

**PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE SÃO PAULO**  
**PUC-SP**

Márcia Rosana da Silva

Estratégias de leitura e desenvolvimento da competência leitora:  
proposta de sequência didática com base no gênero fábula

MESTRADO EM LÍNGUA PORTUGUESA

SÃO PAULO

2017

**PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE SÃO PAULO**  
**PUC-SP**

Márcia Rosana da Silva

Estratégias de leitura e desenvolvimento da competência leitora:  
proposta de sequência didática com base no gênero fábula

MESTRADO EM LÍNGUA PORTUGUESA

Dissertação apresentada à Banca Examinadora da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, como exigência parcial para obtenção do título de MESTRE em Língua Portuguesa, sob orientação da Profa. Dra. Dieli Vesaro Palma.

SÃO PAULO

2017

**Banca Examinadora**

---

---

---

*Dedico este trabalho*

*ao meu marido, Marcos, companheiro de todas as horas,  
por me apoiar nessa jornada e em todas as outras...*

*À minha mãe, Mercedes, pelo apoio incondicional e pela  
presença em todas as horas (desde sempre... eu e você ).*

*A sua força é um exemplo a ser seguido.*

*Às minhas filhas, Isadora e Alice, pela compreensão nas  
muitas horas em que não pude dar a atenção que vocês  
queriam ou necessitavam.*

*A mim mesma que, apesar das inseguranças e  
dificuldades, continuei...*

## **AGRADECIMENTOS**

À Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Dieli Vesaro Palma, pelo acolhimento e pelas orientações sempre precisas.

À Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Jeni Turazza Silva (in memoriam), pela sua paciência e sabedoria.

À Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Cátia Rodrigues e ao Prof. Dr. João Hilton Sayeg Siqueira, pela atenção e pelas orientações na banca de qualificação.

À Fundação São Paulo.

Aos amigos e familiares, pela torcida.

À Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, lugar onde se respira conhecimento e cultura.

O homem chama o mundo à existência e poderíamos acrescentar que o mundo chama o homem para se manifestar plenamente. O homem fala o mundo, mas não fala ao mundo. Por isso a compreensão da linguagem não deve limitar-se aos dois termos opostos, o Eu e o Mundo. Um terceiro termo se torna necessário: é o outro, a quem a minha palavra se dirige. Falo porque não estou só.

Georges Gusdorf

## Resumo

Esta dissertação insere-se na linha de pesquisa *Leitura, Escrita e Ensino de Língua Portuguesa* e o seu tema é o ensino de leitura, por meio de estratégias, com vistas ao desenvolvimento da competência leitora de estudantes do 9º ano do ensino fundamental. O baixo grau de proficiência revelado pelos alunos nas aulas Língua Portuguesa e, mais especificamente, nas de leitura de textos, demonstra que eles não conseguem atribuir sentido ao que leem; o que torna essa atividade pouco significativa e incapaz de prepará-los para o futuro exercício da cidadania plena. Diante dessa observação, levantamos algumas questões: como foi ensinada a leitura na escola brasileira ao longo do século XX? Como a leitura deve ser ensinada hoje na escola? Quais foram os modelos e paradigmas que orientaram a concepção de leitura ao longo do tempo? Que recursos o estudante deve dominar para tornar-se um leitor proficiente? Como o professor deve atuar para formar um leitor proficiente? Essas perguntas nortearam nossa pesquisa e conduziram-nos aos seguintes objetivos: focalizar a leitura e o seu ensino-aprendizagem, dimensionando e pontuando a sua importância no contexto social e educacional; e contribuir com o desenvolvimento da competência leitora de estudantes do 9º ano do ensino fundamental II, por meio da aquisição de diferentes estratégias de leitura. Nossa fundamentação teórica apoia-se nas principais correntes sociointeracionais, que, atualmente, norteiam o ensino de leitura no Brasil, tendo como referência autores cujas contribuições são extremamente relevantes nesse campo, tais como Smith (1999), Koch e Elias (2006), Solé (2007) e Kleiman (2004, 2013, 2016). Para aplicar as estratégias selecionadas, propomos uma sequência didática para leitura do gênero fábula, elaborada com base no modelo de Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004), metodologia que consideramos adequada para uma aprendizagem ativa das estratégias de leitura por parte dos estudantes. As respostas dadas às questões levantadas inicialmente permitem-nos afirmar que os objetivos da investigação foram atingidos.

**Palavras-chave:** competência leitora; ensino; estratégias de leitura; fábula; leitura; sequência didática

## Abstract

This dissertation is situated in the line of research *Reading, Writing and Teaching of Portuguese Language* and its theme is the teaching of reading through strategies which aim to develop the reading competence of students in the 9<sup>th</sup> grade, secondary school. The low level of proficiency displayed by students in Portuguese Language classes and, more specifically, in text reading classes, demonstrated that they are unable to attribute meaning to what they read; this makes it an activity of low significance, unfit for preparing them for the future exercise of full citizenship. In light of this observation, we have raised a few questions: how was reading taught in Brazilian schools throughout the 20<sup>th</sup> century? How should reading be taught at schools currently? Which were the models and paradigms that guided the conception of reading through time? What resources must students possess to become proficient readers? How must the teacher perform in order to develop students into proficient readers? These questions have guided our research, leading to the following objectives: to focalize reading and its teaching-learning process, measuring and pinpointing their importance in the social and educational context; and to contribute to the development of the reading competence of students in the 9<sup>th</sup> grade of secondary school, by the means of acquiring different reading strategies. Our theoretical framework is based on the main socio-interactional research lines which currently guide the teaching of reading in Brazil, with references to authors whose contributions are extremely relevant in this field, such as Smith (1999), Koch & Elias (2006), Solé (2007) and Kleiman (2004, 2013, 2016). For the application of the strategies selected, we propose a didactic sequence for the reading of the fable genre, elaborated upon the model of Dolz, Noverraz and Schneuwly (2004), which is a methodology that we consider to be adequate for students' active learning of reading strategies. The answers to the questions that were raised initially permit us to affirm that the objectives of the research were reached.

**Keywords:** didactic sequences; fables; reading; reading competence; reading techniques; teaching.

## Sumário

INTRODUÇÃO .....	10
CAPÍTULO 1 – O QUE É LEITURA .....	15
<b>1.1 Breve histórico das concepções de leitura na escola no Brasil</b> .....	15
1.1.1 As décadas de 1940 a 1960 .....	17
1.1.2 As décadas de 1970 a 1980 .....	20
1.1.3 O período de 1980 até os dias atuais .....	23
<b>1.2 O que é leitura: modelos e paradigmas</b> .....	26
1.2.1 A leitura: perspectiva tradicional .....	27
1.2.2 A leitura: perspectiva da linguística frasal .....	28
1.2.3 A leitura: perspectiva da linguística gerativo-transformacional .....	28
1.2.4 A leitura: perspectiva da linguística textual – o processamento cognitivo sociointeracional das informações .....	29
1.2.5 A leitura: perspectiva de um modelo situacional .....	30
1.2.5.1 As proposições e as representações cognitivas .....	30
1.2.5.2 As inferências .....	31
1.2.6 O princípio da relevância na multiplicação inferencial .....	31
<b>1.3 O papel do leitor na leitura</b> .....	32
1.3.1 A leitura na era das mídias digitais .....	35
CAPÍTULO 2 – AS ESTRATÉGIAS NO ENSINO DA LEITURA, OS GÊNEROS TEXTUAIS E A SEQUÊNCIA DIDÁTICA (SD) COMO METODOLOGIA ATIVA PARA A APRENDIZAGEM DE ESTRATÉGIAS DE LEITURA .....	38
<b>2.1 O que são estratégias de leitura</b> .....	38
<b>2.2 Algumas estratégias de leitura</b> .....	41
<b>2.3 A leitura na escola</b> .....	45

2.3.1 O professor como orientador de leitura .....	49
2.3.2 O professor reflexivo .....	50
<b>2.4 Gêneros textuais: conceitos</b> .....	<b>54</b>
2.4.1 O gênero fábula .....	58
<b>2.5 Sequência didática (SD): conceito e estrutura</b> .....	<b>61</b>
2.5.1 A escolha dos gêneros .....	66
<b>CAPÍTULO 3 – ENSINO DE LEITURA POR MEIO DE SEQUÊNCIA DIDÁTICA UTILIZANDO O GÊNERO FÁBULA</b> .....	<b>67</b>
<b>3.1 Apresentação do projeto</b> .....	<b>68</b>
3.1.1 Atividade inicial e sondagem do conhecimento prévio .....	69
3.1.2 Produção final .....	70
<b>3.2 Sequência didática</b> .....	<b>70</b>
<b>CONCLUSÃO</b> .....	<b>85</b>
<b>REFERÊNCIAS</b> .....	<b>89</b>
<b>ANEXOS</b> .....	<b>93</b>

## Introdução

O tema desta dissertação é o ensino de leitura, por meio de estratégias, com vistas ao desenvolvimento da competência leitora de estudantes do 9º ano do ensino fundamental. Situada na linha de pesquisa *Escrita, Leitura e Ensino de Língua Portuguesa* do Programa de Estudos Pós-Graduados em Língua Portuguesa da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, esta investigação focaliza processos que tratam do ensino-aprendizagem da leitura por meio do seu ensino escolar, que tem a duração de nove anos, ao final dos quais os alunos devem dominar o ato de ler com proficiência e de modo significativo. Essa proficiência deve assegurar ao aluno o desenvolvimento da competência leitora, a fim de facultar sua inclusão social, cultural e profissional.

O baixo grau de aproveitamento dos alunos nas aulas de leitura revela resultados preocupantes e sinaliza para os envolvidos nesse processo – escola, professor, Estado e família – a necessidade de buscarmos desenvolver e ampliar outras e novas habilidades e competências dos estudantes brasileiros. O ensino de leitura, na forma como é praticado nas escolas, não tem proporcionado aos alunos a capacidade de atribuir sentido ao que leem e, por conseguinte, não vem contribuindo para a aquisição dos conhecimentos necessários às diversas práticas sociais. Essa afirmação pode ser comprovada pela inclusão das inúmeras habilidades de leitura, isto é, das “capacidades específicas de que o leitor proficiente se vale para interpretar a forma escrita como linguagem significativa” (PASSARELLI, 2011, p. 39), nas análises das dimensões avaliativas – textual, enciclopédica, variação linguística e sistêmica – que os estudantes não dominam.

Além disso, esse baixo grau de aproveitamento revela que a escola brasileira não tem conseguido se adequar às novas demandas que permeiam as relações sociais e de trabalho, tais como os avanços tecnológicos que modernizaram e facilitaram as comunicações, as relações comerciais e econômicas atualmente diversas e as novas formas de interação social, que impuseram, ao homem moderno, novas exigências e competências. Nesse novo contexto, a sociedade exige das instituições educacionais o cumprimento de uma nova função social, que vai além de ensinar crianças e jovens a

escrever, a ler e a contar; e que sempre foi o objetivo social e o marco fundador da cidadania.

Diante dessas novas exigências sociais, o ensino da leitura como mera decodificação revelou-se ineficiente. Por essa razão, é necessário que a escola e os docentes busquem conhecimentos e práticas que estejam em consonância com as novas demandas sociais e educacionais, a fim de possibilitar que os alunos consigam ler com proficiência os diversos gêneros textuais que circulam na escola e fora dela. Em sintonia com essa necessidade, como agente nos processos de ensino-aprendizagem, doravante o professor de Língua Portuguesa tem o desafio de procurar novos caminhos para sua prática em sala de aula, pesquisando e buscando estratégias de ensino eficazes na formação de leitores proficientes.

O que se constata, no entanto, é que os índices de aproveitamento e eficiência nos estudos são ainda insatisfatórios. Cabe, então, aos professores, aos pesquisadores e a outros atores do mundo do ensino, entender os problemas e buscar respostas para as muitas questões e constatações que temos obtido sobre a eficiência da educação e do ensino brasileiro e, mais especificamente, sobre o ensino de Língua Portuguesa.

Nesse contexto, é importante que o professor de língua materna pesquise, observe, pontue e desenvolva planos e estratégias com o intuito de minimizar as deficiências reveladas pelos institutos de pesquisa, órgãos educacionais e exames oficiais. O histórico do sistema educacional brasileiro mostra uma realidade nefasta quando se constata que a Educação é um laboratório de experimentos, que, por vezes, faz do ensino e dos estudantes “cobaias” de suas ideologias ou ambições políticas, e que, ao longo da história, vitimizou e condenou à exclusão, ao analfabetismo e ao iletramento milhares de jovens e cidadãos brasileiros.

A inquietação desta pesquisadora durante as aulas de Língua Portuguesa, e mais precisamente no trabalho com o texto e suas leituras, levou-a a considerar, além do baixo grau de compreensão e apreensão dos sentidos e saberes dos textos, os números e índices preocupantes sobre o desempenho e aproveitamento por parte dos alunos brasileiros. Na busca de

solução para esse problema, foi necessário, então, conhecer e entender os vários aspectos envolvidos no ensino-aprendizagem da leitura.

Segundo os estudiosos da linguística textual-discursiva da vertente sócio-cognitivo-interacional, a produção de sentidos pode ser explicada como um processo complexo e suas estratégias – sejam elas referentes à produção de textos escritos, sejam relativas à leitura desses textos – são as mesmas, de modo que a diferença entre ambas está no fato de elas serem usadas pelos seus produtores em ordem inversa. Devido à complexidade pressuposta para o desenvolvimento do tema, delimitamos os estudos desta dissertação às estratégias para o desenvolvimento da competência leitora. Trata-se, portanto, de um recorte temático.

Sendo assim, o tema de nossa investigação incide também sobre os desafios dos professores da disciplina Língua Portuguesa, que, diante dessa realidade, devem sempre buscar novas estratégias para o ensino de competências, pois, segundo Bechara (1986, p. 14), eles “precisam transformar nossas crianças ou jovens em políglotas nos usos de sua própria língua materna”. De acordo com Marcuschi (2008), esses usos distintos ou variados, implicam a aprendizagem, não só das práticas de composição textual da língua escrita, mas também daquelas referentes à leitura significativa dessas mesmas práticas, ou seja, saber ler significativamente diferentes e variados gêneros textuais, de modo a reinterpretar seus conhecimentos prévios, até então expressos por meio de interações mediadas pela língua oral e, agora, mediadas pelos usos da língua escrita.

Daí a importância do ensino da leitura com vistas a formar leitores proficientes, o que justifica a pesquisa realizada com estudantes do 9º ano, pois eles estão concluindo um nível de escolaridade e devem estar preparados, como leitores, para dar continuidade a seus estudos, dominando diferentes estratégias de leitura. Esse tipo de conhecimento está reafirmado na Base Nacional Comum Curricular, nível Fundamental – Anos Finais (2016, p.115), em sua 2ª versão, a qual destaca que,

no eixo Leitura, as estratégias de compreensão e interpretação crescem em quantidade e exigências cognitivas e amplia-se o nível de complexidade dos textos. Também no eixo Escrita, em

paralelo com o avanço em estratégias de leitura, as estratégias de produção textual vão se tornando, progressivamente, mais numerosas e complexas.

Frente ao quadro exposto, as perguntas que orientam esta pesquisa são:

- Como foi ensinada a leitura na escola brasileira ao longo do século XX?
- Como a leitura deve ser ensinada hoje na escola?
- Quais foram os modelos e paradigmas que orientaram a concepção de leitura ao longo do tempo?
- Que recursos o estudante deve dominar para tornar-se um leitor proficiente?
- Como o professor deve atuar para formar um leitor proficiente?

Para responder a essas questões, este trabalho tem como objetivo maior focalizar a leitura e o seu ensino-aprendizagem, dimensionando e pontuando a sua importância no contexto social e educacional. Com a ampliação do acesso às redes mundiais, foram disponibilizadas aos estudantes brasileiros e aos demais participantes da sociedade, muitas ferramentas de pesquisa, consultas, enfim, pontes que, de certa maneira, poderiam auxiliá-los a obter cultura e conhecimento e favorecer as aprendizagens, sejam elas relacionadas ao ensino formal ou à sua vivência em sociedade. Diante dessa nova configuração social, nosso trabalho visa contribuir com o desenvolvimento da competência leitora de estudantes do 9º ano do ensino fundamental II pela aquisição de diferentes estratégias de leitura. Busca-se alcançar esse objetivo geral por meio dos seguintes objetivos específicos:

- entender as principais teorias sobre o ensino de leitura na escola brasileira ao longo do século XX;
- divulgar teorias que preconizam o ensino de leitura segundo a vertente sócio-cognitiva interacional;
- apresentar os modelos e paradigmas que orientaram a concepção de leitura ao longo do tempo;
- reiterar as concepções de leitura da vertente sócio-cognitiva interacional que possibilitam a formação de leitores proficientes;

- propiciar ao estudante a ampliação de sua competência leitora por meio do desenvolvimento de novas habilidades, tais como levantamento de hipóteses, a definição de objetivos para a leitura, a distinção entre tema do texto lido e ideia principal e a apreensão do sentido de um texto, possibilitando-lhe ler com proficiência o gênero fábula e ser capaz de aplicar esses conhecimentos na leitura de outros gêneros textuais a que será exposto na escola e fora dela;
- reinterpretar as práticas docentes por meio da pesquisa de concepções, estratégias e teorias modernas sobre o ensino de leitura, a fim de aplicar tais conceitos em sala de aula;
- sistematizar esses conhecimentos pelo uso de uma metodologia ativa como a sequência didática.

Para atingir os objetivos propostos, esta dissertação estrutura-se em três capítulos. No primeiro, aborda-se a história do ensino de leitura no Brasil, com as suas diferentes concepções de leitura e os modelos e paradigmas que fundamentaram o seu ensino. No segundo, focalizam-se as estratégias e procedimentos de ensino necessários ao desenvolvimento da competência leitora, as definições e conceitos dos gêneros textuais e o conceito de sequência didática – doravante denominadas (SD). No terceiro capítulo, apresenta-se uma proposta de sequência didática com base no gênero fábula, a fim de oportunizar ao aluno a aprendizagem das estratégias, bem como sua aplicação na leitura desse gênero.

Consideramos que o traço distintivo deste trabalho em relação aos demais realizados sobre o ato de ler é o fato de se propor o ensino da leitura por meio da SD. A escolha dessa metodologia ativa, além de tornar o estudante produtor de novos conhecimentos, responsabiliza-o pela construção de novos saberes; cabendo ao professor, como orientador e mediador, auxiliá-lo nesse processo. Além disso, dado o caráter integrativo da metodologia – pela interconexão entre suas diversas etapas, planejadas e replanejadas de acordo com as necessidades do grupo-classe –, o professor pode ter um maior controle sobre a eficácia e a eficiência do trabalho realizado, e, conseqüentemente, maior garantia de seu sucesso.

Concluída a introdução, passamos ao primeiro capítulo.

# Capítulo 1

## O que é leitura

*A Leitura é para a mente o que a música é para o espírito. A leitura, desafia, capacita, encanta e enriquece. Pequenas marcas pretas sobre a folha branca ou caracteres na tela do computador pessoal são capazes de nos levar ao pranto, abrir nossa mente a novas ideias e entendimentos, inspirar, organizar nossa existência e nos conectar ao universo.*

Steven Roger Fischer

Este capítulo, dividido em quatro partes, traz um histórico do ensino de leitura do Brasil: as concepções de leitura, os modelos e paradigmas, o papel do leitor na leitura e a leitura na era das mídias digitais.

### 1.1 Breve histórico das concepções de leitura na escola no Brasil

A dificuldade de ler, apreender o sentido e construir o saber como resultado da leitura sempre foi um desafio para o ser humano em todos os tempos. Esse desafio, alocado no espaço e realidade do ensino e da aprendizagem de Língua Portuguesa nas escolas e instituições de ensino brasileiras, tem suas dificuldades ampliadas, uma vez que não temos uma cultura de leitura ou uma sociedade de leitores.

A leitura, não apenas como mera decodificação de sons, signos e símbolos, tornou-se fundamental para que o ato de ler seja, para os cidadãos brasileiros, estudantes ou não, um movimento de interação com o mundo e entre si, que lhes possibilite o exercício da função social da língua. Esse deslocamento permite sair do simplismo da decodificação para a leitura e para a reelaboração de sentidos e significados dos textos, que podem ser apresentados de diversas formas. Por meio dessas ações, é possível ao aluno

construir os conhecimentos necessários para a sua vida cultural, intelectual, social e profissional.

Esses novos cenários têm chamado a atenção dos educadores para outra função das instituições escolares: a preservação e a valorização da cultura que, herdada pela humanidade, é registrada pelo uso das línguas humanas nas interações sociais.

Afirma-se que a escola é uma instituição que, desde a sua criação, sempre teve a função social de ensinar a escrever e a ler para assegurar e garantir a propagação de bens culturais produzidos pela humanidade que, desde a invenção do alfabeto, deixaram de ser registrados na memória dos pajés, dos caciques e chefes das primeiras tribos da civilização. Se outrora esses conhecimentos eram comunicados em voz baixa àqueles que substituíram os velhos homens que exerceriam esses papéis sociais, após a sua morte e a invenção da escrita, eles passaram a ser guardados nas letras dos livros das grandes bibliotecas espalhadas pelo mundo e nos arquivos da memória dos computadores, ou seja, nas suas bibliotecas virtuais.

Aqueles que não sabem ler essas obras, por não terem sido alfabetizados ou não serem letrados, sequer poderão chegar a ser subordinados do chefe de uma empresa ou fábrica moderna e, embora possam participar do mundo do trabalho, nele se manterão pelo domínio de técnicas elementares ou atividades puramente operacionais, muitas vezes obsoletas para essa realidade. Alocados nos espaços urbanos, muitos desses homens, por serem analfabetos ou semianalfabetos e/ou terem baixo grau de letramento, sobrevivem em condições precárias, geralmente em periferias; outros, em condições sub-humanas. O marco fundador dessa civilização cidadina foi a invenção da escrita e a aprendizagem da leitura e, com base nela, esse modelo de sociedade se desenvolveu.

Recuperando os registros históricos, observamos que o desenvolvimento das sociedades sempre esteve e está ligado ao grau de letramento dos povos que nela estavam e estão inseridos. Nessa acepção, ser letrado, conseguir atribuir sentidos ao que se lê e desenvolver a competência comunicativa para interagir em sociedade, tem sua necessidade redimensionada em virtude do desenvolvimento das diversas tecnologias e da

reestruturação dos modelos de trabalho. A leitura adquire, então, novas dimensões, significados e usos. Hoje, os textos, que eram produzidos em argila ou papiros, transformaram-se, modernizaram-se e converteram-se em livros reproduzíveis, transportáveis e fáceis de consultar e, por conseguinte, não servem mais apenas à finalidade comercial, inventarial e de controles contábeis.

Nesse percurso, ler e escrever deixaram de ser atividades homogêneas e passaram a ser construções sociais (cf. FERREIRO, 2002, p. 15). De acordo com essa autora, a democratização da leitura veio acompanhada de uma incapacidade radical de torná-la efetiva, pois a escola moderna entende o ensino da leitura como o desenvolvimento de uma técnica.

O baixo grau de proficiência em leitura de nossos alunos revela uma realidade preocupante para professores e dirigentes de escolas, bem como para o poder público. Os motivos apontados como responsáveis por esse fracasso são diversos e complexos – de ordem social, política, cultural ou o conjunto de todos eles ao mesmo tempo. Diante do exposto, procuramos entender os processos de aquisição da leitura significativa e as estratégias atualmente postuladas para o seu ensino. Assim, iniciamos nosso trabalho pela apresentação das concepções de leitura no século XX.

### **1.1.1 As décadas de 1940 a 1960**

Até meados do século XX, a leitura baseava-se na habilidade de decifrar códigos e poucas pessoas tinham acesso a ela. O ensino da língua materna restringia-se ao estudo de questões linguísticas de ordem gramatical e de domínio do léxico.

No período compreendido entre as décadas de 1940 e 1960, os “manuais de ensino” sistematizaram e consolidaram conhecimentos de diversas áreas de saber. Dentro do conjunto das várias especializações, a chamada pedagogia científica serviu de pilar para a construção de políticas para a difusão e implantação da formação de professores. A principal função desses manuais era a de subsidiar a atuação de professores na iniciação de

alunos, principalmente aqueles das chamadas escolas normais, nas “ciências da educação” (CUNHA, 2014, p. 179).

Com o intuito de fundar práticas profissionais para o magistério, delineou-se um modelo de ensinar baseado em um conjunto de justificativas e prescrições historicamente produzidas. Esse modelo tinha por objetivo auxiliar os professores em suas práticas de ensino e foi amplamente utilizado no ambiente escolar.

Os manuais são descritos por Gomes (2004, p.11, apud CUNHA, 2014) como um material preciso, que continha propostas objetivas, porém sem perder a profundidade necessária. Esse material, produzido com uma narrativa simples, de fácil compreensão, ilustrado e repleto de exemplos edificantes, servia para fundamentar a prática docente, pautando-se na cultura do gesto e do agir. Esse discurso dialogava no terreno psicológico e expressava teorias pedagógicas, valores, conteúdos e métodos prescritos que, se adotados, eram tidos como preciosos elementos de auxílio para “[...] o entendimento de práticas culturais que contribuíram para a constituição do indivíduo moderno” (GOMES, 2004, p. 11, apud CUNHA, 2014, p.180).

Essa autora defende a importância de se resgatar esses registros históricos, mantidos em bibliotecas públicas e acervos privados, e ressalta que

cabe ao historiador do presente o desafio de problematizar o papel e o lugar desses manuais escolares ainda pouco conhecidos do grande público [...], [uma vez que] trata-se de um patrimônio cultural, que teve papel considerável na educação escolarizada das classes médias e populares (pela via da escola pública) e ocupou um espaço importante e frequentemente ignorado na educação de crianças e leitores. (CUNHA, 2014, p. 182)

Segundo a pesquisadora, esses manuais, traduzidos no Brasil na década de 1940, deram origem a uma produção e divulgação de literatura pedagógica por meio de livros, revistas, congressos, conferências e decretos que visavam consolidar um sistema nacional de ensino sobre princípios científicos. Ela ainda destaca dois manuais que constituíram objeto de análise de suas pesquisas e estudos sobre o ensino de leitura no Brasil. O primeiro deles, de autoria do português Mário Gonçalves Viana, é intitulado *A arte da*

*leitura* (1949). O segundo, intitulado *Como se ensina a leitura*, é de autoria de duas professoras norte-americanas, Mary Elizabeth Pennell e Alice Marie Cusack, e foi publicado pela Editora Livraria Globo em 1942.

Os manuais traziam as concepções de leitura daqueles autores, discutiam a importância de ensiná-la e buscavam instrumentalizar o professor para o ensino dessa habilidade. A leitura era tida, então, como uma matéria que transversalizava todo o currículo escolar, como uma prática simbólica, envolvendo concentração e paciência e exigindo um investimento para transformar “o habilitado a ler em um leitor efetivo” (VIANA, 1949, apud CUNHA, 2014, p. 184).

Cunha (2014) destaca a proposição encontrada no prefácio do manual de Pennel e Cusack (1942, p. 5):

Em todos os setores da atividade humana, dia a dia, mais e mais se vem sentindo o valor da leitura rápida e inteligente. O domínio da leitura dá ao indivíduo a faculdade de enriquecer sua própria vida, aumentar sua capacidade profissional e tornar-se mais útil à sociedade.

Se, por um lado, esses manuais traziam definições e proposições sobre o ensino da leitura que corroboravam a ideia de que “ler é uma arte” e uma “prática social”, por outro, referendavam alguns comportamentos padronizados, disseminados naquela época.

Nesse sentido, Viana (1949, p. 5, apud CUNHA, 2014, p. 185) postula que “o professor terá sempre o cuidado de fazer indicações de livro a ler, de maneira metódica e evolutiva, escolhendo, de preferência, livros que satisfaçam a curiosidade da infância e proporcionando-lhes conhecimento e diversão sadia”.

Ao lado desses manuais, havia as antologias, como a *Antologia da Língua Nacional*, de Américo de Moura, publicada em 1944 e com várias edições posteriores. Esse tipo de obra era uma coletânea de textos de autores consagrados da literatura portuguesa e brasileira, cujos temas visavam à formação do caráter dos jovens estudantes. Complementava as antologias um compêndio de gramática normativa, que servia ao ensino da norma padrão.

Cabia ao professor preparar as suas aulas, nas quais era feita a leitura dos textos, seguida de sua discussão por meio de questões propostas pelo docente. Era ele a autoridade nas aulas de leitura, predominando a sua interpretação em detrimento da dos alunos. Essa forma de se trabalhar a leitura predominou até os anos 1960.

### **1.1.2 As décadas de 1970 a 1980**

Nesse período, o Brasil foi comandado pelo regime das lideranças de direita, cujo governo estabeleceu-se pela imposição de um golpe militar. A educação não era vista, até então, como um fator de desenvolvimento social e econômico.

Com a instalação de indústrias multinacionais, começou a surgir uma demanda por mão de obra mais especializada, ou no mínimo letrada, que reunisse condições de receber um treinamento técnico. A alta taxa de analfabetismo dos trabalhadores brasileiros dificultava o atendimento dessa demanda, o que acabou por agravar a crise que já se arrastava por muito tempo.

Alinhado com os interesses desses grupos financeiros, principalmente oriundos dos Estados Unidos – que nesse período começavam a nutrir grandes interesses comerciais pelos países do terceiro mundo –, o governo militar, que a exemplo de outros regimes autoritários não enxergavam na educação e na cultura dos povos um fator de desenvolvimento social, viu-se obrigado a elaborar reformas nos níveis de ensino.

Essas reformas começaram a ser implantadas a partir de acordos orientados/intermediados entre os governos militares e representantes do governo e de grupos econômicos americanos, levados a efeito pelos “Acordos MEC-USAID”, entre os anos de 1964 e 1968. Segundo Cunha e Goes (1985, apud NEGRÃO, 2012, p. 44),

os acordos MEC-USAID cobriram todo o espectro da educação nacional, isto é, o ensino primário, médio e superior, a

articulação entre os diversos níveis, o treinamento de professores e a produção e veiculação de livros didáticos.

Por trás dos objetivos explícitos dessa reforma, já se podiam identificar “interesses nefastos” de determinados grupos que controlavam (e ainda controlam) o poder e que, historicamente, usaram (e usam) a educação como “estratégia política” para a manutenção do *status quo*, pois a educação nunca foi pensada como um direito e um bem cultural de cidadãos brasileiros.

Entre as principais propostas da reforma do 1º grau, estava a extinção do “exame de admissão”, a fim de unificar o primário e o ginásio. Essa determinação viabilizou a gratuidade e a obrigatoriedade do ensino aos alunos da faixa etária compreendida entre 7 e 14 anos. Para a implementação dessa regra, houve uma grande reformulação estrutural, física e curricular do sistema de ensino. Tais medidas causaram impacto social, pois contribuíram para tornar menos excludente o sistema de ensino brasileiro.

Nos acordos do MEC-USAID, eram previstas ainda a reforma do 2º grau e a implantação de cursos técnicos que, apesar de serem um aparente avanço educacional, buscavam garantir a profissionalização no ensino médio, de maneira que não houvesse necessidade do aluno prosseguir nos estudos. Conforme Cunha e Goes (1985, apud NEGRÃO, 2012, p. 65):

Os dirigentes do Estado temiam que, se o número de formados aumentasse muito, estes não encontrariam empregos compatíveis com suas expectativas de ascensão social [...]. O que aqueles conservadores homens do poder temiam é que esses “desajustados profissionais” se transformassem em agressivos contestadores do regime.

Esses teóricos afirmam que a reforma teve como fruto a instituição da disciplina de Educação Moral e Cívica, que, de certa forma, disseminava ideologias do governo autoritário. Assim,

o papel da nova disciplina seria preencher o “vácuo ideológico” deixado na mente dos jovens para não fosse preenchido pelas “insinuações materialistas e esquerdistas”. A educação moral e cívica seria a maneira da escola suprir essa deficiência da educação familiar. [...] Ela deveria ser uma prática educativa, visando “formar nos educandos e no povo

em geral o sentimento de apreço à Pátria, de respeito às instituições [...]”.

Essa demanda se dirigia às instituições públicas, por serem gratuitas (ou quase), já que os jovens das camadas médias procuravam caminhos para minimizar os custos de seus projetos de ascensão social. (NEGRÃO, 2012, p. 65)

Dentro dos muros das escolas, a nova clientela de alunos, contemplados pelo aumento da oferta de vagas nas escolas públicas, era composta basicamente por filhos de trabalhadores braçais, muitos deles oriundos do êxodo rural do final da década de 1970. Para esses alunos, eram oferecidos os materiais didáticos descontextualizados, que exigiam a memorização e a decifração de conteúdos elaborados para os alunos da elite, que, em sua maioria, eram herdeiros culturais de famílias cultas e letradas.

Nas aulas de leitura, os textos analisados eram as grandes obras literárias, os clássicos, cuja linguagem era a norma culta, o que gerava um distanciamento entre os textos utilizados nas aulas de língua materna e os alunos, tornando a atividade de leitura ineficiente, uma vez que os estudantes não dominavam aquela norma.

Ainda na década de 1970, os estudos fundamentados no paradigma estruturalista influenciaram e, em certa medida, inovaram o ensino escolar da língua. A linguagem centrada na transmissão de informações entre emissor e receptor e a concepção de língua como código justificavam o predomínio de exercícios de caráter estrutural (KOCH, 1992, apud PALMA; FRANCO, 2016). Também foram introduzidos, nessa época, conceitos sobre o processo comunicativo e seus elementos e sobre as funções da linguagem.

Com a assimilação dessas novas teorias, foram incorporados ao ensino da língua diferentes textos, como os literários, jornalísticos, publicitários e, inclusive, textos não verbais, como as charges, diversificando as aulas de leitura. Para Bechara (2006, apud PALMA; FRANCO, 2016), essa mudança ocasionou uma valorização da linguagem coloquial e espontânea, acarretando um desprestígio da norma culta.

Outra mudança significativa, que, posteriormente, revelou-se ineficaz, aconteceu em relação às aulas de interpretação de textos, já que os livros didáticos passaram a conter questionários prontos, cuja correção era orientada

pelo manual do professor. Em geral, as perguntas sobre o texto demandavam apenas a localização de informações explícitas, não favorecendo a construção de inferências por parte do aluno.

Esses e outros fatores contribuíram para que o plano desse governo entrasse em colapso, principalmente quando o “milagre econômico” entrou em crise e a meta dos militares de reduzir o analfabetismo de 35 para 5% não foi atingida. O Movimento Brasileiro de Alfabetização de Adultos (MOBRAL), instituído em 1971, apesar de ter sido recebido com grande entusiasmo e de ter consumido grandes recursos financeiros e administrativos, não foi eficiente para reduzir esse problema, que causava tanto desconforto e retrocessos ao Brasil.

Historicamente, pudemos comprovar que a simples implementação de leis ou regras não garante o sucesso ou a eficiência de quaisquer projetos, sendo fundamental a aplicação de recursos financeiros, estratégicos e humanos. A falta desses recursos provocou a derrocada da profissionalização compulsória planejada por aquele regime, fato que forçou o governo militar a reconsiderar o uso do autoritarismo.

A história da educação no Brasil, na era militar, desvela conceitos contraditórios: se, por um lado, podemos atribuir àquele regime a diminuição da exclusão escolar, por meio do aumento de vagas nas escolas; por outro, podemos comprovar que o aumento de vagas não garantiu o acesso à alfabetização e à cultura, uma vez que, dentre outras coisas, o governo oferecia conteúdos curriculares descontextualizados, sem sentido, e que não atendiam àquela nova clientela de alunos.

### **1.1.3 O período de 1980 até os dias atuais**

O regime militar persistiu até o início dos anos 1980 e foi marcado por grandes retrocessos no que se refere aos direitos civis, como a diminuição da liberdade de expressão e a liberdade partidária. O processo de transição foi lento e gradual, pois os movimentos populares foram se organizando para que, em 1985, houvesse a eleição indireta do primeiro civil: Tancredo Neves.

No âmbito do município de São Paulo, os programas de PEB (Programa Escola-Biblioteca), instituídos pela portaria 2032 de 13/07/1972, resistiram às mudanças ideológicas e políticas, e seguiram se ampliando com os mesmos objetivos da década anterior. Esse projeto foi muito bem-sucedido e estendido para várias escolas, que começaram a programar visitas periódicas dos alunos às bibliotecas. Nessas visitas, eram desenvolvidas atividades como hora do conto, leituras dirigidas, entrevistas, dramatizações, leituras informativas e debates.

De acordo com Mendes (2006), o projeto foi sendo ampliado durante a década de 1970, com a implantação das SL (salas de leitura), em 1975, e o surgimento da figura do Professor Encarregado de Sala de Leitura (PESL). Ainda de acordo com a autora, as concepções e objetivos desse projeto de leitura permaneciam os mesmos: as SL deveriam possibilitar que os alunos adquirissem e fixassem habilidades de leitura e compreensão de texto.

Foi na gestão do prefeito Mário Covas (1983-1985) que se pôde perceber uma mudança de perspectiva no ensino de leitura. Apesar dos objetivos permanecerem os mesmos, verifica-se que, nesse período, começou a aparecer uma preocupação com o desenvolvimento do gosto pela leitura e com a integração das SL na vida da escola. Essa perspectiva mais progressista revelava uma preocupação com as consequências educativas da leitura, focalizando-a do ponto de vista mais reflexivo e analítico. Mendes (2006, p. 5) afirma que, nesse período, a leitura foi definida como “o processo de descoberta e atribuição de sentido ao texto escrito”.

Apesar das diferentes ideologias políticas na administração municipal, nesse período, as SL foram mantidas e contribuíram significativamente para sedimentar as práticas de leitura nas escolas. Depreende-se que, durante a década de 1990, a leitura deixou de ser focalizada como mera decodificação, e passou a ser entendida como espaço de interação, como um recurso para compreensão do mundo. Também nesse período, a leitura deixou de ser restrita às práticas escolares e foi estendida à comunidade.

As ações pontuais, praticadas por algumas administrações municipais, não eram suficientes para a diminuição dos índices de analfabetismo e a exclusão social era preocupante. A falta de um projeto educacional de

qualidade e de políticas públicas que enxergassem na educação um instrumento de mudanças sociais contribuíram para a piora da crise econômica e social. O Brasil passava por uma série de reformas quando foram elaborados os “Planos Econômicos”, criados numa tentativa de estabilizar a economia enfraquecida.

Como exercício de nação democrática, foi criada a Assembleia Constituinte – que, em 1988, promulgaria uma nova Constituição – e, mais tarde, foi proposta uma nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, que marcaria o momento de retomada da discussão sobre a Educação no cenário nacional.

Com o objetivo de contribuir com o processo de elaboração da Constituição, foi criado o Fórum Nacional em Defesa da Escola Pública, instalado oficialmente em 1987. Essas entidades de representação, anteriores à Constituição de 1988, contribuíram para que a Educação fosse pensada e planejada e, em alguma medida, refletisse as demandas sociais propostas na Carta Magna de 1988.

A elaboração e a divulgação do relatório do PREAL e da Fundação Lemann, em 2009, foram resultados das discussões e clamores realizados pelas entidades representantes da sociedade civil que focalizavam a qualidade da educação:

A constituição federal de 1988 estabeleceu a “garantia de padrão de qualidade” como um dos princípios norteadores do ensino no país e a Emenda Constitucional 53 de 2006 diz que a União, estados e municípios deverão assegurar a melhoria da qualidade da educação por meio do financiamento, com padrão mínimo definido nacionalmente. (PREAL; FUNDAÇÃO LEMANN, 2009, p.45, apud NEGRÃO, 2012, p. 49)

Apesar das disputas ideológicas presentes nas diferentes gestões, a implantação das SL promoveu transformações positivas no ensino e também no papel da leitura na vida dos alunos e das comunidades. Independentemente das pressões políticas, os atores envolvidos nesses projetos – professores, alunos e gestores escolares– empenharam-se de maneira favorável para a mudança de paradigmas no ensino da leitura.

Em síntese, esse percurso histórico mostra-nos que a leitura, dos anos 1940 aos 1980, era fundamentada no livro didático, seja na forma de manuais, seja na de antologias. Predominou, nesse período de ensino tradicional, o professor como autoridade interpretativa, que apresentava uma única leitura para o texto e não dava oportunidade para que os estudantes (leitores) pudessem construir outros sentidos. A partir dos anos 1990, sob a influência das teorias da linguística do discurso, a leitura na escola começou a trabalhar com a construção de sentidos e a possibilidade de múltiplas leituras, considerando, então, o estudante como leitor ativo, capaz de atribuir aos textos sentidos diferentes daquele proposto pelo professor, baseados em pistas textuais.

## **1.2 O que é leitura: modelos e paradigmas**

Para respaldarmos nossa pesquisa, apresentamos as principais teorias e os princípios que regiam o ensino de leitura e focalizavam-na, basicamente, como uma “arte”. Deslocamos o nosso olhar para as variadas e novas concepções de ensino de leitura que vêm sendo concebidas e reformuladas, na medida em que o leitor passa, juntamente com o autor, a protagonizar ações que desencadeiam saberes e informações que são influenciados por fatores alheios àqueles regidos por regras gramaticais.

Esses modelos passam a entender a leitura como uma “produção dinâmica de conhecimentos” (SILVEIRA, 1998, p. 142), concebida a partir das dinâmicas sociais, da vivência e da convivência dos indivíduos que, por meio da interação, constroem representações de mundo como forma de conhecimento.

Silveira (1998) defende que a pesquisa linguística realizada por especialistas não pode estar desligada do ensino de língua materna, uma vez que os resultados obtidos oferecem contribuições para que os professores possam diagnosticar as reais dificuldades existentes em sala. No entanto, é necessário encontrar novas perspectivas para melhorar as interações comunicativas dos alunos nas práticas sociais do discurso.

A autora ainda chama a atenção para o distanciamento que há, no Brasil, entre pesquisa e ensino, e sublinha que tal situação não tem propiciado, à nossa escola, o desenvolvimento de uma interação comunicativa eficaz. Esse distanciamento pode ter origem no fato de que os estudos sobre leitura no Brasil consideravam alunos ideais e abstratos, nascidos em famílias de classes mais abastadas e, portanto, possuidores de uma cultura letrada, com conhecimentos da norma culta.

A fim de entendermos os percursos do ensino de língua materna, e, mais precisamente, aqueles que deram origem às teorias hoje disseminadas, apresentamos a análise feita por Silveira (1998) acerca das principais perspectivas sobre o ensino de leitura.

### **1.2.1 A leitura: perspectiva tradicional**

Desde o século XIX até os anos 1960, o ensino de língua materna no Brasil preocupou-se e ocupou-se apenas com aspectos da língua padrão exemplar, representativa do “bem falar e bem escrever”. Nessa perspectiva, o ensino de Língua Portuguesa privilegiava o estudo da norma padrão gramatical – imposta pela escola como instância de controle – a partir de textos literários de prestígio. Assim, propagava-se a cultura do erro gramatical, pois os professores estavam dedicados a sanar erros ortográficos e gramaticais de seus alunos, e o ensino de língua se mantinha pautado em frases e sequências de palavras. Os conteúdos eram, portanto, generalizados – levando em conta apenas o perfil de alguns alunos – e planejados considerando-se o que se espera de estudantes bem preparados, com cultura leitora e com vivência na norma padrão culta.

A partir dos anos 1960, a mudança na clientela de alunos gerou problemas na aprendizagem da leitura. Antes, a educação escolar destinava-se apenas a indivíduos de famílias ricas e, a partir desse momento, foi estendida a pessoas de classes menos favorecidas, com baixo grau de letramento e que usavam, como membros de seu grupo social, o padrão nativo, muito distante

do padrão real oral e do padrão exemplar escrito, usados e ensinados na e pela escola.

De acordo com Silveira (1998), no modelo tradicional, o tempo dispensado ao ensino da leitura é mínimo, restringindo-se apenas às fases iniciais da alfabetização e, assim que o aluno aprende a decodificar as letras e palavras, já passa a ser avaliado como leitor, sem que lhe seja ensinado processar sociocognitiva e interacionalmente as informações oferecidas pelo texto.

A seguir, fazemos uma breve exposição dos modelos e paradigmas de leitura que estiveram presentes no ensino.

### **1.2.2 A leitura: perspectiva da linguística frasal**

Essa concepção preocupava-se com o aspecto descritivo e interessavam-lhes as frases que serviriam de modelos para exemplificar o sistema de regras, já que a língua era concebida como um sistema homogêneo, que poderia ser descrito sem levar em conta outros fatores que não fossem estritamente linguísticos. Dessa maneira, a língua era vista fora do seu uso, sendo definida como a relação socialmente convencionalizada de um significado com um significante a partir do sistema linguístico; o que se mostrava de acordo com a crença estruturalista.

### **1.2.3 A leitura: perspectiva da linguística gerativo-transformacional**

Para Silveira (1998), os teóricos da linguística gerativo-transformacional progrediram em relação à visão estruturalista, na medida em que buscavam explicar a linguagem humana pela noção de produtividade. Os seguidores de Chomsky procuravam explicar a língua, o conhecimento e o desempenho dos falantes segundo uma visão unidisciplinar. Seu objetivo era a gramática da competência de um falante ideal (regras capazes de revelar um conjunto infinito de orações). Permaneciam, assim, num plano abstrato, por haverem

desprezado a língua em uso. Nesse sentido, a leitura não fazia parte de seus estudos. Todavia, de certa forma, ela era tratada pela explicação de como o indivíduo constrói a estrutura profunda a partir da superficial, que é frasal. A autora defende que, embora esse modelo tenha trazido algumas contribuições fecundas sobre sistemas abstratos de língua e explicações produtivas pelas teorias dos componentes, não deu a devida atenção à leitura, pelo fato de não tratar da língua em uso.

#### **1.2.4 A leitura: perspectiva da linguística textual – o processamento cognitivo sociointeracional das informações**

Nesses estudos, introduziu-se a diferenciação entre o texto-produto e o texto-processo, produção textual que apresenta uma organização interna e uma discursiva, “contextual”. Sendo assim, nessa perspectiva, começam a ser levados em conta fatores alheios às construções de língua, tais como a noção de sujeito, a natureza dos protagonistas do discurso, a situação deles no tempo e no espaço e o propósito da interação comunicativa. As pesquisas passaram a tratar de uma série de fatores que os pesquisadores entendiam influenciar diretamente na produção de textos, como os de tipo cognitivo, social, cultural e ideológico. Esses tratamentos exigiam uma visão inter, multi e transdisciplinar, na medida em que explicavam a leitura como forma interacional de produção de conhecimentos novos.

O passo inicial para essa mudança de paradigma foi dado por Saussure, pois foi a partir de seus estudos que a língua passou a ser entendida como um fenômeno social. Marcuschi (2008) ressalta que, para o mestre genebrino, “a linguagem é uma instituição social e convenção social”, e descreve as concepções de Saussure:

[...] as línguas variam, mas a língua, sob o aspecto da variação, não é objeto como tal. A forma era o resíduo estável da convenção social, o discurso era o plano da fala individual que poderia variar enormemente e não poderia ser o objeto de uma análise controlada. (SAUSSURE, apud MARCUSCHI, 2008, p. 32)

Provavelmente, nenhuma outra escola linguística, até Saussure, teria afirmado com tanta força a separação entre a dimensão individual e a dimensão social do funcionamento da linguagem (ILARI, 2004, p. 59).

Atualmente, tem-se proposto pensar a produção textual e a leitura com base em representações “tipo”, compostas por três sistemas de conhecimento: o linguístico, o enciclopédico e o sociointeracional. Esses sistemas estão conectados com marcos de conhecimento dos diferentes grupos sociais e são, portanto, representações na memória social. Nessa teoria, os linguistas, baseados em fundamentos cognitivos, veem o texto como uma manifestação verbal que contém representações linguísticas dos referentes em determinados domínios. O processamento cognitivo é realizado pelo leitor em sua memória de trabalho, na qual estão disponíveis conhecimentos prévios, representações tipo individuais e sociais, que, ao serem conectadas às informações do texto base, propiciam ao leitor a reativação do que foi representado linguisticamente no texto e facultam a construção de um conhecimento novo. De acordo com Koch (2003, p. 37, grifos da autora),

o “cognitivo” apresenta-se sob a forma de *representações* (conhecimentos estabilizados na memória, acompanhados das interpretações que lhes são associadas) e *tratamentos* ou *formas de processamento da informação* (processos voltados para a compreensão e a ação, como é o caso, por exemplo, dos processos inferenciais).

### **1.2.5 A leitura: perspectiva de um modelo situacional**

#### **1.2.5.1 As proposições e as representações cognitivas**

No modelo do processamento cognitivo das informações, a proposição é vista como unidade cognitiva, uma vez que esse modelo se baseia nos processos de proposições mentais elaboradas pelo leitor. Van Dijk e Kintsch (1983, apud SILVEIRA, 1998), ao tratarem dessas representações, consideram três níveis que precisam ser distinguidos na representação do discurso durante a leitura:

- a estrutura de superfície;
- o conteúdo semântico proposicional;
- e o modelo de situação projetado pelo leitor.

Esses níveis foram constatados por esses autores baseando-se em lembranças que os indivíduos pesquisados tinham das informações processadas cognitivamente. Dessa maneira, os investigadores concluíram que a diferença entre as forças das frases, das paráfrases e das inferências fornecem uma medida de força da representação da base de texto para os estudiosos do processamento cognitivo das informações. Por fim, eles concluíram que a diferença entre as forças dos itens contextualmente apropriados, ou seja, entre as forças das frases e das inferências, proporciona uma medida da força das frases do modelo de situação.

#### **1.2.5.2 As inferências**

Diferentes estudos já demonstraram que, ao se construir representações cognitivas durante o processamento da informação, o que ficou implicado no texto base passa a ser inferido pelo leitor, de forma a compor sua representação corrente. Desse modo, o que está representado linguisticamente no texto tem uma focalização intencional de atributos. Para Silveira (1998, p.146), a focalização de atributos pelo autor constrói o tema e os julgamentos dos atributos focalizados, isto é, a progressão semântica do texto. Dessa forma, o autor representa verbalmente algo “novo”, ainda que textos diversos de um mesmo autor possam representar um mesmo referente. Embora existam explicações diferentes, ora referentes ao escritor, ora ao leitor, há consenso para se tratar o texto a partir de certa focalização.

#### **1.2.6 O princípio da relevância na multiplicação inferencial**

Em seus estudos sobre as inferências, Sperber e Wilson (1986, apud SILVEIRA, 1998) verificaram que os indivíduos distinguem algumas

informações como mais relevantes do que outras. Assim, postulam que o leitor tem um processamento cognitivo eficaz de informações, na medida em que interage com o texto/autor, formulando novas perguntas e tratando de respondê-las durante a leitura. Em síntese, a leitura é eficaz quando o leitor percebe o que é ostensivo, ou seja, quando muda seu contexto cognitivo ao estabelecer conexões entre a informação nova e a velha. Nesse ir e vir de classificações entre informações novas (relevantes) e a manutenção de velhas (já conhecidas), o leitor tem acesso, por conexão, a várias informações oferecidas pelo texto, o que acaba por desencadear uma série de conexões cognitivas durante o processamento de informações, possibilitando a articulação entre conhecimentos prévios e novos e a interação entre o leitor, o seu parceiro e o mundo percebido.

Nessa acepção, conclui-se que a leitura vai muito além da decodificação e observação de regras gramaticais. Silveira (1998, p. 150) defende que o leitor é um agente que, em contrapartida com o autor, processa, por um conjunto complexo de ações, as informações oferecidas pelo texto, estabelecendo conexões informativas cotextuais e contextuais. Logo, cada ato de leitura é a produção interativa eficaz de conhecimentos novos na comunicação humana.

### **1.3 O papel do leitor na leitura**

Os homens constituem-se como sujeitos na medida em que interagem com o seu grupo social. É na e pela interação que eles constroem seus valores, atribuem sentido aos diversos significados e atuam em seu meio, como alunos, cidadãos e profissionais.

Interessa-nos entender como se realizam os processos de interação na leitura. Nessa busca, concordamos com Kleiman (2016, p. 71) quando define “a leitura como uma interação à distância entre leitor e autor via texto”. Nesse modelo de interação, o papel do leitor “envolve a construção ativa de um significado global para o texto e, para isso, [ele] procura pistas formais, antecipa essas pistas, formula e reformula hipóteses, aceita ou rejeita conclusões”.

Tais atividades envolvem os processos cognitivos que são ativados pelo leitor, uma vez que o seu papel na busca pela compreensão é mais claramente definido. Ainda de acordo com a autora, por intermédio da leitura “estabelece-se uma relação entre leitor e autor, definida como responsabilidade mútua”, pois, qualificados como participantes dessa relação, leitor e autor desempenham “papéis”, a fim de garantir que os pontos de contato sejam mantidos (KLEIMAN, 2016, p. 72).

Como atribuições inerentes ao leitor, Kleiman (2016) designa:

- a) creditar confiança e atribuir relevância ao que for dito no texto;
- b) empregar recursos na resolução de obscuridades e inconsistências, tais como: conhecimentos prévios, conhecimentos linguísticos e textuais;
- c) atender às pistas textuais, mesmo que elas não sejam compatíveis com as nossas pré-concepções.

Para Colomer e Camps (2002, p. 31):

Nos modelos interativos o leitor é considerado como um sujeito ativo que utiliza conhecimentos de tipo muito variado para obter informação do escrito e que reconstrói o significado do texto ao interpretá-lo de acordo com seus próprios esquemas conceituais e a partir de seu conhecimento do mundo. A relação entre o texto e o leitor durante a leitura pode ser qualificada como dialética: o leitor baseia-se em seus conhecimentos para interpretar o texto, para extrair um significado, e esse novo significado, por sua vez, permite-lhe criar, modificar, elaborar e incorporar novos conhecimentos em seus esquemas mentais.

Diante desses argumentos, entendemos que o leitor deve ter uma postura ativa e buscar, por meio de processos cognitivos, atribuir sentido à leitura. Sendo assim, como foi constatado anteriormente, não basta ao leitor conseguir decodificar um código escrito no papel, pois, sabendo que um texto vem carregado de subjetividade, é necessário que ele entenda o que está dito e o que não está dito, as intenções implícitas, para que, a partir desses elementos, construa suas impressões, expectativas e conhecimentos, ou seja, atribua um sentido ao texto.

Esta pesquisa, ao ocupar-se de questões referentes ao ensino-aprendizagem da leitura na escola, busca entender qual o papel do aluno-leitor na leitura, uma vez que as queixas sobre o mau desempenho dos alunos é recorrente entre os professores de Língua Portuguesa.

Nas salas de aula das escolas brasileiras, convencionou-se trabalhar com textos de diversos gêneros de autores brasileiros e outros textos clássicos como recurso para o ensino da leitura, a fim de possibilitar a organização do pensamento.

De acordo com Siqueira (2008, p. 288), o texto deve ser considerado como um “produto histórico-social, produzido por um autor que tem uma história singular (como todos nós temos), escrito para alguém que não é necessariamente nosso aluno”. Esse autor defende que “ler implica um movimento que se traduz num ato e num processo”.

Concordam com essa tese todos aqueles que passam ou passaram pela experiência de ler um livro, um conto, uma crônica por mais de uma vez. Sabemos que a história e o enredo são os mesmos da primeira leitura, no entanto, somos surpreendidos por novas descobertas, novos detalhes que, num primeiro momento, julgamos terem passado despercebidos. Contudo, sendo a leitura um processo, esse novo acontecimento não pode ser o mesmo ou se dar da mesma maneira, pois nele estão envolvidos sentimentos, emoções que se transformam e nos transformam, que nos acrescentam novos elementos culturais e emocionais e, como já não somos como antes, já não reagimos da mesma maneira e, assim, encontramos novos significados.

No processo de leitura, são ativados diversos aprendizados, lembranças e conhecimentos de mundo adquiridos ao longo da vida do leitor, que serão determinantes para a compreensão dos significados postos no momento da leitura. Sabe-se que o aluno só consegue apreender aquilo que faz sentido para ele, isto é, o que tem significado. Dão bom exemplo dessa afirmação algumas escolas da rede estadual de ensino do estado do Paraná, que, até a década 1980, mantinham em seu currículo uma disciplina intitulada Técnicas Agrícolas, na qual eram ensinadas noções básicas de tipos de solo, épocas de plantio, uso de herbicidas e fungicidas, entre outros saberes que, para aquela clientela, fazia todo sentido, uma vez que o estado tinha sua economia

baseada no agronegócio e grande parte das famílias vivia em áreas rurais ou em pequenos municípios. A disciplina mencionada, se fosse ministrada num outro contexto econômico ou cultural, não faria o menor sentido. Para Siqueira (2008, p. 288),

o professor [...] não leva em conta o fato de o sujeito leitor ter especificidades e histórias muito distantes daquela do autor e do contexto em que o texto foi criado. Não leva em conta que um autor não é onisciente, justamente por não conseguir dominar todos os sentidos que serão produzidos pelos diversos leitores.

Nessa concepção, a leitura possui um contorno dialógico e interativo. Nesse processo, não há espaço para passividade, aceitação ou para a falta de questionamento. Siqueira (2008) defende que o leitor deve ser um lutador, que deve buscar significados, ler o mundo e estabelecer relações.

Sendo o texto produto e processo de interações, ele está repleto de significados e conceitos implícitos, que serão entendidos pelos leitores de diversas maneiras diferentes, levando-se em conta o seu nível de conhecimento prévio, seu interesse e o objetivo que o levou a ler aquele texto.

### **1.3.1 A leitura na era das mídias digitais**

Em meio à busca de estratégias e de meios de tornar a leitura significativa e transformadora para quem dela se apropria, deparamo-nos com novas realidades que requerem, tanto do professor como do aluno, o desenvolvimento de novas habilidades.

Segundo Fischer (2006), se no passado a comunicação era lenta, imperfeita, restrita e cara, agora é instantânea, confiável (na maioria das vezes), irrestrita e barata; entretanto, ela também nos sufoca com tanta informação. Diante desse novo contexto em que estamos inseridos, surge um outro novo desafio: conhecer essas novas modalidades de textos e explorá-los como potenciais fontes informação, conhecimento e aprendizado.

Siqueira (2008, p. 290) defende que quem ensina a ler precisa ter consciência “de que todo texto é produto de uma criação coletiva, isto é, todo texto nasce de outro texto que o precedeu”. Por essa razão, o conhecimento anterior sobre determinado assunto, já conhecido de outra leitura, música, poema ou simples vivência de situações parecidas, pode auxiliar o aluno na produção de sentidos.

Assim sendo, a intertextualidade ocupa importante papel na legibilidade de um texto. A questão da legibilidade, porém, ganha novos contornos com o advento da internet. Se na sala de aula trabalhamos com leitores de textos, novas modalidades de leitura se impõem em nosso caminho: encontramos o hiperleitor, que, para Siqueira (2008, p. 294), “passa a ter um papel mais ativo do que o de um leitor de texto impresso, altamente individualizado”.

O autor chama a atenção para esse novo contexto histórico que se apresenta para o leitor que, acostumado a leituras lineares e sequenciais, passa a ter que percorrer novos percursos, com disposições dispersivas num ambiente hiperespacial e expansão textual na verticalidade da tela do computador.

Acostumado a ler os materiais impressos, o hiperleitor depara-se com múltiplos percursos e recursos e a realização da leitura escrita passa a ser multilinearizada. A leitura pode ser expandida por meio de *links*, que ligam o texto principal a uma série de outros textos e informações. O texto principal serve de ancoragem para novos textos, estabelecendo, assim, processos de intertextualidade.

Apontada como a característica fundamental do hipertexto, a deslinearização é um processo de construção de sentido muito antigo e conhecido. A movimentação é uma transformação em um princípio de construção textual. A busca por sentidos na internet se dá pelo clicar do mouse e fornece resposta imediata. Para Siqueira (2008), na questão da autoria, há diferenças substanciais: o escritor do hipertexto cria os caminhos e o leitor decide qual deles seguirá. As fronteiras entre leitor e escritor deixam de ser definidas e se obscurecem num processo simbiótico.

Nessa modalidade de leitura, o hiperleitor passa a desempenhar outros papéis além daqueles inerentes ao leitor convencional, já que passa a ser também autor e editor, capaz de instaurar sentido em seu texto final. Nesse novo contexto, os limites da compreensão são extrapolados, pois esse processo dinâmico de ir e vir por meio do acessar de *links* coopera na construção de significados e sentidos do texto. A leitura torna-se, simultaneamente, uma escritura. Assim, altera-se o fluxo da leitura: o hiperleitor determina não apenas a ordem, mas também o conteúdo a ser lido.

Ao analisarmos os modelos e concepções de leitura, pudemos constatar que os pesquisadores sofrem influência das correntes filosóficas e dos paradigmas vigentes em cada época. Diante disso, teóricos como Morin (2001) afirmam que nenhum modelo consegue dar conta do processo como um todo. Observamos que os modelos de leitura vão ganhando novos contornos na medida em que são focalizados novos aspectos – aqueles motivados por comportamentos do homem ou por novas modalidades de leitura.

Sendo assim, é fundamental que o educador conheça esses modelos teóricos, a fim de contribuir com suas práticas. A aquisição de tais conhecimentos – incluindo suas limitações e/ou contribuições – consolidará suas bases teóricas e fornecerá elementos para o estabelecimento de estratégias de leitura, que destacamos como sendo o conceito principal para a renovação dos estudos dessa habilidade.

Conclui-se, portanto, que o conceito de leitura aqui defendido diz respeito a um processo interacional, em que o leitor participa da construção de sentidos e da reinterpretação de significados, empregando, para isso, estratégias que o auxiliam.

No capítulo II, caracterizamos as estratégias de leitura necessárias para aquisição da competência leitora.

## **Capítulo 2**

### **As estratégias no ensino da leitura, os gêneros textuais e a sequência didática (SD) como metodologia ativa para a aprendizagem de estratégias de leitura**

O tema deste capítulo são as estratégias de leitura. Ele objetiva caracterizar as estratégias e apresentar algumas das mais relevantes na formação do leitor proficiente. Assim, ele está estruturado em três partes: na primeira, apresentamos o conceito de estratégias de leitura e expomos algumas estratégias importantes; em seguida, discutimos o conceito de gênero textual e, na terceira parte, discorremos sobre a sequência didática como metodologia para a aprendizagem das estratégias.

#### **2.1 O que são estratégias de leitura**

Embora a leitura da escrita tenha necessariamente como ponto de partida a relação entre a imagem sonora e a imagem visual dos sinais verbais, de modo a facultar a decodificação significativa desses sinais linguísticos, ela não se reduz apenas às atividades inerentes a esse processo. Limitar a leitura à correlação entre imagem sonora e imagem visual é propor uma concepção reducionista de suas práticas. Se essa concepção limitante não for ultrapassada, o desenvolvimento da leitura não alcançará outras dimensões que superem as barreiras entre os processos de compreensão e de interpretação, visto que decodificar significativamente implica o compreender para conhecer e, assim procedendo, interpretar velhos conhecimentos de mundo por outros novos sentidos.

Assumir uma concepção de leitura como um processo de construção de sentidos torna necessária a busca por estratégias cognitivas de ensino, que, de acordo com Kleiman (2016, p. 69), “regem os comportamentos automáticos, inconscientes do leitor”, e também por estratégias metacognitivas, que

desautomatizam a leitura, a partir de então, controlada pelo leitor. É importante sublinhar que o uso das estratégias de leitura pode conduzir o educador a identificar e esquematizar o ensino de leitura e proporcionar aos alunos maiores níveis de compreensão e atribuição de sentidos. Esses procedimentos podem contribuir para a apreensão das macro e micro estruturas textuais e para o aprofundamento de determinados conhecimentos, como, por exemplo, os lexicais.

O que está em pauta, neste caso, é a busca de determinadas habilidades. Caso os estudantes não as possuam, será necessário que percorram certos procedimentos de ordem prescritiva e, por vezes, intuitivos – como defendem alguns autores– para obtê-las ou atingi-las. O objetivo dessa procura é capacitar o aluno a buscar e atribuir significados culturais, sociais e intelectuais, a fim de que ele se torne ator em seu meio e seja capaz de trilhar os caminhos que viabilizem sua história de vida, afastado da margem de seu meio social.

Em consonância com os pressupostos de Solé (2007) e Smith (1999), o aluno, inserido no espaço escolar, aprende a ler lendo; o que significa que a escola deve promover o contato com uma grande variedade de gêneros e situações comunicativas. Esses teóricos postulam ainda que, saber decodificar não é saber ler, embora uma atividade anteceda à outra.

Em relação às estratégias de leitura, de acordo com Solé (2007), é difícil estabelecer uma diferença entre procedimentos e estratégias. Procedimento (regra, técnica, método, destreza ou habilidade) é um conjunto de ações ordenadas e finalizadas, isto é, dirigidas à consecução de uma meta.

Para Solé (2007), fundamentada em Valls (1990), a estratégia tem em comum com todos os demais procedimentos a utilidade para regular a atividade das pessoas, visto que sua aplicação permite selecionar, avaliar, persistir ou abandonar determinadas ações para conseguir a meta proposta. A autora considera as estratégias uma capacidade de ordem cognitiva elevada, intimamente ligada à metacognição, como a capacidade de o indivíduo conhecer o próprio conhecimento e de pensar sobre sua atuação. Ela postula ainda que, se estratégias envolvem processos cognitivos e metacognitivos, não

podem ser tratadas como técnicas precisas, receitas infalíveis ou habilidades específicas.

Se, para Solé (2007), as estratégias são associadas a procedimentos, Kleiman (2013, p. 74) designa estratégias como “operações regulares para abordar o texto”. Por operações regulares, a autora denomina o modo como o leitor vai se relacionar com o texto, da maneira mais operacional (sublinhando, folheando rapidamente, detendo-se apenas em alguma informação relevante), ou por meio de ações cognitivas (respondendo perguntas pressupostas e compreendendo os aspectos verbais e não verbais do texto).

A autora chama de estratégias metacognitivas aquelas operações realizadas com algum objetivo em mente, aquelas que fazemos de maneira consciente, com um objetivo claro a ser atingido ou de maneira a responder um questionamento específico. Essas estratégias envolvem controle por parte do leitor. Isso significa dizer que, se o leitor tem consciência da sua falta de compreensão, necessariamente deverá se valer de estratégias para alcançar o seu objetivo na leitura.

As estratégias cognitivas da leitura, por sua vez, envolvem ações inconscientes do leitor. São operações realizadas mentalmente, de forma não verbalizada, com o objetivo de chegar a uma compreensão do que está sendo lido. São os chamados automatismos de leitura. Assim, sobre os conceitos de cognição e metacognição, Kleiman (2013, p. 76) afirma que

o ensino estratégico de leitura consistiria, por um lado, na modelagem de estratégias metacognitivas, e por outro, no desenvolvimento de habilidades verbais subjacentes aos automatismos das estratégias cognitivas. Este último tipo de instrução seria realizado através de análise textual característica da desautomatização do processo.

Ainda de acordo com a autora, um leitor proficiente tem flexibilidade em sua leitura, isto é, faz uso de diversos procedimentos a fim de alcançar a compreensão e, se um deles falhar, outros serão acionados.

Neste trabalho, entendemos as estratégias como comportamentos do leitor, utilizados no momento do ato de ler, e que podem resultar em uma leitura bem ou malsucedida. Elas pressupõem a percepção de um problema e

a sua análise em busca de uma solução. É por esses traços que Solé (2007) as considera diferentes de regra, procedimento, técnica, habilidade e destreza. De acordo com a autora, estratégias são processos mentais envolvendo o cognitivo e o metacognitivo.

## **2.2 Algumas estratégias de leitura**

Posto o conceito de estratégia defendido neste trabalho, passamos a caracterizar algumas estratégias de leitura.

Segundo Kleiman (2016), é na reconstrução do conhecimento prévio que o leitor poderá encontrar sentido para as informações que o texto apresenta ou atribuir sentido a elas. Para Solé (2007), essa condição significa compreender os propósitos implícitos e explícitos da leitura, o que seria equivalente a responder às perguntas: o que tenho que ler? Por quê? Para que tenho que lê-lo?

A ausência dessa estratégia pode ser facilmente comprovada no cotidiano de nossa prática docente, quando observamos nossos alunos executando a leitura de forma mecânica e desinteressada – atitude que revela a prática da leitura sem um objetivo pré-estabelecido.

Como segundo passo no ensino de estratégias, a autora destaca a necessidade de ativar os conhecimentos prévios e aportá-los à leitura. As perguntas, feitas pelo estudante, que explicitam essa estratégia são: o que sei sobre o conteúdo do texto? Que sei sobre conteúdos afins que podem ser úteis para mim? O que mais eu sei sobre o autor, o gênero, o tipo de texto etc. que pode auxiliar-me na compreensão do texto?

Finalmente, o estudante deve ser capaz de elaborar perguntas para extrair ou delimitar qual informação é relevante e/ou essencial para conseguir os objetivos naquela leitura e também quais são as menos relevantes ou pertinentes. É necessário ainda que ele avalie o conteúdo apresentado no texto, questionando se ele é compatível com o nível de seu conhecimento prévio, se as ideias ali expressas estão em consonância com o que ele pensa e, por fim, se ele não teve dificuldades de compreensão.

Outro fator importante nas aulas de leitura é o aluno ser capaz de verificar se a compreensão ocorre, utilizando a releitura, a recapitulação e a reescrita. Ele deve indagar se, por meio das informações apresentadas, consegue extrair as principais ideias contidas no texto e se é capaz de ter uma boa compreensão. Além disso, elaborar inferências, hipóteses, previsões, conclusões e listas de palavras desconhecidas e criar expectativas sobre qual ou como será o final do texto são outras estratégias que o aluno deve dominar para ser um bom leitor.

Solé (2007, p. 72) também defende que

[...] formar leitores autônomos também significa formar leitores capazes de aprender a partir dos textos. Para isso quem lê deve, ser capaz de interrogar-se sobre sua própria compreensão, estabelecer relações entre o que se lê e o que faz parte de seu acervo pessoal, estabelecer generalizações que permitam transferir o que foi aprendido para outros contextos diferentes.

Van Dijk (2000) também elaborou estudos sobre os modelos cognitivos, por meio dos quais pode observar a existência de um tratamento de informações mnemônicas cujo funcionamento se explica pela dupla lateralidade: um lado é responsável por operações mentais e, o outro, pelo funcionamento das informações armazenadas na memória. Ainda em seus estudos sobre a memória, ele faz a distinção entre três tipos de memória: a declarativa, a processual (ou procedural) e a episódica. A memória declarativa abarca a memória semântica e a episódica. A semântica registra significados e conceitos e a episódica armazena lembranças de acontecimentos, sendo, portanto de ordem mais pessoal. Ambas são de caráter semântico.

De acordo com essas investigações, afirma-se que o conhecimento partilhado funciona como base para o conhecimento prévio, de modo que os conhecimentos partilhados por um grupo possibilitam, por exemplo, a atribuição de sentidos. Esse processo de construção e reconhecimento de mundos faculta ao homem compreender informações e transformá-las em conhecimentos, para, em seguida, novamente partilhá-los, propagando, assim, saber e cultura.

Essa capacidade de desenvolver esquemas que permitem ao sujeito selecionar, organizar e processar novas informações, que serão codificadas e armazenadas, orienta as estratégias de leitura. Tais procedimentos são dinâmicos e flexíveis e guiam as escolhas feitas pelo sujeito, a fim de possibilitar a construção de sentidos.

Para Turazza (2005), os modelos cognitivos são construídos-desconstruído. Isso significa dizer que os modelos são continuamente reconstruídos com o propósito de atribuir novos sentidos aos velhos significados compartilhados socialmente pelos grupos ou membros de uma dada comunidade organizada em sociedade.

Entender como se constroem ou se aplicam os processos cognitivos traz o suporte necessário para a condução e o desenvolvimento de procedimentos ou estratégias de suma importância para o processamento das informações e consequente atribuição de sentidos, não somente em relação às características do texto e do leitor, mas também ao objetivo que o leitor se propõe a alcançar, sem deixar de mencionar os conhecimentos prévios.

Para que esses mecanismos sejam ativados no momento da leitura, é importante evitar comportamentos ou práticas automatizadas, como identificar os sinônimos das palavras ou encontrar um sentido literal para o texto. De acordo com Smith (apud KATO, 1999, p. 80), “ler buscando diretamente o significado, sem a preocupação de decodificar palavra por palavra, ou mesmo letra por letra, é a melhor estratégia de leitura”.

Estudos demonstram que, para que o ensino-aprendizagem da leitura se torne significativo, é necessário que os alunos tenham clareza dos objetivos daquela atividade. Para isso, é necessário que os professores esquematizem as aulas de leitura, promovendo a motivação e o estímulo numa etapa inicial. Nesse processo, estão envolvidos questionamentos, deduções, julgamentos, conceitos e preconceitos. No ir e vir com o texto, o aluno pode familiarizar-se com as macro e microestruturas – inclusive os termos lexicais e sintáticos – e, dessa maneira, apreender conhecimentos linguísticos, pois, segundo Koch e Elias (2006, p. 55),

[...] podemos compreender, a organização do material linguístico na superfície textual; o uso dos meios coesivos para efetuar a remissão ou sequenciação textual, a seleção lexical adequada ao tema ou aos modelos cognitivos ativados.

Esses conhecimentos são adquiridos à medida que o leitor se familiariza com os diversos tipos de textos.

A linguagem escrita é diferente da linguagem falada, defende Smith (1999). Ele postula que, em virtude da leitura depender tanto do conhecimento prévio e da previsão, é muito difícil ler qualquer coisa escrita em uma linguagem com a qual não tenhamos intimidade. Nessa afirmação, o autor se refere às diferentes formas como escrevemos nossos textos, afinal, dependendo da finalidade do trabalho, utilizaremos uma linguagem mais ou menos formal. A disposição ou a maneira como cada falante registra seus pensamentos e suas ideias apresenta uma infinidade de possibilidades, que variam de acordo com a situação comunicativa. Isso equivale a dizer que a maneira como arranjamos as palavras nos registros escritos não é a mesma que utilizamos ao falarmos. O pesquisador defende que

as diferenças entre registros da linguagem são importantes porque sempre é difícil entender uma linguagem com a qual não temos intimidade, especialmente se não encontramos o tom empático ou emocional que geralmente procuramos. Mais especificamente, a leitura depende da previsão – e é difícil fazer previsões quando não temos intimidade com uma linguagem. (SMITH, 1999, p. 124)

A seguir apresentamos as estratégias de leitura, postuladas por Kleiman (2004), Solé (2007) e Smith (1999), que consideramos mais relevantes e que fundamentaram nossa pesquisa:

- 1) elaborar hipóteses de leitura;
- 2) estabelecer objetivos de leitura;
- 3) buscar os significados de palavras desconhecidas, levando em consideração o contexto;
- 4) verificar se a compreensão ocorre, utilizando a releitura, a recapitulação e a reescrita;

- 5) elaborar inferências;
- 6) compreender propósitos implícitos: o que tenho de ler? / por que tenho de ler?;
- 7) identificar o tema e a ideia principal do texto;
- 8) elaborar o resumo do texto;
- 9) avaliar atitudes das personagens, refletir sobre a mensagem do texto, criticar posicionamentos assumidos pelo autor.

A leitura proporciona e amplia a cultura e o conhecimento. A extensão e a profundidade da compreensão aumentam tanto para a linguagem falada como para a linguagem escrita: os leitores aprendem a pensar melhor, porque, certamente, eles encontram mais assuntos sobre os quais pensar.

Nesse sentido, a competência leitora é uma habilidade a ser desenvolvida e estimulada nas escolas, mais precisamente nas aulas de leitura. É nesse ir e vir do texto, da construção de ideias e sentidos, sempre tendo o professor como mediador e promotor da aprendizagem, que tais habilidades poderão ser desenvolvidas.

### **2.3 A leitura na escola**

A educação formal deve facultar ao aluno desenvolver, formalizar e transformar os conhecimentos de mundo, da vida em sociedade, das relações humanas, culturais, espirituais e todas aquelas que consciente ou inconscientemente o constituem. Por essa razão, de acordo com Solé (2007), a escola deve garantir que o aluno aprenda a ler de modo significativo, com o propósito de utilizar a leitura como meio para adquirir e ampliar os conhecimentos. Se a aquisição de leitura não for satisfatória, o aluno fracassará nas demais disciplinas.

Para Pereira (2011), a relação direta entre a falta de competência linguística e o fracasso escolar é indiscutível. O autor postula que dificuldades com a leitura e com a produção textual (competência leitora e escritora), por quaisquer que sejam as suas razões, levam o aluno a acumular problemas no

processo de aprendizagem e, muitas vezes, nas relações interpessoais dentro da escola. A competência linguística não é necessária apenas nas aulas de Língua Portuguesa. O autor defende que

A escola é, por excelência, um ambiente letrado e sua matéria principal é a língua escrita. Sendo assim, é inevitável que o sucesso do aluno na escola dependa de sua capacidade de realizar tarefas que envolvam as competências para a leitura e para a escrita. (PEREIRA, 2011, p. 15)

Portanto, o papel da escola é garantir que os alunos, no ato de ler, saiam do senso comum e da mera decodificação de letras e sons e construam ou ressignifiquem os sentidos e valores já conhecidos, a fim de que eles possam ascender a níveis escolares superiores e consigam desenvolver habilidades técnicas para sua vida profissional e competências para o exercício pleno da cidadania. É na e pela escola que o aluno dá os primeiros passos na construção de seu ensino formal. Dos muitos significados atribuídos à escola, entendemos que ela deva ser mais do que uma estrutura física, por ser um organismo vivo, complexo, composto por diversos membros e capaz de propiciar um ambiente de aprendizagem.

Partindo dos pressupostos teóricos sobre a complexidade e a subjetividade acerca do ensino-aprendizagem de crianças, jovens e até mesmo adultos, entende-se que não é possível determinar ou estabelecer condutas pré-determinadas nas aulas de leitura, visto que cada aluno age-reage de diferentes maneiras. As experiências do professor e o conhecimento daquele grupo de alunos é que nortearão sua conduta e a escolha de estratégias que, na maioria das vezes, serão construídas de acordo com a aceitação e o rendimento dos alunos.

Estabelecer estratégias para o ensino- aprendizagem da leitura auxiliará o professor na condução de atividades, que, num primeiro momento, devem ser pautadas nos conhecimentos prévios dos alunos. Posteriormente, esses conhecimentos poderão ser ressignificados, tornando tal atividade significativa. Assim, as estratégias ajudam o professor a identificar e selecionar atividades que sejam mais produtivas e a desmistificar o conceito de que as aulas de

leitura são cansativas e maçantes, prevenindo que se tornem motivo de frustração e angústia para os alunos.

Nesse sentido, encontramos em Kleiman (2004) algumas práticas que têm sido perpetuadas nas aulas de leitura e que, propagadas pelas escolas, tendem a tornar as aulas de leitura improdutivas e esvaziadas de aprendizagem. São elas:

A – a proposição de atividades que utilizam o texto como pretexto para o ensino de regras morfosintáticas, isto é, para procurar adjetivos, sujeitos, frases exclamativas... Essas práticas consideram aspectos estruturais como entidades discretas que têm um significado e função independentes do contexto em que se inserem;

B – a escolha dos textos para análise pela sua forma gramatical;

C – a visão de que o texto é um repositório de mensagens e informações e um conjunto de elementos diversificados (sejam na estrutura gramatical, seja no nível lexical), ou seja, a crença de que o texto é apenas um conjunto de palavras cujos significados devem ser extraídos um por um, para que, assim, cumulativamente, se chegue à sua mensagem;

D – a concepção de leitura baseada na decodificação desenvolvida por uma série de automatismos de identificação e pareamento das palavras do texto com as palavras idênticas numa pergunta ou comentário, de maneira que, para responder à pergunta, basta que o leitor passe os olhos pelo texto e identifique palavras ou trechos que repitam o material decodificado na pergunta;

E – a elaboração de exercícios que consistem em extrair trechos de um texto e solicitar ao aluno que refaça a frase utilizando palavra equivalente ou sinônimo. Pede-se, também, que o aluno dê o significado daquela palavra específica. Essa prática revela uma atitude que não corresponde à forma como a linguagem funciona. A palavra deve ser analisada dentro de seu contexto.

F – desenvolvimento de práticas de decodificação, cujos exercícios baseiam-se em identificar e parear as palavras do texto com palavras idênticas àquelas encontradas na pergunta. Essa prática promove uma leitura automatizada do texto, baseada em palavras-chave, e em nada contribui ou modifica a visão de mundo do aluno;

G – o desenvolvimento de práticas avaliativas de leitura, que podem inibir ao invés de promover a formação de leitores.

Para Kleiman (2004), o ensino de leitura não pode assumir uma postura autoritária, ignorando as contribuições e experiências do aluno em relação ao texto. Nesse sentido, ela afirma que

a leitura é [...] justamente contrário: são os aspectos relevantes ou representativos os que contam, em função do significado do texto, a experiência do leitor é indispensável para construir o sentido, não há leituras autorizadas num sentido absoluto, mas apenas reconstruções de significados, algumas mais e outras menos adequadas, segundo os objetivos e intenções do leitor. (KLEIMAN, 2004, p. 34)

Essas posturas originam-se nos tradicionais métodos de ensino, baseados na transmissão dos conteúdos. De acordo com Not (1993, p. 29),

os métodos de transmissão advêm de uma intenção pedagógica irrepreensível porque pretendem abastecer o jovem com uma cultura adquirida no decorrer de séculos. Mas isso os conduz a negligenciar a invenção, a subestimar a importância do papel do aluno na construção de seu saber e a ignorar, assim, as formas de ação que ele precisaria para dominá-lo.

Muito se fala em motivação, incentivo à leitura e estratégias que de fato possam contribuir na formação de alunos leitores, porém, além das questões cognitivas, o aspecto emocional deve ser levado em conta. Assim sendo, posturas adotadas pelas escolas, que, num primeiro momento, eram chamadas de tradicionais e disciplinadoras, hoje se revelaram autoritárias e contraproducentes, pois ninguém aprende ou apreende com atitudes de censura ou repreensão. O aluno não deve ser induzido à insegurança nem deve ser rotulado, pois atitudes como essas podem condená-lo ao fracasso.

Para Smith (1999, p. 30), uma das maneiras de produzir crianças ansiosas, hesitantes e, portanto, leitores ineficientes, é chamar a atenção para os erros no momento em que eles ocorrem. Esse hábito desestimulante é às vezes justificado como o *“fornecimento de um feedback imediato”*, mas, na verdade, pode não ser relevante para aquilo que se está tentando fazer e pode,

a longo prazo, desestimulá-los a confiarem no seu próprio julgamento de autocorreção quando cometem algum erro.

Imersa num mar de dificuldades, a educação brasileira padece por problemas de ordem financeira – como cortes de verbas –, social e até moral. Alardeada como prioridade no discurso político, sofre com as manobras por eles promovidas quando, por exemplo, negociam o cargo de ministros ou secretários de educação como moeda de troca, nomeando, muitas vezes, pessoas que não possuem um currículo ou formação na área educacional, cujos mandatos revelam projetos e medidas inócuos e ineficientes.

Historicamente, podemos observar que houve progressos no que se refere à ampliação do acesso escolar, às leis que regulamentam a obrigatoriedade da frequência escolar para formação básica e à discussão, revisão e implementação de conteúdos e currículos que regulamentam os ciclos de formação. No entanto, apesar desses avanços, podemos considerar que a educação ainda não é vista como um bem cultural ou como um instrumento de formação e transformação intelectual e social.

Os resultados dessas ingerências, e até mesmo incompetências, no planejamento e gestão da educação têm resultado em gerações de alunos com baixo grau de letramento. Nesse cenário, focalizamos o papel do docente, que, em detrimento dessa realidade, deve buscar aperfeiçoar seus conhecimentos e práticas.

### **2.3.1 O professor como orientador de leitura**

Diante dessa situação, que, conforme observamos, revela-se muito adversa e nem sempre cooperativa para um ensino-aprendizagem satisfatório da leitura, ressaltamos o papel do professor, que, posto como mediador, procura conduzir o estudante na necessária apreensão e significação dos conceitos e saberes disseminados na e pela escola. Para tanto, além de conhecimentos práticos e teóricos sobre o ensino da língua portuguesa, o professor necessita lançar mão de recursos muito particulares, como

criatividade, intuição e, principalmente, a capacidade de refletir sobre as suas práticas e de avaliá-las.

A palavra reflexão ocupa um papel fundamental na rotina do educador, pois apenas teorias, estratégias ou métodos de ensino não são capazes de garantir o cumprimento dos objetivos estabelecidos para determinado ano ou etapa de ensino.

Logo, a habilidade de refletir sobre o que está sendo produtivo e/ou eficiente no ensino da leitura deve ser uma competência do professor, aqui destacado como professor reflexivo, uma vez que entendemos que a reflexão é a palavra-chave na compreensão do processo de ensino-aprendizagem de leitura.

### **2.3.2 O professor reflexivo**

De acordo com Mizukami (1986, p. 94, apud MORETTO, 2003, p. 30), a reflexão deve fazer parte da ação educativa, afinal, o homem é o sujeito da educação. A ausência de reflexão torna o homem um objeto submetido aos métodos que “pensam por ele”. Sendo assim, “é preciso que se faça [...], desta tomada de consciência, o objetivo primeiro de toda a educação: provocar e criar condições para que se desenvolva uma atitude de reflexão crítica, comprometida com a ação”.

A prática docente reflexiva envolve não apenas os processos e estratégias de ação, mas também, por meio da mediação, prevê situar o aluno em relação ao que está acontecendo no mundo, na sua cidade, na sua comunidade e na escola, para, dessa forma, permitir que ele fale de suas experiências. Nesse dizer e ouvir, é estabelecido um processo de troca de vivências e, por essa razão, o educador deve abrir espaço e permitir a expressão da intersubjetividade dos alunos.

Para Cortesão (2002), o professor reflexivo é crítico, adota posturas investigativas, apoia as dúvidas, identifica problemas de aprendizagem e elabora respostas adequadas para as diferentes situações educativas. Esse professor entende que, mais que transmitir conteúdos programáticos, deve

preparar o aluno para ser cidadão, tornando-o apto para o viver em sociedade de forma plena e digna, assim como para a vida profissional.

Pensando nessa formação, o professor reflexivo que trabalha com leitura deve relacionar essa prática com a realidade, sempre observando os processos dialógicos na construção de sentidos. Assim, o aluno percebe o mundo, suscita e elabora dúvidas e conflitos, analisa as situações e pode traçar paralelos entre a realidade ali descrita e a sua própria.

Sendo a leitura uma prática social, o modo como o professor vai mediar as aulas de leitura interfere positiva ou negativamente na construção dos significados que dela decorrem. Se a compreensão do texto deve ser um processo dialógico, o aluno deve ser incentivado a protagonizar o processo de leitura, seja fazendo perguntas, seja tirando conclusões.

O professor, por sua vez, deve estar atento às ações e reações dos alunos e deve, como mediador, receber e acolher os comentários dos estudantes e assentir, ainda que não verbalmente, com eles. Sempre que possível, deve usar o recurso da intertextualidade, lembrando ao aluno de uma música, de um texto, de uma campanha publicitária que utilizou o mesmo tema ou expressão. O mediador deve promover a discussão e socialização do texto, com o objetivo de desenvolver uma identidade crítica e reflexiva em seus alunos.

De acordo com Pontecorvo (2005, p. 70-71, apud SUGAYAMA, 2011, p. 41),

[...] pesquisando com mais atenção os mecanismos psicossociais que tornam possível o desenvolvimento do discurso-raciocínio, identificamos a importância do mecanismo social desencadeado pelo interlocutor exigente, por aquele que não está satisfeito com o que dizem ou respondem os outros, que se opõem aos outros propondo objeções, perguntas, delimitações: isso motiva o grupo a ir “além do dado”, a procurar respostas mais aceitáveis, explicações mais bem fundamentadas. Nesse ponto, começamos então a considerar as discussões como debates como situações em que posição é positiva porque leva a articular o raciocínio. E nas crianças “a discussão precede o raciocínio” (PIAGET, 1923; VIGOTSKY, 1974), no sentido de que é pela prática da discussão que se manifesta e se articula o ato de racionar.

Assim, estabelece-se um processo de interação, no qual serão discutidos os significados expostos pelos estudantes por meio de seus pontos de vista, de suas crenças, ideologias e valores. Dessa maneira, os sujeitos negociam significados, mantêm ou mudam alguns conceitos e valores, ou, pelo menos, passam a conhecer um novo conceito, diferente daqueles que conheciam até então. Depreende-se, daí, um compartilhamento de ideias muito proveitoso para o contexto comunicativo.

De acordo com Moita Lopes (1996, p 1-2, apud SUGAYAMA, 2011, p. 41),

A leitura é um processo social, i.e., é uma forma de agir no mundo social através da linguagem. Nesse sentido, os significados construídos por leitores refletem o contexto social mais amplo no qual estes contextos estão situados. Assim, é preciso que fique claro que os leitores se engajam no discurso com as marcas sócio-históricas que os situam no mundo social.

Para garantir um ambiente propício à interação é necessário que se crie um espaço favorável às discussões, aos debates e, principalmente, de respeito às diversas ideologias e pontos de vista. Apenas em um ambiente de confiança é possível despertar o sentimento de coletividade, de participação.

As teorias explanadas acima estão em consonância com Solé (2007), que postula algumas práticas que são positivas, mas também enumera algumas atitudes que podem ser negativas e/ou contraproducentes para o bom aproveitamento das aulas de leitura. A autora defende que o professor deveria pensar na complexidade que caracteriza a leitura – cada aluno tem o seu modo de operar ou executar a leitura, sendo esse um processo complexo, que engloba cognição, emoção, sentimento e envolvimento. Logo, a prática da correção da pronúncia e da pontuação, quando constitui um ato excessivo, torna esse momento desestimulante. O professor deve confiar que o aluno será capaz de perceber a maneira correta de se pronunciar as palavras ou pontuar o texto com base na exposição e na prática de leitura.

A autora ainda sustenta que

a leitura não deve ser considerada uma atividade competitiva, através da qual se ganham prêmios ou sanções – o momento

de leitura deve ser um momento de prazer e descontração, instaurar nesse momento, comparações entre a capacidade de leitura de um aluno com outro, fatalmente irá provocar um sentimento de frustração e incapacidade que jamais devem estar associados à leitura. (SOLÉ, 2007, p. 125)

Após a análise de diversos autores e de suas teorias sobre leitura, destacamos principalmente o conceito proposto por Solé (2007): é fundamental que os alunos encontrem sentido na leitura e, para isso, é importante que eles saibam qual o objetivo dela. A autora estabelece alguns objetivos, que devem ser conhecidos pelos estudantes, para que se esclareça o que se pretende com o texto em questão naquele momento. Antes de iniciar a leitura, é necessário que o aluno entenda que todo texto tem um propósito. Os objetivos principais serão estabelecidos de acordo com a necessidade de cada leitor e podem ser: a) ler para obter uma informação precisa; b) ler para seguir instruções; c) ler para obter uma informação de caráter geral; e) ler para aprender; f) ler por prazer; g) ler para verificar o que se compreendeu.

Conhecer as estratégias de leitura facultará ao professor uma mediação mais precisa nos processos de apreensão de sentidos. Ele deve, antes de qualquer coisa, dominar os conhecimentos teóricos sobre a leitura e, entre eles, os que se referem às estratégias de leitura, pois um docente não pode exigir dos alunos conhecimentos que ele, professor, não domina.

Além disso, antes da aplicação de qualquer atividade, ele deve apresentar claramente para os estudantes o que ele espera que eles aprendam. Para que o aluno se utilize das estratégias de leitura, por um lado, é necessário que o professor também tenha uma postura ativa, questionando, sugerindo, fazendo menções indutivas, uma vez que nem sempre o aprendizado acontece espontaneamente. Por outro lado, o professor deve ouvir atentamente as informações compartilhadas e, caso o aluno faça alguma inferência não autorizada pelo texto, conduzi-lo a um novo raciocínio, que esteja em consonância com os pressupostos da leitura.

Por fim, parece-nos que, além do conhecimento técnico e de uma postura indagativa, o professor deve planejar, cuidadosamente, as aulas de leitura e os conhecimentos teóricos necessários à sua aprendizagem, sendo um deles, as estratégias de leitura.

Ao fazermos uma leitura inicial dos objetivos pontuados por Solé (2007), tem-se a impressão de que a autora não está trazendo, nessa lista, nenhuma informação nova. No entanto, ao repensarmos as nossas práticas e ao analisarmos o contexto de escolas da rede particular de ensino, que, em sua grande maioria, adotam o uso de sistema apostilado, é possível perceber que alguns dos itens da lista de objetivos não são contemplados naqueles conteúdos.

Destacamos, nesse sentido, o item “ler por prazer”. Embora muitos métodos de ensino selecionem textos de diversos gêneros para as atividades em sala de aula, a leitura acaba sendo uma “atividade meio”, usada para o “ensino” de algum conceito gramatical. A leitura descompromissada e lúdica, pelo simples prazer de ler, ainda não é uma prática cultivada em sala de aula.

Há um engessamento de conteúdos e objetivos, que devem ser seguidos dentro do calendário letivo, sem atrasos. Desse modo, os alunos, ao iniciar a leitura de um texto, seguem o objetivo que é proposto pelas apostilas: ler para aprender uma regra e para responder perguntas que frequentemente não ajudam a construir o sentido do texto e que, portanto, não levam à formação do bom leitor. O uso dessas práticas mecanicistas, que são contraproducentes, pode gerar desmotivação ao sugerirmos aos estudantes a leituras de novos textos ou livros.

Cabe então ao professor ter como premissa a revisão de suas práticas e conhecimentos. Apenas assim ele poderá mostrar-se um leitor proficiente e apaixonado, conhecedor de muitos gêneros textuais, de diversos estilos de leitura e de conhecimento teórico dessa prática, sendo capaz de promover a “leitura por prazer” defendida por Solé (2007).

#### **2.4 Gêneros textuais: conceitos**

Com a publicação dos Parâmetros Curriculares Nacionais, em 1997, os gêneros textuais passaram a fazer parte da vida cotidiana da sala de aula de língua materna. Esse documento estabelece que o objeto de ensino da Língua Portuguesa são os gêneros textuais, que se materializam em textos. Nesse

contexto, tornou-se fundamental que os docentes compreendessem o conceito de “objeto de ensino” e o de “gênero textual”.

Um objeto de ensino pode ser entendido, em sentido amplo, como um recurso de conteúdo educacional com propósito específico, o que abrange uma palavra, uma frase, um texto, um gráfico, uma animação, um clipe de áudio, um vídeo, um quiz, etc. Em sentido restrito, é um segmento linguístico que pode ser tratado como uma unidade operacional para ser oferecida ao aluno. No caso da Língua Portuguesa, os gêneros textuais são essa unidade, e, portanto, o seu objeto de ensino.

Para entender o que são gêneros e como seu ensino e aprendizagem podem ampliar e facilitar a compreensão dos diversos textos em circulação na escola e fora dela, apoiamo-nos nos estudos de Marcuschi (2008). Esse autor introduz o estudo dos gêneros como “fato social” (MARCUSCHI, 2008, p. 150), ou seja, aquilo em que as pessoas acreditam e que passam a tomar como se fosse verdade, agindo de acordo com essa crença. Ele entende que esses “fatos sociais” são realidades constituídas tão somente pelo discurso situado.

Uma das questões centrais para o pesquisador é entender por que membros de determinadas comunidades utilizam-se de determinados gêneros. Para dar curso a suas reflexões, Marcuschi (2008) retoma o conceito de Bakhtin (1979), que considera que os discursos são relativamente estáveis em determinadas comunidades de falantes.

O autor exemplifica essa tese referindo-se aos discursos em circulação nas universidades, destacando a maneira como elaboramos uma monografia ou uma tese de doutorado. Também na escola, quando fazemos uma aula expositiva, um resumo ou uma resenha; ou na esfera profissional e comercial, quando escrevemos um memorando, um pedido de compra ou um contrato; produzimos textos similares, que circulam e são recorrentes em ambientes próprios.

De acordo com Bathia (1997, p. 629, apud MARCUSCHI, 2008, p.151), as respostas para as questões que envolvem os gêneros extrapolam aspectos socioculturais e cognitivos, pois “há aí ações de ordem comunicativa com estratégias convencionais para atingir determinados objetivos”. Para Marcuschi

(2008, p. 150), “os gêneros devem ser entendidos como formas culturais e cognitivas de ação social, corporificadas na linguagem” e seu estudo deve ser baseado mais em sua função do que em sua estrutura. Ele afirma ainda que os gêneros são entidades dinâmicas e não devem ser concebidas como modelos culturais estanques e/ou rígidos e, sim, como formas culturais cognitivas de ação social.

O estudo dos gêneros é muito antigo, no entanto, as análises e observações limitavam-se aos textos literários. Esses estudos surgiram com Platão e Aristóteles. Para sintetizar as principais correntes e as respectivas linhas de estudo que têm se desenvolvido sobre o gênero, Marcuschi (2008) faz as seguintes indicações:

a) a linha bakhtiniana, alimentada pela perspectiva de orientação vygotskyana socioconstrutivista da escola de Genebra e representada por Schneuwly e Dolz e pelo interacionismo sociodiscursivo de Bronckart. A perspectiva dessa escola é essencialmente aplicada ao ensino de língua materna e é desenvolvida pelos pesquisadores da PUC/SP.

b) a perspectiva swalesiana, seguidora da escola norte-americana mais formal, que tem influenciado os estudos da UFC, UFSC, UFSM, entre outras.

c) uma linha marcada pela perspectiva sistêmico-funcional. É a da Escola de Sydney, fundamentada na teoria de Halliday, com interesse na análise linguística dos gêneros e influente na UFSC.

d) uma outra linha com forte influência de Bakhtin, composta pelos pesquisadores Charles Bazerman, Carolyn Miller e outros ingleses e australianos como Günther Kress e Norman Fairclough. É desenvolvida principalmente na UFPE e na UFPB.

Uma das principais teses de Marcuschi (2008, p. 154) é a de que “é impossível não se comunicar verbalmente por algum gênero, assim como é impossível não se comunicar verbalmente por algum texto. Isso porque toda manifestação verbal se dá sempre por meio de textos realizados em algum gênero”. Para esse autor, quando dominamos um gênero textual, não dominamos uma forma linguística, e sim uma forma de realizar linguisticamente objetivos específicos em situações sociais particulares.

De acordo com as teorias de Bakhtin (2006), os gêneros são enunciados relativamente estáveis na sociedade, ou seja, são construídos sócio-historicamente para legitimar os discursos já praticados nas vivências sociais. Para Marcuschi (2008, p. 154), “os gêneros textuais operam, em certos contextos, como formas de legitimação discursiva, já que se situam numa relação sócio-histórica com fontes de produção que lhes dão sustentação muito além da justificativa individual”.

O autor também apresenta alguns conceitos relacionados aos gêneros, pois, segundo ele, as definições são frequentemente ineficientes para esclarecer conceitos específicos dos seguintes tópicos:

a) Tipo textual: são sequências subjacentes aos textos, definidas pela natureza linguística de sua composição (aspectos lexicais, sintáticos, tempos verbais, relações lógicas, estilo). Esses tipos englobam as seguintes categorias: narração, argumentação, exposição, descrição e injunção.

b) Gênero textual: são atividades discursivas socialmente estabelecidas, que se materializam em textos em situações comunicativas específicas. São praticados na vida diária e apresentam modelos sociocomunicativos convencionados no dia a dia de acordo com objetivos enunciativos. São exemplos de gêneros textuais: telefonema, carta comercial, romance, bilhete, reportagem, aula expositiva, receita culinária, bula de remédio, cardápio de restaurante, horóscopo, lista de compras, instruções de uso, carta eletrônica, resenha, bate-papo por computador, inquérito policial, aulas virtuais, edital de concurso, entre outros.

c) Domínio discursivo: dentro do conceito bakhtiniano, compreende as esferas de atividade humana. Não define nenhum gênero, mas dá origem a vários deles. Alguns exemplos de domínio discursivo são: o discurso jornalístico, o discurso religioso e o discurso jurídico.

Para respaldar essas definições, Marcuschi (2008) apoia-se em Bakhtin, quando declara que

Todas as atividades humanas estão relacionadas ao uso da língua, que se efetiva através de enunciados (orais ou escritos) “concretos e únicos” que emanam dos integrantes de uma ou

de outra esfera da atividade humana. (BAKTHIN, 1979, p. 279, apud MARCUSCHI 2008, p 155)

Concordamos com Marcuschi (2008) em sua afirmação de os gêneros são mecanismos de controle social e até mesmo de exercício do poder. Essa visão estrutura-se no princípio de que o domínio dos gêneros são formas de inserção social e, por conseguinte, de exclusão, na medida em que todas as esferas de atividades humanas se dão em algum gênero discursivo. Isso serve de fundamento para o objetivo desta pesquisa, que é formar leitores proficientes que consigam ler de maneira significativa, transformando essas leituras em conhecimentos, a fim de possibilitar aos jovens estudantes a inclusão social e cultural.

Como o tema da sequência didática a ser proposta no próximo capítulo é a fábula, a seguir, justificamos a escolha desse gênero, bem como apresentamos suas características.

#### **2.4.1 O gênero fábula**

Nas pesquisas realizadas sobre o gênero fábula, verificamos que elas eram narrativas propagadas oralmente. Elas surgiram no Oriente e foram divulgadas, mais precisamente, por um escravo chamado Esopo, que vivia na Grécia antiga, no século VI a.C. Nessas narrativas, os animais ganharam características humanas e, muitas vezes, serviram de exemplo para os humanos.

De acordo com a bibliografia consultada, foi Fedro, filho de escravos, nascido na Trácia por volta do século I a. C., quem introduziu esse gênero na literatura romana. O mesmo trabalho de divulgação das fábulas foi feito na França por La Fontaine, no século XVIII de nossa era. Já no Brasil, quem as resgatou e divulgou foi Monteiro Lobato, na década de 1920.

Para Smolka (1994, apud LOPES, 2004), a fábula se originou do conto, sendo que a principal diferença entre eles reside no fato de as fábulas serem narrativas que explicitam uma lição de ordem moral. Elas são concebidas como

formas textuais por meio das quais se busca orientar modelos de procedimentos e comportamentos estereotipados. O trabalho com esse gênero no espaço da educação auxilia na construção de modelos de conduta, que podem ser classificados, no espaço social, como aprováveis ou reprováveis.

De acordo com Zilberman (2003, apud FELISBINO, 2011), é preciso pontuar que, na escola tradicional, não havia autores que produzissem trabalhos escritos em literatura infantil, uma vez que as crianças dessa faixa etária não eram consideradas leitores, ou seja, não havia textos para esse público específico. Originalmente, as fábulas – que hoje são classificadas como literatura infantil – eram dirigidas ao público geral.

Zilberman (2003) defende que os textos da literatura infantil proporcionam às crianças uma compreensão significativa do mundo real por meio de modelos de organização sistemática de histórias que estabelecem relações com experiências já vivenciadas. Nesse sentido, Felisbino (2011) reitera que esses textos, classificados como literatura infantil, são significativos para as crianças e, portanto, podem ser considerados materiais didáticos.

O principal elemento que fundamenta a escolha da fábula para nossa proposta de leitura significativa reside no fato de ser ela um gênero que se inscreve no domínio discursivo da maioria dos alunos, herdeiros da civilização do oral. Sua composição alegórica, com finais sempre *previsíveis* para modos de proceder que podem ser condenáveis de acordo com a moral vigente, circunscreve aprendizados herdados de pai para filho e perpetuados pelas sociedades não letradas ou com baixo grau de letramento.

A fábula é concebida por muitos estudiosos como uma forma poética de construção discursiva, característica que a qualifica como alegórica. É um texto narrativo, em forma de prosa, que apresenta, de forma agradável e lúdica, conceitos e verdades, que, se fossem eventualmente apresentados em outro formato de texto, poderiam não atingir o resultado esperado, pois algumas verdades ou valores propostos de forma árida correm o risco de não serem assimilados.

De acordo com os pressupostos de van Dijk (1987, apud SILVEIRA, 1998), as expressões das línguas naturais são utilizadas para denotar alguma

coisa no mundo. Assim sendo, a fábula demonstra ser um importante recurso didático para a formação de valores pelos alunos e para uma aprendizagem mais significativa e prazerosa.

A moral explícita nas fábulas, isto é, a frase que sintetiza a lição ou o sentido da narrativa, é carregada de sentidos. De acordo com Felisbino (2011), p. 83), o estudo do gênero fábulas “[...] favorece o acesso progressivo aos modos racionais de se adquirir informações por procedimentos intuitivos, ou seja, a-históricos ou irreais”. Essa característica permite ao professor aprofundar as questões lexicais e, por conseguinte, possibilitar a apreensão de sentidos que estabelecem relações de proximidade entre fábula, apólogo e parábola, já que todos são constituídos predominantemente por sequências narrativas, ou seja, por sequências textuais com características linguísticas comuns.

De acordo com muitos estudiosos, há dificuldades em se diferenciar a fábula de outros gêneros, como o apólogo, em virtude das diversas relações de significado, da intencionalidade, das metáforas e dos elementos antropomórficos (pessoas que são caracterizadas, em sua aparência e temperamento, como bichos). Para La Fontaine (2001, apud LOPES, 2004, p. 121), a fábula é um tipo de parábola, por meio da qual são representados conhecimentos do campo religioso que, ordenados pelas categorias da história, respondem por princípios orientadores sobre os modos de proceder no mundo para ser como seus semelhantes. Lopes (2004) reforça essa concepção ao afirmar que a fábula é um tipo de apólogo por meio do qual são representados conhecimentos do campo do Direito. Sendo assim, eles também respondem por princípios capazes de garantir pactos entre os homens, orientando-os sobre formas de proceder no mundo para ser e estar com o outro no mundo material.

Para a aprendizagem das estratégias de leitura por meio das sequências didáticas, selecionamos quatro fábulas. Os motivos pelos quais optamos por esse gênero foram apresentados nos itens anteriores, no entanto, destacamos que a característica que ancora nossa pesquisa é o uso de recursos alegóricos, aplicáveis a diferentes situações da vida em sociedade, o que agrega um valor

ficcional e lúdico aos temas tratados e, na maioria das vezes, desperta a curiosidade do aluno e torna o aprendizado mais significativo.

Designadas como gêneros da civilização do oral, as fábulas, ao assumirem versões escritas, mantêm a simplicidade de seus enunciados, que, ao serem disseminados e reproduzidos, classificam os diálogos produzidos nas práticas sociais da vida em comunidade. De acordo com Felisbino (2011), essas narrativas de histórias, cuja densidade semântica mantém as características da interação do oral, funcionam como contribuições para a compreensão de problemas com os quais os homens convivem, na medida em que o objetivo delas é encaminhar propostas para solucioná-los.

A palavra é a possibilidade de os homens expressarem suas experiências de mundo por meio de práticas sociais. Essas práticas “têm a fala como fundamento e a comunicação como fundação” (GABALDI, 2012, p. 25). Pelo ato de comunicar, o homem torna comum o que não é comum, ou seja, conhecimentos são socialmente partilhados e reinterpretados e vão construindo novos saberes. Ainda de acordo com Gabaldi (2012), falar é discursar e, para isso, é necessário que as palavras se situem entre os interlocutores, para que eles, dialogicamente, expressem o que pensam, o que sabem, o que sentem e como se posicionam diante do que está sendo socializado.

Caracterizado o objeto de ensino da Língua Portuguesa, passamos a apresentar a metodologia que possibilitará aos estudantes aprender as estratégias de leitura aplicadas ao gênero fábula.

## **2.5 Sequência didática (SD): conceito e estrutura**

A instituição escolar e os professores devem proporcionar ao aluno múltiplas ocasiões de leitura e escrita. Para isso, devem ser criados contextos de produção precisos e propostas atividades múltiplas e variadas, de forma que os alunos se apropriem das técnicas e dos recursos necessários ao desenvolvimento de suas capacidades de comunicação oral e escrita e sejam capazes de exercitá-las.

Esse conjunto de atividades pode ser desenvolvido por meio das sequências didáticas – uma metodologia ativa de ensino-aprendizagem –, envolvendo o tema proposto. Para Rojo e Cordeiro (2004), as sequências didáticas são um conjunto de atividades escolares organizadas, de maneira sistemática, com base em um gênero textual oral ou escrito.

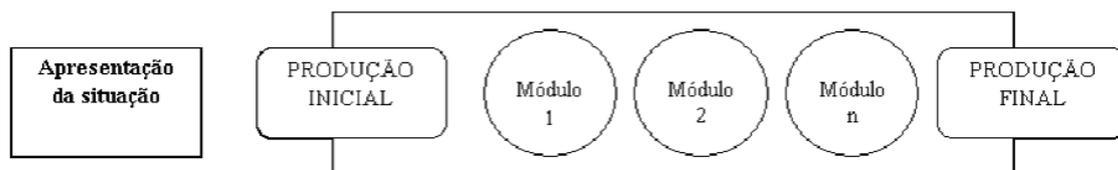
Conforme explica Oliveira (2013), a SD originou-se na França, na década de 1980, com o objetivo de melhorar o ensino da língua materna, ao se contrapor a propostas fragmentadas de ensino do Francês, que abordavam, isoladamente, ortografia, sintaxe e categorias gramaticais. Ela foi rapidamente reconhecida como uma metodologia inovadora por propor um ensino integrado e interconectado. Inicialmente, houve resistência à nova metodologia, mas, pouco a pouco, ela foi se firmando e passou a ser analisada por estudiosos da didática. No Brasil, a SD passou a ser utilizada nas escolas após a publicação dos Parâmetros Curriculares Nacionais, em 1997.

De acordo com estudiosos desse tema, as atividades desenvolvidas em sala de aula devem ser criteriosamente planejadas, levando em conta o perfil dos alunos, o objetivo prático da atividade proposta e, principalmente, o sentido (para os alunos) do conteúdo apresentado.

Para Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004, p. 98),

Uma sequência didática tem, precisamente, a finalidade de ajudar o aluno a dominar melhor um gênero de texto, permitindo-lhe, assim, escrever ou falar de uma maneira mais adequada numa dada situação de comunicação. O trabalho escolar será realizado, evidentemente, sobre gêneros que o aluno não domina ou o faz de maneira insuficiente; sobre aqueles dificilmente acessíveis, espontaneamente, pela maioria dos alunos; e sobre gêneros públicos e não privados [...]. As sequências didáticas servem, portanto, para dar acesso aos alunos a práticas de linguagem novas ou dificilmente domináveis.

Segundo esses autores, no trabalho com as sequências didáticas, devem ser percorridas, de forma sistemática, algumas etapas, a saber:



Fonte: Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004, p. 98)

A primeira delas é uma *apresentação da situação*, etapa em que será divulgada a atividade a ser desenvolvida. Em seguida, os estudantes devem realizar uma atividade inicial sobre o tema a ser focalizado na sequência didática. É necessário ainda que o assunto/tema seja contextualizado.

A apresentação tem como objetivo expor o projeto aos alunos e prepará-los para o primeiro contato com o gênero, que será posteriormente trabalhado nos módulos de forma mais detalhada. É nessa etapa que os alunos poderão construir ou elaborar representações sobre o gênero comunicativo e sobre as atividades que serão desenvolvidas. Nessa exposição, deverão ficar muito claras questões que indiquem como o gênero será abordado, tais como: quais características apresenta o gênero que será lido? Como se estrutura o texto e como o autor se relaciona com o leitor, por meio de linguagem formal ou informal?

Outro aspecto extremamente relevante é fazer com que os alunos percebam a importância dos conteúdos que estão sendo apresentados e de que maneira eles irão contribuir para as mais diversas situações comunicativas de que eles participarão. Segundo Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004), as sequências didáticas devem funcionar como um trabalho de criação coletivo, um projeto de classe.

Na atividade inicial, os estudantes realizam um primeiro trabalho, que mostrará a si mesmo e ao professor a representação que eles têm dessa atividade. Esse primeiro trabalho possibilita ao professor avaliar as habilidades que os estudantes já dominam e aquelas que eles ainda não conhecem, fornecendo, assim, elementos para que o docente possa adequar a sua proposta. É válido ressaltar que a primeira atividade não expressa a totalidade da SD e que a sequência só estará completa após a atividade final. Também devemos sublinhar que a metodologia da SD contempla dois tipos de

avaliação: a formativa, que prevê a intervenção do professor nas diferentes etapas do projeto; e a somativa, que ocorre na atividade final, na qual o aluno deve encontrar todos os aspectos abordados ao longo da sequência.

Nas etapas de desenvolvimento – que os autores chamam de *capitalização das aquisições* – os alunos, após terem sido expostos e imersos nas mais diversas atividades de leitura de um gênero específico, desenvolvem conhecimentos que lhes possibilitam aperfeiçoá-la.

Na etapa denominada *produção final*, o aluno deverá conseguir colocar em prática as noções e os instrumentos elaborados em cada módulo. Essa etapa possibilita ao professor fazer uma avaliação dos progressos alcançados e, também, levar também o aluno a entender, de forma clara, os elementos que foram trabalhados naquele “projeto”. Essa avaliação fornece dados mais consistentes sobre o domínio do gênero trabalhado alcançado pelos alunos, evitando, assim, um possível recurso a suposições já estabelecidas no momento do balanço da atividade final.

O trabalho com as SDs não só envolve o planejamento sistemático de atividades, como também requer que o professor que pretende fazer uso dele entenda algumas especificidades dos procedimentos. De acordo com Schneuwly (2004, p. 108), é necessário esclarecer algumas características conceituais sobre a SD, a saber:

- a) os princípios teóricos subjacentes ao procedimento;
- b) o caráter modular do procedimento e suas possibilidades de diferenciação;
- c) as diferenças entre os trabalhos com oralidade e com escrita;
- d) a articulação entre o trabalho na sequência e outros domínios de ensino de língua.

Entre os vários princípios elencados pelos autores, destacamos aqueles envolvidos no que eles denominam “princípios teóricos”, que são norteados por aspectos como “escolhas pedagógicas”, “escolhas psicológicas” e “escolhas linguísticas”; e as “finalidades gerais”. Pela sua relevância para nossa pesquisa, detalhamos as escolhas linguísticas, conforme segue:

a) a atividade de linguagem produz textos e discursos que utilizam instrumentos linguísticos que permitem a compreensão dessas unidades de linguagem;

b) a língua adapta-se às situações de comunicação e funciona de maneira diversificada, ela não é um objeto único que funciona sempre de maneira idêntica;

c) os gêneros textuais, formas históricas relativamente estáveis de comunicação, correspondem a situações de comunicação típicas. Eles definem o que é “dizível”, através de quais estruturas textuais e com que meios linguísticos.

As finalidades gerais do trabalho com as SDs, apresentadas pelos autores, estão em consonância com nossa pesquisa, pelo fato de as SDs possibilitarem aos alunos o domínio discursivo da língua nas mais diversas situações do cotidiano. Elas lhes oferecem referências para melhorar sua capacidade de falar e de ler, desenvolvendo uma relação consciente e de autorregulação do seu comportamento de linguagem. Ao fazer essas diversas elaborações, o aluno constrói atividades de leitura mais satisfatórias em situações mais complexas.

As SDs se inserem no conjunto de atividades organizadas e sistematizadas com o objetivo de aperfeiçoar e facilitar a prática de atividades voltadas a desenvolver determinados conhecimentos ou habilidades, tais como os envolvidos na leitura. Dessa maneira, assim como as demais atividades desenvolvidas em sala de aula, essa metodologia ativa deve ser criteriosamente pensada, pois suas etapas devem ser qualificadas como apropriadas ao ensino e à aprendizagem em razão dos diferentes gêneros que circulam nas escolas e na sociedade. Para tanto, é necessário que se elaborem, de maneira sequenciada, algumas atividades, que propiciem ao aluno a vivência e a assimilação do gênero em estudo.

### **2.5.1 A escolha dos gêneros**

Definidas as finalidades do projeto, devem ser escolhidos os gêneros suscetíveis de ser trabalhados para atingir as finalidades que foram definidas. Deve-se sempre ter em vista que o objetivo é possibilitar ao aluno a proficiência na leitura de textos, ou seja, uma aprendizagem que possa ser aplicada fora da esfera escolar.

Os textos podem ser escolhidos em função de suas regularidades linguísticas e devem possibilitar a transferência de aprendizagem. De acordo com Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004, p. 120), os textos selecionados devem inserir-se nas seguintes tradições didáticas:

a) devem corresponder às grandes finalidades sociais atribuídas ao ensino, cobrindo os domínios essenciais de comunicação escrita e oral em nossa sociedade;

b) retomar, de maneira flexível, certas distinções tipológicas que já funcionam em vários manuais, planejamentos e currículos;

c) ser relativamente homogêneos quanto às capacidades de linguagem implicadas no domínio dos gêneros agrupados.

Quanto aos aspectos tipológicos dos gêneros, destacamos, a seguir, o agrupamento de critérios que caracterizam a fábula: quanto ao domínio social de comunicação, ela se enquadra na cultura literária ficcional e quanto às capacidades de linguagem dominantes, apresenta a narração, ou seja, a mimesis da ação pela criação de intriga. Além da fábula, gêneros como o conto maravilhoso, a narrativa de aventura, a lenda, entre outros, apresentam essas particularidades.

Visando à aplicação dos conceitos aqui expostos, apresentamos, no próximo capítulo, uma SD que tematiza as estratégias de leitura, tendo como referência o uso dos gêneros textuais, mais especificamente, o gênero fábula.

## Capítulo 3

### Ensino de leitura por meio de sequência didática utilizando o gênero textual fábula

O tema deste capítulo é a elaboração de uma sequência didática voltada para o ensino da leitura, utilizando o gênero textual fábula. A escolha desse gênero se justifica por possibilitar que o aluno aprenda de forma criativa e lúdica os conteúdos a serem trabalhados.

Para as atividades previstas, foram selecionadas algumas fábulas, sendo a primeira delas *A causa da chuva*, de Millôr Fernandes. A escolha dessa fábula se justifica porque ela mostra, com clareza, os recursos alegóricos que caracterizam o gênero, principalmente a humanização de animais, que lhes confere características emocionais, psicológicas e morais que delineiam o caráter dos homens. A segunda fábula escolhida foi *Cão! Cão! Cão!*, e a terceira, *O ratinho que tinha medo*, ambas de Millôr Fernandes. A quarta e última, utilizada na avaliação final, foi *Urubus e sabiás*, de Rubem Alves. A escolha da quarta fábula deve-se ao fato de o autor tratar, de forma lúdica e delicada, do conflito sabedoria/dons natos x poder imposto pela autoridade, favorecendo o primeiro item em detrimento do segundo.

Para a elaboração dessa sequência, apoiamos-nos nos postulados teóricos de Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004) e em Rojo e Cordeiro (2004), conforme descrevemos no capítulo II. Com base nesses autores, apresentamos uma proposta de sequência didática para o ensino de leitura do gênero fábula, a ser aplicada a alunos do ciclo II do ensino fundamental, mais especificamente, aos alunos do 9º ano.

Observando os preceitos propostos pelos autores acima destacados, essa sequência didática apresentará diversas atividades, cujo tema são as estratégias de leitura, com o objetivo de facultar aos alunos a compreensão do texto e a construção de sentidos, de maneira que o conhecimento e a aprendizagem adquiridos por eles possam ser ressignificados nas mais

diversas situações comunicativas e vivências sociais que envolvam a leitura de diferentes gêneros textuais.

Ao planejarmos a sequência didática para desenvolver a competência leitora relacionada ao gênero fábula, pretendemos que os alunos possam ampliar o seu senso crítico e analítico, na medida em que as fábulas são narrativas com estrutura simples e passíveis de serem compreendidas.

Essas narrativas também trazem a marca do tempo e da sociedade em que foram criadas. São repletas de exemplos de características e modos de proceder das pessoas, independentemente da época e do local em que vivam. Algumas vezes, suas lições podem ser contestadas e, em muitas outras, exemplificam condutas humanas condenáveis, a serem evitadas, ou virtuosas, a serem imitadas.

De acordo com Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004, p. 98), “as sequências didáticas são desenvolvidas com a finalidade de ajudar o aluno a dominar melhor um gênero de texto e de facilitar o seu acesso às práticas de linguagem novas ou dificilmente domináveis”.

A SD que ora se apresenta visa à aprendizagem de estratégias de leitura. É importante destacar que, nesta pesquisa, limitamo-nos à proposta de uma sequência didática para o ensino da leitura do gênero fábula. Não fizemos a sua aplicação em sala de aula neste momento, mas nosso objetivo é propor à escola em que atuamos que o grupo de docentes de Língua portuguesa a aplique, para que ela possa ser avaliada pela equipe e venha a ser melhorada e adaptada de acordo com a realidade de cada turma e de cada ano, sendo, depois, ampliada com outros gêneros textuais.

### **3.1 Apresentação do projeto**

A apresentação do tema e dos objetivos da SD é o primeiro passo a ser dado na aplicação da metodologia. É nesse momento que o professor dá detalhes sobre o projeto, explicitando qual é o tema a ser trabalhado, quais são seus objetivos e como eles serão executados. Por ser a SD um conjunto de atividades, estratégias e intervenções planejadas etapa por etapa pelo

professor, visando à construção de novos conhecimentos pelos estudantes, é fundamental que o docente apresente os objetivos do trabalho a ser desenvolvido. Esse passo garantirá que a compreensão do conteúdo ou do tema seja alcançada pelos alunos. O esquema da SD, proposto por Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004) e apresentado no capítulo II, mostra a complexidade dessa metodologia. Portanto, os objetivos da proposta devem ser cuidadosamente esclarecidos, a fim de não criar, nos alunos, expectativas negativas sobre o projeto.

### **3.1.1 Atividade inicial e a sondagem do conhecimento prévio**

Apresentado o projeto, o professor passa para a atividade inicial. Nesse momento, no caso da leitura, ele deve promover uma roda de conversa com os alunos sobre o gênero que será objeto da SD. O objetivo dessa etapa é fazer com que os alunos resgatem conhecimentos de mundo já internalizados pelas suas vivências sociais, pois, em consonância com Koch (2003), as representações tipo são conectadas por três sistemas de conhecimento: o linguístico, o enciclopédico e o sociointeracional<sup>1</sup>. É necessário ainda que o professor faça com que os estudantes se identifiquem com o gênero e, a partir daí, fomente a aprendizagem, de maneira que ela se amplie e ganhe novos contornos e significados. Nesse sentido, Kleiman (2016, p. 15) observa que

[...] o leitor utiliza na leitura o que ele já sabe, o conhecimento adquirido ao longo de 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.

Na realização dos módulos, em que são abordados subtemas do tema do projeto, as etapas de leituras compartilhadas e as discussões sobre as percepções dos alunos auxiliarão na construção de sentidos dos textos lidos e de novos conhecimentos. O momento de interação é extremamente importante no processo de construção de inferências, pois

---

<sup>1</sup> Maiores detalhes sobre essa perspectiva teórica foram fornecidos no item 1.2.4 desta dissertação.

[...] não é durante a leitura silenciosa, nem em voz alta que o aluno compreende o texto, mas sim durante a interação, ou seja, no momento em que há “conversa” sobre os aspectos do texto que merecem ser levados em consideração e que, muitas vezes, o aluno sequer percebeu. Durante a interação, portanto, é que podem se tornar explícitos, numa construção de compreensão conjunta, aqueles pontos que não tinham ficado claros. (KLEIMAN, 2004, p. 66)

Nessas etapas do projeto, a avaliação será formativa, pois o professor fará uma análise das atividades realizadas segundo critérios bem definidos, a fim de verificar se os estudantes atingiram ou não os objetivos propostos.

### **3.1.2 Produção final**

Conforme mencionamos anteriormente, nessa etapa, o aluno deverá conseguir colocar em prática as noções e os instrumentos elaborados em cada módulo. Dessa forma, aplica-se uma avaliação somativa, isto é, uma atividade avaliativa que retome todos os aspectos trabalhados nos diferentes módulos e possibilite verificar se o estudante é capaz de aplicá-los.

## **3.2 Sequência didática**

A seguir, apresentamos a proposta de SD para aprendizagem de estratégias de leitura aplicadas ao gênero fábula.

**Tema:** Estratégias de leitura

**Gênero:** fábula

**Público-alvo:** estudantes do 9º ano

**Número de aulas:** 13

## **Apresentação da proposta**

O professor iniciará expondo aos estudantes qual é o tema da SD – as estratégias de leitura – e esclarecendo que ela será trabalhada em textos que pertencem ao gênero fábula. Em seguida, destacará a importância desse conhecimento no desenvolvimento da competência leitora dos alunos e na sua formação como leitores proficientes e críticos. Dessa forma, o docente deve enfatizar os seguintes aspectos: em que consiste o projeto e quais os objetivos de sua realização, o tempo de duração, quais são as atividades que serão desenvolvidas e, por fim, os resultados esperados / planejados. Os alunos deverão ser informados de que a sequência é composta por quatro módulos, além da atividade inicial e da avaliação final. Lembramos que, para que haja adesão dos alunos, é necessário que eles tenham ciência do trabalho que será desenvolvido e dos resultados esperados com a realização do projeto. Nessa apresentação, o professor deve destacar que esse conjunto de atividades é um *projeto de classe* (DOLZ; NOVERRAZ; SCHNEUWLY, 2004, p.100) e que, portanto, deve contar com a colaboração de todos.

É fundamental que não se estabeleçam objetivos rígidos para que não sejam geradas tensões ou inseguranças quanto à capacidade dos estudantes de atingi-los, pois, como ensina Smith (1999, p. 85), “o problema enfrentado por muitos alunos que encontram dificuldades, não são aqueles conteúdos que eles fracassam em aprender na escola e sim aqueles que eles não acreditam que possam aprender”.

Dando seguimento à exposição da proposta, o professor explicará que essa SD objetiva:

- desenvolver a competência leitora do estudante por meio da apresentação de algumas estratégias de leitura, pela leitura de compreensão e de interpretação dos textos lidos e pelo desenvolvimento do posicionamento crítico dos estudantes;
- detalhar as características das estratégias selecionadas, objetivando a sua aprendizagem pelos alunos;
- propor aos alunos atividades de aplicação dos conhecimentos aprendidos;

- ampliar o conhecimento do gênero fábula;
- tornar o aluno capaz de refletir sobre o conhecimento construído.

## **I - Atividade Inicial**

### **Tempo previsto: 2 aulas**

#### **Objetivos:**

- Acionar o conhecimento prévio sobre a fábula.
- Participar de situações de comunicação oral utilizando o vocabulário pertinente.
- Expor suas ideias com clareza.
- Ouvir as ideias dos outros.
- Introduzir estratégias de leitura.

Como já foi exposto, essa primeira atividade tem por objetivo fazer uma sondagem ou levantamento dos conhecimentos prévios e, para realizá-la, propomos a fábula *A causa da chuva*, de Millôr Fernandes (Anexo 1). Ela será discutida, como dissemos anteriormente, por meio da roda de conversa, que é uma situação comunicativa vivenciada coletivamente, na qual se prioriza a interlocução entre os participantes. O professor deverá distribuir uma cópia da fábula para cada aluno e propor uma leitura individual dela.

Após essa leitura, o professor, como mediador, lançará perguntas como: vocês conhecem essa história? Pelo título, vocês podem imaginar de que trata o texto? Vocês sabem a que gênero pertence esse texto? Como costumam ser caracterizados os animais nesse gênero? Quais animais da fábula são animais domésticos? Quais são animais silvestres? Como se forma a chuva? Nessa atividade, o professor deve cuidar para que todos os estudantes se manifestem, controlando aqueles que têm a tendência de monopolizar a palavra.

Uma técnica importante que o docente deve utilizar é o revozeamento, que visa dar voz aos estudantes, para que ocorra, efetivamente, a integração entre os participantes em grupos de discussão ou de conversa. Segundo Lemos (2005), essa é uma técnica discursiva que permite inserir os alunos em discussões em grupo, objetivando a sua participação. Baseada em O'Connors

e Michaels (1996), a autora o conceitua o revozeamento como “[...] um tipo especial de reelaboração expressiva (oral ou escrita) da contribuição do aluno – realizada por outro participante da discussão” (LEMOS, 2005, p. 44).

Nessa etapa, os alunos não deverão fazer anotações, pois se trata de uma atividade linguística em que eles exercitarão a comunicação. A interação dos alunos poderá criar um ambiente bastante propício para antecipações da leitura. Essa atividade fornecerá, ao professor, subsídios ou pistas para ajustar as mediações e a aplicação das estratégias de leitura de acordo com o grau de conhecimento revelado pelos alunos.

Após essa conversa, tendo o professor anotado as informações pertinentes, fará um quadro com as respostas, sintetizando-as e apresentando as características do gênero fábula e o conhecimento dos estudantes sobre as hipóteses de leitura. Para dar continuidade ao projeto, ele iniciará os módulos.

## **Módulo I – A compreensão, a interpretação do texto e o posicionamento crítico do leitor**

**Tempo previsto: 2 aulas**

### **Objetivos**

- Verificar se os estudantes fizeram uma leitura compreensiva.
- Verificar se os estudantes fizeram uma leitura interpretativa.
- Verificar se os estudantes assumiram um posicionamento crítico em relação ao tema do texto.

O professor deverá retomar a fábula e propor uma nova leitura individual, solicitando aos estudantes que façam anotações, marcações, confecções de pequenos sumários com as ideias principais, pois é necessário que o aluno faça uma imersão no texto, a fim de desenvolver ações e práticas de leitura significativa. Conforme discutimos anteriormente, essas práticas exigem do aluno uma participação ativa na construção do sentido do texto.

Concluída a leitura individual, o professor deverá iniciar a discussão do texto, lançando perguntas como:

- Qual é o problema vivido pelos animais?
- Qual é a causa do problema?
- Qual a consequência do problema?
- Por que os animais estavam inquietos com a falta de chuva?
- Caso não viesse a chover, quais seriam as consequências?
- Quais as consequências da falta de chuva para a vida humana ou animal?

Discutidas as respostas, o professor acrescentará as seguintes questões: como cada animal definiu a chuva? Qual deles estava com a razão? Que mensagem o autor dá ao leitor com a moral “todas as opiniões estão erradas”? Você aprendeu alguma lição para a sua vida com a leitura dessa fábula? O que você imaginou no início de sua leitura, com base no título da fábula, confirmou-se após a leitura do texto?

No momento de socialização das percepções e dos sentidos atribuídos ao texto, o professor deve permanecer atento às ações e reações dos alunos e estar preparado para receber e acolher os comentários dos estudantes (CORTESÃO, 2002), além de se preocupar com o revozeamento. Se, nesse processo, o professor identificar uma construção que não possa ser sustentada pelo texto, ele deve adotar uma postura investigativa, levantando suposições, conduzindo novos processos de inferências que estejam autorizados pela materialidade textual.

As perguntas *Como cada animal definiu a chuva?*, *Qual é o problema vivido pelos animais?* e *Qual é a causa do problema?* são designadas por Coll e Teberosky (2000) como perguntas literais, e suas respostas podem ser encontradas no texto. Elas caracterizam a leitura literal ou compreensiva, pois as informações estão explícitas na superfície textual. As perguntas *Caso não viesse a chover, quais seriam as consequências?*, *Quais as consequências da falta de chuva para a vida humana ou animal?*, *Qual deles estava com a razão?* e *Que mensagem o autor dá ao leitor com a moral “todas as opiniões estão*

*erradas*”? são chamadas pelos autores de inferenciais, uma vez que exigem respostas baseadas em informações implícitas no texto e caracterizam a leitura estratégica ou interpretativa; e as perguntas *Quais as consequências da falta de chuva para a vida humana ou animal?* e *Você aprendeu alguma lição para a sua vida com a leitura dessa fábula?* são denominadas perguntas valorativas, que exigem o entendimento do significado do texto e da captação das intenções do autor. Essas questões caracterizam a leitura crítica.

Na discussão das respostas, o professor deve mostrar a diferença da natureza das perguntas apresentadas e os tipos de leitura que exigem do leitor, destacando que o domínio desse conhecimento contribui para a ampliação da competência leitora dos estudantes. Ele ainda deverá retomar a pergunta *O que você imaginou no início de sua leitura, com base no título da fábula, confirmou-se após a leitura do texto?*, discutir as respostas apresentadas e observar que as previsões ou hipóteses de leitura são muito importantes e que serão objeto de estudo no próximo módulo.

## **Módulo II – Proposta de hipóteses e de objetivos de leitura**

**Tempo previsto: 2 aulas**

### **Objetivos**

- Conceituar hipóteses e objetivos de leitura.
- Exercitar a criação de hipóteses de leitura e a proposição de objetivos.

Para este módulo, o professor trará a fábula *Cão! Cão! Cão!* (Anexo 2) e entregará aos alunos. Antes de iniciar a leitura, ele pedirá aos estudantes que, olhando apenas o título, individualmente, prevejam sobre o que o texto vai tratar (levantar hipótese de leitura), e, também, que estabeleçam um objetivo para a sua leitura. Em seguida, os alunos devem ler o texto individualmente e, na sequência, o professor fará a discussão oral da fábula, começando pelas hipóteses apresentadas e pelos objetivos propostos. Logo depois, abordará as leituras compreensiva, interpretativa e crítica do texto, retomando o assunto já estudado com as seguintes perguntas:

- Que fato desencadeia todos os acontecimentos narrados?
- Por que o dono da casa não questionou o amigo sobre o cachorro?
- Como o autor descreve o cão?
- Como você explicaria, em outras palavras, a reação de cada um dos amigos: “O dono da casa encompridou um pouco as orelhas, o amigo visitante fez um ar de que a coisa não era com ele”.
- Relendo o seguinte trecho do texto: “[...] o tempo passou pela conversa, o cão entrou pelo quarto e novo barulho de coisa quebrada. Houve um sorriso amarelo por parte do dono da casa, mas perfeita indiferença por parte do visitante.”, o que significou o sorriso amarelo do dono da casa?
- Diante da bagunça do cão pela casa, o que um amigo estaria pensando a respeito do outro?
- Você achou correta a atitude do dono da casa de não conversar com o amigo sobre o cachorro? Justifique sua resposta.
- O que você aprendeu com a moral desta fábula?

Lembramos que Kleiman (2016) chama a atenção para a importância dos objetivos e das hipóteses de leitura como recursos que tornam a leitura um processo interacional. Sobre os primeiros, ela assim se manifesta:

Assim, encontramos o paradoxo que, enquanto fora da escola o estudante é perfeitamente capaz de planejar as ações que o levarão a um objetivo pré-determinado (por exemplo, elogiar alguém para conseguir um favor), quando se trata de leitura, de interação a distância mediante o texto, a maioria das vezes esse estudante começa a ler sem ter ideia de onde quer chegar, e, portanto, a questão de como irá chegar lá (isto é, das estratégias de leitura) nem sequer se põe. (KLEIMAN, 2016, p.30)

Em relação às segundas, afirma que:

As hipóteses do leitor fazem com que certos aspectos do processo, essenciais à compreensão, se tornem possíveis, tais como o reconhecimento global e instantâneo de palavras e

frases relacionadas ao tópico, bem como inferências sobre as palavras não percebidas durante o movimento do olho durante a leitura, que não é linear, o que permitiria ler tudo, letra por letra e palavra por palavra, mas é sacádico, o que significa que o olho dá pulos para depois se fixar numa palavra e daí pular novamente uma série de palavras até fazer nova fixação. (KLEIMAN, 2016, p.36)

Ao final dessa atividade, o professor deve sistematizar os conceitos de hipóteses e de objetivos de leitura, podendo estabelecer relações com outras situações em que as previsões e os objetivos são necessários, como o planejamento de uma viagem.

### **Módulo III – Identificação do tema e da ideia principal**

**Tempo previsto: 2 aulas**

#### **Objetivos**

- Apresentar o conceito de tema de um texto.
- Expor o conceito de ideia principal de um texto.

#### **Primeira aula**

Retomar a fábula *A causa da chuva* e pedir aos estudantes que a releiam. Em seguida, solicitar que respondam às seguintes perguntas:

- De que trata esta fábula?
- Qual é a informação mais importante que o autor quer nos dizer?

A resposta dada à primeira pergunta poderá ser a falta da chuva e o desassossego dos animais. Essa resposta apresenta o tema do texto, ou seja, o assunto que o autor objetivou abordar. O tema pode ser expresso por uma palavra ou por uma expressão.

Quanto à segunda questão, ela permite identificar a ideia principal do texto, ou seja, a informação “mais importante que o autor utiliza para explicar o tema” (SOLÉ, 2007, p. 135). Essa autora afirma que a ideia principal pode

estar explícita (em qualquer parte do texto) ou implícita (devendo ser inferida pelo leitor com base nas informações presentes na superfície textual). Quanto à forma de apresentá-la, Solé (2007, p. 135) informa o seguinte: “Exprime-se mediante uma frase simples ou duas frases coordenadas e proporciona maior informação – e diferente – da que o tema inclui”.

Discutir essas diferenças com os estudantes é de extrema importância, pois o domínio delas auxiliará o aluno na produção de resumos, por exemplo. Na sequência, o professor deverá retomar a fábula *Cão! Cão! Cão!*, fazer a sua releitura e buscar a identificação do tema e da ideia principal, discutindo com os estudantes os dois conceitos.

## **Segunda aula**

### **Aplicação prática**

Identificar, nos textos a seguir, o tema e a ideia principal:

#### **A.**

A tevê, apesar de nos trazer uma imagem concreta, não fornece uma reprodução da realidade. Uma reportagem de tevê, com transmissão direta, é o resultado de vários pontos de vista: 1) do *realizador*, que controla e seleciona as imagens num monitor; 2) do *produtor*, que poderá efetuar cortes arbitrários; 3) do *cameraman*, que seleciona os ângulos de filmagem; finalmente de todos aqueles capazes de intervir no processo da transmissão. Por outro lado, alternando sempre os *closes* (apenas o rosto de um personagem no vídeo, por exemplo), com cenas reduzidas (a vista geral de uma multidão), a televisão não dá ao espectador a liberdade de escolher o essencial ou o acidental, ou seja, aquilo que ele deseja ver em grandes ou pequenos planos. Dessa forma, o veículo impõe ao receptor a sua maneira especialíssima de ver o real.

(SODRÉ, Muniz. *A Comunicação do Grotesco*. Petrópolis: Vozes, 1971, p. 4.).

## B.

A atividade de leitura completa a atividade da produção escrita. É por isso, uma *atividade de interação entre sujeitos* e supõe muito mais que a simples decodificação dos sinais gráficos. O leitor, como um dos sujeitos da interação, atua participativamente, buscando recuperar, buscando interpretar e compreender o conteúdo e as intenções pretendidos pelo autor.

(ANTUNES, Irandé. Explorando a leitura. In: *Aulas de Português – encontro & interação*. São Paulo: Parábola, 2003, p. 66-67.).

O professor pode ampliar esses exercícios de acordo com o nível de desenvolvimento de seus alunos.

## Módulo IV – Elaboração de resumo

**Tempo previsto: 3 aulas**

### Objetivos

- Construir o conceito de resumo.
- Elaborar um resumo.

### Primeira aula

O professor deve orientar os estudantes individualmente na realização da atividade, esclarecendo suas dúvidas quando necessário.

#### Atividade 1

1. Antes de ler o texto, olhe somente para o título e o nome do autor. Diga de que assunto você imagina que o autor vai tratar.

---

---

2. Numere os parágrafos.
3. Agora, olhe somente a primeira frase de cada parágrafo. Diga se a sua hipótese de leitura se confirmou. Se isso não aconteceu, proponha uma nova hipótese.

---

---

4. Leia somente o último período de cada parágrafo.
5. Diga qual o assunto do texto. Lembre-se que a pergunta a ser respondida é “De que trata esse texto?”.

---

---

6. Leia o texto todo. Repita essa leitura quantas vezes você julgar necessárias para o entendimento do texto.
7. Responda à pergunta: Qual a ideia principal deste texto?

**\*Atenção professor: veja a observação abaixo.**

8. Redija, em quatro linhas, o resumo do texto.

---

---

---

---

### **O rato que tinha medo**

Um rato tinha medo de Gato. Nisso não era diferente dos outros gatos. Pavor, tremor, ânsia, vida incerta. Mas, igual a todos os outros de sua espécie, o nosso Rato teve, no entanto, um fato diferente em sua vida – encontrou um Mágico. Conversa vai, conversa vem, ele explicou ao Mágico a sua sina e o seu pavor. O Mágico transformou-o exatamente naquilo que ele mais temia e achava poderoso sobre a terra – um Gato.

O Rato, daí em diante, passou a perseguir os outros ratos mas adquiriu imediatamente um medo terrível de cães. E nisso também não era diferente de todos os outros gatos. A única diferença foi que tornou a encontrar com o Mágico. Falou-lhe então do seu novo medo e foi transformado outra vez na coisa que mais temia, Cão. Cão pôs-se logo a perseguir os gatos. Mas passou a temer animais maiores como Leão, Tigre, Onça, Boi, Cavalos, tudo.

O Mágico surgiu mais um vez e resolveu transformá-lo, então num Leão, o mais poderoso dos animais. Mas o nosso ratinho, guindado assim à classe A da classe animal, passou a recear quando ouvia passo de Caçador. Então, o Mágico chegou, transformando-o de novo num Rato e disse, alto e bom som:

**MORAL; MEU FILHO, QUEM TEM CORAÇÃO DE RATO NÃO ADIANTA SER LEÃO.**

(FERNANDES, Millôr. *Fábulas Fabulosas*. 9ª ed. Rio de Janeiro: Nórdica, 1985, p.68-70).

9. O que você achou dessa atividade?

10. O que você aprendeu com ela?

\* Antes da realização do resumo, o professor deve apresentar aos alunos as seguintes informações:

### **O resumo e sua elaboração**

#### ❖ Conceito:

O resumo é um tipo de texto que sintetiza o conteúdo de um livro, de um capítulo de livro, de uma história, de um artigo de jornal etc., abordando suas informações principais com um número reduzido de palavras.

⇒ Leia o texto tantas vezes quantas você julgar necessárias. Faça seu resumo sem consultar o texto original. Você não deve ficar preso à estrutura do trabalho lido. No resumo, é você quem estabelece o tópico discursivo e a progressão temática. Esse texto deve mostrar a sua compreensão do texto lido.

⇒ Não se esqueça: o resumo é um texto e, como tal, deve seguir as normas previstas para um texto bem construído, ou seja, deve ser coeso e coerente.

#### ❖ Estrutura do resumo

- ✓ Referências bibliográficas
- ✓ Objetivo do resumo (o que você pretende com esse resumo)
- ✓ Síntese do texto
- ✓ Avaliação da sua leitura

### **Atividade 2**

O professor deve fazer a correção desse resumo e devolvê-lo para os alunos, comentando as dificuldades que eles encontraram na tarefa.

### Atividade 3

Rer a fábula *Cão! Cão! Cão!* e, seguindo os passos propostos, fazer o resumo, que deverá ter, no máximo, 05 linhas. Depois de pronto o texto, formar grupos com quatro alunos. Cada um deve fazer a leitura de seu texto para o grupo, que deve apresentar sugestões para melhorá-lo. As sugestões devem ser incorporadas aos resumos, que, depois de reescritos, serão entregues ao professor para avaliação.

### Avaliação Final

**Tempo previsto: 2 aulas**

**Objetivo:**

- Aplicar todos os conhecimentos trabalhados na SD.

O professor deverá entregar a quarta fábula proposta na sequência didática: *Urubus e sabiás*, de Rubem Alves (Anexo 3).

### Atividade 1

1. Antes de ler o texto, olhe somente para o título e o nome do autor. Diga de que assunto você imagina que o autor vai tratar.

---

---

2. Numere os parágrafos.
3. Agora, olhe somente a primeira frase de cada parágrafo. Diga se a sua hipótese de leitura se confirmou. Se isso não aconteceu, proponha uma nova hipótese.

---

---

4. Leia somente o último período de cada parágrafo.
5. Diga qual é o assunto do texto. Lembre-se que a pergunta a ser respondida é: "De que trata esse texto?"

---

---

6. Leia o texto todo. Repita essa leitura quantas vezes você julgar necessárias para o entendimento do texto.

7. Responda à pergunta: Qual é a ideia principal desse texto?

---

---

Concluída a leitura individual, o aluno deverá responder às questões por escrito, as quais orientarão a leitura compreensiva, a interpretativa e a crítica.

## Atividade 2

Após reler o texto, responda às seguintes questões, de forma clara coesa e coerente:

- Como era a situação dos urubus?
- Qual era o objetivo de todo urubu?
- O que aconteceu para que os urubus perdessem o sossego?
- Por que os urubus se sentiam ameaçados com a presença dos sabiás?
- Qual era o conflito?
- Houve solução para o conflito?
- Há um fragmento no texto: “[...] no tempo em que os bichos falavam [...]”. Você consegue imaginar que tempo era (ou foi) esse?
- Para os urubus, o que os tornaria grandes cantores?
- Reflita sobre o trecho “[...] fizeram competições entre si, para ver quais deles seriam os mais importantes e teriam a permissão para mandar nos outros [...]”. Você considera que para ser importante é necessário mandar em alguém?
- No texto, “Tudo ia muito bem até que a doce tranquilidade da hierarquia [...]”. O que e por que ia bem? Você conseguiria definir o conceito de hierarquia?
- Por que cantar sem a devida titulação era um desrespeito à ordem?
- Você consegue atribuir uma qualidade para os urubus? E para os sabiás?

### **Atividade 3**

1. Redija em quatro linhas o resumo do texto.

---

---

---

---

### **Critérios de avaliação**

Ao final das atividades o aluno deverá ter sido capaz de:

- levantar hipóteses sobre o texto;
- aplicar os conhecimentos prévios na construção de significados para o texto;
- extrair a ideia principal do texto;
- elaborar resumos;
- conceituar perguntas de leitura compreensiva, interpretativa e crítica.

Apresentada a SD, passamos à conclusão desta dissertação.

## Conclusão

O tema desta pesquisa são as estratégias de leitura. Ela foi realizada com o objetivo de contribuir para a formação de leitores proficientes. Para tanto, propusemos algumas perguntas que orientaram a investigação sobre o ensino-aprendizagem da leitura no contexto escolar. Na sequência, retomamos cada uma das perguntas e respondemos a elas.

1 - Como foi ensinada a leitura na escola brasileira ao longo do século XX?

Verificamos que a leitura ensinada na escola brasileira ao longo do século XX, mais especificamente até a década de 1960, foi caracterizada pela decodificação de sons e símbolos. O ensino era centrado no professor, que transmitia seus conhecimentos para alunos que recebiam passivamente aquelas informações. Eram utilizadas, para o ensino da leitura, grandes obras literárias, os clássicos, cuja linguagem era a norma culta, e isso tornava as aulas de leitura ineficientes, uma vez que grande parte dos alunos não dominava aquela norma.

Na década de 1970 até 1980, sob o governo do regime militar, os estudos fundamentados no paradigma estruturalista influenciaram e, em certa medida, inovaram o ensino de língua, e, conseqüentemente, o de leitura. Nesse período, foram incorporadas as teorias baseadas na transmissão de informações entre emissor e receptor e o conceito de língua como código. Para possibilitar esses estudos, foram introduzidos novos materiais de leitura, além dos literários: textos jornalísticos, publicitários, e até textos não verbais, como as charges.

Até final dos anos 1980, predominaram na escola brasileira os paradigmas estruturalistas e frasais. O professor era tido como autoridade interpretativa, que apresentava uma única leitura para o texto e não dava espaço para que os estudantes construíssem seus próprios sentidos. Começaram a surgir, então, estudos com abordagens interacionistas, que, de acordo com Kleiman (2016), propunham a leitura como uma atividade de construção de sentido entre leitor e autor, na qual são observados aspectos

extralinguísticos e contextuais. Essa retomada do ensino da leitura ajuda-nos a entender as razões pelas quais, ainda hoje, falta ao professor uma formação mais adequada no que diz respeito ao ensino dessa prática.

2 - Como a leitura deve ser ensinada hoje na escola?

A leitura a ser ensinada na escola hoje deve ir muito além da decodificação de sons e símbolos ou da oferta de textos e exercícios de interpretação que abordem apenas as questões compreensivas, cujas respostas estão explícitas no texto. O foco desse ensino deve ser as estratégias de leitura, que possibilitarão ao estudante adquirir comportamentos cognitivos superiores, os quais contribuirão para o desenvolvimento da competência leitora. O ensino de leitura na atualidade deve garantir que os alunos saiam do senso comum e sejam capazes de atribuir sentido ao que leem por meio do domínio de diferentes estratégias de leitura.

3 - Quais foram os modelos e paradigmas que orientaram a concepção de leitura ao longo do tempo?

Diversas foram as correntes teóricas que orientaram o ensino de leitura no Brasil e muitos os paradigmas que as nortearam. Na perspectiva estruturalista, os teóricos da linguística frasal ocupavam-se em pesquisar as línguas e encontrar, nelas, evidências que pudessem servir para a descrição da estrutura geral da linguagem (SILVEIRA, 1998, p. 138). A linguística gerativo-transformacional introduziu o conceito de produtividade, explicada pelas noções de competência – conhecimento e desempenho dos falantes. Ambas as correntes têm uma visão monológica e imanente da língua, e, por isso, a estudam segundo uma perspectiva formalista, que limita a investigação ao funcionamento interno do sistema linguístico e separa o homem de seu contexto social. Nessa perspectiva, a leitura foi entendida como interpretação do código de comunicação, como um produto pronto e acabado, signos linguísticos produzidos por um emissor e decodificados passivamente por um receptor.

No Brasil, no final dos anos 1980, a Linguística Textual estabeleceu a diferenciação entre texto-produto e texto-processo. Desenvolveram-se também os paradigmas sobre os modelos situacionais e inferenciais. Neles, o leitor é um agente que, em contrapartida com o autor, processa informações, estabelece conexões informativas textuais e cotextuais (SILVEIRA, 1998, p. 150). Essa corrente teórica e outras abordagens sociointeracionistas consideram a leitura como um processo de construção de sentidos, que são produzidos pelo leitor em interação com o autor, sob a mediação do texto. Pode-se considerar que esse seja o paradigma que atualmente orienta o ensino de leitura na escola.

4 - Que recursos o estudante deve dominar para tornar-se um leitor proficiente?

Para que o estudante se torne um leitor proficiente, ele deve fazer uso das estratégias de leitura, a fim de aperfeiçoar sua competência leitora. É necessário que ele utilize seus conhecimentos de mundo de maneira a significar ou a ressignificar aquilo que lê.

5 - Como o professor deve atuar para formar um leitor proficiente?

Para contribuir com a formação de leitores proficientes, o professor deve adotar uma postura investigativa e observar, pontuar e desenvolver planos e estratégias de acordo com a necessidade de seus alunos. Deve, ainda, buscar o conhecimento especializado por meio de pesquisas e estudos acadêmicos e deve, principalmente, observar as necessidades dos seus alunos para, assim, revalorizar / ressignificar suas práticas.

O caminho de pesquisa percorrido levou-nos a entender os diversos aspectos que envolvem o ensino-aprendizagem de leitura e a conhecer teorias e procedimentos que poderão contribuir nesse processo. Dessa forma, podemos afirmar que os objetivos da pesquisa foram atingidos, na medida em que fizemos um levantamento histórico-social do ensino-aprendizagem de leitura, discutindo abordagens que, ainda hoje, produzem reflexo no desempenho dos professores e na aprendizagem dos alunos. Frente a essa

constatação, propusemos a aplicação de uma SD, metodologia ativa para o ensino-aprendizagem das estratégias, com vistas ao desenvolvimento da competência leitora.

A SD, com foco no gênero textual fábula como objeto de ensino, foi fundamentada no modelo proposto por Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004). Ela é uma prática pedagógica que oportuniza aos alunos a aprendizagem e o uso de estratégias de leitura que, de acordo com Smith (1999), Solé (2007) e Kleiman (2004, 2013, 1016), facultam o desenvolvimento da competência leitora. Nossa próxima meta é sua aplicação em sala de aula, objetivando uma análise cuidadosa dos resultados e o consequente aprimoramento do trabalho realizado.

Acreditamos que o valor da nossa pesquisa reside no fato de termos conseguido elaborar uma SD que promove a apreensão de significados e auxilia o aluno a eliminar práticas mecanicistas que se reduzem a encontrar respostas explícitas nos textos, contribuindo, assim, para o ensino da língua materna e para a formação de leitores críticos e conscientes, futuramente capazes de um exercício pleno da cidadania.

## REFERÊNCIAS

ALVES, Rubem. Urubus e sabiás. In: \_\_\_\_\_. *Estórias de quem gosta de ensinar: o fim dos vestibulares*. Campinas, SP: Papyrus, 2000, p. 87-89.

ANTUNES, Irlandé. Explorando a leitura. In: *Aulas de Português – encontro & interação*. São Paulo: Parábola, 2003, p. 66-67.

BAKHTIN, Mikhail. Os gêneros do discurso. In: \_\_\_\_\_. *Estética da criação verbal*. São Paulo: Martins Fontes, 2006.

BECHARA, Evanildo. *Ensino da gramática: opressão? Liberdade?* São Paulo: Ática, 1986.

BRASIL. Ministério da Educação. Base Nacional Comum Curricular. Proposta preliminar. Segunda versão revista. Brasília: MEC, 2016. Disponível em: <<http://basenacionalcomum.mec.gov.br/documentos/bncc-2versao.revista.pdf>>. Acesso em 06 jun. 2017.

COLL, César; TEBEROSKY, Ana. *Aprendendo – Guia de Uso*. São Paulo: Ática, 2000, p.85-86.

COLOMER, Teresa; CAMPS, Ana. *Ensinar a ler, ensinar a compreender*. Porto Alegre: Artmed, 2002

CORTESÃO. Luiza. *Ser professor: um ofício em extinção*. São Paulo: Cortez, 2002.

CUNHA, Maria Teresa Santos. Modelos para ensinar a leitura: dois manuais de ensino de leitura para professores: décadas de 1940-1960. In: MORTATTI, Maria do Rosário; FRADE, Isabel Cristina Alves da Silva (Orgs.). *História do ensino de leitura e escrita*. São Paulo: Ed. Unesp, 2014, p. 179-198.

DOLZ, Joaquim, NOVERRAZ, Michèle; SCHNEUWLY, Bernard. Sequências didáticas para o oral e a escrita. In: DOLZ, Joaquim; SCHNEUWLY, Bernard (Org.). *Gêneros orais e escritos na escola*. São Paulo: Mercado de Letras, 2004, p. 95-128.

FELISBINO, Adriana Menezes. *O léxico e os processos de produção de sentidos para uma leitura significativa: uma fábula e suas versões em três tempos*. 2011. 151 f. Dissertação (Mestrado em Língua Portuguesa) – Programa de Estudos Pós-Graduados em Língua Portuguesa, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2011.

FERNANDES, Millôr. *Fábulas Fabulosas*. Rio de Janeiro: Nórdica, 1985.

FERREIRO, Emilia. *Passado e presente dos verbos ler e escrever*. São Paulo: Editora Cortez, 2002.

FISCHER, Steven Roger. *História da leitura*. São Paulo: Ed. Unesp, 2006.

GABALDI, Elza de Fátima. *Léxico e identidade: as expressões idiomáticas do povo brasileiro*. 2012. 169 f. Dissertação (Mestrado em Língua Portuguesa) – Programa de Estudos Pós-Graduados em Língua Portuguesa, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2012.

ILARI, Rodolfo. *O Estruturalismo linguístico: alguns caminhos*. In: MUSSALIN, Fernanda; BENTES, Anna Christina (Org.) *Introdução à linguística: fundamentos epistemológicos*. São Paulo: Cortez, 2004, p. 53-92.

KATO, Mary. *O aprendizado da leitura*. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

KLEIMAN, Ângela. *Leitura: ensino e pesquisa*. Campinas, SP: Pontes, 2004.

\_\_\_\_\_. *Oficina de leitura: teoria & prática*. 15 ed. Campinas, SP: Pontes, 2013.

\_\_\_\_\_. *Texto e leitor: aspectos cognitivos da leitura*. Campinas, SP: Pontes, 2016.

KOCH, Ingedore Grunfeld. Villaça. *Desvendando os segredos do texto*. São Paulo: Cortez, 2003.

KOCH, Ingedore Grunfeld Villaça; ELIAS, Vanda Maria. *Ler e compreender: os sentidos do texto*. São Paulo: Contexto, 2006.

LE MOS, Vilma. *Leitura do texto publicitário em evento de leitura: a ação reflexiva do professor*. 2005. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada) – Programa de Estudos Pós-Graduados em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2005.

LOPES, Lúcia Helena Ferreira. *Léxico e leitura em dois tempos de produção de um mesmo texto escrito: as fábulas em discussão*. 2004. 188 f. Dissertação (Mestrado em Língua Portuguesa) – Programa de Estudos Pós-Graduados em Língua Portuguesa, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2004.

MENDES, Mônica Fátima Valenzi. *The reading room in the schools of the public education network of the São Paulo city: an innovation that resists to political discontinuities*. 2006. 467 f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Estudos Pós-Graduados em Educação: História, Política, Sociedade, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2006.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. *Produção textual, análise de gêneros e compreensão*. São Paulo: Parábola, 2008.

MORETTO, Marco Antonio Palermo. *O professor reflexivo e a construção colaborativa dos sentidos do texto*. 2003. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada) – Programa de Estudos Pós-Graduados em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2003.

MORIN, Edgar. *Ética, Cultura e Educação*. São Paulo: Cortez, 2001.

MOURA, Américo. *Antologia da Língua Nacional - para a primeira e segunda séries ginasiais*. São Paulo: Editora do Brasil, 1944.

NEGRÃO, Thaís Inácio. *Programa Ler e Escrever: análise de uma proposta oficial para o tratamento da leitura*. 2012. 152 f. Dissertação (Mestrado em Língua Portuguesa) – Programa de Estudos Pós-Graduados em Língua Portuguesa, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2012.

NOT, Louis. *Ensinando a aprender: elementos de psicodidática geral*. São Paulo: Editora Summus, 1993.

OLIVEIRA, Maria Marly de. *Sequência didática interativa no processo de formação de professores*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.

PALMA, Dieli Vesaro; FRANCO, Maria Ignez Salgado de Mello. O ensino de redação na década de 1970 sob múltiplo enfoque: um estudo na perspectiva da Historiografia Linguística. In: PALMA, Dieli Vesaro; BASTOS, Neusa Maria Oliveira Barbosa (Orgs.). *História entrelaçada 7 – Língua Portuguesa na década de setenta: linguística, gramática e educação*. São Paulo: Parábola, 2016, p. 49-75.

PASSARELLI, Lilian Ghiuro. Leitura e produção textual. In: ANDRADE, Renato Júdice de. *Avaliação de competências na educação básica – um marco referencial para a prática*. São Paulo: Moderna, 2011, p.15-55.

PENNELL, Mary; CUSACK, Alice. *Como se ensina a leitura*. Rio de Janeiro: Globo, 1942.

PEREIRA, Gilvan Elias. *O aluno dos anos finais do ensino fundamental (da escola pública) com grande defasagem em relação às habilidades para a leitura e a escrita: investigando sujeitos e contextos*. 2011. 157. f. Tese (Doutorado em Língua Portuguesa) – Programa de Estudos Pós-Graduados em Língua Portuguesa, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 2011.

ROJO, Roxane; CORDEIRO, Glaís Sales. Apresentação. Gêneros orais e escritos como objetos de ensino: modos de pensar, modo de fazer. In: DOLZ, Joaquim; SCHNEUWLY, Bernard. *Gêneros orais e escritos na escola*. Campinas, SP: Mercado das Letras, 2004.

SILVEIRA, Regina Célia Pagliuchi da. Leitura: produção interacional de conhecimentos. In: BASTOS, Neusa Barbosa (Org.). *Língua Portuguesa: história, perspectivas, ensino*. São Paulo: Educ, 1998.

SIQUEIRA, João Hilton Sayeg de. Do leitor ao hiperleitor. In: BASTOS, Neusa Barbosa (Org.). *Língua Portuguesa: Lusofonia – memória e diversidade cultural*. São Paulo: Educ. 2008.

SMITH, Frank. *Leitura significativa*. Porto Alegre: Artes Médicas Sul., 1999.

SMOLKA, Neide Cupertino de Castro. *Esopo: fábulas completas*. São Paulo: Moderna, 1994.

SODRÉ, Muniz. *A Comunicação do grotesco*. Petrópolis, RJ: Vozes, 1971, p. 4

SOLÉ, Isabel. *Estratégias de leitura*. São Paulo: Artmed. 2007

SUGAYAMA, Ariane Mico. *Investigando práticas sociais de leitura de textos literários: a mediação de leitura como ação cultural e o pensar alto em grupo*. 2011. 279 f. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) – Programa de Estudos Pós-Graduados em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2011.

TURAZZA, Jeni Silva. *Léxico e criatividade*. São Paulo: Annablume, 2005.

VAN DIJK, Teun Adrianus. *Cognição, discurso e interação*. São Paulo: Contexto, 2000.

ZILBERMAN, Regina. *A literatura infantil na escola*. São Paulo: Global, 2003.

## **ANEXOS**

### **Anexo 1**

#### **Fábula 1 – A causa da chuva (Millôr Fernandes)**

Não chovia há muitos e muitos meses, de modo que os animais ficaram inquietos. Uns diziam que ia chover logo, outros diziam que ainda ia demorar. Mas não chegavam a uma conclusão.

– Chove só quando a água cai do telhado do meu galinheiro – esclareceu a galinha.

– Ora, que bobagem! – disse o sapo de dentro da lagoa. – Chove quando a água da lagoa começa a borbulhar suas gotinhas.

– Como assim? – disse a lebre. – Está visto que só chove quando as folhas das árvores começam a deixar cair as gotas d'água que têm dentro.

Nesse momento começou a chover.

– Viram? – gritou a galinha. – O telhado do meu galinheiro está pingando. Isso é chuva!

– Ora, não vê que a chuva é a água da lagoa borbulhando? – disse o sapo.

– Mas, como assim? – tornou a lebre. – Parecem cegos! Não veem que a água cai das folhas das árvores?

**Moral: Todas as opiniões estão erradas.**

### **Anexo 2**

#### **Fábula 2 – Cão! Cão! Cão! (Millôr Fernandes)**

Abriu a porta e viu o amigo que há tanto não via. Estranhou apenas que ele, amigo, viesse acompanhado de um cão. O cão não muito grande mas bastante forte, de raça indefinida, saltitante e com um ar alegremente agressivo. Abriu a porta e cumprimentou o amigo, com toda efusão. "Quanto tempo!". O cão aproveitou as saudações, se embarafustou casa adentro e logo o barulho na cozinha demonstrava que ele tinha quebrado alguma coisa.

O dono da casa encompridou um pouco as orelhas, o amigo visitante fez um ar de que a coisa não era com ele. "Ora, veja você, a última vez que nos vimos foi..." "Não, foi depois, na..." "E você, casou também?" O cão passou pela sala, o tempo passou pela conversa, o cão entrou pelo quarto e novo barulho de coisa quebrada. Houve um sorriso amarelo por parte do dono da casa, mas perfeita indiferença por parte do visitante. "Quem morreu definitivamente foi o tio... você se lembra dele?" "Lembro, ora, era o que mais... não?"

O cão saltou sobre um móvel, derrubou o abajur, logo trepou com as patas sujas no sofá (o tempo passando) e deixou lá as marcas digitais de sua animalidade. Os dois amigos, tensos, agora preferiam não tomar conhecimento do dogue. E, por fim, o visitante se foi. Se despediu, efusivo como chegara, e se foi. Se foi.

Mas ainda ia indo, quando o dono da casa perguntou: "Não vai levar o seu cão?" "Cão? Cão? Cão? Ah, não! Não é meu, não. Quando eu entrei, ele entrou naturalmente comigo e eu pensei que fosse seu. Não é seu, não?"

**Moral: Quando notamos certos defeitos nos amigos, devemos sempre ter uma conversa esclarecedora.**

### **Anexo 3**

#### **Fábula 4 – Urubus e Sabiás (Rubem Alves)**

Tudo aconteceu numa terra distante, no tempo em que os bichos falavam. Os urubus, aves por natureza becadadas, mas sem grandes dotes para o canto, decidiram que, mesmo contra a natureza eles haveriam de se tornar grandes cantores. E para isto fundaram escolas e importaram professores, gargarejaram dó-ré-mi-fá, mandaram imprimir diplomas, e fizeram competições entre si, para ver quais deles seriam os mais importantes e teriam a permissão para mandar nos outros. Foi assim que eles organizaram concursos e se deram nomes pomposos, e o sonho de cada urubuzinho, instrutor em início de carreira, era se tornar um respeitável urubu titular, a quem todos chamam de Vossa Excelência. Tudo ia muito bem até que a doce tranquilidade da hierarquia dos urubus foi estremecida. A floresta foi invadida por bandos de

pintassilgos tagarelas, que brincavam com os canários e faziam serenatas para os sabiás. Os velhos urubus entortaram o bico, o rancor encrespou a testa, e eles convocaram pintassilgos, sabiás e canários para um inquérito.

– Onde estão os documentos dos seus concursos? E as pobres aves se olharam perplexas, porque nunca haviam imaginado que tais coisas houvesse. Não haviam passado por escolas de canto, porque o canto nascera com elas. E nunca apresentaram um diploma para provar que sabiam cantar, mas cantavam simplesmente...

– Não, assim não pode ser. Cantar sem a titulação devida é um desrespeito à ordem.

E os urubus, em uníssono, expulsaram da floresta os passarinhos que cantavam sem alvarás...

**Moral: Em terra de urubus diplomados não se houve canto de sabiá.**