativas, buscando auxiliar, assim, no processo de ativação dos conhecimentos prévios e levantamento de hipóteses em relação aos textos trabalhados. Além dos recursos já citados, serão utilizados lápis, dicionários, cola, papel ofício, jornais, dentre outros, visto que as sequências didáticas planejadas permitem a utilização de recursos diversos.

Objetivo geral:

- Propor, a partir dos gêneros textuais, o desenvolvimento de sequências didáticas favorecedoras das habilidades de leitura e compreensão leitora, mediante a interação dos três níveis de conhecimentos prévios: conhecimento linguístico, textual e enciclopédico.

Objetivos específicos:

- Identificar conhecimentos já construídos pelos educandos em relação aos gêneros textuais; perceber e mobilizar conhecimentos textuais como a forma organizacional do texto a partir do gênero em estudo, possibilitando a construção de sentido para o texto;

- Utilizar o conhecimento linguístico presente nos textos, sendo o léxico dentre outros, como estratégia favorecedora de construção de sentido atribuída ao texto;
- Perceber e estimular o uso do conhecimento de mundo já internalizado pelo leitor para o desenvolvimento da compreensão leitora.

### 4.4.2 Passo a passo da proposta interventiva

A proposta didática busca contribuir para o desenvolvimento da compreensão leitora dos alunos. Vale salientar que o Mestrado Profissional em Letras – Profletras, prima por uma pesquisa de caráter intervencionista, pois não basta identificar os problemas que permeiam o ambiente da sala de aula, é necessário intervir para que a realidade existente seja modificada. Sendo assim, durante a execução das atividades, os educandos deverão fazer uso dos conhecimentos linguísticos, textuais e enciclopédicos. As sequências didáticas envolvem gêneros diferentes.

Dolz e Schneuwly (2004) defendem a ideia de que o ensino da Língua Portuguesa deve ser feito através do texto e que o trabalho com texto deve ser desenvolvido a partir dos diferentes gêneros textuais. Segundo os autores, os gêneros são produtos sociais bastante heterogêneos.

Nesse sentido, nossa intenção é proporcionar aos alunos o contato com gêneros como contos, crônicas e fábulas para que ampliem suas informações a respeito desses gêneros e sejam capazes de reconhecê-los e compreendê-los nas atividades de leitura, ampliando, assim, seu nível de compreensão leitora.

A opção de desenvolvimento das atividades a partir da utilização dos gêneros leva em consideração as orientações do Ministério da Educação que, ao lançar o documento PDE – Prova Brasil (2011), busca oferecer aos educadores um norte em relação ao trabalho que necessita ser desenvolvido em sala, tendo como meta: desenvolver as habilidades e competências em relação à leitura.

Apresentaremos as sequências didáticas que serão desenvolvidas a partir de cada gênero textual. Antes, porém, vale ressaltar que os protagonistas que estão envolvidos no processo das atividades desta proposta de intervenção pedagógica, que visam desenvolver a compreensão leitora, são alunos do 8º ano, turma C, do

turno vespertino, matriculados no Ensino Fundamental, anos finais, de uma escola pública Municipal de Russas.

A instituição pública está localizada na zona periférica deste município e atende aproximadamente 900 alunos nos turnos manhã e tarde, da creche aos anos finais do ensino fundamental, parte deles apresentam condições socioeconômicas pouco favoráveis. Além disso, os indicadores de violência e uso de drogas são alarmantes, sendo a escola, para muitos, o único ambiente que contém livros, revistas e outros recursos que podem contribuir para seu processo de letramento.

A turma do 8º ano C é composta por 24 alunos, com idade entre 13 e 15 anos, apresentando composições familiares diversas. Os sustentos das famílias vêm de fontes distintas como o bolsa família e os serviços domésticos prestados em residências por algumas mães. Outros prestam serviço a uma empresa de calçados, porém existem alguns que não apresentam renda fixa, sobrevivem fazendo biscates.

A maioria dos responsáveis apresentam pouca escolaridade e alguns deles nunca tiveram a oportunidade de frequentar a escola. Então, não conseguem auxiliá-los no desenvolvimento das atividades propostas pela escola, como meio de auxiliar no processo de construção de saberes essenciais a todos nós que estamos inseridos na sociedade.

Mediante o cenário apresentado, temos consciência da responsabilidade a qual exercemos para que, de fato, esses alunos tenham o direito de aprender o que necessitam para ter uma oportunidade de construir uma história diferente daquela vivida por seus responsáveis os quais nem sempre são seus pais.

Abaixo, seguem as sequências didáticas[13] que serão desenvolvidas em 14 horas-aula, tendo como gênero, da primeira sequência, a crônica “Lixo”, de Luís Fernando Veríssimo. A crônica narra a história de vizinhos que iniciam uma aproximação pela leitura que um faz do outro a partir do lixo, sendo este, o elo de ligação para o início de relacionamento.

Na segunda sequência, usaremos o texto “Sobressalto”, da escritora Odenilde Nogueira Martins, que conta a história de uma pequena cidade que é tomada de medo após o assassinato de uma menina.

[13] As sequências didáticas foram construídas a partir da seleção de textos de livros didáticos, de literatura e da internet, adaptando as atividades ao contexto da turma.

Na terceira sequência, utilizaremos a fábula “A Cigarra e a Formiga” a qual narra a história de duas personagens que, durante o mesmo período, realizam atividades distintas e, consequentemente, acabam tendo destinos diferentes.

Vamos então ao detalhamento das sequências didáticas.

- Primeira sequência didática

Gênero: crônica – Lixo (Luís Fernando Veríssimo)

1ª Etapa (2 horas-aula):

- ✓ Iniciar a aula com a turma organizada para uma roda de conversa, possibilitando um momento de diálogo sobre o que sabem sobre “crônicas”. É importante ouvir as hipóteses de todos os alunos.
- ✓ Continuar a aula exibindo para os alunos o vídeo Jogo de Ideias, retirado do endereço eletrônico http://www.youtube.com/watch?v=jQVvKZQ9jOo&feature=related.
- ✓ Explorar com os estudantes a segunda parte do vídeo (a partir dos 2 minutos). Explicar, para eles, que nesse vídeo estão sendo entrevistados dois importantes cronistas brasileiros: Luís Fernando Veríssimo e Moacyr Scliar.
- ✓ Relacionar o vídeo assistido com o que foi discutido anteriormente, especialmente, a parte na qual Moacir Scliar fala que “a crônica é a forma literária dessa conversa informal” e “Remete ao cotidiano, com conotação literária”.
- ✓ Perguntar aos alunos o que eles entenderam desse trecho. Mostrar qual o papel do cronista e qual deve ser a postura do autor diante dos fatos cotidianos.
- ✓ Explicar também a ideia de que as crônicas são, de modo geral, publicadas em jornal. Chamar a atenção para a existência das crônicas jornalistas e das crônicas literárias. Comentar a ambiguidade apontada por Scliar a respeito de como a crônica (como um texto literário) fica deslocada dentro do jornal. Falar também que, algumas vezes, a inspiração para uma crônica pode vir de uma notícia.
- ✓ Levar jornais para a sala de aula para que os alunos, em grupos, possam procurar neles a parte em que há crônicas. Fazer uma breve revisão sobre as partes que um jornal contém e indicar para os alunos que, geralmente, as crônicas estão no caderno de cultura (ou caderno dois) do jornal.

- ✓ Destacar nas crônicas vocabulários que necessitam ter seu estabelecimento de sentido a partir do texto.

2ª Etapa (2 horas-aula):

- ✓ Iniciar a aula com uma roda de leitura das crônicas encontradas pelos alunos, na aula anterior, fazendo em seguida comparações entre elas, a partir da linguagem utilizada e das temáticas abordadas.
- ✓ Propor a leitura da crônica “Lixo”, apresentada a seguir:

**O Lixo**

Luís Fernando Veríssimo

Encontram-se na área de serviço. Cada um com seu pacote de lixo. É a primeira vez que se falam.

- Bom dia...
- Bom dia.
- A senhora é do 610.
- E o senhor do 612.
- É.
- Eu ainda não lhe conhecia pessoalmente...
- Pois é...
- Desculpe a minha indiscrição, mas tenho visto o seu lixo...
- O meu quê?
- O seu lixo.
- Ah...
- Reparei que nunca é muito. Sua família deve ser pequena...
- Na verdade sou só eu.
- Mmmm. Notei também que o senhor usa muita comida em lata.
- É que eu tenho que fazer minha própria comida. E como não sei cozinhar...
- Entendo.
- A senhora também...
- Me chame de você.
- Você também perdoe a minha indiscrição, mas tenho visto alguns restos de comida em seu lixo. Champignons, coisas assim...

- É que eu gosto muito de cozinhar. Fazer pratos diferentes. Mas, como moro sozinha, às vezes sobra...
- A senhora... Você não tem família?
- Tenho, mas não aqui.
– No Espírito Santo.
- Como é que você sabe?
- Vejo uns envelopes no seu lixo. Do Espírito Santo.
- É. Mamãe escreve todas as semanas.
- Ela é professora?
- Isso é incrível! Como foi que você adivinhou?
- Pela letra no envelope. Achei que era letra de professora.
- O senhor não recebe muitas cartas. A julgar pelo seu lixo.
- Pois é...
- No outro dia tinha um envelope de telegrama amassado.
- É.
- Más notícias?
- Meu pai. Morreu.
- Sinto muito.
- Ele já estava bem velhinho. Lá no Sul. Há tempos não nos víamos.
- Foi por isso que você recomeçou a fumar?
- Como é que você sabe?
- De um dia para o outro começaram a aparecer carteiras de cigarro amassadas no seu lixo.
- É verdade. Mas consegui parar outra vez.
- Eu, graças a Deus, nunca fumei.
- Eu sei. Mas tenho visto uns vidrinhos de comprimido no seu lixo...
- Tranquilizantes. Foi uma fase. Já passou.
- Você brigou com o namorado, certo?
- Isso você também descobriu no lixo?
- Primeiro o buquê de flores, com o cartãozinho, jogado fora. Depois, muito lenço de papel.
- É, chorei bastante, mas já passou.
- Mas hoje ainda tem uns lencinhos...
- É que eu estou com um pouco de coriza.

- Ah.
- Vejo muita revista de palavras cruzadas no seu lixo.
- É. Sim. Bem. Eu fico muito em casa. Não saio muito. Sabe como é.
- Namorada?
- Não.
- Mas há uns dias tinha uma fotografia de mulher no seu lixo. Até bonitinha.
- Eu estava limpando umas gavetas. Coisa antiga.
- Você não rasgou a fotografia. Isso significa que, no fundo, você quer que ela volte.
- Você já está analisando o meu lixo!
- Não posso negar que o seu lixo me interessou.
- Engraçado. Quando examinei o seu lixo, decidi que gostaria de conhecê-la. Acho que foi a poesia.
- Não! Você viu meus poemas?
- Vi e gostei muito.
- Mas são muito ruins!
- Se você achasse eles ruins mesmo, teria rasgado.

Eles só estavam dobrados.

- Se eu soubesse que você ia ler...
- Só não fiquei com eles porque, afinal, estaria roubando. Se bem que, não sei: o lixo da pessoa ainda é propriedade dela?
- Acho que não. Lixo é domínio público.
- Você tem razão. Através do lixo, o particular se torna público.

O que sobra da nossa vida privada se integra com a sobra dos outros. O lixo é comunitário. É a nossa parte mais social. Será isso?

- Bom, aí você já está indo fundo demais no lixo. Acho que...
- Ontem, no seu lixo...
- O quê?
- Me enganei, ou eram cascas de camarão?
- Acertou. Comprei uns camarões graúdos e descasquei.
- Eu adoro camarão.
- Descasquei, mas ainda não comi. Quem sabe a gente pode...
- Jantar juntos?
- É.
- Não quero dar trabalho.

- Trabalho nenhum.
- Vai sujar a sua cozinha?
- Nada. Num instante se limpa tudo e põe os restos fora.
- No seu lixo ou no meu.

Fonte: VERÍSSIMO, Luís Fernando. O analista de Bagé. RJ: Objetiva. 2002.

- ✓ Identificar o assunto a partir das informações presentes no texto e das inferências realizadas pelo leitor.
- ✓ Solicitar que os alunos expressem suas ideias a partir da leitura. (Nesse momento, os alunos deverão ativar os conhecimentos linguísticos, textuais e enciclopédicos para justificarem suas afirmações).
- ✓ Construir o conceito de crônica levando em consideração, também, suas características:
  - a crônica é um texto narrativo;
  - é, em geral, curto;
  - trata de problemas do cotidiano; assuntos comuns, do dia a dia;
  - traz as pessoas comuns como personagens, sem nome ou com nomes genéricos;
  - as personagens não têm aprofundamento psicológico; são apresentadas em traços rápidos;
  - é organizada em torno de um único núcleo, um único problema;
  - tem como objetivo envolver, emocionar o leitor.

3ª Etapa (1 hora-aula):

- ✓ Solicitar que os alunos façam uma releitura individual;
- ✓ Proposição de resolução de atividade escrita na qual serão mobilizados diferentes tipos de conhecimentos: linguístico, textual e enciclopédico para o desenvolvimento de compreensão leitora.

Atividade de compreensão leitora

- Instigar o uso do conhecimento textual

1. Considerando-se o texto “O lixo” você pode afirmar que se trata de qual gênero textual?

A) Uma fábula.

B) Uma crônica.

C) Uma notícia.

D) Um conto.

2. As características do gênero textual que você leu

A) trata de problemas do cotidiano; assuntos comuns, do dia a dia.

B) os personagens agem como seres humanos e sempre deixam uma lição.

C) há informação e objetividade em torno de fato.

D) é organizado em torno de um único núcleo, um único problema.

- Instigar o uso do conhecimento linguístico

3. Onde aconteceu o primeiro encontro das personagens?

A) Dentro do apartamento.

B) Na área de serviço.

C) Na cozinha.

D) No quarto do senhor do 612.

4. Em “**Isso** é incrível! Como você adivinhou?”, o elemento destacado retoma qual informação no texto?

A) Envelopes no lixo da senhora.

B) Família da senhora.

C) Indiscrição do senhor.

D) Pai da senhora.

5. Qual a finalidade do texto?

A) Anunciar a importância do lixo.

B) Informar um fato acontecido na rua.

C) Relatar conflitos entre vizinhos.

D) Relatar um início de um relacionamento.

6. Qual foi o pretexto utilizado pelos personagens para o início da conversa?

A) A família.

B) O lixo.

C) O namorado.

D) O pai.

7. Pelo texto, o que fez a mulher perceber que o homem recomeçou a fumar?

A) A distância do pai.

B) A morte do pai.

C) O fim do romance.

D) Os comprimidos.

8. O diálogo introduz, aos poucos, muitas informações sobre as personagens. Isso revela que:

A) Eles já se conheciam há muito tempo.

B) Eles não simpatizavam um com o outro.

C) Eles possuíam hábitos em comum.

D) Eles sabiam muito da vida um do outro.

9. No início do diálogo, os personagens se cumprimentam e, em seguida, iniciam uma conversa. Qual é o nível de linguagem: formal ou coloquial? Explique:

_____

_____

_____

10. No trecho " – É que eu estou com um pouco de **coriza**." A palavra destacada significa

A) dor de cabeça.

B) nariz escorrendo.

C) olhos lagrimejantes.

D) rosto transpirando.

11) Qual o assunto do texto?

_____

_____

_____

- Instigar o uso do conhecimento enciclopédico

12. Releia a crônica “O lixo”. Escreva um pequeno diálogo dando continuidade deste encontro entre o senhor do 612 e a senhora do 610.

_____
_____
_____
_____
_____

- Segunda sequência didática

Gênero textual – Conto: “Sobressalto” (Odenilde Nogueira Martins)

1ª Etapa (2 horas- aula)

- ✓ Exibir o vídeo do poema Cidadezinha qualquer de Carlos Drummond de Andrade - https://www.youtube.com/watch?v=MxO6gMGA7OM
- ✓ Apresentar cenas que apresentem pessoas inquietas, sobressaltadas em decorrência de fatos que ocorrem no cotidiano. Perguntar se eles conseguem estabelecer alguma relação entre o poema e as imagens;
- ✓ Apresentar questionamentos relacionados ao poema e ao cotidiano dos alunos para que ativem seus conhecimentos em torno do assunto:
  - Você consegue fazer uma relação entre a cidade descrita por Drummond e as cidades que conhece?
  - Como você imagina a cidade descrita no poema?
  - A cidade apresentada no poema tem semelhança com a cidade em que você vive?
  - No poema, o escritor afirma que todos vão devagar. Por que ele faz essa afirmação?
  - O poeta defende a ideia de que a vida é besta. Você concorda com essa ideia? Justifique.
- ✓ Suscitar um diálogo com os alunos sobre o que significa a palavra ‘sobressalto’;
- ✓ Pedir que conversem com o colega ao lado a respeito da questão; depois da conversa em dupla, apresentarem suas impressões à turma;

- ✓ Solicitar que consultem o dicionário e percebam se o significado apresentado mantém uma relação de sentido com as ideias da turma;

2ª Etapa (2 horas-aula)

- ✓ Retomar a sequência iniciada na aula anterior;
- ✓ Informar aos alunos que nas aulas trabalharemos o gênero textual conto;
- ✓ Perguntar o que sabem a respeito desse gênero textual;
- ✓ Apresentar um slide que traz informações a respeito do gênero;
- ✓ Solicitar que os alunos fiquem em duplas;
- ✓ Explicar que iremos trabalhar com um conto cujo título é “Sobressalto” e que durante o trabalho faremos pausas para a realização de diferentes questionamentos;
- ✓ Iniciar fazendo a pergunta: o que será retratado neste conto?
  - Registrar as falas dos alunos;
  - Apresentar mais um slide com uma parte do texto, a partir dele solicitar que registrem em uma folha o que poderá vir em seguida;
  - Dar seguimento à apresentação de slide e discutir a sequência apresentada pelo autor e a indicada por eles no decorrer do texto;
  - Propor que realizem um paralelo entre as previsões iniciais e as que de fato foram concretizadas no texto;
- ✓ Ler individualmente o conto “Sobressalto”.

**Sobressalto**

Odenilde Nogueira Martins

É noite quente, de lua clara. As crianças brincam na pequena praça, correndo para lá e para cá, brincando de pega-pega ou de esconde-esconde, enquanto os pais conversam animados. Não há o que temer, todos se conhecem. Ali, o tempo corre sem grandes sobressaltos. As portas e janelas não são trancadas, travas para quê? A vida moderna e seus estorvos são vistos de muito longe, esporadicamente. Curiosidade em vivê-la? Não. O que precisam, eles têm, quase tudo. Um ou dois mascates trazem o que não produzem. Não há o que temer.

Julião Mascate chegou logo cedo à pequena cidade, tocando a buzina para se anunciar: vinha carregado de tecidos coloridos e outras quinquilharias.

– Biiiiipppppp!! Bibipiiiiiiii! – É hora, minha senhora! Venha escolher seu tecido! Julião tem de tudo: tem brincos, tem colares. Água de cheiro tem, também! Venha logo. Não demore! – Biiiipppp! Biiiipppp! – Pro patrão, tem também! Para a criançada, bolas coloridas e bonecas, lápis de cor e peteca!

Minutos depois, lá estava Julião, barraca montada na praça. Em dias de barraca na praça, que mal havia de se esquecer de alguns afazeres? As pessoas acorriam, ninguém ficava em casa. Ao entardecer, como sempre, Julião partiria.

Naquela noite, a conversa girava em torno da chegada do mascate e das compras feitas. Lindaura e Alzirinha jogavam peteca, separadas dos demais meninos e meninas.

As vendas foram fracas e, por isso, Julião resolveu ficar na cidadezinha e montar sua barraca novamente no dia seguinte.

A peteca foi arremessada com muita força. Onde foi parar? Lindaura sai à procura do brinquedo. Demora demais. Alzirinha resolveu procurar também. Atrás do coreto, tropeçou e caiu. Caiu sobre o corpo sem vida de Lindaura.

A cidadezinha, tomada de pesar, ficou muda de terror e espanto. Julião Mascate sumiu.

A maldade tomou forma e tocou a todos. Era concreta e tinha nome: Julião Mascate.

Portas e janelas se fecharam. Na praça, não se ouve mais o alarido alegre do riso das crianças, brincadeiras não há. As rodas de conversas diminuíram. Restringem-se a uns poucos homens que conversam baixo e espiam desconfiados por cima do ombro. A cada desconhecido que na cidadezinha chega, um sobressalto. O mal existe. O povo carrega a marca indelével do medo.

Fonte: Odenilde Nogueira Martins - **Sobressalto-** In: **Caso encerrado**

3ª Etapa (1 hora-aula)

- ✓ Realizar releitura do conto Sobressalto;
- ✓ Solicitar que construam após a leitura um pequeno glossário com vocábulos desconhecidos utilizando informações do contexto e o dicionário;

- ✓ Resolver atividade escrita fazendo uso dos conhecimentos diversos bem como das estratégias de leitura.

Atividade de compreensão leitora

- Instigar o uso do conhecimento textual

O conto é uma narrativa curta, em que cada palavra deve ser vista como uma pista para construção do sentido. Apresenta geralmente ações bem reduzidas. O gênero permite que se instaure um clima de envolvimento entre os interlocutores (autor x leitor). O texto narrativo é constituído pelo enredo (o assunto do texto), o narrador, as personagens, o espaço e o tempo.

1) Identifique os elementos narrativos solicitados do conto ***Sobressalto***.

A) Fato principal.

_____

_____

B) Narrador – confirme a resposta com uma passagem do texto.

_____

_____

_____

C) Personagens principais – confirme a resposta com uma passagem do texto.

_____

_____

_____

D) Espaço – confirme a resposta com uma passagem do texto.

_____

_____

_____

E) Tempo – confirme a resposta com uma passagem do texto.

_____

_____

_____

- Instigar o uso do conhecimento linguístico

2. No texto narrativo, instala-se um conflito. Identifique-o e comprove com uma passagem do texto.

_____

_____

_____

3. Onomatopeias indicam a reprodução de sons ou ruídos naturais. Identifique no texto um caso de onomatopeia e diga o que representa.

_____

_____

_____

4. Quando a rotina da pacata cidade era alterada? Comprove sua resposta com um trecho do texto.

_____

_____

_____

5. De acordo com o texto, identifique o significado da palavra destacada em cada frase, se necessário consultar dicionário.

- "A vida moderna e seus estorvos são vistos de muito longe, **esporadicamente**".

A) constantemente.
B) precipitadamente.
C) de vez em quando.
D) apenas uma vez.

- "Na praça, não se houve mais o **alarido** alegre do riso das crianças..."

A) barulho excessivo.
B) barulho estranho.
C) calmaria.
D) tranquilidade.

- "Ali, o tempo corre sem grandes **sobressaltos"**

A) dúvida, desconfiança.
B) felicidade, alegria.
C) angústia, tristeza.

D) medo, assombro.

- Instigar o uso do conhecimento enciclopédico

6. Na sua opinião, o título do conto é adequado? Justifique.

_____

_____

_____

7. “A maldade tomou forma e tocou a todos. Era concreta e tinha nome: Julião Mascate”. De acordo com o trecho em destaque, fica evidente que a morte da criança tinha um culpado: Julião Mascate. Os moradores da cidade afirmam ser Mascate o assassino, baseados em que fato?

_____

_____

_____

8. Que relação podemos estabelecer entre o poema “Cidadezinha qualquer” com a cidade descrita no início do conto?

_____

_____

_____

- ✓ Corrigir posteriormente de forma coletiva a atividade proposta.

- Terceira sequência didática

Gênero: Fábula – A cigarra e a formiga (Esopo)

1ª Etapa: A moral expressa no texto (1 hora-aula)

- ✓ Iniciar a aula lendo o texto para os alunos;
- ✓ Organizar a turma em dupla, distribuir para cada dupla uma folha contendo uma lista de lições; exemplo de lições – devagar se chega longe. *Quem tudo quer, tudo perde* (Observação: entre as lições listadas, na folha, estão as que estarão presentes nas fábulas lidas);
- ✓ Solicitar que leiam, perguntar se eles conseguem associar essas lições de moral a algum gênero textual;
- ✓ Ler e discutir em dupla o significado das lições de moral;

- ✓ Sugerir que utilizem o dicionário caso apresentem dúvida quanto ao vocabulário presente nas morais dos textos;
- ✓ Identificar no texto efeitos de sentido de alguns sinais de pontuação;
- ✓ Socializar suas impressões.

2ª Etapa: (2 horas-aula)

Leitura de diversas fábulas – conceito e características do gênero em estudo, assunto abordado nos textos.

- ✓ Iniciar a aula relembrando o percurso desenvolvido;
- ✓ Informar que mais uma vez deverão ficar organizados em dupla;
- ✓ Entregar fábulas distintas aos grupos que deverão, após comando, fazer trocas de forma que todas as duplas leiam todas as fábulas;
  - O alce e os lobos – La Fontaine
  - O Fazendeiro e seus Filhos – Esopo
  - A assembleia dos ratos – Monteiro Lobato
  - A mulher com o balde de leite – Esopo
- ✓ Solicitar que as duplas apresentem suas impressões sobre os textos, favorecendo assim a ampliação do conhecimento de mundo em relação ao gênero, bem como o conhecimento textual;
- ✓ Questionar os alunos em relação aos aspectos comuns e diferentes em relação aos textos lidos;
- ✓ Realizar registros no quadro;
- ✓ Realizar em dupla a comparação entre as fábulas a partir dos elementos: caracterização dos personagens (cigarra e formiga), cenário (espaço), linguagem utilizada;
- ✓ Aproveitar respostas e fazer outros questionamentos que os ajudem a perceber aspectos ainda não identificados;
- ✓ Sugerir a construção de conceito para o gênero que será registrada no quadro;
- ✓ Informar que nem sempre a moral aparece no fim dos textos, entretanto, não quer dizer que não exista, ela continua implícita na história;
- ✓ Aproveitar para chamar a atenção em relação aos vocábulos utilizados pelos diferentes escritores durante a conceituação;
- ✓ Identificar o assunto abordado em cada fábula;

3ª Etapa (1 hora-aula)

Compreensão leitora envolvendo a ativação dos conhecimentos linguísticos, enciclopédicos e textuais.

- ✓ Retomar o trabalho iniciado na aula anterior;
- ✓ Explicar que foram ativados diferentes tipos de conhecimentos durante as atividades anteriores e que agora iriam fazer o mesmo, só que individualmente;
- ✓ Propor resolução de atividades de compreensão leitora

**A Cigarra e a Formiga**

Esopo

Num belo dia de inverno, as formigas estavam tendo o maior trabalho para secar suas reservas de comida. Depois de uma chuvarada, os grãos tinham ficado molhados. De repente aparece uma cigarra:

- Por favor, formiguinhas, me deem um pouco de comida!

As formigas pararam de trabalhar, coisa que era contra seus princípios, e perguntaram:

- Mas por quê? O que você fez durante o verão? Por acaso não se lembrou de guardar comida para o inverno?

Falou a cigarra:

- Para falar a verdade, não tive tempo, passei o verão todo cantando!

Falaram as formigas:

- Bom... Se você passou o verão todo cantando, que tal passar o inverno dançando? E voltaram para o trabalho dando risadas.

Moral da história: Os preguiçosos colhem o que merecem.

*Fonte:* ***O Livro das Virtudes*****:** Uma antologia de William J. Bennett, 1995.

Atividade de compreensão leitora

- Instigar o uso do conhecimento textual

1. Em relação ao gênero e a sua estruturação, responda:

A) Qual é o gênero textual?

_____

_____

B) Qual é a sua finalidade/função sociocomunicativa/para que serve/objetivo?

_____

_____

C) Quais são as principais características?

_____

_____

- Instigar o uso do conhecimento linguístico

2. Qual é o assunto do texto?

_____

_____

3. De acordo com o texto, as formigas estavam tendo o maior trabalho. Por quê?

_____

_____

4**.** Na frase "**De repente** aparece uma cigarra:" (l. 3), a palavra pode ser substituída, sem alteração de sentido por:

A) Desesperadamente.

B) Apressadamente.

C) Violentamente.

D) Inesperadamente.

5. Qual é a ideia principal do texto?

_____

_____

6. Em qual dos trechos percebemos a existência uma ironia?

A) "O que você fez durante o verão?"

B) "- Por favor, formiguinhas, me deem um pouco de comida!"

C) "- Para falar a verdade, não tive tempo..."

D) "Se você passou o verão todo cantando, que tal passar o inverno dançando?"

7**.** A quem se referem as palavras em destaque?

A) "- Por favor, formiguinhas, **me** deem um pouco de comida!" (l. 4) _____

B) "... para secar **suas** reservas de comida". (l. 2,3) _____

C) “... coisa que era contra **seus** princípios...” (l. 5) _____

D) “Por acaso não **se** lembrou de guardar comida?” (l. 12) _____

8. No trecho, “Bom**...** Se você passou o verão todo cantando...” (l. 12), as reticências indicam:

A) continuidade.

B) dúvida.

C) espanto.

D) afirmação.

9. Que atitudes humanas a cigarra e a formiga representam?

A) Trabalho – inocência.

B) Trabalho – honestidade.

C) Lealdade – trabalho.

D) Preguiça – trabalho.

10. Qual é o conflito gerador da narrativa?

_____

_____

_____

- Instigar o uso do conhecimento enciclopédico

11. O texto “A cigarra e as formigas” apresenta a moral “Os preguiçosos colhem o que merecem”. O que você entende por essa afirmação?

_____

_____

_____

12. Releia o trecho a seguir “*Num belo dia de inverno, as formigas estavam tendo o maior trabalho para secar suas reservas de comida”*. Defina que reservas são essas a que o narrador se refere.

_____

_____

_____

Ao iniciarmos a primeira sequência didática, percebemos a resistência de apenas dois alunos, pois, como apresentam deficiências, preferiam não demonstrar

claramente suas limitações. Entretanto, nossa intenção era envolver a todos os alunos e foi, assim, que fizemos desde o trabalho com a primeira sequência didática.

O passo inicial tornou evidente, para os educandos, que todos nós apresentamos saberes e que eles são resultados de nossas vivências nos mais variados espaços. Isso nos permite dizer que esses saberes são distintos e que não podem ser hierarquizados. Sob essa ótica, Paulo Freire (1987, p. 68) dizia: ''Não há saber mais, nem saber menos, há saberes diferentes''. Portanto, não existe saber melhor ou pior.

A partir desse diálogo inicial, reafirmamos a ideia de que, no decorrer das atividades, seria necessário que ativassem conhecimentos já armazenados para que novos saberes pudessem ser construídos. Percebemos, então, a importância de se elevar autoestima dos discentes, pois os alunos precisam ter consciência de que são capazes de aprender.

Sabemos que desenvolver o trabalho pedagógico é sempre um grande desafio, porém é preciso acreditar que o sucesso é resultado das ações planejadas. É essencial que se tenha um direcionamento para que, de fato, possamos alcançar êxito.

Em seguida, continuamos a desenvolver as atividades previstas, sendo que, em todo percurso, buscávamos fazer com que levantassem hipóteses e utilizassem os diferentes tipos de conhecimentos: textual, linguístico e enciclopédico. Além do mais, fazíamos intervenções para que pudessem estar checando as hipóteses levantadas e instigando a reelaborar outras que deveriam ser confirmadas ou refutadas.

Aqui, vale destacar um fato que ocorreu durante a primeira sequência. No momento que estavam em grupos, procurando crônicas, percebemos que eles trocavam ideias, na tentativa de sanar dúvidas apresentadas por alguns colegas. Confirmamos, então, a riqueza que é o trabalho em parceria.

Outro aspecto relevante, observado na primeira sequência didática, foi a surpresa dos alunos quando tiveram contato com a crônica lixo, pois, para o espanto de todos, nenhuma das hipóteses levantadas, inicialmente, foram confirmadas. Ao pensarem em lixo, lembraram de poluição, efeito estufa, reciclagem, dentre outros, menos um relacionamento que surgia com a aproximação através do lixo.

Na segunda sequência didática, observamos o envolvimento unânime da turma. Talvez, isso tenha ocorrido pelo fato de utilizarmos diferentes estratégias durante o processo de execução das atividades as quais necessitavam da participação constante de todos os alunos. Além disso, as pistas dadas, para o assunto que iria ser abordado no texto, motivaram também a todos. Verificamos, assim, que as metodologias propostas no decorrer das aulas, possibilitaram dinamismo e participação.

O gênero escolhido, para esta sequência, foi o conto, como já mencionado, apresentava uma situação infelizmente comum nos dias atuais, nas cidades do interior, a perda progressiva da tranquilidade e da segurança que vem dando lugar ao medo e a violência. O conto escolhido foi “Sobressalto”.

Percebemos que, para alguns, a palavra parecia estranha. Várias foram as hipóteses levantadas, dentre elas, citamos: melhora de vida; alguém que gosta de usar calçado alto; avanços; mudança de vida por meio de instruções; outros associaram a situações ruins ou algo que havia mexido com o jeito das pessoas.

Nesse momento, buscávamos fazer com que todos apresentassem suas impressões e tínhamos o cuidado de registrá-las, pois sabíamos da importância do aluno trabalhar com os conhecimentos já internalizados. Não interferimos nas opiniões dos alunos. Após, levantarmos as hipóteses, seguimos com a sequência prevista e, no momento em que leram o texto, puderam verificar se as hipóteses levantadas condiziam com o texto. Aproveitamos para mostramos a distinção entre a expressão sobre salto e grafia da palavra sobressalto, buscando associá-las aos seus respectivos significados.

Ao longo do desenvolvimento da sequência, percebíamos que o engajamento dos alunos aumentava e que durante o desenvolvimento da atividade escrita mostravam-se estimulados para a resolução.

Para concluir o projeto interventivo, utilizamos a terceira sequência didática, que tinha como o gênero a fábula. Novamente, de forma unânime, a sala participou ativamente de todas as atividades previstas, sem demonstrar desinteresse pelas atividades propostas e confiantes em seu potencial. Assim, foi vivenciada a execução dessas atividades.

Antes, porém, de informamos sobre o gênero em estudo, trabalhamos uma lista de títulos de histórias com suas respectivas morais. Essas informações levaram os alunos a concluir que o gênero a ser estudado seria fábula.

O trabalho, com essa sequência, permitiu reflexões voltadas para valores que precisam ser cultivados na sociedade em que vivemos. Ressaltamos que as morais das fábulas possibilitam a ampliação do vocabulário, sendo necessário, em algumas situações, o uso do dicionário por parte de algumas duplas, entretanto, outras buscaram estabelecer sentido apenas pelas informações linguísticas presentes no texto.

Portanto, para obter sucesso no decorrer das atividades, os alunos precisaram fazer uso das estratégias de leitura e dos diferentes tipos de conhecimentos que conseguiram construir durante o desenvolvimento das sequências didáticas ou daqueles já internalizados em decorrência de suas vivências. Sendo assim, a maioria dos alunos, quando entraram em contato com o texto, foram capazes de mobilizar os conhecimentos necessários para conseguir realizar a compreensão.

No decorrer dos trabalhos, nos deparamos com dificuldades que foram sendo sanadas, pois como já havíamos falado inicialmente, nem sempre a escola conta com os recursos necessários para execução das atividades, sendo preciso assumirmos responsabilidades que não deveriam ser nossa, e sim da instituição escolar.

## 4.5 ANÁLISE DE RESULTADOS

Para realizarmos o trabalho de intervenção, colhemos informações através do Sistema Municipal de Avaliação do Ensino Fundamental (SMAEF). Portanto, apesar de termos desenvolvido uma série de atividades que nos permitiu analisar os dados, resolvemos levar em consideração as informações apresentadas pelo mesmo sistema, pois queríamos confirmar se essas aproximavam-se dos dados registrados durante o processo de intervenção.

Os dados da tabela apresentam informações do Sistema de Avaliação do Ensino Fundamental (SMAEF) após realização da intervenção pedagógica.

Tabela 03 – Relatório de descritores após intervenção

| Relatório de descritores | | | | |
|---|---|---|---|---|
| ESCOLA MUNICIPAL DA REDE PÚBLICA DE ENSINO FUNDAMENTAL, 2016 - 2º bimestre, 8º ano, Turma C, Português. | | | | |
| **Código** | **Descritor** | **Disciplina** | **%Certo** | **%Errado** |
| LP8T1D6.PB9 | Identificar o tema de um texto. | Português | 90,90 | 9,09 |
| LP8T1D4.PB9 | Inferir uma informação implícita em um texto. | Português | 59,09 | 40,90 |
| LP8T1D3.PB9 | Inferir o sentido de uma palavra ou expressão | Português | 95,45 | 4,54 |

Fonte: www.deolhonarede.com.br

Os dados da tabela foram gerados a partir dos resultados da avaliação realizada no final do 2º bimestre (junho). Para tanto, foram utilizadas as questões abaixo. Salientamos que selecionamos apenas as que estavam relacionadas com os descritores que foram foco da intervenção.

Leia o texto

Figura 5 - Música

**CONSTRUÇÃO**
Chico Buarque

Amou daquela vez como se fosse a última
Beijou sua mulher como se fosse a última
E cada filho seu como se fosse o único
E atravessou a rua com seu passo tímido
Subiu a construção como se fosse máquina
Ergueu no patamar quatro paredes sólidas
Tijolo com tijolo num desenho mágico
Seus olhos embotados de cimento e lágrima
Sentou pra descansar como se fosse sábado
Comeu feijão com arroz como se fosse um príncipe
Bebeu e soluçou como se fosse um náufrago
Dançou e gargalhou como se ouvisse música

E tropeçou no céu como se fosse um bêbado
E flutuou no ar como se fosse um pássaro
E se acabou no chão feito um pacote flácido
Agonizou no meio do passeio público
Morreu na contramão atrapalhando o tráfego.

Disponível em: https://www.letras.mus.br/chico-buarque/45124.

D4. A letra da música conta a história de um

A) náufrago.
B) príncipe.
C) pedreiro.
D) bêbado.

Leia o texto

Figura 6 – Notícia de Revista

**O FANTASMA DA SEDE**

A água evapora dos oceanos, cai sobre a terra, aflui para os rios e escorre de volta para o mar – e parece, assim, ser um recurso ilimitado. Mas apenas 2,5% da água do planeta é doce e a maior parte dela está congelada nos polos. Assim, de toda a água doce existente, apenas 0,6% pode ser utilizada. Para piorar, mudanças climáticas podem alterar a distribuição dos locais e dos períodos de cheias, e a elevação do nível dos mares pode tornar salobra a água doce dos litorais. [...]

Cada pessoa necessita de pelo menos meio metro cúbico de água limpa por dia, para beber, cozinhar e manter a higiene pessoal. Mas, um sexto da população mundial tem de se contentar com menos do que isso.

*Fonte: National Geographic*, abril/2001.

D4. Segundo o texto, a água parece ser um recurso ilimitado devido

A) a escassez ser um problema resolvido com as chuvas.
B) a três terços de todo o planeta serem compostos por água.

C) ao ciclo que ela percorre saindo e retornando para o oceano.

D) ao fato de a água do planeta ser suficiente para o homem.

D4. A palavra “**FANTASMA**” foi o recurso utilizado no título por representar

A) a abundância de água.

B) algo que assombra.

C) o branco das geleiras.

D) o sabor ruim da água.

Leia o texto

Figura 7 - Poesia

Carlos Queiroz Telles

Cabelos molhados,
sol encharcado,
pele salgada,
vento nos olhos,
areia nos pés.

O corpo sem peso
é nuvem à toa.
O tempo inexiste.
A vida é uma boa!

Mergulho na água
azul deste céu.
Sou peixe de ar.
Sou ave de mar.

Mergulho em mim mesmo,
silêncio profundo.
Sou eu e sou Deus
de passagem no mundo,
nadando sem rumo

entre conchas e paz.

Fonte: **Sonhos, grilos e paixões.** São Paulo: Moderna, 1990. p. 38.

D6. O texto trata de

A) liberdade.
B) angústia.
C) tristeza.
D) medo.

Leia o texto

Figura 8 - Charge

Fonte: Disponível em: http://www.pwdesenhos.com.br.

D3. Na frase: “Estou me sentindo um **zero à esquerda**...”, a expressão sublinhada significa que o cesto de lixo está

A) se sentindo valioso.
B) se sentindo sem valor.
C) sendo acumulado.
D) causando doenças.

Ressaltamos que a Matriz de Referência de Língua Portuguesa é composta de 21 descritores que avalia as competências e habilidades do educando em

relação à leitura. Entretanto, ao realizarmos a avaliação diagnóstica, selecionamos três descritores que deveriam ser avaliados após processo interventivo. Nossa intenção, era propor atividades que favorecessem o desenvolvimento das habilidades que propiciassem a compreensão leitora.

Os gêneros utilizados durante as sequências didáticas variaram, pois buscávamos fazê-los compreender que era possível propor o desenvolvimento das habilidades por meio de variados gêneros, haja vista que essa é uma orientação proposta nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) e pelas orientações do Ministério da Educação ao lançar o documento PDE – Prova Brasil (2011).

Quando preparamos as sequências didáticas, buscávamos fazer com que os educandos pudessem mobilizar os conhecimentos linguísticos, textuais e enciclopédicos, para tanto, incentivávamos a fazer uso das estratégias de leitura, buscando enfatizar a importância dessa ferramenta para a construção de sentido do texto.

A opção, pela metodologia e pela sequência didática, tinha a intenção de ajudar, de alguma forma, a melhorar o desempenho desses alunos no processo de leitura e compreensão.

O quadro comparativo, bem como os gráficos que apresentaremos a seguir, leva em consideração as habilidades que foram analisadas nas avaliações realizadas em abril(diagnóstica) e no final do bimestre(junho). Ao analisarmos os resultadas das avaliações em relação aos descritores (D3), (D4) e (D6), visualizamos os seguintes resultados:

Tabela 04 – Análise comparativa das informações

| DESCRITOR AVALIADO | Atividade Diagnóstica | | Atividade após Intervenção | |
|---|---|---|---|---|
| | Certo | Errado | Certo | Errado |
| D6 - Identificar o tema de um texto. | 45,83 | 54,16 | 90,90 | 9,09 |
| D4 - Inferir uma informação implícita em um texto. | 45,83 | 54,16 | 59,09 | 40,90 |
| D3 - Inferir o sentido de uma palavra ou expressão. | 66,66 | 33,33 | 95,45 | 4,54 |

Fonte: Tabela construída a partir das informações do Sistema de Avaliação Municipal do Ensino Fundamental-SMAEF, do site www.deolhonarede.com.br.

Gráfico 1 – Avaliação diagnóstica

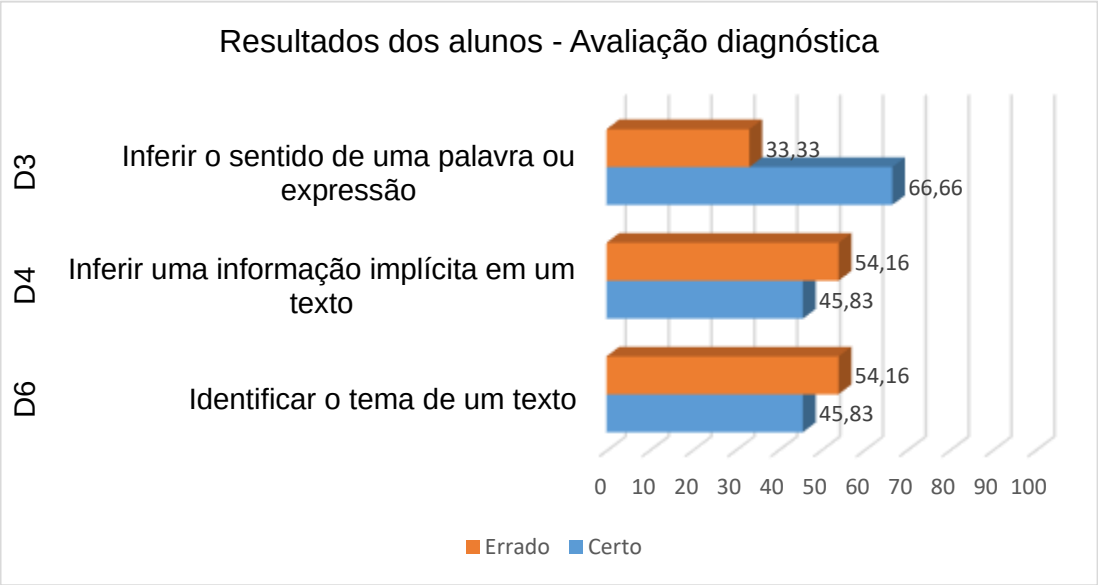


Gráfico elaborado pela autora a partir da coleta de dados fornecidas pelo Sistema Municipal de Avaliação do Ensino Fundamental - SMAEF

Gráfico 02 – Resultados após intervenção

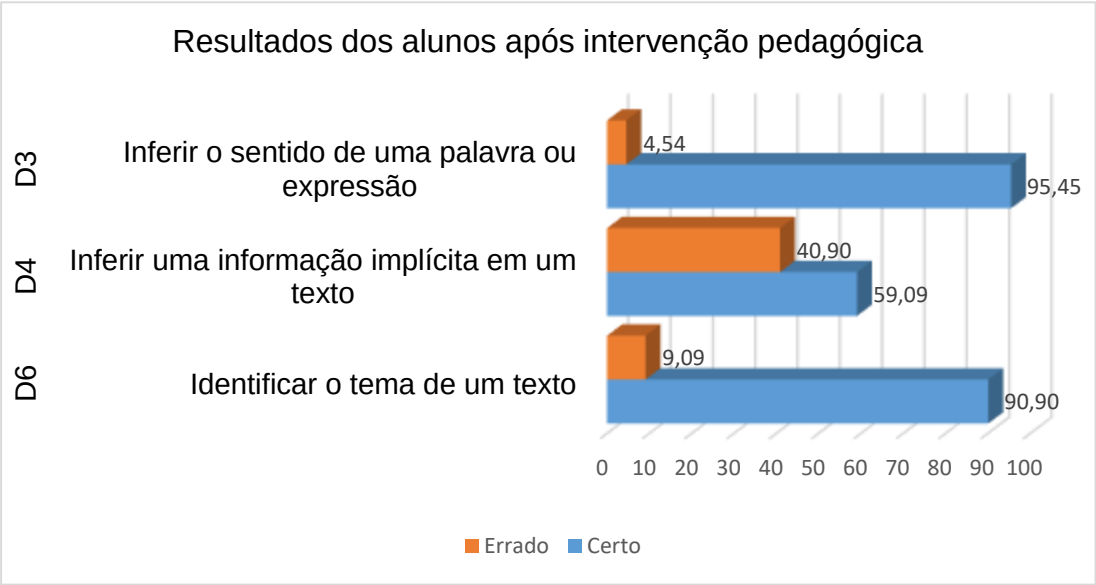


Gráfico elaborado pela autora a partir da coleta de dados fornecidas pelo Sistema Municipal de Avaliação do Ensino Fundamental - SMAEF

As atividades propostas, durante a intervenção, buscaram contribuir,

assim, para o desenvolvimento das habilidades relacionadas aos diferentes descritores, dentre eles o D6, D4 e D3. Com isso, pretendíamos perceber se, de fato, as sequências didáticas permitiram a aprendizagens que possibilitassem a compreensão leitora.

Quando analisamos os dados em relação ao descritor D-06, que avalia a capacidade dos educandos em identificar o assunto central abordado no texto, percebemos resultados muito positivos. A avaliação diagnóstica demonstrou que o percentual de acerto em relação ao descritor ficou abaixo de cinquenta por cento. Os dados evidenciaram a dificuldade em relação a essa competência. Porém, se compararmos os resultados das duas avaliações, visualizamos uma mudança significativa, pois o percentual de acerto, em relação ao item, ultrapassou noventa por cento.

A partir das informações fornecidas em relação ao descritor, constatamos que a quantidade de alunos que obtive sucesso foi alta. Fica evidente, assim, que, após a intervenção, os alunos mostraram-se capazes de relacionar as informações presentes no texto, de forma que conseguiram identificar o assunto que estava sendo abordado.

Em relação ao descritor D-04, verificamos uma mudança satisfatória, pois o percentual de acerto alcançou quase sessenta por cento, enquanto, na avaliação anterior, aproximou-se dos quarenta e seis por cento. Uma parte da turma conseguiu articular informações textuais, utilizando, dentre outras, as informações que poderiam estar associadas ao gênero textual como pista para conseguir realizar suas inferências.

Sabemos que, para realizar esta questão, o aluno necessitaria buscar informações que não se encontravam apenas materializadas no texto, ele precisaria fazer a articulação entre as informações explícitas e aquelas que compõem o seu conhecimento enciclopédico. Koch (2010, p. 42) confirma isso ao dizer que é necessário existir “relações entre informação textualmente expressa e conhecimentos prévios**,** pressupostos como partilhados” para conseguir estabelecer o sentido ao texto.

Já, em relação ao descritor D-03, os resultados foram excelentes, pois o percentual de acertos ultrapassou noventa e cinco por cento. Isso demonstra que apenas um dos vinte e quatro alunos não conseguiu obter êxito nesta habilidade. Para resolver o item, precisariam fazer uso dos conhecimentos linguísticos

correspondentes ao vocabulário e ao sentido das palavras no contexto.

A sala, quase por unanimidade, conseguiu retomar o sentido da expressão sublinhada. Para tanto, acreditamos que tenham utilizado as informações presentes na superfície do texto, bem como de conhecimentos prévios já armazenados, resultado de outras vivências. Vale ressaltar, também, que, para reestabelecer o sentido, precisaram levar em consideração o contexto na qual essas informações estavam relacionadas.

Reafirmamos, desse modo, uma questão trabalhada nas sequências didáticas, a de que o sentido das palavras ou expressões são determinadas por seu contexto, podendo variar em decorrência da situação de uso. Sendo assim, perde o sentido nos dias atuais fazer com que nossos alunos estudem sinônimos e antônimos sem ter por base um contexto no qual essas palavras estão inseridas.

Enfatizamos que apesar de evidenciarmos os números identificados durante a intervenção nossa pesquisa focou nos dados qualitativos, pois nossa intenção não era apenas realçar os números, e sim, todo o percurso feito pelos educandos levando sempre em consideração seus traços subjetivos e suas particularidades.

Mediante o quadro apresentado, podemos verificar que ocorreram avanços significativos, se compararmos aos resultados apresentados na prova diagnóstica (abril) e aqueles referentes ao final do 2º bimestre (junho). Além disso, observamos, durante o processo de intervenção, que os educandos buscavam utilizar os diferentes tipos de conhecimento para chegar a resolução correta das questões propostas, mostrando-se motivados a realizá-las.

Ademais, verificamos que realizavam as atividades não porque eram obrigados, e sim, para demonstrar que estavam aprendendo e faziam questão de partilhar essa informação, fato que não acontecia anteriormente.

Um acontecimento o qual merece destaque é que durante o desenvolvimento das atividades já não se mostravam resistentes às leituras propostas, deixando a impressão de que ler não parecia ser chato e cansativo, e sim uma atividade prazerosa que pode contribuir de forma significativa em seu processo de formação.

Outro fator, que pode ter contribuído para a mudança de postura dos educandos, pode estar relacionado ao trabalho realizado com as estratégias em sala de aula, deixando evidente para os alunos que existem possíveis caminhos

que os levam a construir o sentido do texto. Sendo assim, os alunos compreendem o que leem, conhecem e sabem usar estratégias que os levem à compreensão.

Os dados das duas avaliações evidenciam que houve um avanço no processo de leitura e compreensão. Observamos que os educandos em dois dos três descritores aproximaram-se de cem por cento de acerto. Isso demonstra que conseguiram acionar conhecimentos já internalizados para chegarem a estabelecer as informações necessárias a resolução dos itens, confirmando assim, que ocorreu o desenvolvimento das habilidades.

Constatamos, assim, que, antes da intervenção, muitos encontravam dificuldades com essas mesmas habilidades. Esse pode ter sido um dos fatos que tenha contribuído para não haver a construção de sentido estabelecido pelo texto. Somando-se a isso, podem também ter colaborado para os resultados a limitação do repertório linguístico e o não acionamento de conhecimentos armazenados.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

O ensino da leitura e compreensão textual deve ser fomentado, entre os alunos, não como uma atividade desgastante, com intuito apenas de cumprir com as exigências do currículo imposto pela escola. Constatamos que o ensino de leitura em sala de aula depende do direcionamento realizado pelo professor tendo como subsídio gêneros textuais diversos presentes no cotidiano dos alunos.

A partir das reflexões suscitadas, mediante o embasamento teórico escolhido, ficou evidente a necessidade de utilização de diferentes tipos de conhecimento: linguísticos, textuais e enciclopédicos definidos por Kleiman (2007, p. 13) “como conhecimento prévio, sendo esses essenciais ao processo de compreensão leitora”.

No decorrer da leitura, o leitor articula os conhecimentos já internalizados para conseguir construir o sentido do texto. Nessa perspectiva, podemos inferir que o leitor necessita integrar diferentes conhecimentos para estabelecer sentido ao que lê, portanto, a leitura pode ser considerada interativa. Nessa medida, entendemos que se o leitor não realizar a articulação desses saberes, a compreensão fica comprometida.

A proposta de trabalho apresentada aos educandos do 8º ano C proporcionada por sequências didáticas contribuíram para a elevação do nível de compreensão leitora dos alunos, através de atividades que estimulassem o uso dos conhecimentos linguísticos, textuais e enciclopédicos, bem como a utilização das estratégias de leitura com o intuito de ajudá-los a compreender melhor os textos que leem.

Almejando conquistar o propósito suscitado, expusemos objetivos específicos direcionados para a busca de ações que possibilitassem aos discentes perceberem a necessidade de mobilização e uso dos diferentes tipos de conhecimentos, por meio das estratégias de leitura, compreendendo que esses são ferramentas para o desenvolvimento da compreensão leitora.

As atividades propostas auxiliaram na construção de habilidades e competências que favoreçam a leitura e compreensão, tendo, em vista, que a leitura é um mecanismo utilizado para apropriação de diferentes saberes, sendo que esses contribuem para o exercício da cidadania.

As sequências didáticas foram organizadas e desenvolvidas em quatorze

horas-aula, utilizando gêneros textuais diversificados para que os alunos adquirissem familiaridade com temas e assuntos distintos, pois a ideia era despertar o interesse e aproximá-los de textos presentes em suas práticas sociais.

Os PCN afirmam que:

> A compreensão crítica é algo que depende do exercício de recepção ativa: a capacidade de, mais do que ouvir/ler com atenção, trabalhar mentalmente com o que se ouve ou se lê. Trata-se de uma atividade de produção de sentido que pressupõe analisar e relacionar enunciados, fazer deduções e produzir sínteses: uma atividade privilegiada de reflexão sobre a língua (BRASIL, 1997, p.49).

Sendo assim, percebemos que, a partir do trabalho realizado no desenvolvimento da leitura, é necessário que seja levado em consideração o processo crítico de compreensão dos textos. Portanto, ficou evidente que quando desenvolvemos o trabalho na perspectiva dos PCN, os alunos são capazes de interagir com as informações presentes na superfície textual.

Os dados apresentados, após a intervenção, comprovam que em relação ao descritor D-03, o qual diz respeito à identificação do tema de um texto, os resultados mostraram que mais de 90% da turma alcançou êxito nessa habilidade. Assim como no D-03, também ficou evidente o bom desempenho dos educandos em relação ao descritor D-06. Os resultados demonstraram que mais de 95% dos educandos conseguiram resolver questões avaliadas nessa competência. Vale salientar que esta habilidade se relaciona à inferência de sentido de uma palavra ou expressão. Nesse quesito, a sala de aula quase por unanimidade obteve sucesso. No tocante ao D-04, os dados confirmam que houve um aumento de 13, 26%, quando comparados os percentuais obtidos nas avaliações diagnóstica e pós-intervenção. Contudo, embora os alunos tenham demonstrado crescimento em inferir informações implícitas em um texto, ainda será necessário ampliar tais conhecimentos, tendo em vista que 59,09% consolidaram esse descritor.

Portanto, os resultados demostraram avanços significativos em relação aos descritores avaliados. Percebemos que as atividades executadas permitiram aos discentes entender que as palavras e expressões possuem múltiplos significados que são definidos pelo contexto de uso, sendo necessário que ocorra a articulação de informações do texto, mas que também mobilizem seu conhecimento enciclopédico ou de mundo para conseguirem fazer as inferências.

Os indicadores mostraram ainda que uma parte significativa dos alunos reconhece uma informação implícita, isto é, conseguem inferir uma informação solicitada mesmo que nem tudo se materialize na base textual, portanto, compreenderam que não devem ser levados apenas a assimilar o que o texto diz, mas entender de que forma ele o faz e com que objetivos ele realiza esse propósito.

É possível concluir que o trabalho com a leitura deve ocorrer de forma sistemática de maneira que os alunos desenvolvam habilidades e competência que venham a contribuir para o desvelamento do texto. Isso é possível na medida em que os alunos são instigados a fazerem uso das estratégias de leitura.

Os desafios, para a realização desta atividade, foram muitos, mas precisávamos inicialmente superar nossas próprias limitações, enquanto professores, para, então, garantir nas atividades de sala de aula o contato constante entre o aluno e os textos.

Sendo assim, teremos a possibilidade de torná-los seres humanos mais sensíveis e autônomos, capazes de se posicionarem diante dos desafios impostos pela sociedade.

Entendemos que interpretar é atribuir sentido ao texto. Para que isso aconteça, consideramos relevante a utilização dos diferentes tipos de conhecimentos, sendo que, para isso, foram instigados a utilizar as estratégias de leitura. Ressaltamos também a necessidade de ensinarmos aos educandos fazer uso dessas estratégias durante o processo de interpretação do texto.

A interpretação não pode ser trabalhada como algo intuitivo, é necessário que os alunos compreendam que existem caminhos a serem seguidos que podem contribuir para o estabelecimento de sentido do texto, tendo as estratégias de leitura e os conhecimentos prévios como uma alternativa que possibilita essa conquista.

## REFERÊNCIAS


ANDRÉ, Marli Elza Dalmazo Afonso de. **Etnografia da prática escolar.** 18ª. ed. Campinas, São Paulo: Papirus, 2012.

BEAUGRANDE, Robert. A de; DRESSSLER, Wolfgang U. **Introduction to Text Linguistics.** Londres: Longman, 1981.

BENTES, Ana Christina; MUSSALIM, Fernanda. **Introdução à Linguística:** domínios e fronteiras**.** 2ª. ed. São Paulo: Cortez, 2001.

BORBA, V. C. M. Preditibilidade: uma estratégia de leitura. **Odisséia** (UFRN), v. 1, p. 01-14, 2008.

BRASIL. Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Portuguesa. Brasília: Ministério da Educação, 1997.

_____. Ministério da Educação. **PDE:** Plano de Desenvolvimento da Educação: Prova Brasil: ensino fundamental: matriz de referência, tópicos e descritores. Brasília: MEC, SEB: Inep, 2011.

BROWN, Gillian & YULE, George. **Discourse analysis**. Cambridge: University Press, 1983.

CARMO, Lindalva Pereira. (Org.). **Gestão Russas na Direção Certa 2005/2012** - Registro de uma história de compromisso: contra fatos não há argumentos. Ed. Gráfica Aliança, Luiziânia, 2013.

CARVALHO, Castelar de. **Para compreender Saussure**. 12ª ed. Petrópolis: Vozes, 2003.

CAVALCANTE, Mônica Magalhães. **A argumentação Persuasiva.** Fortaleza -CE: Universidade Federal do Ceará, 2015.

CHARMEUX, Eveline. **Aprender a ler:** vencendo o fracasso. Tradução de Maria José do Amaral Ferreira. – 2ª Ed – São Paulo: Cortez, 1995.

CHAROLLES, M. Introdução aos problemas da coerência dos textos. In: GALVEZ, C. (Org.). **O texto**: leitura e escrita. Campinas, Pontes, 1989. p. 103–132.

CHOMSKY, N. **Reflexões sobre a linguagem.** São Paulo: Cultrix, 1980.

_____. Novos horizontes nos estudos da linguagem. In: **Noam Chosmky na UFRJ**. Coord. de Luiz Pinguelli Rosa e Miriam Lemle. Rio de Janeiro: UFRJ, 1998.

COSTA VAL, Maria da Graça. **Redação e Textualidade**. São Paulo: Martins Fontes, 2006.

COSTA, Marcos Antônio. Estruturalismo. In: MARTELLOTA, Mário Eduardo. (Org.). **Manual de Linguística.** São Paulo: Contexto, 2012 v.1 p 113-140.

CUNHA, Angélica Furtado. Funcionalismo. In: MARTELLOTA, Mário Eduardo. (Org.). **Manual de Linguística.** São Paulo: Contexto, 2012 v.1 p 158-174.

DELL' ISOLA. Regina. L. P. **Leituras:** Inferências e contexto sociocultural. Belo Horizonte. Formato Editorial, 2001.

DOLZ, J.; SCHNEUWLY, B. Gêneros e progressão em expressão oral e escrita. Elementos para reflexões sobre uma experiência suíça (francófona). In **"Gêneros Orais e escritos na escola".** Campinas(SP): Mercado de Letras; 2004.

FÁVERO, Leonor Lopes; KOCH, Ingedore Villaça. **Linguística textual:** introdução. 10 ed. São Paulo: Cortez, 2012.

FULGÊNCIO, Lúcia; LIBERATO, Yara Goulart. **Como facilitar a leitura**. 6ª ed. São Paulo, Contexto 2001.

FRANCO, Maria Amélia Santoro. Pedagogia da Pesquisa-Ação. **Educação e Pesquisa**. São Paulo, v. 31, n. 3, p. 483-502, set./dez. 2005.

FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler**, São Paulo, Cortez, 1987, p. -12.

_____. **Pedagogia do oprimido.** 17ª ed. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1985.

LEFFA, Vilson J. **Aspectos da leitura:** Uma perspectiva psicolingüística. Porto Alegre: Sagra: DC Luzzatto, 1996.

KATO, Mary. **O aprendizado da leitura.** São Paulo: Martins Fontes, 2007.

KENEDY, E. Gerativismo. In: MARTELLOTA, Mário Eduardo. (Org.). **Manual de linguística.** São Paulo: Contexto, 2012, v. 1, p. 127-140.

KLEIMAN, Angela. **Oficina de leitura, teoria e prática.** São Paulo: 7ª ed. Campinas SP: Pontes, 2000.

_____. **Texto e leitor:** Aspecto sociolinguístico da leitura. 10ª ed. Campinas, São Paulo: Pontes, 2007.

KOCH, Ingedore Villaça; TRAVAGLIA, Luiz Carlos. **A coerência textual.** 17ª ed. – 3ª reimpressão – São Paulo: Contexto, 2009.

KOCH, Ingedore Villaça; ELIAS, Vanda Maria. **Ler e compreender os sentidos do texto.** 3º ed. 10ª reimpressão, São Paulo: Contexto, 2014.

KOCH, Ingedore Villaça. **Desvendando os segredos do texto**. 2ª ed. São Paulo: Cortez, 2003.

_____. **A coesão textual.** 21ª ed., 3ª reimpressão – São Paulo: Contexto, 2009.

_____. **O texto e a construção de sentidos**. 9º ed. 3ª reimpressão, São Paulo: Contexto, 2010.

_____. **Introdução à Linguística textual:** trajetórias e grandes temas. 2ª ed. São Paulo: Contexto, 2015.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. **O ensino de português a partir do texto.** Recife. 1985.

_____. **Linguística do texto:** o que é e como se faz? São Paulo: Parábola, Editorial, 2012.

OLIVEIRA, Luciano Amaral. **Coisas que todo professor de português precisa saber:** A teoria na prática. São Paulo: Parábola, 2010.

_____(Org.). **Estudos do discurso:** perspectivas teóricas. 1. ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2013.

_____. **Formalismo e Funcionalismo:** fatias da mesma torta. 2013. Disponível em http://www2.uefs.br/sitientibus/pdf/29/formalismo_e_funcionalismo_fatias_da_mesma_torta.pdf. Acesso em 17/05/2016.

PERINI, Mario A. As gravatas de Mario Quintana (não basta saber uma língua para entendê-la). In: **Sofrendo a gramática:** Ensaios sobre linguagem.3ª ed. São Paulo: Ática, 2000.

SMITH, Frank. **Leitura significativa.** Tradução: Beatriz Affonso Neves. 3ª ed. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1999.

STREET, B. **Literacy in Theory and Practice**. Cambridge: Cambridge University. Press, 1984.

SOARES, M. As condições sociais da leitura: uma reflexão em contraponto. In: **Leitura*:*** perspectivas interdisciplinares. ZILBERMAN, Regina & SILVA, Ezequiel Theodoro da (orgs.). – 5ª Ed. – São Paulo: Ática, 1999.

SOARES, M. **Alfabetização e letramento.** 6ª ed. São Paulo: Contexto, 2014.

SOLÉ, Isabel. **Estratégias de Leitura.** Tradução: Cláudia Schilling. 6ª ed. Porto Alegre: Artmed, 1998.

THIOLLENT, M. **Metodologia da Pesquisa-ação**. 9.ed. São Paulo: Cortez Editora, 2000.

VAN DIJK, Teun. **Discourse, Context and Cognition.** Discourse studies, v. 8, n. 1, a, p. 159-177, 2006.

_____. Context and Cognition: Knowledge Frames and Speech Act Comprehension. **Journal of Pragmatics**, v. 1, n. 3, p. 211-231, 1977.