

UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA

IRANDO ALVES MARTINS NETO

**ESTRATÉGIAS DE LEITURA: RELAÇÕES ENTRE AS
CONCEPÇÕES DO MATERIAL *LINGUAGENS, CÓDIGOS E
SUAS TECNOLOGIAS: LÍNGUA PORTUGUESA* E A PRÁTICA
DOCENTE**

Presidente Prudente – SP

2015

IRANDO ALVES MARTINS NETO

**ESTRATÉGIAS DE LEITURA: RELAÇÕES ENTRE AS
CONCEPÇÕES DO MATERIAL *LINGUAGENS, CÓDIGOS*
E SUAS TECNOLOGIAS: LÍNGUA PORTUGUESA E A
PRÁTICA DOCENTE**

Dissertação de mestrado apresentada ao Programa de Pós-graduação em Educação da Faculdade de Ciências e Tecnologia, UNESP/Campus de Presidente Prudente, como exigência parcial para obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientadora: Profa. Dra. Renata Junqueira de Souza

Presidente Prudente – SP
2015

FICHA CATALOGRÁFICA

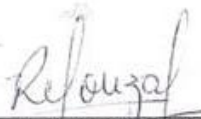
Martins Neto, Irando Alves.

M344e Estratégias de leitura : relações entre as concepções do material
Linguagens, Códigos e suas tecnologias: língua portuguesa e a prática
docente / Irando Alves Martins Neto. - Presidente Prudente: [s.n], 2015
159 f.

Orientador: Renata Junqueira de Souza
Dissertação (mestrado) - Universidade Estadual Paulista, Faculdade de
Ciências e Tecnologia
Inclui bibliografia

1. Estratégias de leitura. 2. Material didático. 3. Prática docente. I.
Martins Neto, Irando Alves. II. Souza, Renata Junqueira de. III. Universidade
Estadual Paulista. Faculdade de Ciências e Tecnologia. IV. Estratégias de
leitura : relações entre as concepções do material *Linguagens, Códigos e suas
tecnologias: língua portuguesa* e a prática docente.

BANCA EXAMINADORA



PROFa. DRa. RENATA JUNQUEIRA DE SOUZA
ORIENTADORA



PROF. DR. DAGOBERTO BUIM ARENA
(UNESP/MARÍLIA)



PROF. DR. MAX BUTLEN
(Universidade Francesa Cergy-Pontoise)



IRANDO ALVES MARTINS NETO

Presidente Prudente (SP), 27 de abril de 2015.

RESULTADO: Aprovado

Dedico esta dissertação a minha querida mãe, mulher pobre e guerreira que abandonou suas vontades individuais em favor de uma maior (e alheia): o crescimento intelectual de seus três filhos.

AGRADECIMENTOS

Sei que é verdade que não conseguirei nomear todas as pessoas que me ajudaram a realizar esta pesquisa. E isso é natural, uma vez que a elaboração da problemática partiu de inquietações surgidas já na graduação, mas meu trajeto até a realização deste estudo de mestrado foi construído ao longo de toda a vida. Portanto, optei por mencionar aquelas pessoas que participaram mais diretamente da pesquisa e de minha formação durante o curso de mestrado bem como os familiares que, sem dúvidas, contribuíram no processo.

Início agradecendo aos sujeitos participantes da pesquisa, sem os quais não seria possível sua realização: ao autor do material do Currículo do Estado de São Paulo entrevistado, por responder seriamente às questões, mostrando preocupação com o ensino da leitura e sendo extremamente respeitoso para com o pesquisador; à professora observada, por me permitir examinar, do ponto de vista de pesquisador, o seu trabalho, mesmo em uma sala de aula com condições desfavoráveis para um ensino de qualidade.

À minha orientadora, professora doutora Renata Junqueira de Souza, por todas as discussões e indicações de leitura que foram (des)construindo conceitos e formas de ver o objeto de estudo; pela confiança, liberdade de expressão e apoio que me foram dados em todos os momentos da pesquisa: desde a elaboração dos objetivos até a escrita desta dissertação.

Aos professores Divino, Alberto, Yoshie e Tuim, que possibilitaram a construção de novos conhecimentos durante a minha formação como mestre em Educação no que diz respeito à Filosofia e à metodologia de pesquisa.

Ao professor Odilon, bakhtiniano apaixonado pela Linguística, por suas reflexões acerca da linguagem, sem as quais não seria possível um trabalho consistentemente fundamentado; por ler meu projeto de pesquisa, fazendo apontamentos riquíssimos, na ocasião do Seminário de Pesquisa em Educação.

Aos professores Paulo Raboni, Dagoberto Arena e Max Butlen, pelas grandiosas contribuições e questionamentos, tornando possível uma análise mais ampla e crítica dos dados coletados durante a pesquisa.

A todos os integrantes do grupo “Formação de Professores e as relações entre as práticas educativas em leituras, literatura e avaliação do texto literário”, por incitarem discussões fundamentais para a valorização da pesquisa sobre leitura e literatura.

Às queridas pessoas do CELLIJ (Ana Laura Garro, Cristine Reis, Davi Matos – *God rest his soul* – Edna Mara, Flávia Ferreira, Gislene Barbosa, Izabele Dias, Josany Leme, Marlon Silva, Paula Dantas, Silvana Ferreira, Taisa Andrade), com quem aprendi muito sobre leitura, escrita, literatura, biblioteca e contação de histórias.

À Juliane Motoyama, pelas horas de estudos e desabafos; pela companhia nas viagens a eventos; pelo apoio nos momentos de ceticismo em relação à pesquisa; pelos cafés filosóficos.

À Vania Belão, pelas discussões e inquietações levantadas sobre estratégias de leitura; pelas incontestáveis contribuições dadas a meu projeto, na ocasião do Seminário de Pesquisa em Educação;

À Berta Lúcia Feba, professora e amiga, pelo incentivo à pesquisa e pelo exemplo de docente a ser seguido.

Ao Bruno Marini, pelas conversas presenciais e via Skype e pelo apoio em seguir em frente.

À Valéria Santos, pelas dicas sobre questões burocráticas da universidade bem como pela companhia em Belém do Pará, na ocasião do IV Congresso Internacional de Estudos Linguísticos e Literários.

À Thaís Borella, por me ouvir e me animar nos momentos em que precisei falar.

À Marta Quadros, por contribuir com questões metodológicas da minha pesquisa.

Ao querido ex-chefe, Ricardo Sonvezzo, que sempre se dispôs a remanejar meus horários de aula, adequando-os às necessidades do curso de mestrado.

A minha mãe, Maria Ferreira, por me apoiar incondicionalmente aos estudos; por compreender que o crescimento intelectual está em primeiro lugar; por estar sempre presente.

A minha irmã, Camila Martins, por ouvir as queixas da pesquisa, dando-me as forças necessárias para seguir em frente.

Ao meu irmão, Rômulo Martins, pelas dicas de escrita no texto final.

À Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior, pelo auxílio financeiro importantíssimo, principalmente durante as observações de aula e entrevista com elaborador do material analisado, quando precisei me locomover em busca dos dados.

Toda compreensão plena real é ativamente responsiva e não é senão uma fase inicial preparatória da resposta (seja qual for a forma em que ela se dê). Mikhail Bakhtin

RESUMO

Neste estudo, vinculado à linha de pesquisa “Infância e Educação” do Programa de Pós-graduação em Educação da FCT/Unesp, campus de Presidente Prudente, preocupamo-nos com a relação entre a prática docente e a teoria adotada pelo material utilizado nas escolas estaduais do Ensino Fundamental II e Ensino Médio do Estado de São Paulo, mais precisamente, *Linguagens, Códigos e suas Tecnologias: língua portuguesa* (2013). Como o material não explicita a vertente teórica em que se fundamenta para o ensino de estratégias de leitura, nossa hipótese era que tal teoria pudesse ser incongruente com a concepção que o professor tem a respeito de estratégias, bem como incoerente com sua prática. Portanto, buscamos compreender as relações entre a prática e as concepções de um professor do 6.º ano e o material *Linguagens, Códigos e suas tecnologias: língua portuguesa* (2013) no que diz respeito às estratégias de leitura. A partir disso, propomos um trabalho sistematizado que possa solucionar algumas dificuldades enfrentadas pelo docente na utilização do material. Para tanto, tornou-se necessário, em primeiro lugar, desvelar qual a vertente teórica que sustenta as estratégias de leitura presentes no material como também identificar e caracterizar quais estratégias são propostas. Posteriormente, evidenciamos em qual perspectiva teórica o professor se fundamenta para o ensino de estratégias de leitura, verificando se ele tem consciência ou não disso para, então, podermos comparar a teoria adotada pelo material com a utilizada pelo professor em sala de aula. Nesse sentido, utilizamos como metodologia o estudo de caso a partir de uma abordagem qualitativa e como instrumentos de coleta de dados a análise documental, a entrevista semiestruturada e a observação. Os resultados não confirmam nossa hipótese inicial, pois tanto a docente observada como o material têm concepções convergentes acerca de estratégias. No entanto, ambos apresentam inconsistência teoria. O material não sistematiza um trabalho específico para o ensino de estratégias, mas as propõe de maneira aleatória sempre como pretexto para outros fins. A docente segue as propostas executando intervenções relativamente pertinentes com o material, fazendo com que parte dos alunos resolva as questões propostas. Todavia, também não enfatiza o ensino de estratégias de compreensão leitora.

Palavras-chave: Estratégias de Leitura. Material Didático. Prática Docente.

ABSTRACT

This research, joint to Universidade Estadual Paulista's Post-graduate Program in Education, aims to comprehend, regards to reading strategies, the relations between practices and conception of a teacher and *Linguagens, Códigos e suas Tecnologias: língua portuguesa* (2013), a set of materials used in public Elementary and High Schools in São Paulo State. From this relation, a systematically planned class was suggested, in order to solve some problems faced by the observed teacher when using the material. Firstly, the theoretical branch which grounds the reading strategies present in the material was revealed, as well as the strategies were described. Later, the teacher's perspective regarding reading strategies was evidenced through lesson observations and, afterwards, it was checked whether the teacher whose lessons were observed was aware of the theory used in practice. After comparison of theory adopted by the material to the one used by the teacher, a systematic planned lesson was suggested, in order to present some solutions for the problems identified in the relation teacher's practice vs. material concepts. This is a study case of qualitative approach whose tools for data collection were: documental analysis, open-ended interviews and lesson observations. Outcomes show that both teacher and material have similar concepts regards to reading strategies. However, both of them are theoretically incoherent. Material does not plan a specific work for teaching reading strategies, since they appear randomly, always as a pretext for other ends. Teacher follows the activities, doing interventions relatively appropriate to the material, so as students could solve the questions proposed. On the other hand, the focus is not on reading strategies either, but on other contents, once the reading strategies are also a pretext.

Keywords: Reading Strategies. Textbook. Teachers' Practice.

LISTA DE QUADROS

Quadro 1- Levantamento de teses e dissertações em universidades públicas do Estado de São Paulo	18
Quadro 2- Levantamento de teses e dissertações sobre estratégias de leitura em Programas de Pós-graduação	22
Quadro 3- Levantamento de teses e dissertações sobre estratégias de leitura em Programas de Pós-graduação em Educação	23
Quadro 4- Síntese das ações e procedimentos metodológicos da pesquisa	29
Quadro 5- Quantidade de volumes e Situações de Aprendizagem	36
Quadro 6- Gêneros discursivos contemplados pelo material	46
Quadro 7- Estratégias de leitura e seus objetivos	61
Quadro 8- Estratégias para compreensão da tipologia	62
Quadro 9- Análise do texto narrativo	66
Quadro 10- Estratégias para compreensão do gênero	71
Quadro 11- Análise do suporte	72
Quadro 12- Estratégias para compreensão do discurso	80
Quadro 13- Síntese do capítulo “A questão teórica das estratégias de leitura no Currículo do Estado de São Paulo: fundamentação ou intuição?”	87
Quadro 14- Transcrição parcial da aula 7	97
Quadro 15- Transcrição parcial da aula 15	99
Quadro 16- Estratégias e metodologias contempladas pela docente durante a leitura do conto “Meu tio Jules”	108
Quadro 17- Transcrição parcial das aulas 15 e 16	116
Quadro 18- Síntese do capítulo “As paredes têm ouvidos? Pseudodialogismo em aulas de um 6.º ano”	122
Quadro 19- Gráfico organizador para elaboração e checagem de previsão: antes de ler	132
Quadro 20- Miniaula sobre os sentidos de “ostra”	134
Quadro 21- Gráfico organizador para identificação das ideias principais do conto: durante a leitura	135
Quadro 22- Leitura do conto “Meu tio Jules” – Parte I	135
Quadro 23- Leitura do conto “Meu tio Jules” – Parte II	137

Quadro 24- Leitura do conto “Meu tio Jules” – Parte III	138
Quadro 25- Leitura do conto “Meu tio Jules” – Parte IV	139
Quadro 26- Gráfico organizador para elaboração e checagem de previsão: depois de ler	140
Quadro 27 – Gráfico organizador para identificação das ideias principais do conto: depois da leitura	142

SUMÁRIO

Introdução: da inquietação do pesquisador aos procedimentos metodológicos	14
1. O ensino da leitura nas concepções do Estado: na prática, a teoria é outra?	34
1.1 Sobre o Programa São Paulo Faz Escola (SEE-SP)	34
1.2 Linguagem, texto e leitura em <i>Linguagens, Códigos e suas Tecnologias: língua portuguesa</i> : concepções e ensino	38
2. A questão teórica das estratégias de leitura no Currículo de São Paulo: fundamentação ou intuição?	51
2.1 Inferir, levantar hipóteses, resumir: habilidades ou estratégias?	56
2.2 Estratégias para compreender a tipologia	62
2.3 Estratégias para compreender o gênero	71
2.4 Estratégias para compreender o discurso	79
2.5 Para encurtar a conversa	87
3. As paredes têm ouvidos? Pseudodialogismo em aulas de um 6.º ano	90
3.1 “Só sei que eu coloquei na prática essa teoria aí que dá certo”: estratégias de compreensão ou estratégias de atenção e concentração?	99
3.2 “O que isso tem a ver com a história?” Valores teóricos e práticos no ensino da ideia principal do texto.....	115
3.3 Das relações prática e discurso docente x material e discurso do elaborador	122
4. Práticas educativas para o ensino das estratégias de leitura	127
4.1 Estratégias de leitura e ensino na perspectiva da metacognição	128
4.2 Determinado o que é mais importante: sumarização/identificação das ideias principais do conto “Meu tio Jules”	130
Considerações finais	143
Referências	146

Apêndice A	151
Apêndice B	155

Introdução: da inquietação do pesquisador aos procedimentos metodológicos

O meu percurso até a escolha do tema deste trabalho, “estratégias de leitura em material didático”, não se resume à problemática evidenciada no início do curso de mestrado, mas remonta também a experiências pessoais e profissionais construídas nas relações com o „outro“ por meio da linguagem e em minhas relações com a própria linguagem. Portanto, peço licença ao meu leitor e ousou começar esta dissertação sintetizando um acontecimento de infância.

Arrisco-me a afirmar que „tudo“ começou aos meus onze anos de idade. Lembrome do dia quando, voltando para casa com a minha mãe, soube de sua admiração pelo fato de o Papa (João Paulo II, em 1999) falar vários idiomas. Na semana seguinte, revelei aos meus pais a minha vontade de ingressar em um curso de inglês. Minha mãe precipitou-se com uma indagação inesperada do ponto de vista de que é comum que os pais incentivem seus filhos aos estudos. De maneira severa, perguntou-me se realmente estava interessado ou se era apenas empolgação instantânea, completando que me inscreveria em uma escola, mas que me tiraria caso eu não estivesse levando a sério. De certa forma, sua pergunta fazia sentido: seria vontade própria de aprender um novo idioma ou uma tentativa de um filho do meio de chamar atenção de uma mãe com olhos voltados ao primogênito e de um pai exclusivo da caçula? Seja lá o que for, o fato é que realizei, já em 1999, o meu então mais recente sonho: começar a aprender inglês. Não foi necessária mais de uma aula para eu decidir que aquilo era o que eu queria.

Aos quinze anos, indicado por um professor do Ensino Médio, comecei a lecionar algumas aulas particulares a três graduandas em Letras que tinham dificuldades com a língua. Muito embora minhas alunas insistissem que eu tivesse o “dom” (termo usado por elas) de ensinar, eu teimava, de outro lado, que professor eu não queria ser, quando, na verdade, já estava sendo. Queria ser, repetia eu, tradutor!

Aos dezesseis anos, quando finalizei a educação básica, saí do curso de inglês para ingressar em um de Tradutor/Intérprete. Todavia, por razões financeiras, precisei abandonar, com muita angústia, o curso, e voltar para a minha cidade. De meados de 2005 a meados de 2008, trabalhei e lecionei, esporadicamente, algumas aulas particulares enquanto resolvia o que estudar. Como na região onde moro não há graduação em Tradução, decidi ingressar, em agosto de 2008, no curso de Letras da

Faculdade de Presidente Prudente (FAPEPE). Afinal de contas, quem faz Letras não precisa atuar como professor; pode ser também tradutor.

Desde o primeiro semestre, fiquei encantado com as aulas de Linguística e Literatura. Era incrível compreender a formação da linguagem e a habilidade de certos falantes de usar a palavra para transformar o „outro“, aquele que os lê ou os escuta. Mesmo que eu fosse apaixonado por gramática, vê-la como apenas uma parte da língua (parte relativamente pouco complexa, quando comparada ao caráter dialético, dialógico e interacional das manifestações enunciativas) fez-me ainda mais entusiasmado com o curso de Letras. Ver e compreender a Literatura além da linha do tempo desenhada pela professora do Ensino Médio e dos “-ismos” que definiam, de maneira descontextualizada, as características dos movimentos literários era salutar.

Estava decidido: eu queria ser professor!

Em 2009, fui convidado a participar do projeto “Bolsa Escola Pública e Universidade na Alfabetização”, uma das ações do “Programa Ler e Escrever”, que contrata estudantes universitários para atuar como alunos-pesquisadores, auxiliando os professores alfabetizadores nas escolas públicas da rede do Estado de São Paulo. Além da ida diária de quatro horas à escola onde atuava, discutíamos, os outros bolsistas, a professora-orientadora e eu, nossas experiências à luz de teorias sobre letramento duas vezes por mês. Esta etapa não foi apenas crucial para minha formação docente, mas também plantou em mim a semente da pesquisa científica. Infelizmente, por questões burocráticas, a instituição de ensino onde estudava não pôde dar continuidade no projeto. No segundo semestre de 2009, então, fui contratado pela Cultura Inglesa, onde atuei como monitor de inglês até 2011, quando fui promovido ao cargo de professor.

Na sala de aula, o desafio e a responsabilidade de ensinar uma segunda língua inquietavam-me e me fazia refletir acerca das possíveis soluções para os problemas cotidianos que surgiam. Como professor, lecionei principalmente em cursos regulares de inglês, para alunos de 09 a 65 anos, o que me permitiu sempre (re)pensar na abordagem de ensino, uma vez que os de idade mais avançada geralmente estavam pouco “abertos” para aulas não embasadas em materiais didáticos. Para eles, a aprendizagem de uma segunda língua deveria ocorrer por meio do ensino de gramática e tradução. O inverso também ocorria: as crianças participavam ativamente das atividades socioculturais, das discussões em grupos, das atividades de leitura e escrita, mas muitas vezes resistiam às tarefas que envolvessem um caráter mais sistemático da língua.

Ainda estive à frente de dois projetos envolvendo alunos de escolas públicas. Em ambos, os estudantes da rede (em um deles, discentes da rede estadual e, em outro, da rede municipal) iam à Cultura Inglesa para cursar o idioma durante o ano. A experiência foi singular. Com público diferente, as aulas, embora com abordagem exigiam uma seleção de textos e de temáticas diferentes, pois os alunos tinham um conhecimento de mundo mais limitado em relação a lugares, viagens, livros e filmes, e um repertório mais amplo no que se refere ao trabalho e às diferenças.

Além de atuar em curso regular, fui professor de Inglês para Fins Específicos (*English for Specific Purpose* – ESP), principalmente nas seguintes áreas: médica, jurídica, publicitária e inglês para vestibular. Nesse campo, grande parte das aulas acontecia individualmente, apenas professor e um aluno. A escolha dos textos e de seu tratamento didático dependia, então, do objetivo do aluno: passar em exame de proficiência de pós-graduação, participar de congressos, fazer negócios internacionais, conquistar promoção de emprego, adquirir conhecimentos da área etc.

2011 foi, sem dúvida, cheio de aprendizagem: além do emprego como professor, eu fazia o último ano de graduação e estágio supervisionado. A graduação, nesse período, causou-me a necessidade de ir além, de não finalizar aquelas discussões sobre linguagem, literatura e ensino por ali. O estágio supervisionado, por me permitir evidenciar as tantas problemáticas presentes no ensino de língua na escola, confirmava tal necessidade. Decidi prestar, então, o processo seletivo para tentar ingressar no curso de mestrado em Educação e estudar sobre as Salas de Leitura. Não fui aprovado.

Ainda em 2011, fui a um evento oferecido pelo Programa de Pós-graduação em Educação da FCT/UNESP, quando e onde conheci a Profª. Dra. Renata Junqueira de Souza, orientadora desta dissertação, que me convidou a participar das reuniões do grupo de pesquisa “Formação de professores e as relações entre as práticas educativas em leituras, literatura e avaliação do texto literário”, realizadas semanalmente no CELLIJ. Os integrantes debatiam, à época, acerca das estratégias de leitura, compreendendo estratégias como ações deliberadas a fim de atingir uma meta, nesse caso, de chegar a compreensão textual. O estudo pautava-se na perspectiva da metacognição, ou seja, no conhecimento do próprio conhecimento, de modo que o leitor estratégico pudesse utilizar as estratégias de leitura conscientemente, sendo capaz de auto monitorá-las de acordo com seus objetivos de leitura.

As reuniões do grupo de pesquisa são realizadas no Centro de Estudos em Leitura e Literatura Infantil e Juvenil (CELLIJ), que conta com três grandes áreas: contação de histórias, estratégias de leitura e formação de professores, todas elas relacionadas com o texto literário. Durante um ano, estive à frente do grupo de estudos “Estratégias de leitura e biblioteca escolar: leitura e formação do leitor”, cujo objetivo principal foi promover ações mediadoras de estímulos à leitura por meio das estratégias de compreensão. Para tanto, o grupo também contava com graduandos do curso de Pedagogia. Juntos, elaborávamos e aplicávamos atividades de leitura em duas salas de aula do 5.º ano de uma escola pública de Presidente Prudente. Tais atividades eram embasadas em teorias sobre leitura, estudadas semanalmente pelos integrantes dos grupos.

As estratégias faziam muito sentido para mim, pois conseguia relacioná-lo facilmente com a concepção de linguagem dialógica aprendida na graduação e com a aplicação da teoria das estratégias em sala de aula. E foi o que comecei a enfatizar nas aulas na Cultura Inglesa e no estágio supervisionado da graduação.

Durante o estágio na disciplina de Língua Portuguesa, notei que o docente cujas aulas foram observadas fazia, por meio de lições sobre leitura, com que seus alunos utilizassem algumas estratégias de compreensão. No entanto, as lições diziam respeito às tarefas propostas pelo material que o docente adotava. Tal material refere-se aos *Cadernos do Professor* e do *Aluno*¹, elaborado e distribuído pela Secretaria da Educação do Estado de São Paulo, por meio do Programa São Paulo Faz Escola, cuja intenção principal é a de que todas as escolas da rede tenham um plano de aula comum, para que todos os educandos possam chegar a um mesmo nível de aprendizagem.

No entanto, percebi que o material não evidencia em qual perspectiva teórica se embasa no que concerne às estratégias de leitura. Embora elenque algumas (e, ainda assim, não as define tampouco as teoriza), a maioria aparece implícita nos questionários de leitura e nas instruções para o professor. Então, a partir da questão problema “a vertente teórica adotada pelo material em relação às estratégias de leitura converge e/ou

¹ Todas as disciplinas recebem os *Cadernos*, que são elaborados a partir de pressupostos teórico-metodológicos propostos por currículos, também resultado do Programa São Paulo Faz Escola. A disciplina de Língua Portuguesa enquadra-se na área denominada “Linguagens, Códigos e suas Tecnologias”. Por isso, neste trabalho referimo-nos ao material estudado como “Linguagens, Códigos e suas Tecnologias: língua portuguesa”, uma vez que analisamos a parte do Currículo destinada à disciplina e os *Cadernos do Professor* e do *Aluno*. O primeiro capítulo desta dissertação discorre sobre o tema.

diverge das concepções que o professor tem a esse respeito?” desenvolvi um projeto de pesquisa e me inscrevi mais uma vez, em 2012, no processo seletivo de mestrado em Educação do Programa de Pós-Graduação em Educação da FCT/UNESP. Aprovado, desta vez, iniciei com aluno regular em março de 2013.

Em 2013, além de cumprir os créditos em atividades complementares e em disciplinas, sob a orientação da Profa. Dra. Renata Junqueira de Souza, busquei estudos que versam sobre o tema “estratégias de leitura”, sobretudo em programas de pós-graduação em Educação em duas universidades públicas paulistas em um período de dez anos (2003-2012): a Universidade Estadual Paulista (UNESP) e a Universidade de São Paulo (USP). O intuito foi conhecer alguns trabalhos sobre o tema, procurando desenvolver uma pesquisa que fosse relevante, considerando os fenômenos e/ou objetos que já foram compreendidos a respeito de estratégias de leitura.

Quadro 1 – Levantamento de teses e dissertações em universidades públicas do Estado de São Paulo

Universidade	Programa de Pós-Graduação	Número total de trabalhos (2003-2012) da Universidade	Número de trabalhos sobre “Estratégias de leitura”	Percentual de trabalhos sobre “Estratégias de leitura” (%)
Universidade Estadual Paulista, campus de Araraquara	Educação Escolar	433	0	0,0%
Universidade Estadual Paulista, campus de Marília	Educação	366	0	0,0%
Universidade Estadual Paulista, campus de Presidente Prudente	Educação	216	02	0,925%
Universidade de São Paulo, campus de São Paulo	Educação	1028	01	0,0972%
Total	07	2043	03	0,147

Fonte: Consulta aos bancos de dissertações e teses de Programas de Pós-Graduação, 2014.

A consulta aos bancos de teses e dissertações foi feita via site das referidas universidades. Após ler cada título dos bancos de dados da UNESP e da USP, realizava a leitura de todos os resumos das teses ou dissertações que tratassem (ou sugerissem tratar) do tema “leitura”, lendo na íntegra apenas os trabalhos que versassem sobre estratégias de leitura, nesse caso, três, dois do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) da UNESP, campus de Presidente Prudente, e um do Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da USP (FEUSP).

Um dos trabalhos sobre estratégias de leitura desenvolvidos na UNESP é de autoria de Silvana Ferreira de Souza, sendo orientado pela Profª. Dra. Renata Junqueira de Souza. Defendida em 2009, a dissertação intitulada “Estratégias de leitura para a formação da criança leitora” traz resultados de aplicações de tarefas que privilegiassem o uso das estratégias de leitura apresentadas por Isabel Solé (1998) mediante o texto literário. Souza (2009) aplicou as atividades em aproximadamente 31 horas, separando-as em três momentos, sendo que cada qual contemplava um título infantil e determinadas estratégias. A pesquisa foi desenvolvida em uma 3.^a série do Ensino Fundamental I (4.^o ano, hoje) na cidade de Junqueirópolis e contou com a participação de 19 educandos. Além da filmagem das aulas, os dados também foram coletados por meio de “diários de leitura”, material onde os alunos registravam suas impressões, opiniões, sugestões e reflexões sobre os textos lidos. A análise dos dados fez a pesquisadora chegar a três conclusões: 1- o trabalho com estratégias de leitura a partir do texto literário favoreceu o desenvolvimento de práticas compartilhadas, ajudando, por meio de diálogo entre os pares, na inserção daqueles não inseridos socialmente no ato de ler; 2- as estratégias de leitura permitiram que os alunos realizassem diferentes modos de leitura; e 3- as estratégias propostas por Solé (1998) contribuíram para a construção de sentidos ao texto literário.

Na dissertação “A leitura através do currículo: uma análise do PCN de Língua Portuguesa – a compreensão em foco”, de Marcela Coladello Ferro, sob a orientação do Prof. Dr. Odilon Helou Fleury Curado e da Profª. Dra. Renata Junqueira de Souza, também desenvolvida no Programa de Pós-Graduação em Educação da UNESP de Presidente Prudente, a pesquisadora preocupa-se em analisar a concepção e o tratamento didático de leitura contemplada pelo PCN de Língua Portuguesa destinado aos quatro primeiros anos do Ensino Fundamental, sobretudo no que diz respeito às estratégias de compreensão leitora. Ferro (2012) conclui que, embora a leitura seja entendida em nível

de compreensão pelo material, o documento não fornece suporte para o tratamento didático. Nesse sentido, a pesquisadora considerou importante acrescentar, no trabalho, uma discussão que aprofundasse o assunto, apresentando, com base em estudos sobre o tema, uma articulação entre a proposta do PCN e o ensino das seguintes estratégias de leitura: ativar o conhecimento prévio para se conectar com o texto, criar imagens mentais, fazer perguntas ao texto, antecipar, inferir, sumarizar e sintetizar.

A tese de doutorado de Luciana Sedano de Souza, orientada pela Profª. Dra. Anna Maria Pessoa de Carvalho e defendida em 2010 na Faculdade de Educação da USP, apresenta alguns indícios da compreensão leitora em aulas de Ciências. Para tanto, a pesquisadora articulou o ensino das ideias principais do texto com conteúdos da disciplina de Ciências. Souza (2010), partindo principalmente dos pressupostos de Solé (1998), aplicou lições de leitura em uma sala de aula de quarto ano de uma escola pública da cidade de São Paulo, em que os alunos precisavam grifar o que considerassem ser a ideia principal do texto, discutindo, após tal tarefa, seus destaques e o porquê de cada um deles. Apesar da pesquisadora focar na estratégia de determinar as ideias principais do texto, ela confessa que os educandos utilizam outras, como a inferência. Além disso, a transcrição das aulas anexada à tese mostra que a pesquisadora utiliza as estratégias “levantamento de hipóteses” e “ativação de conhecimento prévio” durante aplicação das tarefas, talvez até de maneira inconsciente. Os resultados da pesquisa apontam que aliar determinada sequência didática voltada ao ensino de Ciências à estratégia de grifar a ideia principal de um texto, discutindo sobre o procedimento e sobre a leitura, favorece a construção de relações entre o que se compreende da leitura e o objeto de estudo que tal sequência didática visa ensinar.

Buscamos também no banco de teses e dissertações da Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP) pesquisas entre os anos de 2003 e 2012 que tratassem sobre o tema. Como o sistema de busca não organiza os trabalhos por ano de defesa e as datas de disponibilidade dos textos raramente coincidem com o ano de defesa (por exemplo, há trabalhos que foram disponibilizados em 2007, mas defendidos em 1984), nosso levantamento foi feito com as palavras-chave “leitura” e “estratégias de leitura”. A partir de então, lemos os títulos e alguns resumos que sugeriam tratar do assunto. No entanto, não encontramos nenhuma pesquisa sobre o tema na Faculdade de Educação da referida universidade durante os dez anos citados. Encontramos, porém, dois estudos

desenvolvidos no Departamento de Linguística Aplicada do Instituto de Estudos da Linguagem da UNICAMP: um em 2005 e outro em 2007.

A pesquisa de Luciana Sales Pires Soares, intitulada “O leitor e os sentidos do texto: o uso de estratégias de raciocínio”, orientada pela Profª. Dra. Eunice Ribeiro Henriques e defendida em 2005, embasou-se na teoria de Johnston sobre as “estratégias de raciocínio” e nas “três intenções” de Umberto Eco, a fim de analisar as estratégias utilizadas por três grupos de leitores: um do Ensino Fundamental, um do Ensino Médio e outro do Ensino Superior. Para tanto, caracterizou e investigou as estratégias, examinando, comparando e contrastando o processo da construção de sentidos em cada grupo. Os resultados apontam que os leitores menos proficientes geralmente utilizam a maneira de leitura *bottom-up*, por dirigirem sua atenção para palavras isoladas e sentenças e recorrerem a estratégias que refletem sua própria competência linguística. Os leitores mais proficientes, por outro lado, tendem a vislumbrar o texto como um todo, por meio do processo *top-down*. Além disso, dependendo do tipo de texto, os leitores mais jovens e/ou menos proficientes, tendem a se limitar nas próprias intenções, enquanto os mais velhos e/ou mais experientes geralmente focam na intenção do autor ou do texto. Soares (2005) conclui que é importante identificar as estratégias usadas pelos estudantes e o tipo de intenção que buscam no texto a fim de ajudá-los a chegar à compreensão.

O estudo de Luciana Amgarten Quitzau, “Leitura de tirinhas em provas do vestibular UNICAMP: interpretações dos textos e das questões”, objetiva analisar as estratégias de leitura utilizadas por vestibulandos para chegar às respostas a duas questões de Língua Portuguesa da 2.^a fase do vestibular da UNICAMP. No entanto, a autora foca nas estratégias apenas em uma das questões, preocupando-se, na outra, com os aspectos contextuais que determinaram as interpretações dos candidatos. Quitzau (2007) utiliza principalmente as estratégias de processamento apontadas por Kleiman (2004), como: formulação de hipóteses, testagem de hipóteses (para confirmação, refutação ou revisão e depreensão do tema), ativação de conhecimento prévio, associação de conhecimento prévio e elementos formais (visíveis e/ou com alto grau de informatividade), relação entre partes do mesmo texto. Quitzau (2007) evidencia que os vestibulandos utilizam as estratégias de formular hipóteses, associando elementos formais a outros elementos do texto, deixando, todavia, de testar tais hipóteses. A pesquisadora não analisa (ou, pelo menos, não informa o leitor) se o fato dos candidatos

não testarem suas hipóteses dificulta ou não a compreensão. Quitzau (2007) nota que os enunciados influenciam nas estratégias utilizadas pelos candidatos, pois os vestibulandos preocupam-se mais com a função social do teste (selecionar) do que com a função social do texto (no caso da tirinha analisada, causar humor), ou seja, as estratégias utilizadas pelos candidatos caminham para o seu objetivo, que é o de ingressar na universidade. Desse modo, respondem de acordo com o que imaginam que o avaliador quer encontrar, focando mais nos enunciados que propriamente em suas hipóteses de leitor.

Mais adiante, com o intuito de apresentar um panorama maior da pesquisa sobre o tema, foi feita uma “busca avançada” no banco de teses da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes) a partir da expressão “estratégias de leitura”. Foram encontrados 37 trabalhos nos mais variados programas de pós-graduação:

Quadro 2 – Levantamento de teses e dissertações sobre estratégias de leitura em Programas de Pós-graduação

Programa	Quantidade de teses e dissertações
Educação	11
Linguística	04
Educação Matemática	02
Inglês: Estudos Linguísticos e Literários	02
Letras e Linguística	03
Letras Neolatinas	02
Língua Portuguesa	02
Ciências da Linguagem	01
Cognição e Linguagem	01
Ensino de Ciências	01
Estudos Linguísticos	01
Letras	01
Letras: Linguística e Teoria Literária	01
Linguística Aplicada	01
Linguística e Letras	01
Música	01
Psicologia	01
Química	01
18	37

Fonte: Banco de dados da Capes, 2014.

Dos onze estudos desenvolvidos em Programas de Pós-graduação em Educação, um deles, o de Marcela Coladello Ferro (2012), já foi mencionado nesta dissertação. No quadro a seguir, apontamos os outros dez:

Quadro 3 – Levantamento de teses e dissertações sobre estratégias de leitura em Programas de pós-graduação em Educação

Título do trabalho	Autor	Instituição
A leitura e as formações discursivas na formação docente: entre o discurso da evolução biológica e as estratégias no ensino de ciências (Dissertação)	Leandro Siqueira Palcha	Universidade Federal do Paraná
A leitura na formação do universitário e suas intervenções nos processos educativos: formas de interação com o meio (Dissertação)	Deline Farenzena	Universidade de Caxias do Sul
As estratégias elaboradas por crianças em processo de apropriação da leitura: uma análise a partir da interação com instrumentos de avaliação em larga escala (Tese)	Joyce Carneiro de Oliveira	Universidade Federal do Ceará
Ler com os ouvidos: concepções e práticas escolares de leitura de professoras na educação infantil (Dissertação)	Patrícia Batista Bezerra	Universidade Federal de Pernambuco
Língua Portuguesa: um olhar sobre a abordagem didática da leitura no Ensino Fundamental (Dissertação)	Rosa Maria de Souza Leal Santos	Universidade Federal de Pernambuco
O eixo letramento no currículo de educação básica do Distrito Federal: Ensino Médio (Dissertação)	Roselene de Fatima Constantino	Universidade de Brasília
O universo fantástico de Rodari nas aulas de língua italiana: construindo leitores (Tese)	Stefania Ciambelli Alves	Universidade de São Paulo
Práticas de ensino de compreensão de leitura e conhecimentos de alunos do último ano do Ensino Fundamental I (Dissertação)	Cynthia Cibelle Rodrigues Fernandes Porto	Universidade Federal de Pernambuco
Representações sociais dos professores de Língua Portuguesa sobre estratégias/práticas de leitura em sala de aula no ensino médio (Dissertação)	Marilene Rezende Duarte	Universidade Católica de Santos
Uso de estratégias metacognitivas de leitura em alunos da disciplina de inglês instrumental (Dissertação)	Simara Cristiane Braatz	Universidade Federal do Paraná

Fonte: Banco de dados da Capes, 2014.

A maioria dos trabalhos, no entanto, não tem como objeto de estudo as estratégias de leitura. O termo “estratégias” aparece como: a) metodologia de ensino de leitura; b) metodologia de pesquisa, de modo que as estratégias de leitura foram utilizadas como um meio para investigar outros aspectos da leitura; c) modos de ler; d) estratégias de leitura propriamente ditas, mas sem ênfase no seu estudo; aparece como uma necessidade de ensino dentro de várias outras necessidades.

Em recente levantamento de trabalhos sobre estratégias de leitura no Brasil, Karnal (2014) destaca que quando a ênfase dos estudos é as estratégias propriamente ditas eles não estão diretamente relacionados com o ensino. Por sua vez, quando o foco é a pedagogia, a fundamentação teórica principal não se relaciona com estratégias de leitura, embora o título carregue tal rótulo.

É o estudo de Braatz (2011) que se preocupa exatamente com as estratégias de leitura como procedimentos para se chegar à compreensão do texto. A autora analisa a consciência metacognitiva de 19 alunos da disciplina de Inglês Instrumental em um curso técnico de uma instituição de ensino federal. Embasando-se principalmente em Kato (1999; 2004) e Kleiman (2004; 2011), o estudo evidencia alta consciência de estratégias de leitura pelos alunos, com predomínio das estratégias de “resolução de problemas”, mas também as estratégias de “suporte à leitura” e das estratégias “globais de leitura”.

Quanto à relevância do tema “estratégias de leitura”, ela é apontada por diversos autores (Solé, 1998; Harvey e Gouvdis, 2007; Kopke Filho, 2002; Girotto e Souza, 2010, entre outros), os quais consideram que as estratégias de compreensão leitora devam ser ensinadas. Levando em conta o caráter dialógico-interacional da linguagem, subentende-se que a construção de significados somente ocorre quando há interação, isto é, ação entre interlocutores. Assim sendo, o leitor tem tanta importância quanto o escritor no processo de produção de sentidos, visto que “em graus diferentes de complexidade, um texto é sempre lacunar, reticente. Apresenta „vazios“ – implícitos, pressupostos, subentendidos – que se constituem em espaços disponíveis para a entrada do outro” (BRANDÃO, 2005, p. 271). Por isso mesmo, não basta saber reconhecer sílabas para compreender, mas é necessária uma série de estratégias que ajudam o leitor a evidenciar o que está subjacente ao texto.

De acordo com os estudiosos supracitados, as estratégias são procedimentos aos quais leitores recorrem para chegar à compreensão do material impresso. Para Solé (1998, p. 73), ao lermos, “[...] usamos nossa capacidade de pensamento estratégico, que embora não funcione como „receita“ para ordenar a ação, possibilita avançar seu curso em função de critérios de eficácia.” No entanto, Solé (1998) aponta que, na sala de aula, depois que as crianças adquirem o domínio do código escrito, o trabalho com a leitura costuma a se restringir a ler o texto e responder a algumas perguntas sobre ele. Para a autora, embora essas atividades de pergunta-resposta sejam categorizadas pelos

manuais, guias didáticos e pelos próprios professores como atividades de compreensão leitora, elas referem-se à avaliação da compreensão, pois avaliam o entendimento do texto, isto é, o docente tem um balanço do produto, mas não intervém no processo que conduz a esse resultado.

Nesse sentido, com base nas pesquisas desenvolvidas, na relevância do tema e na problemática já anunciada, a de que a vertente teórica adotada pelo material *Linguagens, Códigos e suas Tecnologias: língua portuguesa* (2013) acerca de estratégias de leitura pode ser incongruente com a concepção que o professor tem a esse respeito bem como incoerente com a sua prática, consideramos, minha orientadora e eu, necessário **compreender o material como também sua relação com as concepções e práticas do professor que o utiliza**, para que pudéssemos responder a questões como: o material é relevante no quesito estratégias de leitura? O material tem valor para o professor quanto ao ensino de estratégias? Sem a explicitação da vertente teórica, o professor consegue intervir, de forma pontual, na aprendizagem dos alunos em relação ao ensino de estratégias de leitura? É necessária uma teorização das estratégias de leitura presentes no material para posterior formação do docente? O professor tem consciência da teoria que utiliza ou segue, inconscientemente, o passo a passo elaborado pelo material?

No entanto, após coleta de dados com vistas a compreender o material e sua utilização em sala de aula no quesito estratégias de compreensão leitora, inquietamo-nos com as fragilidades encontradas (no material e em sua utilização pelo professor) no ensino da leitura, de modo que decidimos sugerir atividades de leitura a partir do ensino das estratégias aos professores usuários desse material. Assim, o **objetivo principal** deste trabalho foi compreender as relações entre a prática e as concepções de um professor e o material *Linguagens, Códigos e suas Tecnologias: língua portuguesa* (2013) no que diz respeito às estratégias de leitura, sugerindo uma sistematização no ensino de estratégias. Para tanto, elaboramos os seguintes objetivos específicos:

- desvelar qual vertente teórica sustenta as estratégias de leitura presentes no material;
- identificar e caracterizar as estratégias de leitura propostas pelo material;
- evidenciar em qual perspectiva teórica o professor se fundamenta para o ensino de estratégias de leitura;

- compreender se o professor tem consciência da teoria que sustenta sua prática docente no que se refere a estratégias de compreensão leitora;
- propor, a partir da prática observada, uma atividade de leitura sistematizada mediante o ensino das estratégias de compreensão.

A fim de atingir os objetivos acima mencionados, utilizamos a abordagem qualitativa de pesquisa. A pesquisa foi realizada em cinco etapas. A primeira foi a análise documental. Esse instrumento de coleta de dados “pode se constituir numa técnica valiosa de abordagem de dados qualitativos, seja completando as informações obtidas por outras técnicas, seja desvelando aspectos novos de um tema ou problema” (LÜDKE & ANDRÉ, 1986, p. 38). No nosso caso, trata-se da análise qualitativa do material *Linguagem, Códigos e suas Tecnologias: língua portuguesa* (2013) destinado ao 6.º ano do Ensino Fundamental II: os *Cadernos do Professor* e os *Cadernos do aluno*. Como há um volume por bimestre, o *corpus* de análise resulta em um total de oito *Cadernos*, quatro do *Professor* e quatro do *Aluno*². Também analisamos a parte do Currículo destinada à disciplina de Língua Portuguesa. Com isso, desvelamos qual vertente teórica sustenta as estratégias de leitura presentes no material, bem como identificamos e caracterizamos as estratégias propostas. Tal análise aconteceu entre novembro de 2013 e março de 2014.

A segunda etapa refere-se à entrevista realizada com um dos autores do material pesquisado. Para Lüdke e André (1986, p. 33), a entrevista é “[...] uma das principais técnicas de trabalho em quase todos os tipos de pesquisa utilizados nas ciências sociais”, acrescentando que essa técnica “[...] ganha vida ao se iniciar o diálogo entre entrevistador e entrevistado” (p. 34). Uma das razões dessa entrevista foi por entendermos que os dados coletados contribuiriam na investigação sobre a teoria adotada pelo material didático, iniciada na análise documental. Além disso, ajudaram-nos a compreender como os elaboradores idealizam a relação do professor com o material.

² A partir de 2014, os *Cadernos do Aluno* dos primeiro e segundo e dos terceiro e quarto bimestres foram integrados, ou seja, cada educando passou a receber dois volumes por ano, um para cada semestre. Nesse sentido, são disponibilizados, agora, quatro *Cadernos* por ano: dois do *Aluno* e dois do *Professor*. O conteúdo não foi alterado. Neste trabalho, necessitamos manter os oito volumes, visto que nossa análise documental iniciou-se ainda em 2013.

Utilizamos a entrevista semiestruturada, pois, embora ela se desenrole a partir de um esquema básico, não é aplicada rigidamente, permitindo que o entrevistador faça as adaptações necessárias (LÜDKE & ANDRÉ, 1986). Desta maneira, preparamos perguntas principalmente sobre a) o perfil de aluno e professor idealizado na elaboração do material; b) os critérios considerados para a seleção/elaboração de textos e também para elaboração das tarefas de compreensão leitora; c) a concepção de texto e o embasamento teórico em relação às estratégias de leitura; d) as estratégias de leitura contempladas pelo material bem como a metodologia esperada que o professor utilize para seu ensino; e) a utilização ou não pelo professor do manual didático como referência; f) a conscientização ou não do professor sobre a teoria que embasa as estratégias de leitura contempladas pelo material. Essa etapa ocorreu em março de 2014. O registro foi feito por meio de gravação e tomada de notas.

A terceira fase diz respeito à observação de práticas educativas. De acordo com Lüdke e André (1986, p. 26), a observação permite “[...] um contato pessoal e estreito do pesquisador com o fenômeno pesquisado, o que apresenta uma série de vantagens. Em primeiro lugar, a experiência direta é sem dúvida o melhor teste de verificação da ocorrência de um determinado fenômeno”. Além disso, “a observação direta permite também que o observador chegue mais perto da ‘perspectiva do sujeito’” (LÜDKE & ANDRÉ, 1986, p. 26). Nessa pesquisa, observamos 30 aulas de Língua Portuguesa ministradas a um 6.º ano na escola estadual por nós denominada “Mário Quintana”, situada na cidade de Presidente Prudente/SP, a fim de evidenciar em qual perspectiva teórica o professor se fundamenta para o ensino de estratégias de leitura. Embora a pesquisa diga respeito à relação do professor com um determinado material, deixamos claro ao sujeito estudado que ficasse à vontade para continuar seu trabalho a seu modo, mesmo que isso também envolvesse materiais outros que não o analisado. Não houve participação do pesquisador, caracterizando-o, dessa maneira, como “observador total” (LÜDKE & ANDRÉ, 1986). Enfim, foi realizada, durante os meses de abril, maio e junho de 2014, uma “observação sem intervenção”, com registros de tudo o que foi observado. O registro foi feito mediante gravação e anotações. A escola foi selecionada por meio de orientação do Professor Coordenador de Núcleo Pedagógico (PCNP) de Língua Portuguesa da Diretoria Regional de Ensino parceira e a escolha da sala de aula participante foi orientada pela Professora Coordenadora de Apoio à Gestão Pedagógica da referida escola. Chamaremos a professora cujas aulas foram observadas de Lúcia.

No quarto momento, entrevistamos a professora cujas aulas foram observadas. Para que tivéssemos mais flexibilidade, foi utilizada a entrevista semiestruturada. Como o objetivo dessa etapa foi compreender se o professor tem consciência da teoria que sustenta suas práticas docentes no que se refere às estratégias de compreensão leitora ou se apenas segue, inconscientemente, as lições do material, fizemos perguntas principalmente sobre a utilização das sugestões do manual do professor como apoio didático, a formação quanto à abordagem utilizada pelo material, o conhecimento da teoria que fundamenta as lições de leitura propostas pelo material, a metodologia utilizada para o ensino de leitura, o conhecimento da metodologia adotada pelo material para o ensino de estratégias de leitura, o trabalho da docente ou não com as estratégias etc. A entrevista aconteceu em junho de 2014, sendo que o registro foi feito por meio de gravação e tomada de notas.

Entrevistamos o professor apenas após as observações, para que ele não fizesse tantas alterações em suas aulas, o que poderia prejudicar não somente a pesquisa, mas também, e principalmente, sua prática docente. Isso não significa que deixamos de apresentar os objetivos da pesquisa desde antes da observação, sem comprometer a fidedignidade deste estudo. Além disso, realizar a entrevista após as observações nos ajudou a esclarecer algumas ações da prática da docente, evitando interpretações errôneas.

Por fim, propomos, a partir da prática observada, atividades de leitura por meio do ensino de estratégias de leitura. Para tanto, sistematizamos um trabalho antes, durante e após a leitura do conto “Meu tio Jules”, apresentado pelo material analisado e abordado pela docente observada. Para elaboração das tarefas, utilizamos como referencial teórico principalmente Giroto e Souza (2010) e Solé (1998).

Como podemos ver, trata-se do caso particular das relações teórico-práticas de um professor e a vertente teórica adotada pelo material que ele utiliza acerca de estratégias de leitura, caracterizando essa pesquisa, desse modo, como um estudo de caso. Nesse tipo de abordagem, como explicam Lüdke e André (1986, p. 18-19), com a “[...] variedade de informações, oriunda de fontes variadas, ele [o pesquisador] poderá cruzar informações, confirmar ou rejeitar hipóteses, descobrir novos dados, afastar suposições ou levantar hipóteses alternativas”. Por essa razão, além da observação de aula, consideramos importante a análise qualitativa dos materiais, a entrevista com o professor e com um dos autores do material analisado, a fim de cruzar as informações

obtidas e, com apoio em referenciais teóricos sobre o tema, compreender a concepção acerca das estratégias de leitura adotada pelo material e a utilizada pelo professor, sendo possível propor uma didática do ensino de leitura além daquela sugerida pelo material e/ou realizada pela docente observada, ainda que com base no material *Linguagens, Códigos e suas Tecnologias: língua portuguesa*.

Trazemos, na tabela abaixo, uma síntese da pesquisa no que concerne aos objetivos e à metodologia, para que o leitor envolva-se com cada hipótese e problemática levantada em relação a cada ação do pesquisador:

Quadro 4 – Síntese das ações e procedimentos metodológicos da pesquisa

ESTRATÉGIAS DE LEITURA: RELAÇÕES ENTRE AS CONCEPÇÕES DO MATERIAL <i>LINGUAGENS, CÓDIGOS E SUAS TECNOLOGIAS: LÍNGUA PORTUGUESA</i> E A PRÁTICA DOCENTE
Questões problemas: O material é relevante no quesito estratégias de leitura? O material tem valor para o professor quanto ao ensino de estratégias? Sem a explicitação da vertente teórica, o professor consegue intervir, de forma pontual, na aprendizagem dos alunos em relação ao ensino de estratégias de leitura? É necessária uma teorização das estratégias de leitura presentes no material para posterior formação do docente?
Objetivo geral: Compreender as relações entre a prática e as concepções de um professor e o material <i>Linguagens, Códigos e suas Tecnologias: língua portuguesa</i> (2013) no que diz respeito às estratégias de leitura, sugerindo uma sistematização no ensino das estratégias.
Questões problemas: Qual a vertente teórica adotada pelo material no que concerne às estratégias de leitura? Há uma teoria sólida ou as estratégias são apresentadas de maneira intuitiva?
Objetivo específico: Desvelar qual a vertente teórica que sustenta as estratégias de leitura presentes no material.
Categoria/Indicadores: A(s) vertente(s) teórica(s) adotada(s) no que se refere às estratégias de leitura./Examinar as instruções dadas pelo manual do professor no que diz respeito às tarefas de leitura e compreensão leitora. Examinar as questões de leitura propostas nos <i>Cadernos do Aluno</i> . Verificar os pressupostos teóricos apresentados no Currículo. Interpretar o discurso de um dos elaboradores do material.
Fonte: <i>Cadernos do Aluno</i> e do <i>Professor</i> (6.º ano); Currículo; Resposta de um dos autores responsáveis pela elaboração do material e do Currículo.
Instrumento/Procedimentos de análise: Análise documental e entrevista semiestruturada (Vide “Apêndice A” – página 149).
Questão problema: Quais estratégias de leitura são contempladas pelo material?
Objetivo específico: Identificar e caracterizar as estratégias de leitura propostas pelo material.
Categoria/Indicadores: Estratégias de leitura implícitas nas instruções (sugestões) dos <i>Cadernos do Professor</i> e nas questões dos <i>Cadernos do Aluno</i> ; estratégias de leitura nomeadas pelo material./Interpretar a descrição dos procedimentos de leitura propostos pelo material; explicitar as estratégias de leitura presentes.
Fonte: <i>Cadernos do Professor</i> e do <i>Aluno</i> (6.º ano).

Instrumento/Procedimentos de análise: Análise documental.
Questões problemas: O professor inclui as estratégias de leitura em seu trabalho? Se sim, sob qual perspectiva teórica?
Objetivo específico: Evidenciar em qual perspectiva teórica o professor se fundamenta para o ensino de estratégias de leitura.
Categoria/Indicadores: Índícios de crenças e teorias acerca do ensino-aprendizagem da leitura na prática docente./Verificar a abordagem e os procedimentos utilizados pelo professor quanto ao ensino da leitura e de estratégias de leitura.
Fonte: Aulas de Língua Portuguesa de um 6.º ano.
Instrumento/Procedimentos de análise: Observação.
Questões problemas: O professor tem consciência da teoria que utiliza no que se refere ao ensino da leitura e de estratégias de leitura? Ou utiliza as estratégias de leitura inconscientemente?
Objetivo específico: Compreender se o professor tem consciência da teoria que sustenta sua prática docente no que concerne às estratégias.
Categoria/Indicadores: Relação entre discurso docente e prática no que diz respeito ao ensino de estratégias de leitura./Investigar o conhecimento que o professor tem de sua prática, convergindo ou divergindo da realidade.
Fonte: Resposta de um docente; aulas de Língua Portuguesa.
Instrumento/Procedimentos de análise: Entrevista semiestruturada (vide “Apêndice B” – página 153) e observação de aulas.
Questões problemas: Como ensinar as estratégias de leitura diluídas no material de maneira sistematizada, atingindo um número maior de estudantes?
Objetivo específico: Propor, a partir da prática observada, uma atividade de leitura sistematizada mediante o ensino de estratégias de compreensão.
Categoria/Indicadores: Sugestão de atividade de ensino de estratégias de leitura; Possíveis soluções aos problemas evidenciados nas aulas observadas.
Fonte: <i>Cadernos do Aluno</i> e do <i>Professor</i> (6.º ano); Currículo; Resposta de um dos autores responsáveis pela elaboração do material e do Currículo; Aulas de Língua Portuguesa; Resposta de um docente.
Instrumento/Procedimentos de análise: Triangulação de dados referentes à relação entre o material analisado e a prática e consciência teórica da professora observada.

Fonte: Elaborado pelo autor, 2014.

Os dados coletados foram compreendidos de maneira crítica a partir de fundamentos teórico-filosóficos que incluem a leitura como um processo dialógico e dialético de interação, de modo que o homem transforma a linguagem e essa nova linguagem o transforma em um novo homem, como também os sujeitos se transformam e transformam o mundo nas relações sociais mediadas pela linguagem, sendo que esse novo mundo os transforma em novos sujeitos, infinitamente. Então, apoiamo-nos principalmente no conceito de dialogismo, de Bakhtin (2009, 2011).

Além desta introdução, este trabalho conta com quatro capítulos e algumas considerações finais. No primeiro capítulo, intitulado “Problemas no ensino da leitura quando „o critério que a gente utiliza cai por terra“ ou: na prática, a teoria é outra”,

apresentamos um exame da perspectiva teórica assumida pelo material em relação à linguagem e ao ensino da leitura, bem como apontamos o objetivo principal de sua elaboração a partir do Programa São Paulo Faz Escola. Para tanto, trazemos uma análise documental do Currículo e dos *Cadernos do Professor* e do *Aluno* como também dados coletados em entrevista com um dos elaboradores do material.

Em “Fundamentação ou intuição?: a questão da inconsistência teórica em relação ao uso do conceito „estratégias de leitura””, segundo capítulo, discutimos, com foco nas estratégias de compreensão, como se concretiza a proposta do ensino de leitura nas tarefas elaboradas pelo material. Aqui, abordamos dois de nossos objetivos específicos, a saber: 1- desvelar qual vertente teórica sustenta as estratégias de leitura presentes no material; e 2- identificar e caracterizar as estratégias de leitura propostas pelo material. Nesse sentido, a partir de análise do Currículo e dos *Cadernos do Professor* e do *Aluno* do 6.º ano bem como de entrevista com um dos elaboradores do material, respondemos às questões: qual a vertente teórica adotada pelo material no que concerne às estratégias de leitura? Há uma teoria sólida ou as estratégias são apresentadas de maneira intuitiva? Quais estratégias de leitura são contempladas pelo material?

No terceiro capítulo, cujo título é “„As paredes têm ouvidos?”: pseudodialogismo em aulas de um 6.º ano”, focamos em outros dois de nossos objetivos específicos, quais sejam: 1- evidenciar em qual perspectiva teórica o professor se fundamenta para o ensino de estratégias de leitura; e 2- compreender se o professor tem consciência da teoria que sustenta sua prática docente no que concerne às estratégias. Mediante observação de 30 aulas e entrevista com a docente cujas aulas foram assistidas, respondemos às seguintes indagações: o professor trabalha com estratégias de leitura? O professor tem consciência da teoria que utiliza no que se refere ao ensino da leitura e de estratégias de leitura? Ou utiliza as estratégias de leitura inconscientemente?

Além disso, trazemos um levantamento acerca das convergências e divergências encontradas entre prática e o discurso docente e o material analisado, a fim de compreender as relações entre a prática e as concepções de um professor e o material *Linguagens, Códigos e suas Tecnologias: língua portuguesa* (2013) no que diz respeito às estratégias de leitura. Desse modo, respondemos às questões: o material é relevante no quesito estratégias de leitura? O material tem valor para o professor quanto ao ensino de estratégias? Sem a explicitação da vertente teórica, o professor consegue intervir, de

forma pontual, na aprendizagem dos alunos em relação ao ensino de estratégias de leitura? É necessária uma teorização das estratégias de leitura presentes no material para posterior formação do docente?

Em “Ensino das estratégias de leitura”, quarto capítulo, sugerimos propostas para o ensino da compreensão leitora, a fim de repensar a prática da docente observada, apresentando uma sistematização do ensino das estratégias de leitura que abarque tanto a questão das estratégias em si (procedimentos necessários para se chegar à compreensão) como aspectos didáticos. Para tanto, partiremos de um dos textos presentes no material analisado e trabalhado pela docente observada, na tentativa de trazer possíveis soluções para os problemas detectados no material e nas aulas da professora.

Para finalizar, nas considerações finais, retomamos o conteúdo central do texto, buscando refletir sobre a relevância do material no que concerne às estratégias de leitura e sua relação com a prática da docente observada. Além disso, apresentamos de maneira explícita o modo como compreendemos o fenômeno estudado, voltando à problemática evidenciada no início da investigação, e apresentando uma leitura crítica a seu respeito. Ademais, pretendemos elencar tantas outras indagações que o fenômeno, compreendido de maneira crítica, nos apresenta.

Nos capítulos que seguem esta introdução, tomamos a palavra do „outro“ muitas vezes de maneira indireta, dada a impossibilidade de buscar a complexidade da nossa base teórico-filosófica em citações precisas e pontuais. Além disso, a defesa da tese de Bakhtin acerca do dialogismo, pautada em uma filosofia da linguagem, permite-nos justificar tal característica de nosso texto, uma vez que:

A experiência discursiva individual de qualquer pessoa se forma e se desenvolve em uma interação constante e contínua com os enunciados individuais do outro. Em certo sentido, essa experiência pode ser caracterizada como processo de *assimilação* – mais ou menos criador – das palavras do outro (BAKHTIN, 2011, p. 294).

De acordo com o filósofo russo, a linguagem é polifônica e, também, intersubjetiva, sendo que essa “intersubjetividade é anterior à subjetividade, pois a relação dos interlocutores não apenas funda a linguagem e dá sentido ao texto, como também constrói os próprios sujeitos produtores de textos” (BARROS, 2011, p. 29). Mesmo quando a palavra do outro se torna anônima, quando ela se “monologiza”, ainda

assim “o discurso do indivíduo nunca deixa de estar impregnado das vozes de que foi originariamente constituído” (GARCEZ, 1998, p. 53).

Como os capítulos que compõem este trabalho têm um tratamento teórico-analítico, contemplamos a teoria de Bakhtin em contextos muito particulares. Nesse sentido, e por uma questão de “assimilação” de conceitos, necessitamos, por vezes, ousar da liberdade estilística da escrita, a fim de discorrer sobre nosso material de análise. Com a compreensão de nosso leitor a esse respeito, passamos, agora, ao primeiro capítulo.

1. O ensino da leitura nas concepções do Estado: na prática, a teoria é outra?

Não é à toa que o ensino da leitura perpassa os anos iniciais da educação básica. Defender o compromisso que a escola tem de contemplar o ensino da leitura até o último ano do Ensino Médio é concordar com a complexidade de formar leitores amplamente desenvolvidos. Isso significa que o ato de ler, como atividade complexa, poderia ser trivial para a maior parte da população brasileira, sobretudo para os professores, mas não é sempre o que ocorre. Clichês como “eu odeio ler” ou “eu nunca leio” evidenciam a compreensão que uma parcela das pessoas tem da leitura, geralmente relacionando-a tão somente à literatura, esquecendo-se, todavia, da leitura cotidiana que medeia suas atividades, funções e relações sociais. É possível hipotetizar, inclusive, que a própria cultura escolar construiu e eterniza tal conceito de leitura.

Por outro lado, documentos oficiais voltados ao ensino da língua materna afirmam a importância da leitura, definindo-a como fenômeno além da transposição de grafemas em fonemas, como é o caso dos Parâmetros Curriculares Nacionais (1998, p. 69), segundo os quais ler “não se trata de extrair informação, decodificando letra por letra, palavra por palavra”. No que se refere especificamente ao Estado de São Paulo, o Currículo Oficial elaborado por meio do Programa São Paulo Faz Escola - parte de nosso *corpus* de análise - apoia-se, assim como os PCNs, em conceitos atuais da linguagem ao tratar da função da leitura na escola, como em Bakhtin (2003; 2006), Orlandi (2006) e Koch (2003).

No entanto, uma análise crítica dos materiais de Língua Portuguesa que complementam o Currículo, os *Cadernos*, nos permitiu enxergar características que, por razões especialmente de ordem política, desconsideram, em alguns momentos, a essência do conceito que se diz adotar: o dialogismo. Desse modo, apresentamos a perspectiva teórica assumida pelo material em relação à linguagem e ao ensino da leitura, como também apontamos o objetivo principal de sua elaboração a partir do Programa São Paulo Faz Escola. Para isso, trazemos uma análise documental do Currículo e dos *Cadernos do Professor* e do *Aluno* bem como dados coletados durante entrevista com um dos elaboradores deste material.

1.1 Sobre o Programa São Paulo Faz Escola (SEE-SP)

Na tentativa de desenvolver as habilidades de leitura dos educandos, a Secretaria da Educação do Estado de São Paulo elabora uma série de documentos dirigidos aos professores e gestores de toda a rede escolar. No que diz respeito aos conteúdos e objetivos a serem desenvolvidos pela escola, era disponibilizada, até meados de 2007, a *Proposta Curricular*, que propunha aos responsáveis pela educação estadual conteúdos a serem trabalhados em cada ano (série).

Em agosto de 2007, o governo do Estado de São Paulo criou o Programa São Paulo Faz Escola, cujo foco é a implantação de um único currículo pedagógico a todas as escolas da rede estadual. O Programa envolve o Ciclo II do Ensino Fundamental e o Ensino Médio³. Tal medida não apenas prevê uma educação de base comum a todos os educandos da rede, como também evita o grande prejuízo corrente, até então, aos alunos que precisavam mudar de escola, os quais muitas vezes deixavam de aprender determinado conteúdo ou reviam conteúdos já aprendidos na instituição de ensino anterior.

O Currículo (2011) se completa com um conjunto de materiais didáticos, dirigidos especialmente a gestores, professores e alunos, que consideram exatamente as habilidades, as competências, os objetivos e os conteúdos exigidos para cada disciplina. Esses materiais - os *Cadernos do Gestor* (2009), *Cadernos do Professor* (2013) e *Cadernos do Aluno* (2013) - são organizados por área, disciplina, ano e bimestre.

Os *Cadernos do Gestor* têm por objetivo principal subsidiar a ação dos gestores. São quatro⁴ volumes que, em geral, priorizam: 1) os procedimentos para a construção da Proposta Pedagógica da escola, com ênfase na implantação da Proposta Curricular e na organização dos processos de avaliação; 2) a análise e elaboração de planos de aula (aqueles que fazem parte do material do professor); e 3) a adequação da Proposta Pedagógica para a identidade de cada escola em particular.

Já os *Cadernos do Professor* e os *do Aluno* são os materiais didáticos⁵ utilizados em sala de aula. Trata-se de materiais bimestrais, distribuídos, por sua vez, em quatro

³ Concomitantemente, foi criado o Programa *Ler e Escrever*, destinado ao Ensino Fundamental I. Do mesmo modo, o objetivo é implantar uma base curricular comum ao ensino.

⁴ Há, também, edições especiais. Em 2010, por exemplo, foi distribuída uma edição sobre o Sistema de Avaliação do Rendimento Escolar do Estado de São Paulo (SARESP).

⁵ Preferimos utilizar, neste trabalho, o termo “material didático” ou “material” referindo-nos ao *Caderno do Professor* e/ou *Caderno do Aluno*, a fim de evitar equívoco com relação ao livro didático distribuído

volumes, sob o título *Caderno do Aluno*, para cada aluno de todo ano escolar. Na mesma lógica, cada professor recebe quatro volumes, intitulados *Caderno do Professor*, por ano em que leciona. Os materiais são divididos em quatro grandes áreas (Ciências da Natureza; Ciências Humanas; Linguagens, Códigos e suas Tecnologias; e Matemática), cada qual engloba as disciplinas específicas do campo, todas em consonância com os conteúdos e objetivos propostos pelo Currículo. A disciplina de Língua Portuguesa faz parte da área denominada “Linguagens, Códigos e suas Tecnologias”.

O *Caderno do Aluno* traz atividades de leitura, análise de textos, análise linguística, análise de gêneros e estudo de tipologias. Abarca ainda atividades de “Lição de casa” e dicas de estudo. Ao passo que o *Caderno do Professor* serve para auxiliar o trabalho do docente no ensino dos conteúdos disciplinares específicos e na aprendizagem dos alunos. Esses conteúdos, habilidades e competências são acompanhados de orientações para a gestão da aprendizagem em sala de aula. O material oferece sugestões de métodos, estratégias de trabalho para as aulas e avaliação. Cada volume inicia com uma orientação sobre os conteúdos contemplados, especificando seus conteúdos gerais bem como os que serão desenvolvidos a longo prazo.

Todo volume é dividido em unidades, chamadas de *Situação de Aprendizagem*. No caso do material elaborado para o ensino de língua materna, cada volume consta de, em média, cinco *Situações*. No material do 6.º ano - nosso *corpus* de análise - há vinte Situações de Aprendizagem, distribuídas conforme mostra a tabela abaixo:

Quadro 5 – Quantidade de volumes e Situações de Aprendizagem

Número do Volume	Quantidade de Situações de Aprendizagem
Volume 1 (primeiro bimestre)	06
Volume 2 (segundo bimestre)	05
Volume 3 (terceiro bimestre)	05
Volume 4 (quarto bimestre)	04
Total de 4 volumes	Total de 20 Situações de Aprendizagem

Fonte: Dados da pesquisa, 2014.

pelo Programa Nacional do Livro Didático (PNLD). Nas escolas, é também chamado de “caderninho”, “apostila” ou “material do Currículo”.

As *Situações de Aprendizagem* trazem o objetivo geral, o tempo previsto para sua realização em número de aulas, conteúdos e temas, competências e habilidades, estratégias, recursos e avaliação e o roteiro para aplicação da *Situação* (passo a passo). Das 20 Situações de Aprendizagem presentes no material do 6.º ano, 15 contêm um item denominado “estudo da língua”.

Ao final dos volumes 2, 3 e 4, há considerações sobre expectativas de aprendizagem e grade de avaliação. Da mesma maneira, ao final de todos os volumes, há uma proposta de questões para aplicação em avaliação, uma proposta de situações de recuperação e recursos para ampliar a perspectiva do professor e do aluno para a compreensão do tema (inclusive contendo sugestões de referenciais que subsidiam a prática docente).

Para organizar esse material, a Secretaria Estadual da Educação convidou uma professora doutora aposentada na Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo (FE-USP), que, por sua vez, formou uma equipe responsável por toda preparação. Um desses elaboradores, que foi por nós entrevistados, tem bacharelado em Linguística e Português pela Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo (FFLCH-USP), licenciatura em Português pela FE-USP, especialização em Psicopedagogia pela Pontifícia Universidade Católica (PUC-SP) e mestrado e doutorado em Educação pela FE-USP, ambos com ênfase em produção de textos. Os autores do material fizeram reuniões diárias com a professora responsável e também participaram de encontros com o pessoal da Secretaria, que dava as orientações e parâmetros bases que deveriam ser considerados.

Nesta pesquisa, nossa análise documental contemplou os oito *Cadernos* destinados ao 6.º ano para a disciplina de Língua Portuguesa bem como as páginas do Currículo de “Linguagens, Códigos e suas Tecnologias” que abarcam a mesma disciplina. Portanto, quando mencionamos o material “Linguagem, Códigos e suas Tecnologias: língua portuguesa”, referimo-nos ao conjunto de materiais elaborado pelo Programa São Paulo Faz Escola para a disciplina de língua materna. Tal análise compreendeu, em primeiro lugar, as concepções de linguagem e texto em que o material se fundamenta, para, então, adentrarmos na especificidade da leitura e de estratégias de leitura, sequência essa que se inicia no próximo item deste capítulo.

1.2 Linguagem, texto e leitura em *Linguagens, Códigos e suas Tecnologias: língua portuguesa: concepções e ensino*

Embasadas nos postulados propostos por Bakhtin em sua Filosofia da Linguagem (2009, 2011), as novas vertentes da Linguística incluem a explicação da língua como um processo de interação, uma vez que a compreensão de textos (orais e escritos) resulta de um trabalho árduo tanto por parte do escritor/falante quanto do leitor/ouvinte. Nesse sentido, a leitura deixa de ser considerada apenas identificação de signos linguísticos por meio dos quais os indivíduos se expressam e se comunicam e passa a ter carácter **dialógico** e **dialético**. Não se trata, pois, tão somente de um dialogismo superficial, conversação estabelecida entre duas ou mais pessoas. Para além disso, diz respeito também à atitude responsiva ativa do interlocutor e, em última instância, às diversas vozes impregnadas no discurso de quem escreve (fala), à polifonia, a um texto dialogando com outros textos. Ora, o próprio fato de o enunciador adequar seu texto ao público esperado já pode ser considerado dialógico, uma vez que o leitor potencial influencia na produção do escritor. Ou seja, este dialoga com aquele, ainda que hipoteticamente, realizando uma avaliação social que permitirá o produtor escolher o gênero discursivo e o grau de formalidade que utilizará, dentre outros aspectos linguístico-discursivos. Tal produtor dialoga, ainda, consigo mesmo, buscando nas experiências anteriores sucessos e insucessos de produção textual como parâmetros para uma interação verbal sem grandes desencontros de sentidos entre aquilo que o leitor (ouvinte) compreende e a intencionalidade do escritor (falante). Compreendendo a linguagem de maneira ainda mais complexa, para Bakhtin (2011, p. 333), “cada diálogo ocorre como que no fundo de uma compreensão responsiva de um terceiro invisivelmente presente”, pois “a natureza da palavra [...] sempre quer ser ouvida, sempre procura uma compreensão responsiva e não se detém na compreensão imediata mas abre caminho sempre mais à frente (de forma ilimitada)” (Idem).

É dialética porque, por meio dela, o sujeito transforma o mundo e esse mundo novo o transforma em um novo sujeito, infinitamente. Ademais, o homem constrói a linguagem e vice-versa. Nessa perspectiva, a língua é produto histórico-social e, portanto, embebida de ideologias. Sobre o tema, Bakhtin (2009, p. 31) postula que “tudo que é ideológico possui um *significado* e remete a algo situado fora de si mesmo. Em outros termos, tudo que é ideológico é um *signo*. *Sem signos não existe ideologia*”

(grifos do autor), da mesma forma que sem ideologia não existem signos, pois ideologia e signo são interdependentes e a interação entre ambos é também dialética. É notório lembrar que o pensador russo, ao evidenciar a existência do “signo interior” (a psique, a atividade mental, o pensamento) e do “signo exterior” (o ideológico, o social), afirma:

O signo ideológico tem vida na medida em que ele se realiza no psiquismo e, reciprocamente, a realização psíquica vive do suporte ideológico. A atividade psíquica é uma passagem do interior para o exterior; para o signo ideológico, o processo é inverso. O psíquico goza da extraterritorialidade em relação ao organismo. É o social infiltrado no organismo do indivíduo. E tudo que é ideológico é extraterritorial no domínio socioeconômico, pois o signo ideológico, situado fora do organismo, deve penetrar no mundo interior para realizar sua natureza semiótica [...]. Desta maneira, existe entre o psiquismo e a ideologia uma interação dialética indissolúvel: o psiquismo se oblitera, se destrói para se tornar ideologia e vice-versa. O signo interior deve libertar-se de sua absorção pelo contexto psíquico (biológico e biográfico), ele deve parar de ser experimentado subjetivamente para se tornar signo ideológico. O signo ideológico deve integrar-se no domínio dos signos interiores subjetivos, deve ressoar tonalidades subjetivas para permanecer um signo vivo e evitar o estatuto honorífico de uma incompreensível relíquia de museu (BAKHTIN, 2009, p. 65-66, grifos do autor).

Nesse contexto de linguagem dialógica e dialética, o significado é tanto social (ideológico) quanto individual, de modo que a compreensão de o que se lê é construída a partir das vivências de ambos os interlocutores (escritor e leitor) participantes de dada situação sócio-comunicativa. Ora, quando um signo exterior (seja falado ou escrito) é compreendido e assimilado por determinado sujeito - ou seja, quando se torna signo interior e poderá ser, a qualquer momento, replicado⁶ (exteriorizado, enunciado) – será sempre compreendido dentro de certo contexto social. Assim sendo, um mesmo signo pode ter vários sentidos. A título de exemplo, imaginemos o signo “vaca”. O termo tem um efeito de sentido para um carnívoro e outro para um vegetariano, da mesma forma em que brasileiros e indianos têm representações bastante distintas de tal signo. Pensemos, agora, em um texto sobre o tema vaca escrito por um açougueiro brasileiro e lido por um religioso indiano. A construção de sentidos elaborada pelo leitor exemplificado provavelmente terá altos graus de discordância, mantendo o sentido de “vaca” internalizado em situações sociodiscursivas anteriores, pois “o sujeito da

⁶ O conceito de réplica, aqui, vai além da responsividade ativa do leitor (ouvinte), estendendo-se à ordem dialógica do discurso, no sentido de que a produção do escritor (falante) não é inédita (tanto no que diz respeito à estrutura da língua como no que se refere aos enunciados), mas baseada em discursos anteriores, de modo que é, também, resposta a tais discursos, ou seja, uma “réplica” ou uma “compreensão responsiva de efeito retardado”.

compreensão enfoca a obra com sua visão de mundo já formada, de seu ponto de vista, de suas posições” (BAKHTIN, 2011, p. 378). Por outro lado, há a possibilidade de o leitor ressignificar o signo, concordando com seu interlocutor ou discordando, mas compreendendo-o como plurissignificativo. Como afirma Bakhtin (2011, p. 378), “o sujeito da compreensão não pode excluir a possibilidade de mudança e até de renúncia aos seus pontos de vista e posições já prontos. No ato da compreensão desenvolve-se uma luta cujo resultado é a mudança mútua e o enriquecimento”. Ainda segundo o autor supracitado, “ver e compreender o autor de uma obra significa ver e compreender outra consciência, a consciência do outro e seu mundo, isto é, outro sujeito”. (BAKHTIN, 2011, p. 316).

Assim, o leitor ativo e não dogmático está sempre ressignificando suas representações mentais da realidade, olhando-a a partir de outro ponto de vista e permitindo que essa nova realidade o transforme em um sujeito mais aberto a novas possibilidades. Neste ponto, é possível afirmar que as transformações sociais são mediadas pela linguagem em um processo retroalimentativo. A leitura, então, é mais que a compreensão de um discurso, mas a compreensão do próprio mundo, do “outro” e de si mesmo.

Sobre a concepção de ensino na área de Linguagens, Códigos e suas Tecnologias (incluem-se, aqui, as disciplinas de Artes, Educação Física, Língua Estrangeira Moderna – Inglês e Espanhol – e Língua Portuguesa), o Currículo (2011), pautado nos Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, 1998), considera que a razão de qualquer ato de linguagem seja a construção de sentidos. Assim, define as linguagens como meio para o conhecimento, afirmando que “o homem conhece o mundo por meio de suas linguagens e de seus símbolos. À medida que ele se torna mais competente nas diferentes linguagens, torna-se mais capaz de conhecer a si mesmo, a sua cultura e o mundo em que vive” (SÃO PAULO, 2011, p. 27). Para tanto, o documento apresenta três níveis de contextualização da linguagem na área: sincrônica, diacrônica e interativa:

- A contextualização **sincrônica**, que ocorre num mesmo tempo, analisa o objeto em relação à época e à sociedade que o gerou. Quais foram as condições e as razões de sua produção? De que maneira ele foi recebido em sua época? Como se deu o acesso a esse objeto? Quais as condições sociais, econômicas e culturais de sua produção e recepção? Como um mesmo objeto foi apropriado por grupos sociais diferentes?
- A contextualização **diacrônica**, que ocorre através do tempo, considera o objeto cultural no eixo do tempo. De que maneira aquela obra, aquela ideia,

aquela teoria se inscrevem na história da Cultura, da Arte e das ideias? Como certa obra, por exemplo, foi apropriada por outros autores em períodos posteriores? De que maneira ela se apropriou de objetos culturais de épocas anteriores a ela própria?

- A contextualização **interativa**, que permite relacionar o objeto cultural com o universo específico do aluno. Como ele é visto hoje? Que tipo de interesse ele ainda desperta? Quais as características desse objeto que fazem com que ele ainda seja estudado, apreciado ou valorizado? (SÃO PAULO, 2011, p. 29, grifos do autor).

Notamos que tais contextualizações consideram o texto (verbal ou não verbal) como produção histórica e cultural carregada de valores sociais, políticos, econômicos e ideológicos, de modo que o aluno, leitor ou contemplador da obra, **interaja** com tal texto e **construa significados “próprios”**, a partir de suas experiências e do contexto histórico ao qual pertence. Percebemos, assim, que há diálogo entre os interlocutores e que a intencionalidade do produtor é também levada em conta.

No capítulo dedicado exclusivamente à disciplina de Língua Portuguesa, o Currículo apresenta o texto sob dois aspectos:

- Ele será compreendido em sentido semiótico, podendo, assim, estar organizado a partir da combinação de diferentes linguagens, não apenas a verbal (uma foto, uma cena de telenovela, uma canção, entre muitas outras possibilidades, serão compreendidas como textos).

- O estudo do texto terá ainda como premissa sua inserção em dada situação de comunicação – podendo, dessa forma, ser entendido como sinônimo de enunciado. Ele não será visto como objeto portador de sentido em si mesmo, mas como uma tessitura que, inserida em contextos mais amplos, materializa as trocas comunicativas. Esse resultado não deve ser analisado apenas como uma organização de frases e palavras, mas como forma de representação de valores, tensões e desejos de indivíduos, inseridos em diversos contextos sociais, em um momento histórico determinado. (SÃO PAULO, 2011, p. 36).

Como podemos notar, o texto é visto como qualquer manifestação da linguagem, sendo tal manifestação entendida como uma enunciação, uma comunicação social e discursiva que pressupõe um interlocutor. Quando indagado em qual concepção de texto se fundamenta, um dos elaboradores do material confirma:

Eu acho que a grande referência que a gente tem é o Bakhtin. Ele aparece ali muito forte e, a partir dele, os outros autores que entram são autores que, na verdade, já comentam o trabalho do Bakhtin, mas eu acho que a grande referência que a gente utilizou ali foi o Bakhtin. (ELABORADOR DO MATERIAL, 2014).

Fica evidente, até aqui, a consonância entre o documento analisado e as novas vertentes da Linguística e da Linguística Aplicada.

Quanto ao emprego da linguagem, Bakhtin (2011, p. 262), considerando que os diferentes campos da atividade humana estão vinculados ao uso da linguagem, postula que ele “efetua-se em forma de enunciados (orais e escritos) concretos e únicos, proferidos pelos integrantes desse ou daquele campo da atividade humana. Esses enunciados refletem as condições específicas e as finalidades de cada referido campo”. Continua Bakhtin (2011, p. 263): “evidentemente, cada enunciado particular é individual, mas cada campo de utilização da língua elabora seus *tipos relativamente estáveis* de enunciados”. E são esses enunciados que o pensador russo nomeia de “gêneros do discurso”, os quais se compõem, necessariamente, por seu “conteúdo temático”, seu “estilo de linguagem” e sua “construção composicional”. Sobre o conteúdo temático, Medviédev (2012, p. 197) defende:

[...] as formas do todo, isto é, as formas do gênero, determinam substancialmente o tema. O tema realiza-se não por meio da frase, nem do período e nem por meio do conjunto de orações e períodos, mas por meio da novela, do romance, da peça lírica, do conto maravilhoso, e esses tipos de gêneros, certamente, não obedecem a nenhuma determinação sintática. O conto maravilhoso, em si, não se forma, de modo algum, a partir das orações e dos períodos. Como consequência, a unidade temática da obra é inseparável de sua orientação original na realidade circundante, isto é, inseparável das circunstâncias espaciais e temporais. Assim, entre a primeira orientação refere-se ao espaço e tempo real, ao contexto imediato de produção] e a segunda orientação da obra na realidade (orientação imediata a partir de fora e temática a partir de dentro), estabelece-se uma ligação e uma interdependência indissolúveis. Uma é determinada pela outra. A dupla orientação acaba por ser única, porém, bilateral.

No que tange à estilística, Bakhtin explica:

Todo estilo está indissolúvelmente ligado ao enunciado e às formas típicas de enunciados, ou seja, aos gêneros do discurso. Todo enunciado [...] é individual e por isso pode refletir a individualidade do falante (ou de quem escreve), isto é, pode ter estilo individual. Entretanto, nem todos os gêneros são igualmente propícios a tal reflexo da individualidade do falante na linguagem do enunciado, ou seja, ao estilo individual (BAKHTIN, 2011, p. 265).

Cabe lembrar que o filósofo russo utiliza os termos “estilo geral” e “estilo da língua” para se referir ao estilo relativamente estável que cada gênero específico possui, dependendo não apenas da especificidade do campo da atividade humana, como também da questão da língua nacional na linguagem individual, ou seja, dos fenômenos

linguísticos experimentados e validados em situações reais de uso. De outro lado, nomeia “estilo individual” aquele que não seja requisito dos padrões de determinado gênero, aquele que não tem a ver diretamente com a estrutura do enunciado, aquele que seja, de certa forma, subjetivo, individual.

A construção composicional, por sua vez, diz respeito aos elementos que caracterizam determinado gênero como tal. Tais características, incorporadas ao gênero por meio de práticas sociais de interação verbal, são inseparáveis do estilo geral e podem até se (con)fundir, pois a construção dos gêneros ocorre socialmente a partir das necessidades comunicativas de certos sujeitos em determinado contexto. Koch e Elias (2010, p. 109-110) apontam que “**do ponto de vista da composição dos gêneros**, deve-se levar em conta a forma de organização, a distribuição das informações e os elementos não verbais: a cor, o padrão gráfico ou a diagramação típica, as ilustrações”, ou seja, a estruturação própria de cada gênero.

Haja vista a variedade dos campos da atividade humana e, desse modo, a infinitude dos gêneros, entendemos perfeitamente a complexidade das atividades de produzir e compreender textos específicos a cada propósito e situação. Em se tratando de textos escritos, então, há maior exigência aos interlocutores da situação enunciativa, pois a produção de sentidos pode ser dificultada pelas distâncias temporal, espacial e cultural existentes entre escritor e leitor. Para Bazerman (2007), uma vez que em textos escritos não são dadas muitas dicas explícitas para orientar a interpretação, há um grande risco de que haja falhas na comunicação. Felizmente, os gêneros podem ajudar nessa confusão ao assinalar a situação e a ação, projetando o contexto invisível. “O leitor e o escritor precisam do gênero para criar um lugar de encontro comunicativo legível da própria forma e conteúdo do texto” (BAZERMAN, 2007, p. 23). Por essa razão, ler não é entendido como tarefa fácil, tanto do ponto de vista de quem aprende quanto do de quem pretende ensinar.

Bakhtin (2011) atenta-nos para a importante diferença entre os gêneros discursivos primários (simples) e secundários (complexos). Ao afirmar que não se trata de uma diferença funcional, o autor explica que os gêneros discursivos secundários (predominantemente os escritos: romances, dramas, pesquisas científicas de toda espécie, os grandes gêneros publicísticos, etc.) nascem nas experiências culturais mais complexas e relativamente muito desenvolvidas e organizadas. Tais gêneros incorporam e reelaboram diversos gêneros primários (formados nas condições da comunicação

discursiva imediata, cotidiana) “e é por isso mesmo que a natureza do enunciado deve ser descoberta e definida por meio da análise de ambas as modalidades”, além do mais, “a própria relação mútua dos gêneros primários e secundários e o processo de formação histórica dos últimos lançam luz sobre a natureza do enunciado (e antes de tudo sobre o complexo problema da relação de reciprocidade entre linguagem e ideologia)” (BAKHTIN, 2011, p. 264).

Para o Currículo (2011, p. 32-33):

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

Notamos que o material apresenta-se apenas parcialmente coerente com o referencial no qual diz embasar-se. Os gêneros são considerados produtos sociais e históricos, com formas e funções comunicativas produzidas a partir das necessidades dos usuários de uma língua. Além disso, são vistos como **ações sociais**, isto é, a interação verbal (que apenas ocorre por meio de gêneros discursivos) é uma **atividade**, já que o sujeito utiliza-se da linguagem como instrumento para satisfazer suas necessidades. Por outro lado, utiliza o conceito de “gênero textual” e não de “gênero do discurso”, aproximando-se mais dos estudos recentes da Linguística e menos na Filosofia da Linguagem.

Sobre o ensino dos gêneros, autores como Bronckart (2003), Schneuwly (2011) e Marcuschi (2010), seguindo os conceitos apresentados principalmente por Bakhtin, privilegiam, em geral, a situação de produção mais imediata como: propósito comunicativo ou finalidade, posição/papel social dos interlocutores, estilo, suporte, campo da atividade humana, domínio discursivo ou domínio social de comunicação, construção composicional, avaliação social.

Mesmo que os estudos sobre ensino dos gêneros não contemplem, em geral, as condições histórico-sociais mais amplas, de cunho ideológico, limitando-se a abordagem das condições de produção mais imediatas, ainda assim, é possível afirmar um grande avanço em relação ao ensino da língua materna. Isso porque, como nos lembra Brait (2000, p. 15), “o conceito de gênero discursivo vem, ultimamente, atraindo

o interesse de professores e pesquisadores, conforme se pode constatar nas propostas de ensino de línguas apresentadas pelos Parâmetros Curriculares Nacionais”, o que outrora era incomum.

Apesar de os autores supracitados defenderem o ensino da língua por meio dos (e sobre os) gêneros, não negligenciam a importância dos tipos textuais. Pelo contrário, Schneuwly (2011), por exemplo, sugere o ensino dos gêneros em agrupamentos tipológicos, nomeando os tipos (ou “capacidades de linguagem dominantes”) em: narrar, relatar, argumentar, expor e descrever ações. Ainda que com terminologias parcialmente diferentes, Marcuschi (2010, p. 23) explica os tipos textuais na mesma perspectiva, afirmando que servem “para designar uma espécie de sequência teoricamente definida pela *natureza linguística* de sua composição (aspectos lexicais, sintáticos, tempos verbais, relações lógicas)”. (grifos do autor).

No que diz respeito à diferença entre tipo e gênero do discurso e ao ensino da tipologia e dos gêneros para o material analisado, um de seus elaboradores explica:

O tipo textual, na verdade, é o que vai organizar ali toda a estrutura do texto e vai dar, assim, uma cara para esse texto. A tipologia [...] é o que faz a amarração. Essa é a grande diferença em relação aos gêneros textuais [...]. Quando se trabalhava com a tipologia, se trabalhava com uma ideia muito antiga de narração, dissertação e descrição e não se desenvolvia o que é que é a narração, a descrição e a argumentação considerando o contexto do gênero, com as funções, a situação comunicativa na qual ele estava envolvido e tal [...]. Se eu penso numa tipologia narrativa [...], então eu tenho lá um estrutura mínima que vai definir o texto ali como texto predominantemente narrativo. Mas, às vezes, o texto é predominantemente narrativo, mas ele traz uma outra coisa ali dentro da estrutura que não é nada narrativo, como a descrição ou como a argumentação [...]. Quando eu pego um texto como uma notícia, em que ele apresenta a estrutura de um texto narrativo, eu não posso chamar esse texto de narrativo, embora ele tenha “o que”, “quando”, “onde”, “por que” e tal, que vai acontecer também num texto narrativo [...]. Embora sejam parecidas [...], são coisas diferentes [...]. Se eu tenho um relato, a tipologia que organiza esse texto não é a narrativa. É o relatar. Se eu tenho um conto, a tipologia que organiza é o narrar [...]. Eu também tenho um acontecimento; eu também tenho pessoas envolvidas nesse acontecimento; eu também tenho o lugar onde esse acontecimento ocorreu; eu também tenho um tempo e tal. Só que o que eu tenho aqui são coisas relacionadas com a realidade; e o que eu tenho aqui são coisas relacionadas com a ficção, com a mimese (ELABORADOR DO MATERIAL, 2014).

O material faz agrupamentos tipológicos, ou seja, para cada ano, é selecionada uma gama de gêneros que têm como predominante determinado tipo de texto. Assim, como no 6.º ano a tipologia a ser desenvolvida é a narração, os *Cadernos* trazem seis gêneros diferentes, além de textos didaticamente construídos:

Quadro 6 – Gêneros discursivos contemplados pelo material

Gênero	Quantidade
Filme	01
Fábula	02
Crônica	08
Conto	08
Romance	04
Letra de música	03
Foto	14
Didaticamente construídos	17
Total	57⁷

Fonte: Dados da pesquisa, 2014.

Gêneros como filme, letra de música e foto, embora não sejam, em geral, propriamente narrativos, apresentam, na coletânea feita pelo material, características do narrar, justamente com o objetivo de desenvolver “[...] o conceito de narratividade (traços de narração em gêneros que, em princípio, não possuem uma estrutura narrativa, como é o caso das letras de música [bem como das fotos])” (SÃO PAULO, 2013, p. 28).

Como podemos ver, dos 57 textos, 42 são escritos, 01 é oral (filme) e 14 são não verbais (fotos). Dos 42 textos escritos, 17 são didaticamente construídos e 25 retirados de um veículo de circulação social real. Dos 25 textos autênticos, todos têm referência das fontes de origem, indicando data, autor, título e veículo. Desses 25 textos, há diversidade quanto à autoria, sendo que 12 estão na íntegra e 13 fragmentados.

Quando indagado sobre o critério de seleção dos textos, um dos elaboradores do material admite:

Aí a gente entra um pouco nos bastidores, porque, na verdade, nós queríamos muito trabalhar com literatura de qualidade [...], com clássicos, com autores contemporâneos, mas que fossem [...] autores considerados muito bons [...] na literatura; com material de jornal de revista [...] que fosse da atualidade, materiais que tinham esse pé no artigo de divulgação científica. Nós queríamos uma variedade de textos, mas, principalmente na literatura, nós

⁷ A contagem dos gêneros foi feita levando em conta o texto como **um todo** significativo, uma **unidade** de sentido. Há dois fragmentos, por exemplo, retirados do mesmo romance, mas eles não se completam, visto que um trecho não tem relação com o outro da maneira como foi disponibilizado no material. Há cinco fragmentos de “textos” didaticamente construídos, por outro lado, que seguem uma linearidade de sentido, isto é, são coerentes. Sendo assim, em uma perspectiva mais estrutural da língua, o total de textos pode variar de 57 para 60, sendo 3 do gênero romance e 21 didaticamente construídos. Ademais, além desses 57 (ou 60) textos, há sugestões de outros títulos nos *Cadernos do Professor*, mas que não estão presentes no material.

queríamos textos de muita qualidade. Só que nós tivemos muita dificuldade com uma questão que era de liberação dos textos.

Nesse sentido, o autor do material explica que a equipe teve basicamente dois problemas: um de autorização de uso dos textos que ainda não eram de domínio público (“se eu quero trabalhar com Cecília Meireles, com Manuel Bandeira [...], por exemplo, eu tenho muita dificuldade de conseguir a liberação do texto, porque seus herdeiros não permitem”) e outro de custo dos textos autorizados (“e, quando permitem, e aí é o segundo problema, o valor é altíssimo de um texto que a gente quer utilizar”). O entrevistado explica: “na primeira versão desse material, nós tínhamos muito texto literário de peso, principalmente pro 6.º ano, que a gente trabalha muito o texto narrativo”. Ou seja:

Nós tínhamos muitas coisas e que foram cortadas ao longo do processo porque ou o direito [...] de uso do texto não tinha sido liberado ou o valor era muito grande, principalmente quando se sabia que era a Secretaria de Educação que estava produzindo o material, o valor triplicava, porque aí é dinheiro do Estado, então [...] a gente pode cobrar qualquer coisa [...]. Há uma coisa nos bastidores desse processo de elaboração dos textos do material (que acontece nesse material, mas acontece em todos os outros, mesmo pras editoras [...]), que é muito complicado. E aí o critério que a gente utiliza inicialmente cai por terra, porque você se depara com esse tipo de problema [...]. Então, nós ficamos, na verdade, muito insatisfeitos com a quantidade de textos que a gente tinha lá e que nós tivemos que elaborar coisas e textos ao longo do processo que não estavam programadas, porque a gente não tinha o que colocar. Então, nós tínhamos grande dificuldade pra trabalhar com o texto (ELABORADOR DO MATERIAL, 2014).

A criação dos textos aos quais o autor do material se refere diz respeito aos didaticamente construídos, elaborados “especialmente para o Programa São Paulo Faz Escola”. Perguntamos a esse autor o critério de elaboração desses textos e obtivemos a seguinte explicação:

Vamos pensar assim: uma carta. Precisava de uma carta e eu queria usar uma carta que era uma troca aí entre um autor e outro. Não podia usar aquela carta. Então, às vezes eu precisava criar aquele texto, porque eu não podia usar o que eu gostaria de usar. E havia uma outra criação que era dos narrativos que, de certa forma, conduziam o passo a passo do aluno para elaboração de alguma coisa. Então, na verdade, eles não eram literários. Embora narrativos, a função deles era, a partir de uma historinha, ir mostrando pro aluno como é que ele poderia desenvolver determinada tarefa ali na escola. Isso aparece muito nos livros do sétimo ano [...]. Nos livros paradidáticos que você tem essa coisa de ensinar a fazer alguma coisa. Então, muitas vezes a elaboração desse texto passava por uma estratégia metodológica mesmo. Então, embora ele fosse narrativo, a finalidade dele era ensinar a fazer algo e por isso é que a gente criava esses textos pro aluno (ELABORADOR DO MATERIAL, 2014).

Vemos que há grande preocupação dos autores em utilizar textos de qualidade e socialmente veiculados, o que não é possível, muitas vezes, por conta de se tratar de obras que ainda não são de domínio público e cujos direitos autorais são alegadamente caros o suficiente para a Secretaria de Educação substituir por uma “historinha” o texto que irá ser lido posteriormente pelo estudante. Por outro lado, a produção desses “textos” também acontece com o intuito de criar um pretexto para o aluno-leitor aprender algo mediante textos ditos narrativos, o que descaracteriza a tipologia (não se trata, por exemplo, de um manual ou qualquer outro texto instrucional por meio do qual o aluno realizará determinada tarefa), construindo, na verdade, um pseudogênero. Questionamos um dos elaboradores se os critérios para elaboração dos textos didaticamente construídos levavam em conta as concepções de Bakhtin, na qual o Currículo afirma se embasar:

A ideia era essa, sim; que a gente, o tempo todo, fizesse com que o aluno fosse construindo a linguagem ali; fosse construindo a ideia de um conceito; fosse compreendendo a função social e comunicativa de um texto. Enfim, a ideia... Se a gente deu conta, eu realmente não sei ((risos)), mas a ideia inicial era essa ((risos)) (ELABORADOR DO MATERIAL, 2014).

Se a ideia era realmente essa, os elaboradores não alcançaram o objetivo. Dos 17 textos didaticamente construídos, 08 são assinados por Débora e Eliane, duas das elaboradoras do material. 09 deles não têm indicação de autoria. Desses 17 textos, 03 são história em quadrinhos, 01 é história de ficção e o restante (13) não se caracteriza como gênero, visto que não há indicação de suporte (o suporte original é o próprio material didático; inclusive, é especificado que tais “textos” foram “elaborados especialmente para o São Paulo Faz Escola”); não há função social, pois o propósito não é comunicativo, de caráter interacional, mas o intuito é utilizar tais “textos” tão somente para ensinar sobre gêneros e tipos textuais. Em outros termos, o conteúdo temático desses 13 textos (30,95% dos textos escritos) é, no mínimo, inidentificável, se não falso. Nosso leitor pode considerar que talvez estejamos assumindo uma posição bastante radical se afirmarmos que mesmo as “histórias em quadrinhos” e a “história de ficção” também não podem ser consideradas gêneros discursivos. Mas essa afirmação é aceitável, pois, embora tenham uma estrutura composicional e estilo geral que possam caracterizar esses textos como tal, não foram produzidos com o propósito comunicativo de uma história em quadrinhos ou de uma história de ficção. Ora, uma história em quadrinhos e uma história de ficção têm como função entreter o leitor, sendo que o

escritor desses enunciados escrevem seus textos avaliando um leitor que quer ler para ter prazer e não para aprender determinada tarefa, como é o caso dos “textos” aqui analisados. Além disso, tais “gêneros” não foram circulados socialmente em suportes coerentes com seu propósito comunicativo, mas produzidos para serem primeira e unicamente publicados no material didático, que não tem a função de entreter, o que vai de encontro com o pensamento de Bakhtin (2011, p. 301-305), que postula que “um traço essencial (constitutivo) do enunciado é o seu *direcionamento* a alguém”, já que “cada gênero do discurso em cada campo da comunicação discursiva tem a sua concepção típica de destinatário que o determina como gênero” e, “portanto, o direcionamento, o endereçamento do enunciado é sua peculiaridade constitutiva sem a qual não há nem pode haver enunciado”. No caso exposto acima, tal endereçamento não condiz com um leitor potencial do gênero escolhido na produção, pois não há coerência entre: a) gênero escolhido e intencionalidade do produtor (o produtor escolhe uma história em quadrinho em sua comunicação para ensinar algo); b) conteúdo temático e responsividade do leitor (o leitor lê uma ficção para realizar tarefas em uma gincana, por exemplo).

Nesse sentido, se no Currículo as concepções de linguagem, texto, gênero e tipologia são, em geral, coerentes com os pressupostos teóricos atuais acerca da linguagem, na prática, nos textos disponibilizados nos *Cadernos*, a teoria é outra. Isso porque os conceitos de linguagem, texto, gênero, tipologia e, conseqüentemente, o conceito de leitura não levam em conta, muitas vezes, a noção de dialogismo de Bakhtin, ainda que, no que se refere ao ensino da leitura (e também da escrita), o Currículo afirme que “o objetivo principal é o estudo das características dos gêneros textuais, desde o lugar do receptor e/ou produtor na materialidade escrita da linguagem verbal” (SÃO PAULO, 2011, p. 38). Se “o estudo do texto terá ainda como premissa sua inserção em dada situação de comunicação” (SÃO PAULO, 2011, p. 36), perguntamos: em quais situações de comunicação os textos elaborados especialmente para o Programa São Paulo Faz Escola estão inseridos?

Outro fator importante é que dos 25 textos escritos disponibilizados pelos *Cadernos* do 6.º ano 13 são fragmentos. Embora esses recortes sejam um todo significativo, isto é, um texto, uma produção coerente, eles não condizem com o conteúdo temático idealizado pelo escritor da obra na íntegra. Isso fere uma das peculiaridades do enunciado, que é a sua “conclusividade”, sua “inteireza”, “[...] uma

espécie de aspecto interno da alternância dos sujeitos do discurso; essa alternância pode ocorrer precisamente porque o falante disse (ou escreveu) *tudo* o que quis dizer em dado momento ou sob dadas condições” (BAKHTIN, 2011, p. 280, grifos do autor). Perguntamos: que tipo de interação o material quer estabelecer entre o aluno-leitor e o escritor por meio desses fragmentos? Por ora, nossa intenção foi apontar a inconsistência teórica evidenciada no material. A discussão para essa e para outras questões nós encontramos no capítulo que segue. Passemos ao segundo capítulo.

2. A questão teórica das estratégias de leitura no Currículo de São Paulo: fundamentação ou intuição?

No capítulo anterior, analisamos o posicionamento teórico do Currículo de Língua Portuguesa e de seus materiais complementares em relação à linguagem e ao ensino da linguagem, o que nos fez concluir que o material traz conceitos de leitura, escrita, linguagem, texto, gêneros e tipos textuais de modo coerentes com as novas vertentes da Linguística, mas apresenta contradições em algumas propostas didáticas, as quais descaracterizam o ponto central da teoria na qual se diz embasar: o dialogismo. Tal análise, embora importante para que compreendamos melhor nosso *corpus*, não responde diretamente às questões advindas da problemática evidenciada e anunciada na introdução deste trabalho, o que iniciamos a tratar a partir de agora.

Dedicamo-nos, neste capítulo, a discutir como se concretiza a proposta do ensino de leitura nas tarefas elaboradas pelo material, levando em conta principalmente as estratégias de compreensão leitora, para atingir dois de nossos objetivos específicos, quais sejam: 1- desvelar qual a vertente teórica que sustenta as estratégias de leitura presentes no material; e 2- identificar e caracterizar as estratégias de leitura propostas. Com isso, a partir de análise do Currículo e dos *Cadernos do Professor* e do *Aluno* do 6.º ano e de entrevista com um dos elaboradores de nosso *corpus* de análise, respondemos às inquietações: qual a vertente teórica adotada pelo material no que concerne às estratégias de leitura? Há uma teoria sólida ou as estratégias são apresentadas de maneira intuitiva? Quais estratégias de leitura são contempladas?

A hipótese inicial dos pesquisadores era a de que haveria divergência entre a prática docente e a abordagem teórico-metodológica utilizada pelo material analisado no que se refere às estratégias de leitura, levando em conta um perfil de professor que, com a carga horária completa, geralmente não tem tempo de preparar suas aulas, restando-lhe reproduzir o passo a passo do livro didático adotado. Ironicamente, após a coleta de dados por meio da análise documental e da entrevista com um dos elaboradores dos *Cadernos* e do Currículo, evidenciamos uma divergência, na verdade, entre o que o pesquisador e o material consideram estratégias de leitura. Isso foi instigante do ponto de vista científico na medida em que a aparência vislumbrada pelos pesquisadores ao propor a problemática inicial foi transparecendo e as teorias nos levando à essência, à compreensão cada vez mais profunda de tal realidade e de nosso objeto de estudo.

Na análise preliminar do material, antes da elaboração do projeto de pesquisa de mestrado, entendemos que os conceitos “estratégias de leitura”, “inferência”, “levantamento de hipóteses”, dentre outros, diziam respeito a procedimentos de leitura que ajudassem o leitor a chegar à construção de sentido do texto, assim como propõem estudiosos sobre o tema (Solé, 1998; Girotto e Souza, 2010; Kopke Filho, 2002). No entanto, a análise documental mais profunda dos *Cadernos do Professor e do Aluno* fez-nos concluir que os conceitos divergiam, o que pôde ser confirmado por meio de entrevista com um dos elaboradores do material, o qual afirma que:

[...] inferir e levantar hipóteses são **habilidades** [...]. Só que, para você desenvolver essas habilidades, você precisa criar as **estratégias**; diferentes estratégias, diferentes momentos. Então, como é que eu ensino a inferir, por exemplo? Aí, você já entra no âmbito da estratégia, porque, mesmo que, isoladamente, eu considere isso como uma habilidade, na hora em que você vai trabalhar na prática com o aluno, eu preciso **criar recursos** que vão mobilizar o desenvolvimento dessa habilidade, que é muito difícil [...]. Então, eu preciso **criar situações, que são as estratégias**, para ir desenvolvendo isso com ela. E, para fazer isso, eu, de fato, tenho estratégias diferentes. Porque **uma é de incentivo à leitura**, de querer que a criança leia o máximo possível. E a outra em que eu preciso **conduzir essa leitura mais dirigida**... um trabalho com a criança, que ela vá estabelecendo essas relações. Esse trabalho vem, normalmente, com o professor fazendo **leituras dirigidas** e parando, e estimulando o aluno **a partir de questões**, né? Isso é um exemplo de estratégias, em que ele vai fazendo com que a criança vá resolvendo aquelas questões e estabelecendo, e fazendo os *links* ali, que estão envolvendo o trabalho com a leitura. Algumas em que eu quero só desenvolver mesmo o gosto pela leitura, né? O querer que o menino leia o texto literário. E outra em que eu preciso ensinar o menino a ler o texto. E, esse, vai ter que ser dirigido, vai ter que ser com perguntas, vai ter que ser com perguntas no livro, no material impresso, que ele vai responder. Outras que vai fazer oralmente... Enfim... A habilidade de... Inferir é habilidade, mas, dentro do material, ela precisa ser colocada num contexto de estratégia ali pra ele ler melhor o texto (ELABORADOR DO MATERIAL, 2014).

Ficam evidentes, então, três categorias: 1) estratégias de incentivo à leitura; 2) estratégias de ensino de leitura; e 3) estratégias (habilidades) de leitura. Sobre as **estratégias de incentivo à leitura**, o material sugere, sobretudo, que o professor organize rodas de leitura, mas também que leve os educandos à biblioteca da escola, que leia em voz alta, que proporcione momentos de leitura individual e leitura em voz alta pelo professor. Quanto às **estratégias de ensino de leitura**, estas são quase sempre **perguntas** (orais ou escritas) que o material insere nos *Cadernos do Aluno* ou mesmo as que sugere que o professor faça oralmente, estas contidas apenas nos *Cadernos do Professor*. Há, em alguns momentos, tabelas ou quadros. Diz um dos elaboradores do material:

Nós tínhamos uma preocupação que era de que a criança sempre participasse de rodas de leitura, principalmente com textos literários, pra que ela desenvolvesse um comportamento leitor. Então, por exemplo, quando a gente criava essa situação da roda de leitura, uma das coisas que a gente queria era pensar ali nesse desenvolvimento de **estratégias leitoras** do próprio menino, quer dizer, então, eu quero formar um menino que lê literatura. Pra formar um menino que lê literatura [...], eu tenho rodas de leitura, em que o menino vai participar dessa roda pra conhecer um autor, pra conhecer um gênero. Então, eu posso ter vários livros de um mesmo autor, eu posso ter vários livros do mesmo gênero e, aí, ele vai [...] deparar com aqueles livros, e começar a desenvolver critérios pra escolha [...] E, depois, ir desenvolvendo o próprio olhar pra essa leitura, ler o livro, começar a ler e pensar como é que isso vai se desenvolver, vai ler lá junto com todo mundo, ele vai ler uma parte sozinho, ele vai ler com o professor fazendo a leitura... Enfim, isso na roda (ELABORADOR DO MATERIAL, 2014).

De fato, as sugestões de rodas de leitura estão muito presentes nos *Cadernos do Professor* do 6.º ano, sempre com vistas a disponibilizar uma variedade de gêneros discursivos da tipologia narrativa. Isto é, o foco é dado ao conteúdo, de modo que os alunos compreendam que a narração tem suas características, mas que podem aparecer em diferentes gêneros, que, por sua vez, também têm diferentes particularidades.

Uma outra coisa que a gente pensava era ter o professor como modelo leitor, que também era uma estratégia para o desenvolvimento do leitor porque... O tempo todo, a gente falava pro professor que ele tinha que ler em voz alta para o aluno. A escolha dos livros que ele lia em voz alta podia ser baseada em vários critérios diferentes, mas, por exemplo, se ele está trabalhando ali com contos e quer ampliar o repertório da criança no conhecimento de contos, ele poderia, toda semana, fazer a leitura de um conto em voz alta, que não é o menino acompanhando, mas o menino ouvindo a leitura do conto. Então, essa também era uma outra estratégia ali pra fazer com que o menino estivesse ali o tempo todo rodeado ali por leituras, né? Aí, nós tínhamos as rodas de leituras literárias, as rodas de leitura de notícias, leituras que as crianças faziam em casa, leituras que eram feitas em sala de aula dirigidas, leituras que eram feitas em voz alta pelo professor, mas sem que as crianças tivessem o acompanhamento do texto, elas só ouviam. Outras elas acompanhavam, porque era o professor que ia dirigindo, parava, perguntava (ELABORADOR DO MATERIAL, 2014).

Com isso, definimos estratégias de leitura, de acordo com o material analisado, como **recursos** que o docente utiliza (ou pode utilizar) para atingir determinado objetivo relacionado ao desenvolvimento do gosto pela leitura ou de habilidades leitoras (considerando que inferir, estabelecer relações, levantar hipóteses, identificar informações etc. sejam habilidades e não estratégias). Assim, são as estratégias de ensino de leitura (os questionários, por exemplo) que ajudam o aluno a desenvolver as habilidades (consideradas por nós estratégias). As estratégias são **procedimentos didáticos**. Todavia, de acordo com o autor do material entrevistado:

Tinha uma outra coisa que também era importante, que era pensar o **antes**, o **momento da leitura** e o **depois** [...]. No **antes**, essa preparação, né? O que é que eu vou ler? O que é que eu espero? Então, o professor conduzia muito, às vezes, isso, né? De como é que isso teria que ser feito, né? O que é que você pode perguntar, o que é que você pode mostrar do livro, o que você pode **antecipar**, já contando, pra **criar uma expectativa aí durante propriamente**. E que podia ser corrido, em algum momento, que podia ser parado, né? E o professor ia **fazendo perguntas no meio**. Podia ser feito pelo professor, podia ser feito, né? Os alunos, cada um fazia uma parte... E o **depois** que era aí, né? O que é que a gente depreendeu disso que leu, né? Então, o professor podia trazer outros recursos ali. Acho que também era uma estratégia (ELABORADOR DO MATERIAL, 2014).

Notamos que, ao falar em antes da leitura, o material trata de motivar as crianças (“criar uma expectativa”) e estabelecer objetivos de leitura (“O que é que eu vou ler? O que é que eu espero?”). Solé (1998), também sistematizando o trabalho com o ensino de leitura em “antes”, “durante” e “depois” da leitura, diz que duas das estratégias de antes da leitura são “motivar as crianças” e “fornecer-lhes objetivos de leitura”, além de “atualizar seu conhecimento prévio”, “ajudá-las a formular previsões” e “incentivar suas perguntas”. Isso não quer dizer que o material segue os pressupostos apontados pela autora supracitada. De acordo com Solé (1998), “levantar hipóteses” e “resumir as ideias de um texto”, por exemplo, são estratégias de leitura e, para o material, habilidades. Por que, então, “estabelecer objetivos de leitura” e “criar expectativas” seriam estratégias, para o material? Defendemos que justamente porque se trata de **recursos** que o docente utiliza. Ou seja, o foco parece estar no professor e não no aluno (leitor). Em outros termos, a ideia é desenvolver habilidades leitoras nos estudantes por meio de estratégias (recursos didáticos; metodologia). Por outro lado, quando indagado acerca dos critérios para elaboração das atividades de compreensão leitora, o discurso de um dos autores do material apresenta certa contradição:

Bom, nós tínhamos várias coisas que a gente pensava quando trabalhava com a compreensão leitora [...]. Os critérios eram **fazer com que os alunos desenvolvessem estratégias de leitura**. Então, isso era uma coisa importante pra gente em qualquer situação de leitura que a gente criasse ali no material. Que é que nós queremos? Nós queremos um aluno que saiba ler em diversos contextos e os mais diversos gêneros; e compreenda o quê? Que o modo como ele lê um conto não é do mesmo jeito que ele vai ler um artigo de divulgação científica ou um artigo de opinião. Enfim, um dos critérios era pensar isso: **estratégias de entrada no texto propriamente**. Como é que eu faço isso? Uma outra coisa era pensar no desenvolvimento de **habilidades** [...]. Quando nós criávamos questões... Então, você está lá com o texto e você vai oferecendo as questões ali pra criança debater, pensar, responder, enfim [...]. O que é que esta questão está me dando? O que é que estou pedindo para ele quando eu pergunto assim: „o que a raposa fez quando viu a cigarra cantando em cima da árvore?“ Então, assim... Ou „o que é que ela estava

fazendo?”, ou „onde estava a cigarra quando a raposa chegou?”. O que é que eu estou fazendo? Eu quero que o menino localize informações explícitas ali no texto. Então, minha preocupação, quando eu elaborava o enunciado, era pensar „que habilidades eu vou desenvolver no aluno (ou eu vou ajudar a desenvolver), quando eu crio esta pergunta e faço o menino voltar pro texto e recuperar uma informação que está ali e que é facilmente localizada no texto, mas que eu preciso **ensinar a fazer?**” (ELABORADOR DO MATERIAL, 2014).

Como podemos ver, há uma confusão entre o que seria estratégia e habilidade, pois o elaborador entrevistado defende que as estratégias são os recursos didáticos utilizados pelo docente para desenvolver as habilidades de leitura e, no trecho acima destacado, argumenta que a ênfase das atividades de leitura era desenvolver nos educandos **estratégias de leitura**. Outra contradição aparece no início de algumas unidades dos *Cadernos do Professor*. Como visto no capítulo anterior, cada Situação de Aprendizagem traz: objetivo geral; tempo previsto para sua realização (em número de aulas); conteúdos e temas; competências e habilidades; estratégias; recursos e avaliação; e roteiro para sua aplicação. Em alguns casos, os termos “inferência” e “levantamento de hipóteses” aparecem no item “conteúdos” e não em “competências e habilidades”. Em outros, as ações como “comparar diferentes textos” aparecem tanto no item “competências e habilidades” como em “estratégias” (nesse caso, “estratégias” dizem respeito aos recursos a serem utilizados pelo professor para realização de determinada tarefa).

Ademais, é notório lembrar que o Currículo “[...] tem o mesmo referencial teórico” que os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) (ELABORADOR DO MATERIAL, 2014), uma vez que ele “[...] não representa uma ruptura em relação aos documentos oficiais que o precederam. As Propostas Curriculares do Estado de São Paulo [...], que deram origem aos PCNs [...] constituem a base sobre a qual ele se desenvolve” (SÃO PAULO, p. 31, 2011). Os PCNs, por sua vez, ao defender que ler é mais que decodificar signos linguísticos, apontam:

A leitura é o processo no qual o leitor realiza um trabalho ativo de compreensão e interpretação do texto, a partir de seus **objetivos**, de seu **conhecimento sobre o assunto**, sobre o autor, de tudo o que sabe sobre a linguagem etc. Não se trata de extrair informação, decodificando letra por letra, palavra por palavra. Trata-se de uma atividade que implica **estratégias de seleção, antecipação, inferência e verificação**, sem as quais não é possível proficiência. É o uso desses **procedimentos** que possibilita **controlar** o que vai sendo lido, permitindo tomar decisões diante de dificuldades de compreensão, **avançar na busca de esclarecimentos**, validar no texto suposições feitas (BRASIL, 1998, p. 69-70, *grifo nosso*).

Como podemos ver, os PCNs, diferentemente do Currículo, apresentam as ações que leitores utilizam para chegar à compreensão como estratégias, não habilidades de leitura. Nesse sentido, consideramos o material teoricamente inconsistente em relação às estratégias de leitura.

Vale retomar o estudo de Karnal (2014, p. 14, *grifos da autora*), que nos alerta:

[...] quando o centro do trabalho é a discussão das próprias *estratégias cognitivas*, eles não estão diretamente relacionados ao ensino. Por outro lado, quando o trabalho é voltado diretamente à pedagogia, a fundamentação teórica principal não se relaciona com *estratégias de leitura*, embora o título carregue tal rótulo. Além disso, os estudos que se dirigem à área pedagógica parecem entender as estratégias como práticas de leitura.

Nosso foco inicial, neste trabalho, desde a evidenciação da problemática que conduz esta pesquisa, não esteve nos recursos que o docente utiliza para incentivar à leitura ou nos recursos para desenvolver estratégias (habilidades, para o material), mas na própria estratégia de leitura; isto é, nosso olhar está em o que o material chama, mais frequentemente, de “habilidades” e que nós defendemos ser estratégias. Portanto, consideramos de extrema importância buscar a diferença conceitual dos dois termos, como veremos a seguir.

2.1 Inferir, levantar hipóteses, resumir: habilidades ou estratégias?

Afflerbach, Pearson e Paris (2008, p. 364, *tradução livre*) atentam-nos para o fato de que “há certa falta de consistência em relação ao uso dos termos *habilidade* e *estratégia*, levando a uma confusão sobre como os termos são conceituados. Tal inconsistência pode confundir os alunos e professores e tornar o ensino menos eficaz”. De acordo com os autores acima citados, “resolver essa confusão é importante, pois a forma como nós conceituamos ou definimos *habilidades* de leitura e *estratégias* de leitura tem implicações importantes para as práticas e políticas de leitura” (AFFLERBACH, PEARSON & PARIS, 2008, p. 364; *tradução livre*).

Segundo Afflerbach, Pearson e Paris (2008), o termo habilidade⁸ vem sendo usado, na área da leitura, por, pelo menos, cinquenta anos enquanto a nomenclatura estratégia apenas se tornou popular, em relação à leitura, nos anos de 1970. Já no início dos anos de 1940, o termo habilidade (*skill*) foi relacionando à compreensão leitora, quando Davis (1944)⁹ apontou, em um estudo cuja meta foi desvendar quantas habilidades de compreensão leitora existem, nove delas, a saber: 1) entender o significado de palavras soltas; 2) entender o significado de palavras em certo contexto; 3) seguir a organização de passagens do texto; 4) identificar a ideia principal; 5) responder a questões específicas baseadas no texto; 6) responder a questões sobre o texto com paráfrase; 7) fazer inferências sobre o conteúdo do texto; 8) compreender características literárias; 9) perceber a intenção do autor. A partir dos anos de 1970, começam as críticas sobre a ideia de desenvolvimento de habilidades, sendo os primeiros anos de 1990 o grande momento de julgamentos, principalmente por conta dos modelos construtivistas da pedagogia (levando em conta a linguagem como um todo e a literatura no processo de leitura) (AFFLERBACH, PEARSON & PARIS, 2008, *tradução livre*).

Em relação às estratégias, foi no início dos anos de 1990 que elas adentraram ao cotidiano das salas de aula (consideremos o contexto norte-americano), exatamente quando estudiosos sobre o ensino da leitura sugeriam sua eficácia. As estratégias são proeminentes nos livros de leitura atuais e “estão posicionadas lado a lado com as habilidades como uma linha de ensino de apoio, mas de modo independente. É essa relação independente entre habilidades e estratégias que, a nosso ver, causa confusão entre os termos” (AFFLERBACH, PEARSON & PARIS, 2008, p. 367).

A partir do uso dos termos durante a história e de alguns conceitos e definições existentes na literatura, Afflerbach, Pearson e Paris (2008) chegam à conclusão de que habilidades dizem respeito à proficiência de ações complexas, mas inconscientes e mecânicas e de que estratégias são ações conscientes, com controle intencional do processo:

⁸ No original, em inglês, utiliza-se o termo *skill* (“habilidade”, em nossa tradução para o português). Tudo indica, segundo os autores, que *skill* tenha substituído o termo *abilities*, usado pela primeira vez para se referir à leitura provavelmente em 1929, quase como sinônimo de *habits* (hábitos) na época.

⁹ DAVIS, F. B. Fundamental factors of comprehension of Reading. *Psychometrika*, 9, 1944. 185-197. Apud AFFLERBACH, P.; PEARSON, P.; PARIS, S. Clarifying differences between Reading skills and Reading strategies. *The reading teacher*, 61 (5), 2008. 364-373.

Estratégias de leitura são tentativas deliberadas e dirigidas a um objetivo, a fim de controlar e modificar os esforços do leitor ao decodificar um texto, entender palavras e construir sentidos de um texto. Habilidades de leitura são ações automáticas que resultam na decodificação e compreensão, com velocidade, eficiência e fluência, e geralmente ocorrem sem consciência nem controle dos componentes envolvidos [...]. Ser estratégico permite ao leitor examinar a estratégia, monitorar sua eficácia e rever os objetivos ou meios, se necessário. De fato, uma característica marcante dos leitores estratégicos é a flexibilidade e a capacidade de adaptação de suas ações enquanto leem. De outro lado, as habilidades de leitura operam sem o controle deliberado ou a ação consciente do leitor. (AFFLERBACH, PEARSON & PARIS, 2008, p. 368, tradução livre).

Em síntese, metacognição, consciência e autocontrole são palavras-chave para as estratégias de leitura, enquanto cognição, inconsciência, automatismo e proficiência têm a ver com habilidades de leitura. Nesse sentido, nosso leitor pode considerar que as estratégias são mais complexas e as habilidades mais elementares. Mas não. Afflerbach, Pearson e Paris (2008) apontam que quando determinada estratégia, por ser praticada frequentemente pelo leitor, se torna uma ação automática, ela já não é mais uma estratégia de leitura, mas uma habilidade de leitura. Nesse ponto, o leitor habilidoso pode ser considerado mais proficiente que o estratégico, mas, para os autores supracitados, se trata de um processo que deve ser considerado pela escola, pois a prática inconsciente pode não ser suficiente para algumas crianças progredirem. Assim, o ensino metacognitivo em relação a como e por que utilizar estratégias de leitura pode ser, nesse caso, eficiente (AFFLERBACH, PEARSON e PARIS, 2008).

Por outro lado, quando pensamos em metacognição, pensamos em autocontrole, em conhecer o próprio conhecimento. No caso das estratégias de leitura, trata-se de conhecer procedimentos que já utilizamos para assumirmos controle sobre eles. Agora, ter e utilizar certo conhecimento (inferir, relacionar informação, resumir, sintetizar, por exemplo) não significa, necessariamente, ser expert em tal campo. Podemos ser leitores capazes de sintetizar determinado material de leitura, mas não sintetizá-lo de forma excelente. Nessas condições, parece-nos que o termo habilidade, que está associado à proficiência, não é coerente. Ou seja: quando os leitores são capazes de realizar inferências simples, mas não complexas, de forma inconsciente e automática, não estão sendo leitores estratégicos (porque a ação não é consciente) nem habilidosos (porque a ação não é proficiente)?

Indagamos ainda: se ser hábil é ser proficiente, é saber fazer, ler não seria uma habilidade? Quer dizer, além de pensar em habilidades de leitura, não poderíamos afirmar que a leitura, como compreensão e/ou produto final, é, por si só, uma

habilidade? Se ser estratégico é utilizar procedimentos que te levam a um objetivo, a uma meta, ler como ação consciente não seria uma estratégia para compreender algo? Afinal, se quero saber como usar de um medicamento posso perguntar a alguém, mas também posso ler sua bula.

No Brasil, de acordo com Karnal (2014), a pesquisa sobre estratégias de leitura começa a ter espaço a partir dos anos 2000. Por meio de levantamento de artigos científicos no portal da Capes, a autora evidencia que até 1992 apenas 05 artigos sobre o tema haviam sido publicados. De 1992 a 1998, foram encontradas somente 07 produções. No período de 1999 a 2002, a Capes divulgou 40 artigos, e entre 2003 e 2007 foram achados 178 trabalhos no portal. De 2008 até meados de 2013, quando Karnal (2014) escreve seu trabalho sobre a atualidade das estratégias de leitura no Brasil, foram encontrados 919 artigos. A autora também levantou teses e dissertações realizadas no Brasil até 2013 no site da Biblioteca Digital de Teses e Dissertações (BDTD), encontrando 500 trabalhos a partir das palavras-chave “estratégias de leitura”, 85 mediante “estratégias cognitivas de leitura” e apenas 14 por meio de “estratégias metacognitivas de leitura”.

A maioria dos trabalhos sobre “estratégias de leitura” está voltada à educação, centrando-se na interface com o ensino, estando todos os trabalhos preocupados com como as estratégias envolvem o papel do professor. Por sua vez, quando a discussão é propriamente sobre as estratégias, os trabalhos não estão diretamente relacionados com o ensino. Em relação ao aporte teórico das estratégias de leitura no Brasil, Karnal (2014) encontra duas principais autoras: Kleiman e Kato.

Kleiman (2008) e Kato (1999) apresentam as estratégias sob duas perspectivas: a cognitiva e a metacognitiva.

As estratégias cognitivas regem os comportamentos automáticos, inconscientes do leitor, e o seu conjunto serve essencialmente para construir a coerência local do texto, isto é, aquelas relações coesivas que se estabelecem entre elementos sucessivos, seqüenciais no texto (KLEIMAN, 2008, p. 50).

Para as autoras, os procedimentos que o leitor utiliza para chegar à construção de sentidos são, em grande parte, automáticos e inconscientes, ou seja, de caráter basicamente cognitivo. Por outro lado, afirmam que quando o texto é complexo, quando ele não corresponde às expectativas, faz-se necessário “[...] o controle ativo desse processo através das estratégias *metacognitivas* de manutenção de objetivos e

monitoração e desautomatização do processo de compreensão” (KLEIMAN, 2008, p. 62, grifo nosso). Ao que nos parece, o conceito de “estratégia cognitiva”, definidos por Kleiman (2008) e Kato (1999), é similar ao termo “habilidade” definido por Afflerbach, Pearson e Paris (2008), uma vez que ambos dizem respeito à fluência na compreensão leitora, de modo a realizar ações de leitura (estratégias cognitivas para Kleiman e Kato e habilidades para Afflerbach, Pearson e Paris) inconscientemente.

Quanto ao material analisado, a tentativa de desenvolver o pensamento **metacognitivo** do aluno para compreensão de textos aparece. A Situação de Aprendizagem 4 do volume 2, o *Caderno do Professor* (2013, p. 42, grifo nosso) diz:

[...] peça [aos alunos] que indiquem palavras que, de alguma forma, lhes causaram estranheza. Escreva todas elas na lousa e, em seguida, proponha as seguintes questões:

- a) Quais dessas palavras podem ser compreendidas pelo contexto?
- b) Quais palavras podem ser compreendidas pelo conhecimento de mundo?
- c) Quais poderiam ser pesquisadas no dicionário?
- d) O fato de alguns termos estarem escritos em maiúscula dá alguma dica sobre seu possível sentido?
- e) Termos como *informar* e *infomaré* parecem com outros que conhecemos?

O objetivo desta atividade é gerar um quadro de **procedimentos a serem utilizados para melhor compreensão de textos**. Não esperamos que, para cada uma dessas questões, haja um grupo certo de palavras para ser percebido. O importante é que os alunos notem que, diante de termos desconhecidos durante a leitura, podemos **tentar resolver as dúvidas** de algumas formas:

1. Procurando uma **hipótese de sentido** para a palavra dentro do texto.
2. Os termos em maiúsculo indicam nomes próprios, pessoas, lugares etc. Isso já pode ser uma primeira **estratégia** para mínima compreensão desses termos no texto (no texto, há vários nomes de lugares).
3. Procurando, em nosso **repertório de mundo**, ver se, fora do contexto textual, **já conhecemos algo** sobre aquele termo (no texto, caso dos termos ligados à internet).
4. Observando semelhanças entre termos “novos” e termos já conhecidos (caso de *informar* e *infomaré*).
5. Procurando o termo no dicionário ou em uma enciclopédia (no texto, caso dos nomes próprios e de termos estrangeiros).

É importante que você sistematize essas **estratégias** na lousa, para que os alunos possam copiá-las no caderno.

Você pode, inclusive, selecionar outros textos e pedir a eles que focalizem as palavras que não compreenderam. Depois, eles deverão usar a lista de **estratégias** para resolver os desafios.

Nesse caso, a fim de que o educando **detecte e resolva falhas na compreensão**, o material sugere que o docente ensine procedimentos aos alunos, para que usem-nos conscientemente também em outras situações de leitura. Utiliza, inclusive, os termos “procedimento” e “estratégias”. De acordo com Kopke Filho (2002, p. 74), o leitor estratégico “relê palavra, frase ou parágrafo, quando não os compreende”, como

também “[...] volta a ler partes que o procederam [...], dá continuidade à leitura [e/ou] consulta uma fonte externa”. Para Solé (1998, p. 125),

[...] detectar os erros ou as lacunas de compreensão é apenas um primeiro passo, uma primeira função do controle que exercemos sobre a nossa compreensão. Para ler eficazmente, precisamos saber o que podemos fazer quando identificamos o obstáculo, o que significa tomar decisões importantes no decorrer da leitura.

E é justamente essa a proposta do material demonstrada acima. Portanto, o material contempla, sim, o ensino de estratégias metacognitivas de leitura. Todavia, o ensino a partir da metacognição ocorre apenas duas vezes nos *Cadernos* do 6.º ano: na exemplificada acima e em um caso para o ensino de inferência. Nas demais tarefas de leitura, o ensino de estratégias aparece de maneira indireta, ou seja, o objetivo é desenvolver nos educandos estratégias cognitivas (inferir, sumarizar, detectar falhas na compreensão etc.) de maneira inconsciente. Tais estratégias¹⁰ aparecem no material com três objetivos principais: 1) compreender a tipologia textual; 2) compreender o gênero discursivo; e 3) compreender o texto. Assim, elencamos três categorias de análise: estratégias para compreender a tipologia; estratégias para compreender o gênero; e estratégias para compreender o discurso.

Quadro 7 – Estratégias de leitura e seus objetivos

Objetivo	Quantidade de estratégias
Compreender a tipologia	09
Compreender o gênero discursivo	06
Compreender o discurso	09

Fonte: Dados da pesquisa, 2014.

Nos próximos tópicos deste capítulo, exemplificamos e analisamos cada um dos tipos de estratégias de leitura presentes no material. Cabe enfatizar que compreendemos por estratégias as ações leitoras que levam à compreensão do texto. Nesse sentido, nossa análise fundamenta-se em autores como Keene e Zimmermann (1997), Giroto e Souza (2010), Santos e Souza (2011), Kopke Filho (2002) e Solé (1998), os quais compreendem a leitura como um processo de interação, o que nos faz também buscar em Bakhtin (2009, 2011) interpretações que o filósofo russo faz sobre a linguagem em uso, tendo o leitor (ouvinte) como sujeito ativo do resultado da compreensão. Aliás, o

¹⁰ Embora haja a possibilidade de utilizar “habilidades” ou “estratégias (cognitivas)”, optamos por “estratégias” por razão de uma escolha teórico-metodológica.

ponto de fusão entre o conceito de linguagem apresentado por Bakhtin e as estratégias está justamente no processo de **interação**. Ora, se toda e qualquer linguagem é uma **ação entre** interlocutores, isso significa que o leitor é tão importante quanto o escritor no processo de construção de sentidos exatamente porque o leitor também age, ativando seus conhecimentos prévios e utilizando estratégias enquanto lê. É por localizar e selecionar as fontes de informação, inferir, identificar informações importantes, articular as informações com seus saberes, relacionar um texto a outro etc. que o leitor consegue **interagir** com o escritor.

2.2 Estratégias para compreender a tipologia

A fim de que os educandos compreendam a tipologia narrativa, os *Cadernos do Professor* do 6.º ano sugerem, por meio de suas instruções e dos enunciados das questões de “análise textual”, que o docente faça com que os estudantes: 1- comparem diferentes textos; 2- resumam histórias; 3- sintetizem os elementos da narrativa; 4- identifiquem elementos da narrativa; 5- comparem trechos do mesmo texto; 6- criem imagens mentais; 7- ativem seus conhecimentos prévios; 8- selecionem informações explícitas; e 9- estabeleçam relações entre o tipo narrar e experiências de leitura.

Quadro 8- Estratégias para compreensão da tipologia

Estratégias de leitura	Quantidade de tarefas
Comparar diferentes textos	02
Resumir histórias	04
Sintetizar elementos da narrativa	06
Identificar elementos da narrativa	14
Comparar trechos do mesmo texto	01
Criar imagens mentais	01
Ativar conhecimentos prévios	01
Selecionar informações explícitas	14
Estabelecer relações entre tipo e experiências de leitura	03
Total	48

Fonte: Dados da pesquisa, 2014.

Neste trabalho, trazemos um exemplo de cada estratégia, com o propósito de esclarecer a que nos referimos.

Para demonstrar as tarefas - e instruções ao professor - em que os alunos devem “comparam diferentes textos”, “resumir histórias”, “sintetizar os elementos da

narrativa”, “identificar elementos da narrativa” e “selecionar informações explícitas” a fim de compreenderem o tipo textual, trazemos uma das propostas elaboradas para a Situação de Aprendizagem 1, do volume 1, cujo título é “Quem conta a história?”.

Começamos com a estratégia de **comparar diferentes textos**. De início, o *Caderno do Professor* (2013, p. 12-13) indica:

“[...] sugerimos que você leia as duas narrativas a seguir e discuta com os alunos as características comuns aos textos. Nosso objetivo é construir um quadro com elementos da narrativa; no entanto, se os estudantes encontrarem outros aspectos comuns, estes devem ser considerados no quadro [...]. Para facilitar, indicamos os aspectos e características estruturais das narrativas para você encaminhar melhor a discussão. Escolhemos propositadamente uma fábula (gênero bastante conhecido pelos alunos dessa faixa etária) para ser comparada a outra narrativa, que pode ser entendida como uma crônica. Neste momento, no entanto, não consideramos oportuno entrar nas características do gênero, que serão vistas no próximo volume. Agora, o objetivo é que o aluno reconheça a tipologia narrativa, presente em diversos gêneros textuais”.

Coerentemente, o *Caderno do Aluno* (2013, p. 3) enuncia: “1. Com a orientação do professor, discuta em classe: quais as semelhanças entre a fábula *A cigarra e a formiga* e a história de Gilberta?”.

Notamos que, para responder à questão com sucesso, o estudante precisa relacionar um texto ao outro. Para Girotto e Souza (2010, p. 68), “o leitor, ao ler um texto, estabelece relações com outro texto do mesmo gênero ou gêneros diferentes”, permitindo aquele que lê “comparar personagens, suas personalidades e ações”, “comparar situações da história e a linha do enredo”, “comparar temas, lições ou mensagens nas histórias”, “encontrar temas em comum, estilo de escrita ou perspectivas de trabalho sobre um único autor” (GIROTTTO e SOUZA, 2010, p. 72). Tal associação entre um texto e outro é chamada, de acordo com as autoras, de estratégia de conexão texto-texto.

Como podemos ver, a relação a qual se pretende que os educandos estabeleçam entre a fábula e a crônica não é de caráter temático ou de estilo autoral, como sugerem Girotto e Souza (2010) ao definirem a estratégia de “conexão texto-texto”, pois a preocupação é que os alunos compreendam que ambos os textos têm uma estrutura narrativa. Trata-se, na verdade, de um estilo geral ou estilo da língua (BAKHTIN, 2011), no sentido de que os aspectos formal-organizacionais dos textos – narrativos, no caso – que estão no jogo. Em outras palavras, refere-se à “intertextualidade por *fatores tipológicos*”, “[...] que pode se dever à *estrutura* que caracteriza cada tipo de texto ou

aspectos formais de caráter linguístico próprios de cada tipo de texto” (KOCH e TRAVAGLIA, 2011, p. 92). A forma como o material elabora a questão pode ajudar o educando, mediante essa comparação, a construir o conceito desejado: o da tipologia narrar, já que é “[...] por meio da comparação de textos produzidos em determinada cultura que se podem detectar as propriedades formais ou estruturais, comuns a determinados gêneros ou tipos (intertextualidade de caráter tipológico)” (KOCH, 2011, p. 61). Além disso, o fato de o estudante ser capaz de relacionar um texto com o outro (ainda que os aspectos estruturais – e não de conteúdo temático - deste texto) é, a nosso ver, uma estratégia de leitura da tipologia. Uma estratégia que não leva em conta a compreensão da **mensagem** do texto, mas que ajuda a construir sentidos acerca de aspectos textuais.

Em seguida, o *Caderno do Professor* (2013, p. 14) propõe:

Sequência do enredo: para introduzir o conceito de enredo, resuma com os alunos cada uma das histórias lidas, destacando os acontecimentos que, efetivamente, fazem com que elas “andem”. Peça que mantenham os fatos de acordo com a ordem em que aparecem nos textos. Nesse ponto, como nos demais, é preciso chamar a atenção para os fatos que são efetivamente apresentados e para as questões que podem ser inferidas pelos estudantes. Há temas subjacentes que não estão afirmados de modo categórico; portanto, devem ser tratados como “possibilidade de sentido” e não como algo seguro. Por exemplo, no texto **B**, *será que Gilberta nutre sentimentos por Pedro?* É uma possibilidade; portanto, não pode ser vista como uma hipótese comprovada no texto.

De acordo com Keene e Zimmermann (1997, p. 93, *tradução livre*):

Determinar o que é importante, encontrar a essência, em um texto ou na vida, é a antítese de negação. Determinar o que é importante significa revelar aquilo que será provavelmente negado ou ignorado – aqueles temas-chave e ideias que se escondem nas entrelinhas e passam despercebidos quando não os trazemos a nossa atenção consciente.

Para as autoras acima mencionadas, leitores proficientes tomam decisões instantâneas sobre o que é importante no texto seguindo os níveis da palavra, da frase e do texto. Solé (1998, p. 119) considera que uma das estratégias de “durante” e de “depois” da leitura seja resumir ou recapitular as ideias do texto, o que “[...] significa expor sucintamente o que foi lido”. Afirma também Solé (1998, p. 143): “a elaboração de resumos está estritamente ligada às estratégias necessárias para estabelecer o tema de um texto, para gerar ou identificar sua ideia principal e seus detalhes secundários”. Giroto e Souza (2010, p. 93), por sua vez, afirmam que “sumarizar é aprender a

determinar a importância, é buscar a essência do texto”, sendo que aquilo que decidimos ser mais importante em um texto depende de nosso objetivo de leitura.

No caso da proposta do material, o termo utilizado (“resumo”) também diz respeito aos acontecimentos principais de uma história, aqueles que fazem com que ela “ande”. No entanto, embora o *Caderno* chame a atenção para a existência de “os fatos que são efetivamente apresentados” e de “questões que podem ser inferidas pelos estudantes”, “temas subjacentes”, o objetivo da tarefa, por parte do docente, é “introduzir o conceito de enredo”, ou seja, espera-se que os estudantes leitores da fábula e da crônica em questão, ao **resumirem**, compreendam um dos elementos da narrativa, tipologia contemplada no 6.º ano.

Para que os alunos **sintetizem os elementos da narrativa**, o *Caderno do Professor* (2013, p. 14-15) expõe:

Presença de personagens: discuta com os alunos a presença de personagens, explicando que são seres que vivem a história. Faça uma discussão também sobre personagens principais e secundárias.

[**Sequência do enredo**, trecho já apresentado acima].

Passagem de tempo: discuta com a turma a passagem de tempo em cada história. Se essa passagem parece cobrir meses, horas ou intervalo de um dia. Destaque ainda se há momentos em que o tempo parece estar mais dentro da mente da personagem e aponte a presença de termos que indicam a passagem de tempo.

Marcas espaciais: observe com a classe a presença de momentos mais descritivos dentro do texto; observe ainda se há trechos em que o espaço parece estar diluído no enredo. Localize com eles essas marcas espaciais, da mesma maneira que vocês fizeram com o tempo.

Tipo de foco narrativo: discutir sobre essa “voz” que conta a história. Já iniciar a distinção entre “autor” e “narrador”. Destacar o autor como a pessoa real que possui uma obra e o narrador como essa voz ficcional que conta uma dada história. Observe ainda se as histórias em questão estão narradas em 1ª ou 3ª pessoa.

Após a discussão, faça uma síntese dos elementos da narrativa, apenas como introdução ao assunto, sem o objetivo de esgotá-lo. Dê as definições de:

- personagem – ser que vive a história inventada;
- enredo – sequência de acontecimentos vivida pela personagem;
- tempo – período construído dentro da história;
- espaço – conjunto de elementos externos ou internos em que as personagens se situam;
- foco narrativo – voz que conta a sequência dos fatos.

Para reforçar, você pode reunir os alunos em grupos e solicitar que sistematizem os elementos da narrativa de uma das histórias lidas. Dê a mesma história para dois ou mais grupos, conforme a quantidade de estudantes em sala. Indique o quadro a seguir para organização das informações. Você pode fazer o mesmo, se preferir, com outras narrativas do livro didático.

Quadro 9 – Análise do texto narrativo

Aspecto	História analisada
Foco narrativo	1ª ou 3ª pessoa?
Personagem	Quais são?
Enredo	Quais os principais acontecimentos da história, na sequência em que são apresentados?
Tempo	Quanto tempo a história parece representar? Há marcas da passagem do tempo no texto? Quais?
Espaço	O que sabemos sobre os espaços em que as personagens vivem as ações?

Fonte: São Paulo, 2013.

A síntese, nesta tarefa, tem a ver não somente com aspectos textuais, como também (e principalmente) com aspectos conceituais da tipologia narrar. Trata-se de uma descrição abreviada do texto lido, mas de maneira bastante guiada, a partir das questões, sem muitas possibilidades de criação por parte do aluno. Além disso, pode ser que o educando nem saiba que está sintetizando, mas pense que está apenas respondendo a questões sobre um texto, como quase sempre lhe é pedido após as leituras propostas pelos *Cadernos*. A síntese, aqui, não se assemelha com o conceito proposto por Keene e Zimmermann (1997, p. 169) as quais a definem como “[...] o processo de ordenar, relembrar, recontar e recriar a informação em um todo significativo”, isto é, um **texto**, uma **unidade de sentido**, sobre o material lido. Para nós, o termo síntese, nesse caso, foi utilizado de maneira intuitiva, sem grandes pretensões de desenvolver nos educandos a habilidade de sintetizar, mas com o objetivo de introduzir os conceitos dos elementos da narrativa a partir de um contexto (a fábula *A cigarra e a formiga* e outros dois textos que o professor poderia usar).

As questões elaboradas pelo material a fim de que os alunos cheguem à síntese talvez ajudem a desenvolver outras estratégias como **identificar elementos da narrativa** (foco narrativo, tempo, espaço e personagens) e **selecionar informações explícitas** (no caso de responder sobre quais são os personagens, por exemplo). Todavia, nesse caso, o objetivo principal não parece ser desenvolver as estratégias de identificar e selecionar informações explícitas, mas fazer com que as crianças compreendam o que é personagem, enredo, tempo e espaço. Para isso, os alunos precisarão saber identificar e selecionar tais informações, o que sugere que eles já devam possuir tais estratégias. Além disso, embora o material parta do texto para ensinar o tipo, não há indícios de que a compreensão do tipo contribuirá com a

compreensão do texto. Resta-nos saber se o professor intervém e vai além, pedindo, por exemplo, as características de cada personagem da fábula, o que ajudaria na compreensão do texto e da moral da história.

Quanto à **comparação de trechos do mesmo texto** e à **elaboração imagens mentais**, apresentamos e analisamos algumas tarefas propostas na Situação de Aprendizagem 3 do volume 1. Iniciando com a comparação entre trechos do mesmo texto, o *Caderno do Professor* pede: “aprofundando a análise temporal das narrativas, apresente as duas distinções básicas de tempo: o cronológico e o psicológico. Para tanto, analise o texto de Maupassant destacando dois pontos: o diálogo inicial e final e a narrativa propriamente dita” (SÃO PAULO, 2013, p. 28). Desse modo, o *Caderno do Aluno* (2013, p. 22) explica que “a história divide-se em duas: a fala inicial e a final entre o narrador e Davranche e a história do tio Davranche (chamado Jules)”, indagando: “como podemos perceber essa mudança no texto?”.

Trata-se do conto “Meu tio Jules”, que traz a lembrança de uma história, como se houvesse dois focos narrativos: um da história principal, ocorrida há dezenas de anos (primeira pessoa), e outro a quem foi contada essa história antiga (terceira pessoa), o qual inicia o conto explicando que a história aconteceu com um amigo, sendo que a voz que aparece no conto é a do próprio amigo, em primeira pessoa. Essa alteração no discurso é marcada por fonte em itálico e fonte simples. Embora a ênfase da tarefa seja ao aspecto temporal da narrativa (cronológico e psicológico), comparar os trechos é também essencial para entender que há duas histórias em uma, o que pode ser extremamente difícil para um leitor do 6.º ano. Ademais, estabelecer essas relações entre partes do mesmo texto é compreendê-lo como um todo significativo e como um produto complexo, em que as possibilidades de estilo são inúmeras, embora relativamente limitadas por aspectos linguísticos e discursivos. Sem dúvida, fazer com que o leitor perceba o texto como tal é ampliar o sentido de leitura para esse sujeito, é permiti-lo sair do mundo da palavra e passar à dimensão do signo ideológico.

Ainda na Situação de Aprendizagem 3 do volume 1, o *Caderno do Professor* (2013, p. 30) orienta:

Primeiramente, faça uma leitura do texto. Depois, peça aos alunos que pesquisem os termos desconhecidos no dicionário; então, façam uma nova leitura. Se achar pertinente, retome com eles a história como um todo, resumindo seus acontecimentos principais.

Em seguida, exponha que você vai destacar o espaço nesse trecho; para tanto, parta do tema central da cena (a garota Alice está entediada e de repente vê o coelho branco) e discuta como os elementos espaciais contribuem para a sensação de tédio do texto [...]. Após a discussão, oriente-os para produzir uma ilustração para o texto lido, a ser produzida em duplas ou trios. Eles devem estar atentos para os elementos espaciais destacados no trecho, procurando transmitir, por meio das imagens, a sensação de tédio que cerca a cena e a repentina aparição do coelho branco nesse contexto.

É importante salientar que o trecho apenas sugere que Alice dormiu, mas não afirma. Portanto, não deve ser dado realce afirmativo a essa ação. Se o grupo achar pertinente, nem precisa representar o coelho, pois o que interessa aqui é construir a atmosfera para sua aparição e não sua presença propriamente dita. Use o mesmo procedimento com este outro trecho de *Alice no país das maravilhas*, solicitando nova ilustração [...].

Depois que tiverem feito os desenhos, se achar oportuno, passe os trechos do filme homônimo produzido pela Disney (direção de Clyde Geronimi, Wilfred Jackson e Hamilton Luske, Estados Unidos, 1951, livre). Analise o espaço das duas cenas com os alunos, destacando as soluções encontradas pelos animadores para transmitir as mesmas sensações que eles tentaram passar com suas ilustrações.

Como defendem Keene e Zimmermann (1997, p. 141, tradução livre), “leitores proficientes criam imagens mentais espontânea e intencionalmente durante e após a leitura. As imagens emergem dos cinco sentidos, bem como das emoções, e estão ancoradas no conhecimento prévio do leitor”. Para Kopke Filho (2002) é durante a leitura que o leitor estratégico cria imagens mentais de conceitos ou fatos descritos no texto. Sobre o tema, Girotto e Souza (2010, p. 85), ao definirem a estratégia de visualização, dizem que “quando os leitores visualizam, estão elaborando significados ao criar imagens mentais, isso porque criam cenários e figuras em suas mentes enquanto leem”. Nesse sentido, **criar imagens mentais**, ou visualizar, é produzir sentidos. Ora, quando lemos um termo como “mãe”, temos um conceito de mãe, e é esse conceito que visualizamos. É o signo interior, de Bakhtin, ou seja, a representação mental que temos daquele termo. Por outro lado, ao lermos – como também ao ouvirmos ou vermos, enfim, por meio de quaisquer linguagens –, vamos reconstruindo os conceitos preexistentes em nossa mente, compreendendo o mundo (e a nós mesmos) diferentemente. Isso porque, como bem defende Bakhtin (2009, p. 63):

A compreensão de cada signo, interior ou exterior, efetua-se em ligação estreita com a situação em que ele toma forma. Essa situação, mesmo no caso da introspecção, apresenta-se como a totalidade dos fatos que constituem a experiência anterior, que acompanha e esclarece todo signo exterior. Essa situação é sempre uma *situação social*.

No caso da proposta do material, fazer com que os alunos criem imagens mentais para compreender um dos elementos da narrativa - o espaço - pode também levá-los a construir sentidos do próprio texto, uma vez que a intenção é que o espaço seja visualizado a partir dos sentimentos da protagonista de Carroll.

Em relação ao fragmento abaixo, extraído da Situação de Aprendizagem 4 do volume 1, do *Caderno do Professor*, intitulada “Procurando textos narrativos na biblioteca”, percebemos a preocupação com a **ativação de conhecimentos prévios** e o **estabelecimento de relações entre o tipo narrar e experiências de leitura**:

Para iniciar esta Situação de Aprendizagem, sugerimos que você estabeleça uma discussão oral com seus alunos sobre o tema “Tudo que está a nossa volta foi feito para ser compreendido de forma imediata, sem hesitações?”.

Deixe que eles coloquem suas opiniões e procure induzi-los a dar exemplos: *Que exemplos de textos, feitos em qualquer linguagem, servem para ilustrar o que você está dizendo?* Se surgir algum exemplo de texto ficcional (não importa que seja audiovisual, sonoro ou literário), aproveite para estabelecer com eles uma conexão entre essa discussão e as narrativas. Pergunte: *As narrativas, em geral, despertam nossa imaginação? Fazem com que a gente reflita, pense em alguma coisa que pode estar por trás da história?*

Se preferir, inicie a leitura de uma narrativa qualquer e, com base nela, faça o questionamento (*essa história desperta nossa imaginação? Por quê? Ela nos faz pensar em alguma coisa que está por trás da história?*).

Neste momento, use e abuse de todo o repertório que eles têm: contos de fadas, lendas, parlendas, histórias de terror, fábulas, enfim, aproveite toda e qualquer forma narrativa que surja para fazê-los compreender que as narrativas estão associadas à imaginação.

[...]

Essa discussão inicial reforça a ideia de que as narrativas estão a serviço do imaginário humano e, portanto, não foram feitas para dar respostas imediatas ou fechadas para questões que nos cercam. Depois disso, faça a leitura do texto a seguir [“O homem que entrou pelo cano”, de Ignácio de Loyola Brandão]. (SÃO PAULO, 2013, p. 33).

Sobre o conhecimento necessário para compreender um texto, isto é, conhecimento prévio, que se tem antes de iniciar a leitura de determinado texto, Koch e Travaglia (2011) elencam três: conhecimento linguístico, conhecimento de mundo e conhecimento partilhado. O primeiro diz respeito aos aspectos da língua (gramaticais e conceituais) que conhecemos. O segundo “[...] é visto como uma espécie de dicionário enciclopédico do mundo e da cultura arquivado na memória”, que “[...] pode ser comum, resultado da experiência cotidiana, ou científico” (KOCH & TRAVAGLIA, 2011, p. 62-63). Já o terceiro diz respeito ao grau de “informatividade” da situação comunicativa, pois, ainda de acordo com Koch e Travaglia (2011) emissor e receptor precisam ter conhecimentos de mundo com um certo grau de similaridade. “Isso vai

constituir o *conhecimento partilhado* que determina a estrutura informacional do texto em termos de o que se convencionou chamar de *dado e novo*” (KOCH & TRAVAGLIA, 2011, p. 67). É claro que um conhecimento se relaciona com o outro: “o conhecimento de mundo terá a ver, na interpretação, com a construção de um mundo textual e sua adequação aos modelos de mundo do produtor e receptor do texto” (KOCH & TRAVAGLIA, 2011, p. 50).

Na verdade, além dessa relação entre os conhecimentos, eles podem, em certo grau, se (con)fundir. Ora, o fato de um sujeito adquirir certo conhecimento linguístico (a estrutura do gênero e-mail, por exemplo) na vida cotidiana (como no trabalho) significa que tal conhecimento é também de mundo. Do mesmo modo, toda e qualquer relação com o outro (levando em conta que o conhecimento é produzido a partir de relações sociais) ocorre por meio da linguagem, em grande parte pela linguagem verbal. Ademais, a similaridade de conhecimento entre os interlocutores de dada situação, ou seja, o “conhecimento partilhado”, é resultado de conhecimentos construídos nas relações sociais por meio de textos.

Quanto à relação entre conhecimento prévio e ensino de leitura, Girotto e Souza (2010, p. 50) afirmam que “antes de ler, bons leitores geralmente ativam conhecimentos prévios que podem então ser relacionados às ideias do texto. O exercício de ativar essas informações interfere, diretamente, na compreensão durante a leitura”. Para as autoras, ao criar situações adequadas do letramento ativo, o professor “[...] estabelece a possibilidade do leitor de, enquanto lê, ativar explicitamente, por meio das estratégias, o conhecimento prévio, estimulando-o a fazer conexões entre suas experiências, seu conhecimento sobre o mundo e o texto” (GIROTTTO e SOUZA, 2010, p. 55).

Na mesma linha de raciocínio, Keene e Zimmermann (1997) esclarecem que para relacionar textos desconhecidos ao conhecimento de mundo e/ou experiências pessoais, essas conexões geralmente tomam três formas: “conexões de texto para leitor” (quando o leitor conecta o que está lendo com passagens de sua vida pessoal), “conexões de texto para texto” (a associação feita entre o texto que está lendo e outro lido antes) e “conexões de texto para mundo” (a relação entre o que está lendo e acontecimentos mais globais).

A tarefa acima apresentada sugere que o docente ative o conhecimento linguístico do aluno, com o intuito de que percebam o caráter imaginativo das narrativas. Trata-se de uma conexão entre o texto lido (se o professor optar por ler “uma

narrativa qualquer”) e/ou a ser lido (“O homem que entrou pelo cano”) e textos lidos anteriormente. Não se trata, como na conexão de texto para texto, de uma relação direta entre um texto e outro, mas de tentar ativar um conhecimento de textos narrativos que o material acredita que as crianças têm, resultado de uma vivência com gêneros pertencentes a essa tipologia textual em anos escolares anteriores. Sugere-se que esta ativação seja feita por meio de indagações orais, como podemos ver.

Nos casos das tarefas propostas para que o aluno compreenda o tipo textual (narrar, no 6.º ano), podemos concluir que: 1) em geral, elas podem garantir a compreensão do tipo; 2) em geral, elas não levam em conta o texto como produto de interação, utilizando-o apenas como pretexto para o ensino de elementos da narrativa, desconsiderando, todavia, o caráter dialógico da linguagem, de modo que o ensino contextualizado (a partir dos textos) é em vão; 3) as estratégias ficam em segundo plano; o foco fica apenas no objetivo final (compreender a tipologia estudada), mas, em geral, não há sugestões de intervenção no modo como o aluno alcança tal objetivo (sintetizando, resumindo, estabelecendo relações, criando imagens mentais etc.); e 4) o recurso, a metodologia utilizada para atingir o objetivo de compreender o tipo é quase sempre o questionamento, especialmente de forma escrita e disponibilizado nos *Cadernos do Aluno*.

2.3 Estratégias para compreender o gênero

Quanto à compreensão dos gêneros discursivos, os alunos precisam: 1- ativar seus conhecimentos prévios; 2- comparar diferentes textos; 3- sintetizar as características de determinados gêneros; 4- levantar hipóteses; 5- confrontar diferentes impressões e interpretações sobre as características discursivas de determinado gênero; e 6- identificar e selecionar informações explícitas.

Quadro 10 – Estratégias para compreensão do gênero

Estratégias de leitura	Quantidade de tarefas
Ativar conhecimentos prévios	02
Comparar diferentes textos	02
Sintetizar características de gêneros	02
Levantar hipóteses	02
Confrontar diferentes impressões e interpretações	01
Identificar e selecionar informações	02

explícitas	
Total	11

Fonte: Dados da pesquisa, 2014.

Antes de iniciar a leitura da crônica “Homem no mar”, de Rubem Braga, a fim de que os alunos compreendam que não apenas a crônica, mas diferentes gêneros discursivos contam com características da tipologia narrar, na Situação de Aprendizagem 1 do volume 2, intitulada “Produzindo uma crônica narrativa”, o *Caderno do Professor* (2013, p. 12) pede que o docente desenvolva “algumas atividades prévias para que os educandos possam apropriar-se desses traços a partir de experiências concretas”, levando “para a sala de aula revistas e jornais com crônicas publicadas e diferentes livros: alguns de fábulas, contos ou crônicas, outros de literatura infantojuvenil que eles provavelmente tenham lido [...]”. Pede, ainda, que “espalhe os livros pela sala para que sejam explorados [,] auxilie-os a identificar diferenças de intenções de editores e leitores que resultam em particularidades nos variados materiais impressos” (SÃO PAULO, 2013, p. 13). Depois, sugere que, com “perguntas indagadoras”, o professor explore “a aparência dos materiais, os títulos, o número de páginas, a existência ou não de capa, de índice, de nome de autores e, finalmente, a intenção de editores e autores” (SÃO PAULO, 2013, p. 13). Para facilitar, disponibiliza tais perguntas ao docente: “quem publica um livro supõe que o leitor gastará pouco ou muito tempo lendo-o? Quem publica um jornal acredita que o leitor guardará esse objeto por pouco ou muito tempo?” etc. (Idem). O *Caderno do Aluno* (2013, p. 3), então, após explicar que “o professor espalhará alguns livros, revistas e jornais em sala”, pede que os educandos preencham o seguinte quadro no caderno:

Quadro 11 – Análise do suporte

Nome do livro analisado	Nome do jornal analisado	Nome da revista analisada
Há algum autor definido? Quem?	Há algum autor definido? Quem?	Há algum autor definido? Quem?
Há uma capa? O que há nela?	Há uma capa ou algo parecido? O que há nela?	Há uma capa? O que há nela?
Há um índice? Para que ele parece servir?	Há um índice? Para que ele parece servir?	Há um índice? Para que ele parece servir?
Quantas páginas há ao todo?	Quantas páginas há ao todo?	Quantas páginas há ao todo?
Em quantas partes o livro se divide?	O jornal divide-se em partes? Quantas?	A revista divide-se em quantas partes?

Qual parece ser o critério de divisão das partes?	Qual parece ser o critério de divisão das partes?	Qual parece ser o critério de divisão das partes?
O material em que foi produzido o livro parece ser durável? Por que você acha que foi escolhido esse tipo de papel?	O material em que foi produzido o jornal parece ser durável? Por que você acha que foi escolhido esse tipo de papel?	O material em que foi produzida a revista parece ser durável? Por que você acha que foi escolhido esse tipo de papel?

Fonte: São Paulo, 2013.

A partir daí, o material orienta que o professor estabeleça um diálogo sobre diferentes narrativas, fazendo perguntas como:

Leram narrativas longas na escola? Quais? E contos, leram algum? Leram contos de fadas? E de terror ou mistério? De qual gostaram mais? Leram romances escritos especialmente para crianças e adolescentes, como os livros do Harry Potter, ou viram algum dos filmes dessa série, feitos com base nos romances escritos? Se viram algum desses filmes, mesmo que não tenham lido os livros da série, podem dizer se esses livros são romances ou são crônicas? Por quê? (SÃO PAULO, 2013, p. 13-14).

O material observa que, até o momento, o professor “[...] está recapitulando os elementos da narrativa, com base nessa sondagem oral, e estimulando-os [os alunos] a perceber essas características em diferentes gêneros que conhecem” (SÃO PAULO, 2013, p. 14), explicando que, na sequência, o docente “vai introduzir a crônica narrativa, tema central de estudo desta Situação de Aprendizagem” (idem).

O que se tem na tarefa apresentada é a **ativação de conhecimentos prévios** (textuais) dos alunos. Espera-se que o educando reflita sobre aspectos muito simples dos suportes jornal, livro e revista (material e sua durabilidade, diagramação, comportamentos leitores frente a esses suportes etc.), mas que podem facilitar a compreensão das intenções de tais mídias, se as informações levantadas forem relacionadas umas as outras. Entender que o material do jornal não é de longa duração, porque as informações ali impressas são de circulação imediata e que, portanto, o leitor dificilmente lerá o jornal dias após sua distribuição ajuda o aluno a pensar, dentre vários fatores, nos aspectos de transitoriedade e de marketing (como o fato de a primeira página trazer apenas as chamadas e não reportagens ou notícias na íntegra). Ao relacionar a durabilidade de um jornal ou revista com um livro, o aluno pode compreender questões culturais como a ação de guardar o livro mesmo tendo-o lido há anos. Sem mencionar os aspectos linguístico-discursivos, como a função conativa da

linguagem que geralmente aparece em sinopses na quarta capa de um livro e em manchetes de jornal. Isso quer dizer que fazer com que os educandos pensem sobre o que já sabem acerca do suporte pode ampliar seus repertórios, o que terá influência na leitura dos gêneros contemplados por tais mídias. Para tanto, não basta que o professor peça que os estudantes respondam às questões do material, mas que faça um trabalho de mediação na construção desses conhecimentos.

Giroto e Souza (2010, p. 66-67) defendem que “o conhecimento prévio que as crianças trazem para a leitura sustenta todos os aspectos da aprendizagem e entendimento. Se os leitores não têm nada para articularem à nova informação, é bem difícil que construam significados”. Conhecer as características de diferentes gêneros e suportes é fundamentalmente importante para a compreensão ativa das comunicações, pois “quando ouvimos o discurso alheio, já adivinhamos o seu gênero pelas primeiras palavras, adivinhamos um determinado volume [...], uma determinada construção composicional, prevemos o fim” (BAKHTIN, 2011, p. 183). Para Bakhtin (2011, p. 284), “muitas pessoas que dominam magnificamente uma língua sentem amiúde total impotência em alguns campos da comunicação precisamente porque não dominam na prática as formas de gêneros de dadas esferas”.

Para ativar os conhecimentos prévios dos educandos, o material utiliza perguntas muito simples, algumas das quais os alunos provavelmente já sabem a resposta (por exemplo, que jornais não têm capas e que livros têm, mas é pouco provável que já tenham se indagado sobre as razões disso - tampouco tentado buscar respostas para o fato). Há outras questões que os alunos não devem saber responder imediatamente (se o jornal tem índice ou não, por exemplo), mas que são facilmente localizáveis nos suportes. Nesses casos, os estudantes precisam buscar as respostas, sendo capazes de **identificar e selecionar informações explícitas**. Essas informações simples, uma vez relacionadas umas a outras, podem construir um conhecimento mais complexo. Sobre isso, o autor do material entrevistado explica:

Na elaboração dos enunciados, nessa questão de compreensão, a gente tinha o cuidado de elaborar o enunciado, antecipando esse percurso de leitura que a criança teria que fazer pra dar conta daquilo que estava sendo perguntado [;] não era à toa que a pergunta estava ali; tinha uma finalidade. Então, eu começo com coisas muito simples, como localizar uma informação que está lá explícita, mas depois eu preciso ir elaborando ali uma reflexão sobre o texto que exija relacionar informações, comparar, inferir e assim por diante. (ELABORADOR DO MATERIAL, 2014).

Isso quer dizer que as questões que exigem estratégias mais simples são facilitadoras das que exigem estratégias mais complexas. Portanto, é preciso que o professor perceba esse processo para que ajude o aluno a relacionar tais informações. É necessário que o docente compreenda o objetivo final de cada Situação de Aprendizagem para que entenda para onde cada questão sobre os textos lidos quer levar.

Quanto à estratégia de **comparar diferentes textos** almejando a compreensão do gênero, uma das tarefas que a contempla pode ser observada no exemplo abaixo, também retirado da Situação de Aprendizagem 1 do volume 2:

Em seguida, compare a crônica com um trecho do paradidático *O tesouro de Ilhabela*, de Isabel Vieira [...]. O objetivo é fazer com que os alunos observem os dois textos como narrativos, mas percebam que cada um deles tem características próprias. Será dada mais atenção ao estudo das características da crônica narrativa, sendo a comparação com o paradidático, neste momento, apenas uma **estratégia de aprendizagem**, para que os alunos vejam que nem toda narrativa é crônica (SÃO PAULO, 2013, p. 16, grifo nosso).

Assim como na comparação de diferentes textos com vistas a compreender o tipo textual, na compreensão do gênero, a estratégia leva em conta principalmente as questões estruturais e organizacionais do texto, ficando a mensagem em segundo plano. É claro que as características sistemáticas do gênero (assim como do tipo) têm suas funcionalidades na comunicação concreta, na enunciação e, por isso, contribui grandemente para a elaboração de sentidos dos textos. Todavia, para que essa contribuição exista, é essencial que esses aspectos formais sejam avaliados sempre em relação ao contexto amplo da situação comunicativa. Caso contrário, a noção de “endereçamento” (BAKHTIN, 2011) é desconsiderada, de modo que o aluno não seja o leitor esperado pelo escritor do texto, aquele que vai ler para interagir por meio de uma mensagem. Desse modo, o estudo do gênero (que é enunciação) não é mais o estudo do gênero, pois o eixo central da enunciação é justamente a interação verbal, isto é, torna-se estudo da língua, considerando a diferença entre língua e enunciação proposta por Bakhtin (2011). Não fosse de cunho extremista, arriscaríamos dizer que, da forma como essa comparação é feita, trata-se de uma abordagem estruturalista da língua. Ora, o próprio fato de o material utilizar um texto fragmentado para essa tarefa, além de mais uma vez não levar em conta o caráter dialógico da linguagem, desrespeita a questão da “conclusividade”, pois a temática e a intenção do autor de *O tesouro de Ilhabela* são descaracterizadas.

Alguma conclusividade é necessária para que se possa responder ao enunciado. Para isso não basta que o enunciado seja compreendido no sentido da língua. Uma oração absolutamente compreensível e acabada, se é oração e não enunciado constituído por oração, não pode suscitar atitude responsiva: isso é compreensível mas ainda não é *tudo*. Esse *tudo* – indício da *inteireza* do enunciado – não se presta a uma definição nem gramática nem abstrato-semântica (BAKHTIN, 2011, P. 280).

Vale lembrar que, para Bakhtin (2011), é essa “inteireza” acabada do enunciado que assegura a possibilidade de resposta (ou de compreensão responsiva), sendo ela determinada por três fatores intimamente ligados no todo orgânico do enunciado: 1) a exauribilidade do objeto e do sentido (temática do enunciado produzida por determinado campo da atividade humana); 2) o projeto discursivo ou a vontade discursiva do falante (intencionalidade); e 3) as formas típicas composicionais e de gênero do acabamento (escolha do gênero). É óbvio que esses fatores são indissociáveis:

A vontade discursiva do falante se realiza antes de tudo na *escolha de um certo gênero de discurso*. Essa escolha é determinada pela especificidade de um dado campo da comunicação discursiva, por considerações semântico-objetais (temáticas), pela situação concreta da comunicação discursiva, pela composição pessoal de seus participantes, etc. (BAKHTIN, 2011, p. 282).

No caso do fragmento de romance disponibilizado pelo material, concordamos que há certa conclusividade, já que o trecho é coerente. No entanto, não condiz com a temática e intencionalidade do texto na íntegra, o que causa confusão entre os propósitos comunicacionais do criador da obra e a responsividade (compreensão ativa) do contemplador.

Em síntese, os textos são comparados com a finalidade de compreender as características do conto (o que consideramos importante), mas de maneira isolada da enunciação, de forma que o objeto de estudo torna-se um pseudogênero. Contudo, nada impede que, na prática, na sala de aula, o professor, usuário desse material, reveja as condições enunciativas, realizando um trabalho além de o que o *Caderno* propõe.

No que diz respeito à estratégia de **síntese**, após estudo de traços de letras de músicas, na Situação de Aprendizagem 3 do volume 2, cujo título é “Veja essa canção”, o material orienta o professor: “sintetize, construindo com os alunos um quadro de características do gênero „letra de música”” (SÃO PAULO, 2013, p. 34), pedindo que destaque que “as letras de músicas são compostas por palavras”, que “essas palavras são organizadas em certo ritmo, formado pela melodia da música”, que “em muitas

letras, as palavras são rimadas”, que “há, em geral, um forte apelo conotativo nesses textos” e que tais características “aparecem em letras de músicas compostas em estilos muito diferentes” (Idem).

A estratégia é exigida a partir da elaboração de um quadro-síntese com algumas características do gênero, diferentemente da maioria dos casos em que as tarefas utilizam o questionamento.

É importante destacar que essa síntese é pedida após os alunos já terem estudado características do gênero letra de música a partir das composições de Cacá Moraes e Abdullah e de Chorão e Heitor, respectivamente *Fico assim sem você* e *Senhor do tempo*. Nesse estudo anterior, foram considerados traços como rima, ritmo, melodia e sentido conotativo das palavras dessas letras musicais, ou seja, a síntese retoma esses aspectos. A rima, o ritmo e a melodia dizem respeito a especificidades estilísticas (no sentido de estilo da língua, de Bakhtin), enquanto o sentido conotativo refere-se especialmente aos signos linguísticos, que, uma vez compreendidos, ajuda o aluno a entender a mensagem do texto. No entanto, a mensagem do texto só é levada em conta nesse caso de linguagem conotativa, em que os alunos devem destacar “[...] trechos das duas letras que se encaixam nessa definição. Após a seleção, [o *Caderno* orienta que o docente] peça a eles que interpretem, dentro do contexto de cada letra, o que esses trechos conotativos podem significar” (SÃO PAULO, 2013, p. 34). Em nenhum momento, o material sugere que a letra da música como um todo seja discutida, que sua temática seja evidenciada, já que as duas letras servem como pretexto para o ensino de características do gênero.

Sobre o **levantamento de hipóteses** com vistas à compreensão do gênero, o material sugere:

Faça paradas estratégicas durante a leitura, questionando-os sobre o que já sabem da história, qual sua impressão sobre as personagens, a quem eles atribuem a culpa e por quê. A estratégia de apresentar a narrativa por partes é interessante para que os alunos possam compreender o que são os indícios nas narrativas de enigma, reconhecendo no trecho as pistas que sinalizam o culpado (ou que parecem sinalizá-lo). As interrupções da leitura também contribuem para que eles aprendam a inferir e levantar hipóteses sobre a continuidade da história a partir dos elementos apresentados até então.

Não é à toa que Bakhtin (2011, p. 28) argumenta que os participantes imediatos da comunicação (leitores/ouvintes), “que se orientam na situação e nos enunciados

anteriores, abrangem fácil e rapidamente a intenção discursiva, a vontade discursiva do falante, e desde o início do discurso percebem o todo do enunciado em desdobramento”. Levantar hipóteses ajuda o leitor a criar objetivos de leitura, ao buscar se suas suposições são verdadeiras ou não. Solé (1998, p. 107) defende que “[...] toda leitura é um processo contínuo de formulação e verificação de hipóteses e previsões sobre o que sucede no texto”.

É nítido que a preocupação do material na tarefa acima apresentada seja fazer com que os educandos reconheçam o culpado como personagem central nas narrativas de enigma, ou seja, compreender uma característica deste gênero. E faz isso orientando o docente que peça aos educandos que levantem hipóteses acerca do texto a ser lido. Nesse caso, embora o foco esteja no estudo do gênero, o procedimento contribui juntamente para a compreensão da mensagem do texto, isto é, o caráter interacional da linguagem é respeitado.

No que concerne à estratégia de **confrontar diferentes impressões e interpretações**, a proposta faz parte da Situação de Aprendizagem 2 do volume 3, intitulada “Rodas de leitura e pesquisa”. Após conversa sobre livros e autores apresentados em uma roda de leitura:

A orientação é que explicitem os critérios utilizados para a escolha do livro (número de páginas, ilustrações, autor conhecido, título interessante, indicação do colega etc.) a fim de que, em outro momento, após a leitura, possam confrontar esses critérios, considerando-os adequados (ou não) e ampliando-os nas discussões com os colegas [...]. [No final, os alunos devem] confrontar diferentes impressões e interpretações sobre as características discursivas de determinado gênero literário e retomar a conversa com o objetivo de ampliar ainda mais essas percepções, confirmando (ou não) as hipóteses iniciais (SÃO PAULO, 2013, p. 23-24).

Poderíamos ter selecionado o exemplo acima também para discutir a estratégia de levantar hipóteses para compreender gêneros discursivos. Na referida tarefa, o material pede que o docente ajude os alunos a escolherem um livro para leitura que julguem interessante com base em elementos extratextuais para que, em uma próxima roda de leitura, comentem com seus pares sobre a leitura e a confirmação ou refutação das hipóteses inicialmente levantadas. Portanto, além de o levantamento e confirmação/refutação de hipóteses, os alunos precisam ser capazes de apresentar e confrontar essas informações e outras sobre as características do gênero lido. O material

não orienta como o professor pode fazer essa intervenção, deixando-o bastante livre para criar e elaborar seus próprios recursos didáticos.

O *Caderno do Aluno* acrescenta as seguintes questões nessa tarefa: “Vocês indicariam o livro aos colegas? Por quê?”; “quais foram as dificuldades encontradas durante a leitura?”; “o que vocês sentiram ao ler o livro (prazer, tristeza, alegria, raiva, etc.)?”; “vocês se identificaram com o autor da história?” (SÃO PAULO, 2013, p. 16). O material do aluno traz essa discussão incluída no item “Oralidade”, sugerindo que se trata do desenvolvimento de habilidades orais, o que não contestamos, já que os alunos fazem discussões orais. Mas essas discussões servem para ampliar o repertório dos estudantes em relação às histórias lidas por seus pares e às características dos gêneros. Portanto, trata-se também de uma estratégia de leitura. Discutir oralmente sobre o texto lido ajuda o leitor a compreender a história, como bem nos lembra Calkins (1998, p. 42, *tradução livre*), ao afirmar que “precisamos conversar de forma responsiva com os livros, pois eles nos permitem conversar de forma responsiva com nossa própria vida”.

Em linhas gerais, as tarefas propostas pelo material com vistas a desenvolver estratégias de leitura do gênero discursivo nos fazem chegar a conclusões bastante similares com as estratégias para compreensão do tipo textual: 1) em geral, elas podem garantir a compreensão do gênero estudado; 2) em geral, elas não levam em conta o texto como produto de interação, utilizando-o apenas como pretexto para o ensino de características de determinado gênero, desconsiderando o caráter dialógico da linguagem e descaracterizando, portanto, o gênero como enunciação, tornando-o elemento sistêmico da língua; 3) as estratégias ficam em segundo plano; o foco fica apenas no objetivo final (compreender um gênero com tipologia predominantemente narrativa), mas, em geral, não há sugestões de intervenção no modo como o aluno alcança tal objetivo (sintetizando, resumindo, estabelecendo relações, criando imagens mentais etc.); e 4) o recurso, a metodologia utilizada para atingir o objetivo de compreender o gênero é quase sempre o questionamento, especialmente de forma escrita e disponibilizado nos *Cadernos do Aluno*.

2.4 Estratégias para compreender o discurso

Para compreender o discurso, o material pede que o docente intervenha nas atividades de leitura de forma que os educandos: 1- infiram sentidos; 2- sintetizem; 3- resolvam dúvidas de entendimento superficial; 4- criem imagens mentais; comparem diferentes textos; 5- estabeleçam relações entre o texto lido e experiências pessoais; 6- resumam; 7- dramatizem o texto lido; e 8- levantem hipóteses.

Quadro 12 – Estratégias para compreensão do discurso

Estratégias de leitura	Quantidade de tarefas
Inferir	12
Identificar e selecionar informações explícitas	03
Resolver dúvidas de entendimento superficial	05
Criar imagens mentais	04
Comparar diferentes textos	03
Estabelecer relações entre a leitura e experiências pessoais	01
Resumir	05
Dramatizar	02
Levantar hipóteses	03
Total	38

Fonte: Dados da pesquisa, 2014.

A Situação de Aprendizagem 4 do volume 2, intitulada “Escolhendo a trilha sonora”, inicia-se, no *Caderno do Aluno*, com o seguinte texto:

Ele olhava para ela e não sabia o que dizer... Era um momento importante, delicado, era preciso escolher bem as palavras. Suas mãos estavam trêmulas, seu coração batia um pouco mais rápido, e, vez por outra, ele mordida o lábio inferior.

Ela, por sua vez, parecia alheia ao que se passava. Olhava para as outras mesas, levemente interessada no que diziam aqui e ali. De repente, desviava a atenção para a paisagem, procurando fixar o olhar em um ponto.

Ficaram nesse estado de coisas ainda por alguns minutos. Foi então que ele começou a dizer:

- Olha, Celeste, preciso te dizer uma coisa... – Ela, quase como quem sai de um sonho, olha para ele e não responde no mesmo instante, Ele insiste, olha nos olhos dela, com um olhar que ela não conseguia definir. Diz, então:

- Agora, amor? Não pode ser depois?

Agora ele vacila. Diz, não diz? Quem sabe em outro momento? Não, outro momento não, chega de adiar, a hora era esta:

- Se deixar pra mais tarde, vou explodir de tanto nervoso...

Então diga. Sou toda ouvidos. (SÃO PAULO, 2013, p. 28).

O texto, “elaborado especialmente para o Programa *São Paulo faz escola*” e assinado por Débora de Angelo e Eliane Aguiar, duas das elaboradoras do Currículo e

dos *Cadernos*, é seguido das questões: “qual o foco narrativo?”; “quem são as personagens envolvidas na história?”; “o que elas parecem estar fazendo?”; “de que assunto elas falam?”; “que emoção o rapaz parecia sentir? Quais são os indícios de seu estado de espírito no texto?”; “e a moça, como parece estar se sentido? Por quê?”; “não se sabe o que o moço vai dizer no final. Indique duas hipóteses sobre o que ele dirá”. (SÃO PAULO, 2013, p. 29).

Exceto a primeira e a última questão, que se trata de **identificação de informação explícita** no texto (para compreender o tipo) e **levantamento de hipóteses**, respectivamente, as demais exigem que os alunos **inferam**, que cheguem a algumas conclusões a partir das pistas dadas. Isso é importante porque “o leitor, ao inferir, ultrapassa o sentido literal do que está lendo e encontra o que não está explícito, compreendendo o implícito, as entrelinhas” (SANTOS & SOUZA, 2011, p. 32), já que “basicamente se entende por *inferência* aquilo que se usa para estabelecer uma relação, não explícita no texto, entre dois elementos desse texto” (KOCH & TRAVAGLIA, 2011, p. 70). É porque os leitores inferem que eles chegam a diferentes conclusões a respeito de uma mesma obra, de modo que são coautores dessa obra, pois sem um leitor e suas conclusões não há efeito de sentido. Nas palavras de Keene e Zimmermann (1997, p. 147, *tradução livre*):

Inferir conforme lemos é ir além da interpretação literal, abrindo um mundo de sentidos amplamente conectados com a nossa vida. Criamos um sentido original, um sentido nasce na intersecção de nosso conhecimento de mundo (schema), das palavras impressas na página e de nossa capacidade mental de fundir essa combinação em algo unicamente nosso.

Obviamente, essa interpretação é relativamente particular, pois “o conteúdo do psiquismo „individual“ é, por natureza, tão social quanto a ideologia” (BAKHTIN, 2009, p. 59). De qualquer forma, toda inferência é resultado da relação entre as experiências pessoais (que sempre ocorrem com o „outro“ por meio da linguagem; considerando que mesmo uma experiência como ler um livro ou escrever em seu diário é dialógica) e o conteúdo do texto lido. O leitor que não estabelece essa relação ao ler não compreende o texto ou o compreende de forma inadequada (levando em conta que existem interpretações equivocadas). Nesse sentido, é essencial contemplar a inferência nas aulas de leitura, quando o que se espera é a formação de leitores capazes de ir além do sentido literal das palavras.

A última questão da tarefa acima apresentada afirma que “não se sabe o que o moço vai dizer no final”, pedindo que o aluno “indique duas hipóteses sobre o que ele dirá”. Aqui, fica muito clara a diferença entre “inferir” e “levantar hipóteses”. Se inferir é tirar “conclusões” (ainda que possam ser reconsideradas no decorrer da leitura) a partir de pistas e do conhecimento prévio do leitor, levantar hipóteses é fazer uma suposição (também por meio de uma relação entre elementos discursivos e conhecimento prévio), quando ainda não há pistas suficientes para concluir. Para exemplificar com a história acima, é possível inferir, a partir das pistas “[...] quase como quem sai de um sonho [...]”, “agora, amor? Não pode ser depois”, dentre outras, que a mulher sabe que o homem tem algo a dizer, mas prefere evitar, fugindo, inclusive do pensamento, de uma verdade que está por vir. Agora, não é possível inferir que o que o homem tem a dizer seja algo ruim ou bom. Isso fica no plano das hipóteses. Pode ser, por exemplo, um pedido de casamento (e isso pode ser bom para ele e ruim para ela), como pode ser um pedido de divórcio ou várias outras possibilidades. De qualquer forma, é possível inferir que é tão difícil para o homem falar quanto para a mulher ouvir.

No caso da tarefa analisada, trata-se de adivinhar o que uma das personagens irá dizer a partir de o que já disse antes. Infelizmente, o leitor não pode confirmar ou refutar suas hipóteses, uma vez que a “história” termina por ali. Não fosse assim, a busca por tal confirmação ou refutação tornaria um dos objetivos do leitor, o que provavelmente o ajudaria a compreender a “história”. No material, não há essa possibilidade, pois o “texto” é elaborado para, mais adiante, servir de pretexto para o ensino da função da melodia de músicas, em uma tarefa na qual, tendo como pano de fundo uma melodia triste e, em outro momento, uma alegre, o professor leria tal “texto” ao aluno com a expectativa de levantar diferentes hipóteses dependendo da sonoridade.

Quanto à estratégia de **identificar e selecionar informações explícitas**, uma das tarefas propostas é a leitura do texto *No aeroporto*, de Carlos Drummond de Andrade, para que sejam respondidas cinco questões, três em forma de múltiplas escolhas e duas dissertativas. Dessas cinco questões, duas exigem que os respondentes identifiquem e/ou selecionem informações explícitas. São elas: “de acordo com o texto, é possível afirmar que o narrador muda sua rotina por conta de Pedro. Retire do texto trechos que comprovem essa afirmação” e “a relação de Pedro com as pessoas, de acordo com o narrador era: a) antipática e egocêntrica. b) inoportuna e egoísta. c) amistosa e afetiva.

d) cheia de privilégios e indiferente”. As demais questões contemplam a estratégia de inferência.

A estratégia de **criar imagens mentais** para a compreensão do discurso aparece na terceira Situação de Aprendizagem (“Veja essa canção”) do volume 2:

Tendo toda essa análise como pressuposto, solicite aos alunos que ilustrem um ou mais trechos da canção. Reforce que essa imagem deverá levar em conta a interpretação feita do texto, procurando expressar as ideias discutidas na linguagem do desenho.

Depois que as ilustrações estiverem prontas, discuta com eles os resultados, analisando se as imagens ficaram coerentes com a interpretação dada à letra da música (SÃO PAULO, 2013, P. 35).

Ao elaborar imagens quando lemos, preenchemos os “vazios” do texto, construindo uma interpretação a partir das representações mentais que temos em relação a cada signo que lemos. Essa representação, que é relativamente individual (interindividual), é que nos permite chegar à compreensão e a diferentes leituras de um mesmo texto. Santos e Souza (2011, p. 33) apresentam-nos o conceito de visualização, dizendo-nos que “visualizar é formar imagens mentais que pertencem somente àquele leitor e a mais ninguém. Muitas vezes, ao ler, os alunos constroem uma imagem para desenhar o conteúdo do texto, figura que representa a interpretação feita pelo leitor”. É justamente essa a proposta do material, a qual ajuda o educando a ampliar os sentidos do texto que lê.

Uma das estratégias que o material propõe para a compreensão do discurso é a **dramatização**. Em um dos casos, o volume 2 do *Caderno do Professor*, em sua Situação de Aprendizagem “Escolhendo a trilha sonora”, orienta o docente:

Solicite que escolham uma música com letra. Depois, devem dramatizar essa canção, criando uma apresentação coerente com o sentido da música. Para tornar a atividade mais interessante, divida-os em grupos, solicitando a cada um que escolha um gênero musical e selecione uma canção dentro desse estilo. Feitas as escolhas, os grupos deverão criar a dramatização.

Para facilitar o encaminhamento da atividade, você poderá, primeiramente, ouvir com elas as canções e discutir um pouco o sentido de cada uma [...].

O objetivo desta atividade é fazer um exercício de interpretação da letra, usando apenas linguagem não verbal. Como já foi feita uma discussão sobre o texto anteriormente, espera-se que, nesse novo exercício interpretativo, os alunos retomem, de alguma forma, um pouco das ideias discutidas, sendo capaz de transformá-las em expressões corporais (SÃO PAULO, 2013, p. 40-41).

Como vemos, trata-se de uma estratégia parecida com a elaboração de imagens mentais, pois os estudantes poderão preencher os “vazios” do material de leitura a partir de outra linguagem, com grandes possibilidades de ampliar os sentidos do texto.

No que se refere ao **estabelecimento de relações entre a leitura e experiências pessoais**, o primeiro volume, na Situação de Aprendizagem intitulada “Procurando textos narrativos na biblioteca”, sugere:

Após a leitura, solicite que escrevam um texto sobre o que foi lido, comentando as impressões da história. Você pode sugerir que partam da frase “essa história me fez pensar...” ou “essa história me fez lembrar...”. Depois, solicite que socializem os comentários. Se achar melhor, faça todo o trabalho oralmente, pedindo que leiam trechos e discutam, ouvindo também os comentários dos colegas sobre a história (SÃO PAULO, 2013, p. 34-35).

Só nos é possível compreender um texto quando o relacionamos com nossas experiências pessoais. Como defendido em alguns momentos desta dissertação, a partir dos postulados de Bakhtin (2009, 2011), todo e qualquer signo é ideológico, o que significa que a construção dos sentidos nunca vai ser puramente individual. No entanto, cada leitor (ou ouvinte) tem representações mentais únicas, ainda que resultado de conceitos exteriores, sociais. Essa relativa individualidade do signo determina as conclusões que o leitor tira do material de leitura. Para exemplificar, imaginemos que um leitor se depara com uma situação em que a personagem de uma história resolve abortar seu filho no quarto mês de gestação. A representação que esse leitor construirá dessa personagem (boa ou ruim) vai depender do conceito que ele tem de vida (feto já é vida?), de aborto, de direitos sobre o próprio corpo etc. Provavelmente, uma mulher que já abortou interpretará de modo diferente de uma religiosa que tem filhos crescidos e é contra o aborto. Girotto e Souza (2010, p. 67) defendem que “fazer conexões com as experiências pessoais facilita o entendimento. As vivências e conhecimentos prévios dos leitores abastecem as conexões que fazem”.

Na tarefa apresentada acima, além de pedir que os alunos associem aspectos do texto com suas vivências, o material orienta que o professor organize uma discussão para que os pares socializem a relação entre o texto e suas vidas. Isso é importante porque as crianças terão acesso a diferentes interpretações, concordando ou discordando com seus colegas, construindo (ou não) novos sentidos para a história, ou seja, ressignificando os signos.

O segundo volume do *Caderno do Professor*, na Situação de Aprendizagem intitulada “Contando uma história de um jeito diferente”, solicita:

Apresente o texto Marvin fazendo primeiro a audição da música e depois a leitura da letra. Peça aos alunos que comentem o que compreenderam, qual seria o **tema** e como ele é desenvolvido. De alguma forma, esperamos que eles indiquem tratar-se da história de sentimentos de um adolescente e sua família devido a problemas materiais (SÃO PAULO, 2013, p. 28, *grifo nosso*).

Aos discentes, o *Caderno do Aluno* explica: “depois de escutar essa canção, você produzirá um texto, seguindo os passos indicados”. O primeiro passo pede que o aluno “analise a letra da canção identificando qual parece ser seu **assunto principal**” (SÃO PAULO, 2013, p. 19, *grifo nosso*).

Como podemos ver, a intenção é que os alunos **resumam** o texto, identificando seu tema. De acordo com Solé (1998, p. 143), “a elaboração de resumos está estritamente ligada às estratégias necessárias para estabelecer o tema de um texto, para gerar ou identificar sua ideia principal e seus detalhes secundários”. Resumir é uma forma de apreender a essencial do texto. Quando o leitor elabora um resumo do texto lido, ele poderá avaliar se compreendeu ou não as ideias gerais do material de leitura.

Em relação à **comparação entre diferentes textos**, uma das tarefas, parte da Situação de Aprendizagem “Desvendando o mistério”, no volume 4, solicita que o docente:

Faça uma roda de conversa sobre o filme. Peça aos alunos que exponham suas impressões gerais: o que acharam? Já conheciam? Perceberam semelhanças entre o conto de fadas Chapeuzinho Vermelho e o filme? Quais? O que lhes pareceu muito diferente da história original? Caso seja necessário, leia para eles o conto, a fim de que se lembrem de alguns detalhes e possam estabelecer a comparação solicitada.

É importante que, nessa roda, você converse com os estudantes sobre o trabalho de releitura do conto feito no filme, criando a intertextualidade (SÃO PAULO, 2013, p. 42).

É claro que o filme é um todo significativo e que pode ser compreendido sem que o espectador conheça o conto de fadas. No entanto, é apenas estabelecendo uma relação entre os dois textos, reconhecendo essa intertextualidade, que os educandos compreenderão a intencionalidade do autor do filme, ou seja, nesse caso, a comparação é essencial. Quando apresentamos o conceito de linguagem, no primeiro capítulo, dissemos que ela é polifônica, que todo discurso tem relação (direta ou não) com

discursos anteriores. Nesse sentido, toda e qualquer enunciação é interindividual (individual, mas também social). O conceito de polifonia, introduzido por Bakhtin (2009, 2011), diz respeito, então, às diversas vozes que representam o ponto de vista social de um ou mais grupos. Koch (2011, p. 73) conclui que “[...] não há coincidência total entre os conceitos de intertextualidade e polifonia”, defendendo que:

Na intertextualidade, a alteridade é necessariamente atestada pela presença de um intertexto: ou a fonte é explicitamente mencionada no texto que o incorpora ou o seu produtor está presente, em situações de comunicação oral; ou, ainda, trata-se de textos anteriormente produzidos, provérbios, frases feitas, expressões estereotipadas ou formulaicas, de autoria anônima, mas que fazem parte de um repertório partilhado por uma comunidade de fala (KOCH, 2011, p. 73).

No caso do filme sugerido pelo material, trata-se de uma “intertextualidade implícita”, “sem citação expressa da fonte, cabendo ao interlocutor recuperá-la na memória para construir o sentido do texto” (KOCH, 2011, p. 63).

Quanto à **detecção e resolução de falhas na compreensão**, uma das tarefas do *Caderno do Aluno* orienta o estudante que “o professor indicará duas narrativas do livro didático para leitura; uma delas será, obrigatoriamente, uma crônica” (SÃO PAULO, 2013, p. 34). Pede, ainda, que o educando preencha um quadro sobre as características da crônica, mas, antes disso, que resolva “dúvidas de vocabulário ou compreensão” (Idem). Para Solé (1998, p. 130), “ensinar a ler também significa ensinar a avaliar o que compreendemos, o que não compreendemos e a importância que isto tem para construir um significado a propósito do texto, assim como estratégias que permitam compensar a não compreensão”.

Em relação à tarefa apresentada, no *Caderno do Professor*, não há indicação de como ela pode ser realizada, dando certo grau de liberdade ao docente para elaborar sua própria prática em relação à resolução de dúvidas sobre o texto.

Em síntese, a partir das tarefas propostas pelo material com vistas a desenvolver estratégias de leitura do discurso, concluímos: 1) elas podem garantir a compreensão da mensagem do texto, dependendo da intervenção docente; 2) as características situacionais do texto (o gênero) não são levadas em conta, isto é, o discurso é estudado a partir de gêneros, mas as suas condições específicas não são consideradas, limitando-se à mensagem do texto; 3) as estratégias ficam em segundo plano; o foco fica apenas no objetivo final (compreender a mensagem de determinado texto), mas não há

sugestões de intervenção no modo como o aluno alcança tal objetivo (sintetizando, resumindo, estabelecendo relações, criando imagens mentais etc.); e 4) o recurso utilizado para atingir o objetivo de compreender o discurso é quase sempre o questionamento, principalmente de forma escrita e disponibilizado nos *Cadernos do Aluno*, salvo as exceções de dramatização e ilustração.

2.5 Para encurtar a conversa

Iniciamos este capítulo anunciando a pretensão de alcançar dois de nossos objetivos específicos, respondendo a questões que nos fizeram chegar a eles. Cumpramos, então, o que foi prometido:

Quadro 13 – Síntese do capítulo “A questão teórica das estratégias de leitura no Currículo de São Paulo: fundamentação ou intuição?”

Objetivo 1: desvelar qual a vertente teórica que sustenta as estratégias de leitura presentes no material
Questões problemas: Qual a vertente teórica adotada pelo material no que concerne às estratégias de leitura? Há uma teoria sólida ou as estratégias são apresentadas de maneira intuitiva?
Categoria/Indicadores: A(s) vertente(s) teórica(s) adotada(s) no que se refere às estratégias de leitura./Examinar as instruções dadas pelo <i>Caderno do Professor</i> no que diz respeito às atividades de leitura e compreensão leitora. Examinar as questões de leitura propostas nos <i>Cadernos do Aluno</i> . Verificar os pressupostos teóricos apresentados no Currículo. Interpretar o discurso de um dos elaboradores do material.
Hipótese inicial: Acreditávamos não haver uma fundamentação teórica sólida em relação às estratégias de leitura.
Resultados: A partir de análise documental e entrevista com um dos elaboradores do material, compreendemos que o que chamávamos de estratégias de leitura é considerado habilidades de leitura, muito embora em alguns momentos apareça como estratégias, tanto no material como no discurso do autor entrevistado. Nesse sentido, a hipótese inicial foi confirmada, o que pode deixar o docente usuário deste material sem ponto de referência para sua prática.
Objetivo 2: Identificar e caracterizar as estratégias de leitura propostas pelo material
Questão problema: Quais estratégias de leitura são contempladas pelo material?
Categoria/Indicadores: Estratégias de leitura implícitas nas instruções (sugestões) dos <i>Cadernos do Professor</i> e nas questões dos <i>Cadernos do Aluno</i> ; estratégias de leitura nomeadas pelo material./ Interpretar a descrição dos procedimentos de leitura propostos pelo material; Explicitar as estratégias de leitura presentes.
Hipótese inicial: Como conhecíamos o material antes do início da pesquisa de mestrado, já víamos explícitas algumas estratégias de leitura. Portanto, imaginávamos encontrar várias outras implícitas no passo a passo de cada Situação de Aprendizagem.
Resultados: As estratégias são contempladas a partir de tarefas que pretendem que o aluno compreenda: 1) o tipo narrar; 2) certo gênero discursivo ou 3) os sentidos de

determinado texto. No primeiro caso, as estratégias são: comparar diferentes textos; resumir histórias; identificar elementos da narrativa; comparar trechos do mesmo texto; criar imagens mentais; ativar conhecimentos prévios; selecionar informações explícitas; estabelecer relações entre tipo e experiências de leitura. Na segunda situação, as estratégias são: ativar conhecimentos prévios; comparar diferentes textos; sintetizar características de gêneros; levantar hipóteses; confrontar diferentes impressões e interpretações; identificar e selecionar informações explícitas. Já no terceiro caso, as estratégias são: inferir; identificar e selecionar informações explícitas; resolver dúvidas de entendimento superficial; criar imagens mentais; comparar diferentes textos; estabelecer relações entre a leitura e experiências pessoais; resumir; dramatizar; levantar hipóteses.

Fonte: Elaborado pelo autor, 2014.

Tais resultados nos fazem refletir sobre dois aspectos. O primeiro é que a falta de uma teoria sólida e explicitada pode fazer com que o usuário apenas siga as instruções dadas pelo material, que, nesse caso, estruturaria a prática docente. Ademais, as tarefas propostas podem não ser compreendidas, de modo que o educador não tem uma referência em que se apoiar em situações de dúvidas e de reflexão sobre sua prática. Isso porque foco não é, em nenhum momento, no desenvolvimento de estratégias de leitura, mas na compreensão (do gênero, do tipo ou do texto), isto é, não há um trabalho sistematizado e pontual que indique o ensino de cada estratégia e o acompanhamento do professor nesse processo, uma vez que as estratégias aparecem de maneira aleatória. Além de elas não serem definidas (e apenas algumas serem nomeadas), não há um trabalho centralizado cujo foco seja o seu aprimoramento. Talvez o docente nem note qual estratégia está sendo contemplada em cada tarefa, o que pode dificultar seu trabalho interventivo.

O segundo aspecto é que o estudo do gênero, da tipologia e do texto é fragmentado. É clara a necessidade de uma sistematização para o estudo das funções, estruturas, organizações e ideologia, de tal forma que se faz precisa certa fragmentação dos elementos que compõem o enunciado como um todo. No entanto, o material costuma contemplar apenas características do gênero, do tipo ou do texto em momentos isolados. Não é comum trabalhar a mensagem do texto e as particularidades de gênero e tipo a partir de um mesmo texto.

Nesse processo de didatização do ensino da leitura, notamos que o desenvolvimento das estratégias para compreender o tipo e o gênero ocorre de três formas: 1- em geral, as tarefas que visam que os alunos compreendam determinado gênero ou tipo textual são um fim e não um meio, de modo que o objetivo final é fazer

com que o aluno compreenda apenas a estrutura e o funcionamento do texto, desconsiderando, todavia, seu caráter interacional, o discurso subjacente; 2- as tarefas que têm como finalidade principal ensinar conceitos e características de determinado gênero ou tipo textual muitas vezes podem servir também para a compreensão do conteúdo discursivo do texto, a depender da capacidade do docente de perceber a relação entre estrutura e função de determinado tipo ou gênero e o propósito comunicativo do texto, fazendo um trabalho de mediação para que os educandos também notem tais associações. Essa relação não é mencionada no material; 3- poucas tarefas trazem, explicitamente nos *Cadernos do Professor*, a relação entre tipo-discurso, gênero-discurso ou tipo-gênero-discurso. Quanto às estratégias para compreender o texto, notamos que o material, embora parta de determinado gênero, não relaciona suas condições específicas com a ideologia do texto.

O desenvolvimento das estratégias de leitura com vistas à compreensão de gêneros e tipos, quando isolado do discurso, pode engendrar uma prática estruturalista, desconsiderando o caráter dialógico da linguagem que o próprio material defende. Do mesmo modo, o desenvolvimento de estratégias de leitura para compreender o texto (discurso), quando isolado do gênero, não contempla uma leitura ampla (e necessária) das situações comunicativas. Assim, os conceitos de linguagem, gênero do discurso, tipologia e letramento nos quais o Currículo afirma se embasar podem se descaracterizar caso a prática do professor não tenha uma relação harmônica com as concepções do material. Analisamos essa relação a partir do próximo capítulo.

3. As paredes têm ouvidos? Pseudodialogismo em aulas de um 6.º ano

Preocupamo-nos, até os capítulos anteriores, principalmente com os pressupostos teóricos adotados pelo material analisado no que diz respeito ao ensino da leitura. Agora, discutiremos os fundamentos teórico-metodológicos utilizados por um professor usuário deste material no que concerne à compreensão leitora e se ele tem consciência ou não da teoria que embasa sua prática docente, estabelecendo uma relação entre prática e discurso docente. Além disso, cruzaremos esses dados com os apontados no capítulo anterior, a fim de comparar e contrastar o discurso presente no material analisado (a partir dos *Cadernos*, do Currículo e de entrevista com um de seus elaboradores) com a prática e o discurso da docente observada e entrevistada. Com isso, responderemos às questões: o professor inclui as estratégias de leitura em seu trabalho? Sob qual perspectiva teórica? Tem consciência da teoria que utiliza no que se refere ao ensino da leitura e de estratégias de leitura? Ou aborda as estratégias inconscientemente? Há divergências e/ou convergências entre o que o material entende por estratégias e entre o que o professor entende? De que forma? O material tem valor para o professor quanto ao ensino das estratégias? Sem a explicitação da vertente teórica, o professor consegue intervir, de forma pontual, na aprendizagem dos alunos em relação ao ensino de estratégias de compreensão leitora? É necessária uma teorização das estratégias de leitura presentes no material para posterior formação do docente?

Antes disso, consideramos importante contextualizar a escola onde observamos as aulas no que tange as suas condições físicas e de trabalho docente bem como a formação de Lúcia, sua atitude durante a pesquisa e, principalmente, sua prática em relação à leitura. Assim, o leitor poderá ter uma visão bastante precisa e consistente de nossa análise. Isso sem se limitar ao contexto por nós estudado e apresentado, uma vez que muitas das particularidades da escola e da prática da docente observada e entrevistada são, sem dúvida, similares a outros contextos, o que, de certa forma, dá maior sentido e credibilidade a esse estudo de caso.

A escola onde desenvolvemos parte da pesquisa, aqui denominada “Mario Quintana”, fica localizada em um bairro periférico, no sentido de que é afastada da área central da cidade. Em estudo sobre os padrões de desigualdades em cidades paulistas, Melazzo (2006) apresenta as diferenças nas localizações entre os setores de inclusão e

exclusão, concluindo que os de inclusão estão localizados nas áreas centrais, enquanto os de exclusão localizam-se nos extremos da área periférica, existindo entre eles um conjunto de setores intermediários (de média e baixa exclusão).

Cabe esclarecer que os indicadores da pesquisa de Melazzo foram: demográficos; ambientais; econômicos; e grau de escolaridade; gerando uma nota para cada setor (do melhor ao pior ou do menos grave ao mais grave), notas essas que estabeleceram a situação final da área da cidade. A partir de mapeamento, Melazzo (2006) identificou as localizações em: inclusão; baixa exclusão; média exclusão; e alta exclusão. A escola parceira da pesquisa localiza-se em região de baixa e média exclusão. Isso indica a classe econômica desfavorecida dos alunos dessa escola, uma vez que em Presidente Prudente os estudantes são matriculados de acordo com a proximidade entre escola e residência. Nesse sentido, o acesso amplo à cultura escrita e a valorização da leitura provavelmente ficam comprometidos, já que o grau de escolaridade de muitos dos pais desses alunos é baixo e as condições financeiras para aquisição de livros de qualidade são mínimas.

Em Presidente Prudente, os níveis de Educação Infantil e Ensino Fundamental I são de responsabilidade do município, enquanto o estado fica à frente do Ensino Fundamental II e Ensino Médio. Portanto, trata-se de uma instituição de ensino estadual. A nota da escola “Mario Quintana” no Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) de 2013, no que se refere aos anos finais do Ensino Fundamental, foi de 3,7, isto é, ficou abaixo da média das escolas estaduais de todo o Brasil (4,0), do Estado de São Paulo (4,4) e de seu município (4,2). Das 22 escolas estaduais pertencentes à Diretoria de Ensino Regional de Presidente Prudente que foram avaliadas, apenas 03 obtiveram nota menor que a instituição parceira da pesquisa (duas ficaram com 3,4 e uma com 3,2) e somente duas tiraram a mesma nota. A escola estadual de Presidente Prudente com maior nota obteve 5,6¹¹.

Quanto à sala de aula observada, o número de alunos é 26, sendo 17 meninos e 09 meninas. Desses 26 estudantes, 06 participam de reforço escolar, que é ministrado por outra docente, cinco horas/aulas semanais, em horário concomitante com as aulas de Lúcia, de modo que eles acompanham apenas uma das seis aulas de Língua Portuguesa, ainda que sejam avaliados com os mesmos instrumentos e nas mesmas datas. No que

¹¹ Fonte: IDEB. Disponível em: <ideb.inep.gov.br>. Acesso em 08 de setembro de 2014.

diz respeito ao ambiente, trata-se de um antigo laboratório e, por isso, há uma pia que toma toda uma parede lateral, e continua na sala ao lado, visto que o que era laboratório tornou-se duas salas de aulas, que são divididas ao meio. Durante as observações, a sala estava quase sempre desorganizada e suja. Algumas vezes, os alunos, a pedido da professora, organizavam as carteiras e recolhiam o lixo. No entanto, isso apenas ocorria no fim das aulas, ou seja, a aula acontecia em meio da desordem e sujeira.

A biblioteca da escola é um local improvisado, escuro e apertado. Não há espaço para disponibilizar mobílias para que os estudantes leiam no ambiente, sendo possível apenas o empréstimo do acervo para leitura fora da biblioteca. O local comporta uma média de oito alunos, de modo que os demais precisam esperar para entrar. Sem dúvida, esses fatores contribuem para o conceito que os educandos constroem de leitura, mostrando-a como sem importância e como segundo plano.

No dia 09 de maio de 2015, em nossa 12.^a aula observada, Lúcia levou seus alunos à biblioteca. Na ocasião, eles formaram uma fila na porta de entrada. Enquanto cinco ou seis alunos entravam para escolher um livro, os demais aguardavam na fila ou corriam pelo pátio, que fica em frente à biblioteca. A responsável pelo local, sentada a uma cadeira que se situava na porta, servindo de balcão e, ao mesmo tempo, de barreira para que os alunos que aguardavam na fila não entrassem, anotava os exemplares escolhidos pelos educandos bem como regulava a quantidade de alunos dentro do espaço. Enquanto isso, a docente dividia seu tempo ajudando os alunos a escolherem os títulos e buscando os estudantes que estavam correndo pelo pátio, na tentativa de convencê-los a aguardar na fila. Os educandos que já haviam selecionando seus livros, iam para o pátio, onde iniciariam a leitura da obra até o término da aula. Alguns leram, outros continuaram correndo mesmo após a retirada do livro, incomodando, inclusive, os que estavam realizando a leitura. Segundo a professora, aquele momento era de leitura livre e, portanto, os alunos tinham livre arbítrio para ler ou não, de modo que chamava atenção dos que bagunçavam, mas não os obrigava a ler. A maioria dos estudantes retirou livros de poemas, provavelmente devido ao fato de Lúcia estar contemplando o seu ensino nessa semana.

A docente graduou-se em 1984 em uma universidade privada de Presidente Prudente, Associação Prudentina de Educação e Cultura (APEC), na época, e, hoje, Universidade do Oeste Paulista (Unoeste). Sabemos que, nesse momento, as novas teorias da Linguística e da Linguística Aplicada ainda estão chegando ao Brasil, de

modo que o ensino de língua materna priorizava a estrutura da língua e a prática de leitura era ato obrigatório, com o intuito final de resumir o enredo e preencher fichas avaliativas. Ademais, as estratégias de leitura ainda não tinham espaço de discussão na academia brasileira, já que o interesse pelo tema é recente no país.

Lúcia atua como professora de Língua Portuguesa desde 1989. Recentemente, fez uma especialização na área pelo programa Rede São Paulo de Formação Docente (Redefor), um convênio entre a Secretaria de Educação do Estado de São Paulo (SEE-SP) e a Universidade de São Paulo (USP), a Universidade Estadual Paulista (Unesp) e a Universidade Estadual de Campinas (Unicamp). No caso de Lúcia, o curso foi feito pela Unicamp. De acordo com a professora, a especialização a ajuda muito em sua prática, principalmente por conta das leituras que ela foi “obrigada” a realizar, o que não faria espontaneamente devido à falta de tempo. Atualmente, além de professora efetiva na rede estadual de São Paulo, atuando na Escola Mário Quintana, Lúcia faz parte da equipe docente da rede escolar do Serviço Social da Indústria de São Paulo (Sesi-SP). Isso confirma a escassez de tempo que Lúcia tem para preparar todas as suas aulas, bem como para refletir, com ajuda de referencial teórico, sobre sua prática. Nesse sentido, há fortes tendências de utilizar tão somente o material que o Estado lhe fornece, sem avaliá-lo nem fazer alterações e/ou acréscimos que favoreçam a aprendizagem significativa dos alunos.

Durante as aulas observadas, a professora pareceu bastante segura de si, pouco incomodada com a presença do pesquisador. No entanto, em alguns momentos, foi possível notar que buscava, a partir de olhar indagador, aprovação ou reprovação de sua prática. Em outros, tentava aproximar-se do pesquisador, justificando sua metodologia e a dificuldade dos alunos em aprender o que ela ensinava. Um dia, por exemplo, Lúcia leu uma carta de uma de suas alunas, referente a uma atividade escolar de produção textual. Na ocasião, a estudante escolheu Lúcia como destinatária, contando um dia especial de sua vida, já que era a proposta da produção. Arrepiada e chorando, a professora realizou a leitura do texto, cujo conteúdo retratava o dia de nascimento da estudante, que ocorreu enquanto seu pai estava preso por tráfico de drogas. Relatava, ainda, como e por que o pai foi preso. Entre soluços e lágrimas, a docente tentava nos mostrar as razões pelas quais a escola não é significativa àquela aluna, indagando em voz alta “como é que uma pessoa dessas vai aprender?”.

A educadora também se aproximava no sentido de indagar sua prática, buscando ajuda e demonstrando preocupação: “você, que está pesquisando, consegue me dar respostas, consegue me dar uma luz? Porque eles não aprendem. Olha, eu vou falar a verdade: às vezes eu desanimo! Já estou me aposentando e não vejo resultados!”. Nesse sentido, a insegurança de Lúcia dizia respeito à aprendizagem dos alunos e não tinha a ver com o domínio do conteúdo.

Embora aparentasse bastante segura durante suas aulas, na entrevista, a professora ficou extremamente nervosa e, por isso, falou muito baixo durante os primeiros minutos, não tirando os olhos do gravador. Por essa razão, optamos por alterar o roteiro, incluindo perguntas mais amplas como “por que a leitura e o ensino da leitura são importantes?”, “quais os maiores desafios para o ensino da leitura no 6.º ano?”, “como você enxerga as maiores dificuldades dos alunos do 6.º ano no que diz respeito à leitura?”, as quais contribuíram, no final das contas, na interpretação dos dados. Além disso, vimos a necessidade de fazer mais de uma pergunta, de forma diferente, abrangendo o mesmo assunto. Também por razão do nervosismo e insegurança de Lúcia durante a entrevista, modificamos algumas questões: em vez de “o que você entende por gênero?”, por exemplo, indagamos “quais os gêneros contemplados pelo material?”. Assim, conseguimos saber se a docente conhece o que é gênero discursivo sem que ela necessitasse dar definições. A entrevista confirmou aspectos que notamos nas aulas observadas, como o domínio que Lúcia tinha sobre os conteúdos que ensinava e, por outro lado, o sentimento de insegurança quanto à aprendizagem dos alunos. Ou seja: a professora percebia que a aprendizagem dos alunos era insuficiente. Além disso, a entrevista evidenciou que, embora a educadora dominasse o conteúdo contemplado em suas aulas, não reconhecia os fundamentos teóricos que as embasavam.

Nas 30 aulas observadas, a professora Lúcia geralmente iniciava retomando com seus alunos o que havia sido estudado no encontro anterior. Tal retomada era feita mediante perguntas orais como: “vocês lembram o que vimos na aula passada?”, “o que é que nós vimos ontem?”, “quem é que se lembra, sem olhar no caderno, o que estudamos na aula passada?”, “pessoal, o que vimos na aula passada?”. Em geral, a maioria dos alunos não se recordava, mas conforme um ou outro ia falando os demais acabavam por participar, ora realmente relembando o conteúdo, ora tentando adivinhar a partir do que os colegas diziam. Vez ou outra, antes da retomada, a docente alterava a

organização da sala: se os alunos estavam sentados individualmente, pedia para que se sentassem em duplas ou em grupos; ou que os grupos ou duplas se desfizessem, sentando-se individualmente. Então, Lúcia dava continuidade aos conteúdos. Isso acontecia como se fosse uma conversa com os alunos, com toda a informalidade que o gênero aula pode permitir. Foram aulas pouco expositivas, com muita tentativa de participação dos educandos. A docente observada conduzia seu trabalho principalmente com perguntas orais, as quais objetivavam a construção de conhecimentos pelos educandos por meio da mediação docente. Em entrevista, Lúcia explica: “no meu trabalho, eu sempre tive isso. Eu não gosto de dar respostas prontas. Eu gosto de questionar, de tentar fazer eles pensarem” (DOCENTE DA PESQUISA, 2014).

Como nos ensina Freire (2006, p. 86):

O fundamental é que professor e alunos saibam que a postura deles, do professor e dos alunos, é *dialógica*, aberta, curiosa, indagadora, e não apassivada, enquanto fala ou enquanto ouve. O que importa é que professor e alunos se assumam *epistemologicamente curiosos*.

Na mesma perspectiva, Libâneo (2011, p. 31) defende que a mediação pedagógica consiste no desenvolvimento, por parte do docente, “[...] das competências do pensar, em função do que coloca problemas, pergunta, dialoga, ouve os alunos, ensina-os a argumentar, abre espaço para expressarem seus pensamentos, sentimentos, desejos, de modo que tragam para a aula sua realidade vivida”. Contudo, embora a professora tente sempre estabelecer, por meio da oralidade, um diálogo com os alunos, são poucos os que a ouvem, os que realmente se interessam por suas aulas. Em geral, os estudantes não se importam com o que Lúcia fala, tampouco participam das atividades propostas, o que gera comentários como: “**Parede, você está me escutando? Vou falar com você agora, Parede**” (DOCENTE DA PESQUISA, 2014, grifos nosso).

Nesse contexto, a docente se perde, inclusive, no gerenciamento de tempo em relação às atividades propostas. Tarefas simples, que poderiam ser realizadas em cinco ou dez minutos, levam uma aula completa. A administração do tempo também é negativo no início e no término das aulas. Uma vez que Lúcia migra de outras salas antes das aulas no 6.º ano, leva-se um tempo relativamente longo até que a docente chegue à sala de aula. Quando chega, os alunos estão em pé, andando pela sala; outros fora da sala. Até que Lúcia inicie as atividades, pelo menos cinco minutos do horário oficial já se passaram. Como alguns alunos finalizam as tarefas mais rapidamente que

outros, eles ficam ociosos entre sete e dez minutos antes do término da aula, que tem duração de cinquenta minutos.

Em relação ao conceito de linguagem, fica evidente que a prática de Lúcia é, na maioria das vezes, coerente com as teorias recentes acerca do ensino de língua. Ao propor as tarefas aos alunos, a docente geralmente refere-se aos textos especificando os gêneros, evitando termos como “textinho” ou “historinha”. “O que esse **poema** quer dizer?” e “hoje a gente vai [...] estudar o **conto** „Meu tio Jules”” são exemplos disso. Ademais, preocupa-se não somente com as características do gênero estudado como também com a interação que os alunos podem ter a partir da leitura, ou seja, contempla, em geral, tanto a compreensão da mensagem como a dos aspectos funcionais e organizacionais do texto. Para Bakhtin (2011, p. 278):

A oração enquanto unidade da língua tem natureza gramatical, fronteiras gramaticais, lei gramatical e unidade. (Examinada em um enunciado pleno e do ponto de vista desse todo, ela adquire propriedades estilísticas.) Onde a oração figura como um enunciado pleno ela aparece colocada em uma moldura de material de natureza diversa. Quando esquecemos esse pormenor na análise de uma oração, deturpamos a sua natureza (e ao mesmo tempo também a natureza do enunciado, gramaticalizando-o).

É notório lembrar que o filósofo russo faz uma distinção importante entre oração (unidade da língua) e enunciado (unidade da comunicação discursiva). No caso das aulas de Lúcia, em geral, ela consegue contemplar os aspectos sistêmicos da língua levando em conta o discurso do texto. A professora sempre se preocupa com a função da linguagem (“para que servem os pronomes?”; “qual a função do texto?”).

Para exemplificar, podemos citar o trabalho da educadora com o gênero poema, que durou seis horas/aulas e foi feito graças à Olimpíada de Língua Portuguesa, um concurso que premia, a cada dois anos, as melhores produções textuais de estudantes de escolas públicas de todo o país a partir do Ciclo II do Ensino Fundamental. Ou seja, não se trata ainda, nesse caso, de propostas do material que analisamos nesta pesquisa.

Durante essas seis aulas, a docente abordou tarefas de leitura e de escrita de poemas, estudando com os alunos as características do gênero (versos, estrofes, rimas, poesia, linguagem conotativa) bem como a compreensão do texto (em geral, a ideia central dos poemas lidos).

Após oferecer determinado tempo para que os educandos lessem poemas (disponibilizados em uma coletânea elaborada para a Olimpíada), a professora pediu

que os alunos recitassem um dos textos lidos silenciosamente. Posteriormente, discutiu sobre eles com os estudantes. Apresentaremos parte da discussão feita a partir do poema “Meus oito anos”, de Cassimiro de Abreu:

Quadro 14 – Transcrição parcial da aula 7

Professora: Vamos conversar um pouquinho sobre esse texto. Do que será que ele falou? Qual é o tema?
Alunos: Sobre os seus oito anos.
Professora: Será que ele é um adulto agora?
Alunos: Agora, sim.
Professora: No momento em que ele escreveu, ele era um...?
Alunos: Adulto.
Professora: Pessoal, vamos recordar o que nós falamos sobre poesia. Primeiro: ela é escrita em parágrafos?
Alunos: Não.
Professora: Ela é escrita em...?
Alunos: Versos.
Professora: Essa daqui está dividida em estrofes?
Alunos: Sim.
Professora: Sim. E o que é uma estrofe? ... Um conjunto de...?
Alunos: Versos.
Professora: Vocês acham que essa linguagem que ele utilizou poderia ser a mesma linguagem utilizada para dar uma notícia?
Aluna: Não.
Professora: Vocês acham que a linguagem é especial?
Alunos: Sim.
Professora: Olha, eu vou ler alguns versinhos pra vocês repararem. Gente, o que seria “as ondas beijando a areia”, “a lua beijando o mar”? Lua beijar o mar?
Aluno: Aparência. É uma aparência.
Professora: É uma figura, uma imagem...
Aluna: Professora, “a onda beijando a areia” é por causa que a onda vem e passa por cima da areia.
[...]
Professora: Então, essa linguagem é especial. Daria pra dar uma notícia? Usar pra dar uma notícia essa mesma linguagem, pra dar dúvidas, pra deixar o leitor pensar, o leitor imaginar?
Aluno: Sim.
Alunos: Não.
Professora: Vocês conseguem fazer uma imagem? Ela conseguiu. Ela explicou a imagem que ela fez: a onda ali rolando na areia como se fosse um beijo. Ela conseguiu fazer uma imagem, certo? Então, essas imagens que nós fazemos é porque a linguagem da poesia é uma linguagem muito especial.

Fonte: Dados da pesquisa, 2014.

Como vemos, a professora inicia a discussão com perguntas que objetivam verificar se os alunos compreenderam a ideia geral do texto. Em seguida, preocupa-se

com a construção composicional do gênero bem como com a linguagem conotativa presente no poema. A comparação que Lúcia faz entre a linguagem poética e a jornalística é salutar, visto que isso ajuda os alunos a compreenderem que as diferentes situações comunicativas têm um “estilo de língua” (BAKHTIN, 2011) específico, que é determinado pela função social do gênero. Todavia, os conteúdos são trabalhados de maneira superficial, sem profundidade científica. É o caso da identificação do tema do poema “Meus oito anos”, visto no quadro acima. Essa prática superficial se repete sempre, como no caso em que Lúcia ensinou vários tipos de pronomes (pessoais, possessivos, oblíquos e demonstrativos) em uma mesma aula. Ademais, as perguntas orais que a docente faz são também rasas, em que os estudantes apenas precisam responder com “sim” ou “não” (“será que ele é adulto agora?”; “essa daqui está dividida em estrofes?”) ou finalizar a frase/palavra iniciada pela professora (“no momento em que ele escreveu ele era um...?”; “ela é escrita em...?”; “e o que é uma estrofe? ... um conjunto de...?”). Cabe salientar que quando a professora elaborava perguntas que exigem conhecimento (e não adivinhações), os alunos não conseguiam respondê-las. Outro dado importante é que a participação dos alunos é quase sempre oral, exceto quando eles realizam tarefas no *Caderno do Aluno*, ou seja, o trabalho que é elaborado pela própria docente é sempre orientado pela conversação, e de maneira bastante superficial, sem uma sistematização muito além daquela proposta pelo material didático.

Em síntese, as aulas sempre têm como ponto de partida o texto, considerando-o um produto de interação. Contudo, a leitura e/ou os conteúdos a serem trabalhados após a leitura são apresentados de forma razoável, de modo que o diálogo que aqueles alunos que participam estabelecem com os textos e com o conhecimento científico é superficial. O conhecimento científico não é discutido em sua complexidade, parecendo-nos que falta conhecimento didático para o ensino de Língua Portuguesa como também uma preparação de atividades além das tarefas propostas pelo material ou livro didático. A docente observada tem como princípio a conversa, o diálogo entre os alunos, partindo de seus conhecimentos prévios. Todavia, a participação ativa dos educandos inexistente, principalmente por falta de interesse nas aulas de Lúcia. Os que participam conseguem responder apenas a questões simples, que exigem pouco conhecimento acerca do assunto estudado. E é para esses alunos que Lúcia direciona suas aulas. Quanto aos demais, ela chama atenção, implora silêncio, mas geralmente não tem sucesso e continua sua aula mesmo com a maioria dos alunos conversando,

andando pela sala ou fazendo atividade paralela. Por fim, defendemos que não ouvir a professora é uma resposta às aulas: para os alunos, elas são desinteressantes.

No início da transcrição acima apresentada, Lúcia indaga sobre a ideia principal do texto (“do que será que ele falou? Qual é o tema?”). No final da transcrição, vemos que a docente preocupa-se com a capacidade dos alunos de elaborarem imagens mentais que os fazem construir sentidos do texto lido (“você consegue fazer uma imagem?”). Em ambos os casos, a educadora entra no âmbito de estratégias de leitura, aspecto que discutiremos no item que segue.

3.1 “Só sei que eu coloquei na prática essa teoria aí que dá certo”: estratégias de compreensão ou estratégias de atenção e concentração?

Neste item, trazemos a transcrição parcial de uma aula em que Lúcia utiliza o material analisado e discutido nos capítulos anteriores. Trata-se de uma tarefa presente no volume 1, na Situação de Aprendizagem 3, intitulada “Ilustrando a história em dois momentos”. Parte dessa tarefa foi apresentada na análise documental, no capítulo II, quando abordamos as estratégias de “comparar trechos do mesmo texto” e “criar imagens mentais”. Além dessas, essa Situação de Aprendizagem contempla outras estratégias de leitura, sobre as quais apontaremos mais adiante. Agora, apresentaremos como foi realizada a leitura do conto “Meu tio Jules”, de Maupassant, texto que é ponto de partida para o trabalho com as habilidades e conteúdos presentes na unidade. É importante alertar nosso leitor que o material não deixa claro como o professor deve conduzir a leitura de tal texto, deixando-o livre para escolher a metodologia que considerar mais pertinente. O *Caderno do Professor* (2013, p.25) apenas diz: “para iniciar, faça uma leitura do conto „Meu tio Jules“, de Guy de Maupassant”. No caso de Lúcia, a leitura foi feita por ela em voz alta, com algumas paradas para intervenções. A professora pediu que os educandos acompanhassem no *Caderno do Aluno*. Vejamos com detalhes:

Quadro 15 – Transcrição parcial da aula 15

Professora: Vamos começar? É assim, olha, eu não vou trabalhar com poema hoje. Se alguém terminou em casa, me traz. Eu vou trabalhar com o conto ((incompreensível)) na apostila. Pessoal, na apostila...
[Professor de outra disciplina interrompe a aula para falar com um aluno]
Professora: É o seguinte, então: hoje, na apostila...

[Barulho de alunos conversando]
Professora: Se você ficar falando junto comigo, eu tenho que gritar.
[Barulho de alunos conversando]
Professora: Paulo e Pedro ((incompreensível)) eu tô dando o recado!
[Barulho de alunos conversando]
Professora: Atenção! Caso alguém queira falar... tenha rascunhado... eu não consigo falar hoje!
Aluno: Cala a boca!
Professora: Você pode deixar eu resolver? Por favor! ((incompreensível)) Quem rascunhou em casa e não entregou a aula passada ou porque faltou ou outra coisa, ou o pessoal que também estava na aula de reforço, se rascunhou eu ajudo olhar, ajudo a ver... a questão da poesia que nós começamos, tá bom? Se você ainda quiser (você está ouvindo agora, estava no reforço), se você quiser rascunhar em casa as suas ideias que falam sobre o lugar que vocês vivem, a cidade onde vocês moram... o que é essa gente, o que é esse clima... então, você pode rascunhar em casa e eu revejo aqui ((incompreensível)). Bom, hoje a gente vai retomar a apostila e vai estudar o conto “Meu tio Jules”. O, Érik, por que é que você ((incompreensível)) esse lápis? ((incompreensível)) Ah, é assim que funciona! Eu quero pra mim! ((incompreensível)). Pessoal, na apostila.
Aluno: Professora
Professora: Oi?
[Barulho de alunos conversando]
Professora (lendo): Meu tio...
Aluno: Lê aí, professora, meu tio?
[Barulho de alunos conversando e cantando]
Professora: Eu não quero aluno virado... Érik, você marcou uma reunião na sua carteira e não falou nada?
Aluno: Não, não, marquei não...
Professora: ((Incompreensível)) Gente, eu não vou pedir pra vocês lerem porque...
[Barulho de alunos conversando]
Aluno: Professora, que página?
Professora: Vinte e um
[Barulho de alunos conversando]
Professora: Pessoal... Jean, a apostila sua?... Jean, sua apostila! ((incompreensível)) Pronto, vamos prestar bastante atenção sem me interromper.
[Barulho de alunos conversando]
Professora: ((Incompreensível)) Não é esse número não. Peraí, tá?
[Barulho de alunos conversando]
Professora: Fico contente que vocês tenham gostado de trabalhar com poesia. Também a amo... Jean, chega!
[Dois alunos entram na sala]
Alunos (gritando): Chegaram agora!
Professora: Chegaram agora, vocês podem pegar seu material pra trabalhar nessa aula. Os dois! ((incompreensível)) Ou então eu vou chamar a mãe de vocês pra vir trazer agora.
Aluno: Que página é?
Professora: Está marcado aqui, rapazinho, vinte e um.
Professora: Eu vou ler pra vocês porque o texto é grande e ele precisa ser

compreendido.
Professora: Maicon, você vai abrir a página, você vai calar.
Aluno: Que página?
Professora: Página vinte e um; isto é uma gravação. Página vinte e um; isto é uma gravação. Pronto?
Aluno: Tá gravando, professora?
Professora (lendo): Meu tio Jules <i>Um velho me...</i>
Aluno: Peraí, professora ((barulho)) aí, professora, pode ler. ((incompreensível))
Professora: Eu vou ler porque o texto é grande. Eu vou ler porque o texto é grande.
Aluno: Pode começar.
Professora: Posso?
Aluno: Ação!
Professora (lendo): Meu tio Jules <i>Um velho mendigo de barbas brancas pedia esmolas na rua. Para minha surpresa, meu amigo Davranche lhe deu cem souls, uma quantia alta. E assim explicou:</i> <i>- Um coitado como esse me lembra uma história, que me persegue a vida toda... Se você quiser ouvir, eu a contarei.</i> <i>Claro que queria então foi isto que ouvi.</i>
Professora (interrompe a leitura para explicar estrutura do foco narrativo do conto): Então é o... dois amigos, um conta a história pro outro. Esse conheceu a história do outro e, aí, ele vai contar, virou um conto, então, ele vai contar essa história. Presta atenção, começa assim:
Professora (retoma a leitura): Minha mãe é originária do Havre e não era rica. Meu pai tinha um pequeno comércio e trabalhava de manhã à noite; ganhava pouco. Eu tinha duas irmãs. Mamãe sofria muito com o aperto onde vivíamos e sempre tinha uma língua muito cruel para com o papai. O pobre homem nada respondia, apenas se encolhia diante das broncas. A submissão e a covardia dele sempre me magoaram profundamente. Mas era um garoto, não tinha o direito de opinar. Isso não impedia a minha revolta, mas em silêncio. Economizávamos em tudo; nunca aceitávamos um jantar pra não ter que retribuir, aproveitávamos os restos de comida para o dia seguinte, minhas irmãs costuravam as próprias roupas. Faziam-se cenas pavorosas por causa de botões perdidos ou calças rasgadas. Aos domingos, porém, íamos passear pelo cais, vestindo nossas melhores roupas. Meu pai usava casaca, minhas irmãs seguiam na frente, sorridentes, porque estavam em idade de se casar e assim tentavam atrair algum pretendente. Nunca me esqueci do modo solene com que meus pais se comportavam, nesses passeios de domingo. Era um ritual. Seguíamos até o porto e, diante dos enormes navios que vinham de terras distantes, papai repetia as mesmas palavras: <i>- Hein? Que acha, querida? Já imaginou, se estiver dentro de um desses barcos? Que surpresa!</i> Meu tio Jules, irmão de papai, representava nossa última esperança. Desde bebê eu ouvia falar do tio Jules. Ele havia usado parte do dinheiro que devia ser do

papai. Naquela época, para que a família não se envergonhasse mais ainda, era costume enviar a ovelha negra para a América. Foi o que fizeram: embarcaram tio Jules num navio que ia de Havre para Nova York e, por um tempo, nada mais se soube dele.
Professora (interrompe a leitura para ajudar na compreensão): Vamos ver se vocês entenderam... A família do rapaz que está contando a história, o que aconteceu?
Aluno: Ela era pobre...
Professora: Eles eram pobres...
Aluno: E....
Professora: Por que eles ficaram pobres mais ainda? Tinham que ficar contando as miserinhas. Por quê?
Aluno: Por causa que tá falando aqui.
Professora: Porque um tio deles, o Jules, fez o quê?
Aluno: Pegou um dinheiro que era da família...
Aluno: Era da família... e gastou.
Professora: O que é que a família fez... o que aconteceu para não envergonhar a família?
Aluno: Ele ((incompreensível)) ele é uma ovelha negra.
Professora: O que é uma ovelha negra?
Aluno (que raramente participa da aula): É a pessoal mais ruim da família...
Professora: É isso mesmo; é a pessoa... pode até não ser errada, mas a pessoa não acredita, ninguém acredita nela, né? Muito bom, Denise, legal sua participação aí.
Professora: E o que é que vocês... psiu, eu quero atenção. Depois fica fácil pra estudar.
Professora: O que é que vocês acham que vai acontecer agora? Em que lugar eles estão? Agora eles estão passeando onde?
Aluno: No cais.
Professora: No crais, no cais. O que é que é um cais?
Aluno: Um navio? É tipo um navio.
Professora: É onde chegam os navios, as embarcações, que vão, né? É a beira de praia.
Aluno: É.
Professora: Muito bem!
Professora: O que vocês acham que vai acontecer?
Alunos: Eu acho que eles vão encontrar o tio Jules.
Professora: Eles vão encontrar o tio Jules no cais?
Alunos: Vai
Professora: Vamos tentar ver se aconteceu isso?
Professora: Renan, eu deixei fechado, porque a turma do lado tá fazendo barulho. A hora que eu terminar de ler eu vou abrir, tá bom? Faça silêncio aqui dentro porque vocês também tiram a minha atenção. Eu sou humana igual a vocês. Se alguém fala enquanto estou lendo, ou brinca, eu distraio.
Professora (retoma a leitura): Porém chegou uma carta. Parece que o meu tio Jules começou a negociar com não sei o que, e dizia juntar dinheiro. Em breve, pretendia recompensar a família. Claro que a notícia era ótima, a carta foi mostrada pela cidade inteira... Em outra ocasião, um capitão disse ao papai que tio Jules havia alugado uma loja ampla e

que estava enriquecendo. Uma segunda carta chegou, dois anos depois da primeira. Dessa vez, tio Jules dizia de uma viagem para a América do Sul, atrás de um ótimo negócio, e que provavelmente ficaria alguns anos sem enviar notícias. Mas afirmava que voltaria rico.
Professora (interrompe a leitura): Então, era mais uma carta, mais uma esperança pra família. Olha, uma carta está tudo bem, dois anos depois, mais uma carta que ele ia pro Sul e ia ficar rico.
Professora: Vocês acham que tio Jules fica rico e volta pra pagar essa família?
Alunos: Não
Alunos: Volta
Professora: Eh, então, vamos ver se ele volta ou não. Bom, durante...
Professora (retoma a leitura): Com efeito...
[Barulho de alunos conversando]
Professora: Oh, oh
Professora (retoma a leitura): Com efeito, durante dez anos não se teve notícias do tio Jules. Por isso, nos passeios dominicais, papai sempre vinha com aquela alegre possibilidade. Era como se tio Jules pudesse aparecer no convés e, acenando um lenço, (...)
Professora (interrompe para chamar a atenção): Maicon
Professora (retoma a leitura): (...) trazer-nos o mais rico dos futuros. Por aquela época, minha irmã mais nova estava com 20 anos, a outra, 26. Não se casavam, e isso era outro motivo de desgosto para meus pais. Afinal, apareceu um pretendente para a mais nova. Era um empregado de banco, sujeito trabalhador, embora não fosse rico. Tenho certeza de que a carta de tio Jules, exibida certa noite, apressou a decisão do rapaz em marcar a data do casamento. A família combinou que, após o casamento, todos iríamos fazer uma pequena viagem até Jersey. Jersey era a excursão ideal para os pobres. É uma ilha próxima a Havre, mas pertence à Inglaterra. Dá a impressão de que se visitou terra estrangeira. Todos concentramos os maiores esforços para que a viagem fosse inesquecível... Como realmente acabou sendo. Embarcamos num vapor. O mar estava liso como uma mesa de mármore verde. Víamos a costa distanciando-se.
Professora (interrompe a leitura): Deixa eu perguntar uma coisa pra vocês: Já faz tempo que o tio Jules viajou, né?
Alunos: Faz.
Professora: Uma carta, daí dois anos outra, daí dez anos sem notícias...
Aluno: E ele demora pra voltar.
Professora: Vocês acham que agora eles vão encontrar tio Jules?
Aluno: Vai.
Professora: Vai? Eles vão viajar. É possível que encontrem?
Alunos: É.
Aluno: Professora, professora...
Aluno: O tio Jules vai tá morto.
Professora: O tio Jules vai tá morto?
Professora: Maicon, você não tira mais minha atenção! Você tá me distraindo!

Professora: Então, vamos ver.... Eu vou reler esse pedacinho, olha.
Professora (retoma a leitura): Embarcamos num vapor. O mar estava liso como uma mesa de mármore verde. Víamos a costa distanciando-se. Estávamos tão orgulhosos com a nossa aventura! Meu pai, especialmente. Sua casaca brilhava, e o cheiro de benzina, que sempre era usada para tirar as manchas, ficou marcado na minha lembrança. Acontece que papai viu, ali no convés, dois ingleses oferecendo ostras para duas senhoras elegantes. Um marinheiro sujo e maltrapilho abria as conchas e as entregava aos cavalheiros. Papai achou aquilo tudo de muito bom gosto e consultou minha mãe, sobre comerem ostras. Mamãe temia pela despesa. Afinal, fez algumas reservas: - Tenho medo de que embrulhem o estômago. Ofereça algumas às meninas. Não muitas, que podem lhes fazer mal. Ah, quanto a Joseph, não há necessidade. Os meninos não devem ser assim tão mimados.
Professora (interrompe a leitura): Claro que era por causa do dinheiro, né? Se preocupava porque era caro.
Professora: Bom, e agora na vinte e três.
Professora (retoma a leitura): Apesar de achar injusto, não tive como reclamar. Então permaneci ao lado de mamãe, enquanto papai foi até o marinheiro junto com minhas irmãs. Eu o ouvi pedi as ostras. Tentou mostrar como deveriam comê-las e acabou derrubando a água da concha sobre o casaco. - Desastrado! – reclamou mamãe. Mas logo entendi que alguma coisa afetava meu pai. Deixou minhas irmãs e o genro comendo as ostras e se aproximou de nós. Murmurou:
Aluno (interrompe a leitura da professora): Professora, acho que porque é o irmão dele.
Aluno: É.
Professora: Será? Vamos ver? Será que é ele?
Professora (retoma a leitura): - Estranho... É extraordinário como aquele marinheiro que abre as ostras se parece com Jules. Se eu não soubesse que ele anda pela América do Sul, diria que é ele. - Você está louco! – disse mamãe. – Essa ostra está lhe fazendo mal. - Não, querida. Vá você mesmo lá perto e olhe... Mamãe disfarçou um pouco e se aproximou do marujo. Voltou ao nosso encontro, indignada. Ordenou a papai: - Vá pedir informações ao capitão. Creio que é ele mesmo. Seja discreto, só falta esse patife cair nos nossos braços agora! Acompanhei meu pai no encontro com o capitão. Conversaram um pouco sobre amenidades e afinal papai se mostrou interessado pelo marinheiro, que lhe parecia familiar. Então ouvimos: - É um velho vagabundo francês que encontrei na América no ano passado e a quem repatriei – disse o capitão. – Ao que me parece, tem parentes no Havre, mas não quer voltar para junto deles, pois lhes deve dinheiro. Chama-se Jules... Parece que chegou a fazer fortuna na América, mas o senhor bem vê a que ficou reduzido. Meu pai ficou pálido, suas mãos tremiam... Voltamos até onde estava mamãe e lhe demos a má notícia.

- Que faremos, que faremos? - dizia papai, transtornado.
 Mamãe respondeu rapidamente:
 - É preciso afastar as meninas. Já que está a par de tudo, Joseph, vá chamá-las.
 É preciso tomar cuidado para que nosso genro nada perceba.
 - Que catástrofe! – meu pai parecia desesperado.
 - Bem que eu desconfiava que aquele gatuno não ia fazer coisa que prestasse!
 – mamãe estava furiosa. – Como se fosse possível esperar algo de bom de um Davranche.
 Meu pai passou a mão pela testa, como fazia quando ouvia as terríveis broncas da esposa.
 Mamãe abriu a bolsa e tirou de lá uma moeda de cem *souls*. Enfiou a moeda em minha mão, dizendo:
 - Vá pagar as ostras, Joseph. Só falta agora esse mendigo nos reconhecer! Que belo espetáculo no navio! Vamos para o outro lado, para que esse homem não se aproxime de nós!
 Fiz o que ela mandava. Disse às minhas irmãs que mamãe as chamava e, voltando-me para o marinheiro, perguntei quanto lhe devíamos. Tive vontade de acrescentar “meu tio” à frase, mas não o fiz. Ele respondeu:
 - Dois francos e cinquenta.
 Estendi-lhe a moeda e peguei o troco.
 Olhei bem para aquela pobre mão de marinheiro, toda enrugada, e olhei fixamente seu rosto envelhecido, gasto, triste, abatido, enquanto dizia comigo mesmo: “É meu tio, irmão do meu pai, meu tio!”
 Dei-lhe dez *souls* de gorjeta. Agradeceu-me:
 - Que Deus o abençoe, meu rapazinho!
 Havia em sua voz a entonação do pobre que recebe esmola. Imaginei se na América não teria mendigado.
 Quando entreguei o troco a minha mãe, ela se espantou:
 - Ele cobrou três francos?... Não é possível!
 - Dei-lhe dez *souls* de gorjeta.

Professora (interrompe a leitura): O menino falou, né?

Professora (retoma a leitura):

Que assombro o de mamãe! Criticou entre dentes, para não despertar atenção:
 - Você está louco, Joseph! Dar dez *souls* para aquele homem, para aquele mendigo!

Pois bem, a viagem chegava ao fim. A ilha de Jersey estava próxima. Antes de descer do navio, tive o impulso de ver uma última vez meu tio, mas o marinheiro havia desaparecido. Sem dúvida, o desgraçado descera ao fundo do porão onde morava.

Na volta, meus pais pegaram outro navio, para não correrem o risco de encontrarmos tio Jules.

Meu amigo Davanche olhou fixamente para mim, guardou a carteira no bolso e deu um sorriso triste, antes de concluir:

- Nunca mais vi o irmão de meu pai! E aí está o motivo por que, às vezes, você me verá dando esmolas de cem souls aos velhos vagabundos.

Professora: Guy de Maupassant quem escreveu.

Aluno: Você leu tudo?

Aluno: Já.

Professora: Já.

Aluno: Três páginas.
Professora: Vocês não entenderam a história?
Alunos: Eu entendi.
Professora: Hã?
[Vários alunos tentam explicar o conto ao mesmo tempo]
Professora: Por que será que eles não chegaram próximo do tio lá no navio?
Alunos: Pra não desconfiar.
Professora: Eu sei... mas qual problema vocês acham que ia ter?
[Vários alunos dão respostas ao mesmo tempo]
Professora: Peraí, um de cada vez.
Aluno: Eu, prô, ele ia passar vergonha dentro do navio por causa que ele era mendigo...
Professora: É vergonha ser parente de mendigo?
Alunos: Não.
Professora: Vocês fariam o mesmo?
Alunos: Não.
Aluno: A mãe também não queria sustentar mais um porque ela...
Professora: Tá, ela achou que se ele visse ela ia ter que sustentar ((incompreensível)), além dele não pagar as dívidas ela ia ter que gastar com ele, né?
Alunos: É.
Professora: É isso, né? Vocês fariam a mesma coisa se encontrassem um parente...?
Alunos: Não.
Professora: Esse se encontrasse um parente rico?
[Alunos falam ao mesmo tempo]
Aluno: Opa, e aí, cara, beleza?
Professora: Por que será que o ser humano é assim, hein?
Aluno: Professora, professora, assim: e aí, professora, beleza? E o dinheiro, e o dinheiro?
[Barulho de alunos conversando]
Professora: Vocês acham que as pessoas são assim ou é história de conto?
Aluno: De conto.
Alunos: É assim.

Fonte: Dados da pesquisa, 2014.

Antes de qualquer coisa, é importante destacar que havia 19 alunos nessa aula, dos quais 07 apenas ouviram a leitura feita pela professora, sem acompanhar no material, outros 07 dispersaram-se (uns deitados sobre a carteira, outros brincando com lápis e borrachas e um lendo um livro de poemas que fora retirado na biblioteca da escola) e somente 05 alunos acompanharam a leitura no *Caderno do Aluno*. Isso nos mostra que 14 alunos (73,69% dos presentes) não leram. Quanto aos demais (05 – 26,31%), também não temos garantia de que realmente leram ativamente enquanto supostamente acompanhavam a leitura do professor.

Como vimos na transcrição acima, a docente realizou a leitura em voz alta devido à extensão do texto (“eu vou ler pra vocês porque o texto é grande e ele precisa ser compreendido”), sugerindo que os educandos não compreenderiam o conto se lessem silenciosamente. Em entrevista, a professora explica que acha que essa leitura em voz alta com paradas “[...] é uma **estratégia** para garantir que a maioria possa entender” (DOCENTE DA PESQUISA, 2014). A afirmação da professora tem razão de ser, pois alguns de seus alunos nem são alfabetizados. No entanto, é difícil concordar que o trabalho realizado seja uma **atividade de leitura**. No geral, os alunos que participam da discussão compreendem o conto, mas eles são **ouvintes**, não leitores. Não queremos dizer que esse trabalho de leitura em voz alta com “paradas interventivas” não deva ser realizado, porém, é necessário compreender que, nesse caso, quem lê é o professor. Além disso, defendemos que é essencial que a docente propicie momentos de leitura silenciosa mesmo com textos relativamente longos, para que os educandos tornem-se leitores ativos.

Notamos que o modo como a leitura foi realizada (feita em voz alta pela professora com paradas) é considerado uma estratégia, de acordo com Lúcia. Isso converge com o conceito de estratégia apresentado pelo elaborador do material entrevistado, que diz que as estratégias de leitura são os recursos que o professor utiliza para desenvolver habilidades leitoras. O elaborador menciona, inclusive, essa leitura em voz alta com paradas, referindo-se a ela como “leitura dirigida”:

Esse trabalho vem, normalmente, com o professor fazendo leituras dirigidas e parando, e estimulando o aluno a partir de questões, né? Isso é um exemplo de estratégias, em que ele vai fazendo com que a criança vá resolvendo aquelas questões e estabelecendo, e fazendo os *links* ali, que estão envolvendo o trabalho com a leitura (ELABORADOR DO MATERIAL, 2014).

Com isso, notamos, nos discursos da docente e do elaborador, certa confusão entre **estratégias de compreensão da leitura e estratégias de ensino** de leitura.

Nas paradas de Lúcia, a primeira delas serve para explicar aos alunos a estrutura do foco narrativo do conto (“então é o... dois amigos, um conta a história pro outro. Esse conheceu a história do outro e, aí, ele vai contar, virou um conto, então, ele vai contar essa história”). Nos demais momentos, a docente elabora perguntas que podem fazer com que os educandos identifiquem as ideias principais (resumam), resolvam dúvidas de vocabulário, levantem hipóteses, confirmem/refutem hipóteses, estabeleçam

objetivos de leitura, infiram, estabeleçam relações entre a leitura e aspectos globais e estabeleçam relações entre a leitura e experiências pessoais. Esse procedimento apresenta traços das estratégias propostas Solé (1998), como podemos ver no quadro abaixo:

Quadro 16– Estratégias e metodologias contempladas pela docente durante a leitura do conto “Meu tio Jules”

Situação	Estratégia de leitura	Estratégia de ensino
“Vamos ver se vocês entenderam... A família do rapaz que está contando a história, o que aconteceu [...]? Por que eles ficaram pobres mais ainda? Tinham que ficar contando as miserinhas. Por quê? [...] Porque um tio deles, o Jules, fez o quê? [...] E o que a família fez... O que aconteceu para não envergonhar a família?”	Identificação de ideias principais (resumo)	Questionamento
“O que é uma ovelha negra?”	Dúvidas de vocabulário	Questionamento
“O que vocês acham que vai acontecer agora? Em que lugar eles estão? Agora eles estão passando por onde?”	Levantamento de hipóteses	Questionamento
“O que é um cais?”	Dúvidas de vocabulário	Questionamento
“O que vocês acham que vai acontecer? [...] Eles vão encontrar o tio Jules no cais?”	Levantamento de hipóteses	Questionamento
“Vamos tentar ver se aconteceu isso?”	Confirmação/Refutação de hipóteses e estabelecimento de objetivos de leitura	Questionamento
“Vocês acham que tio Jules fica rico e volta pra pagar essa família?”	Levantamento de hipóteses	Questionamento
“Eh, então vamos ver se ele volta ou não.”	Confirmação/Refutação de hipóteses e estabelecimento de objetivos de leitura	Pedido
“Deixa eu perguntar uma coisa pra vocês: já faz tempo que o tio Jules viajou, né? [...] Uma carta, daí dois anos outra, daí dez anos sem notícias... [...] Vocês acham que agora eles vão encontrar tio Jules? [...] Vai? Eles vão viajar. É possível que encontrem? [...] O tio Jules vai tá morto?”	Levantamento de hipóteses	Questionamento

“Então vamos ver...”	Confirmação/Refutação de hipóteses e estabelecimento de objetivos de leitura	Pedido
“Será? Vamos ver? Será que é ele?”	Confirmação/Refutação de hipóteses e estabelecimento de objetivos de leitura	Questionamento
“Vocês não entenderam a história?”	Identificação de ideias principais (resumo)	Questionamento
“Por que será que eles não chegaram próximo do tio lá no navio? [...] Eu sei... Mas qual problema vocês acham que ia ter?”	Inferência	Questionamento
“É vergonha ser mendigo?”	Estabelecimento de relações entre a leitura e aspectos globais	Questionamento
“Vocês fariam o mesmo? [...] Vocês fariam a mesma coisa se encontrassem um parente...?”	Estabelecimento de relações entre a leitura e aspectos pessoais	Questionamento
“E se encontrasse um parente rico?”	Estabelecimento de relações entre a leitura e aspectos pessoais	Questionamento
“Por que será que o ser humano é assim, hein? [...] Vocês acham que as pessoas são assim ou é história de conto?”	Estabelecimento de relações entre a leitura e aspectos globais	Questionamento

Fonte: Dados da pesquisa, 2014.

Solé (1998) defende que o professor deve sistematizar o ensino da leitura fazendo interrupções, a fim de promover previsões (levantamento de hipóteses), recapitulação da história (resumindo ou identificando as ideias principais do texto), detectando falhas na compreensão etc. No entanto, a autora propõe o ensino de estratégias de leitura a partir de uma abordagem metacognitiva, de modo que o docente demonstre o seu pensamento no momento em que lê: “[...] a aprendizagem de um conhecimento requer, como condição necessária – embora não suficiente – sua demonstração [...] poderemos fazer com a leitura a mesma coisa que fazemos quando explicamos a soma: expor às crianças como procedemos para resolvê-la” (SOLÉ, 1998, p. 77). Solé (1998) defende a proposta de Collins e Smith (1980), que propõem o ensino das estratégias em progressão ao longo de três etapas: “modelo” (leitura em voz alta feita pelo professor, a fim de sistematicamente verbalizar e comentar os processos que o ajudam a compreender o texto, como as hipóteses que ele [mediador de leitura/docente]

realiza, as dúvidas que encontra e os mecanismos que utiliza para resolvê-las); “participação do aluno” (de maneira mais dirigida pelo professor – formulando perguntas que sugerem uma hipótese ou apenas elucidando as opiniões dos alunos, por exemplo – o aluno participa do uso das estratégias); e “leitura silenciosa” (momento em que os alunos realizam sozinhos as atividades que efetuaram nas atividades anteriores com a ajuda do professor). Na prática de Lúcia, o ensino não adota o “modelo” nem a “leitura silenciosa”, mas apenas a fase de “participação do aluno”, quando, por meio de questões orais, a professora incita principalmente a formulação de hipóteses.

Em outras palavras, as estratégias (para Solé (1998)) ou habilidades (para a educadora) são similares, mas o tratamento didático, pelo menos na leitura do conto “Meu tio Jules”, é bastante diferente. Além disso, as perguntas que Lúcia elabora a seus alunos não os fazem chegar a uma compreensão ampla do conto. São indagações que muitas vezes já trazem a resposta, podendo os alunos respondê-las com “sim” ou “não”. Ademais, todas as intervenções durante a leitura são feitas por meio de questões orais, e a professora realiza a leitura em voz alta, mesmo os educandos tendo o material impresso. Por último, diferente de Solé (1998), Lúcia não sistematiza um trabalho com atividades “antes”, “durante” e “depois” da leitura. O que a docente faz é uma intervenção intuitiva e sem planejamento, sem fundamentação teórica consistente.

Na verdade, para Lúcia, essas paradas são importantes “pra garantir que [o aluno] está **concentrado**, que ele está entendendo” (DOCENTE DA PESQUISA, 2014). Embora a docente utilize o termo “antecipação”, referindo-se às indagações que faz nas “paradas”, seu discurso aponta que seu objetivo maior é garantir a concentração dos alunos e, com isso, a compreensão do texto, isto é, a construção de sentidos seria resultado de ler (ou ouvir, no caso da tarefa acima exposta) com atenção:

PESQUISADOR: Essa ideia de antecipações veio da sua formação inicial, de formação continuada?

DOCENTE DA PESQUISA: ((Risos)) Não. Não ((risos)). Não, já cometi muitos erros enquanto professora. Ler textos, por exemplo, “A cartomante”, inteirinho. Depois, pra perguntar pro aluno o que ele entendeu... “Não entendi nada”. Como é que você vai ler “A Cartomante” de novo, né? Foi participando de cursos mesmo e vendo assim... Outras experiências, né? De pessoas assim com mais prática. Ou com mais teoria ((risos)), não sei. Não sei se com mais teoria ou com mais prática. Só sei que eu coloquei na prática essa teoria aí que dá certo, dá mais certo. Parar, investigar se ele está entendendo dá mais certo. De repente você termina e, lá no final, a maioria não entendeu; dois ou três entenderam. Que é que você vai fazer? Tem texto que você gasta uma aula para ler, igual a “Pretinha”. Eu li um livro de setenta

páginas, né? Eu li com ele, pra eles, com eles acompanhando, porque tinha 20 unidades na escola. Nossa, eles não deixavam eu respirar. Não deixavam eu respirar, porque eles queriam saber a menina. Então, eu parava cada capítulo. Quando eu sentia necessidade, porque era muito grande, eu parava pra perguntar: “gente, tem alguma dúvida?”, “você está entendendo?”. “Ai, aconteceu isso, professora”. Eles sempre iam me dando informações que eles estavam entendendo, que eu podia prosseguir a história. Já pensou ler um livro de 74 páginas e também não questionar nada, né? Então, eu via assim o desenvolvimento dele, o querer que eu lesse e querer saber o próximo capítulo. “O que vai acontecer agora?”. E a gente sempre se perguntando lá pelo capítulo: “e agora?”. Então, quando tem essa antecipação, a gente também faz um outro exercício, a gente consegue **supor**. E **supor** e **inferir**, sabe por que é legal? Porque ele vai querer **prestar atenção** se estava certo ou não [...]. Se você quiser colocar uma outra que eu faço, às vezes, com o título... Eu coloco uma lista (não sei se eu fiz com eles), eu coloco uma lista na lousa. “Que será que vai acontecer?”. Mas quando eles não têm o texto, quando eu trago o texto meu e distribuo cópias. Antes de distribuir, eu costumo colocar o título na lousa e eu: “que é que você acha que vai acontecer?”. “Ah, com esse título, eu acho que vai falar disso”; “ah, eu não. Eu acho que vai...”; “não pode ser disso?”. “Pode”. Eu coloco um monte de coisas. Tudo o que eles falam eu coloco. Aí, o que é que aconteceu? Eu **prendo a atenção deles**. Eles querem saber. No final, eles querem... “Não falei, professora?”; “não falei que ia ter isso?”. Isso aí é ótimo: dar uma físgadinha antes.

PESQUISADOR: E o que eles estão fazendo quando eles falam isso: “não falei, professora?”?

DOCENTE DA PESQUISA: Eles estão **confirmando**. Eles estão me devolvendo, respondendo a minha expectativa. Minha expectativa é que eles **prestassem atenção** na leitura, e quando eu chamo atenção deles em relação ao título, ao tema, ao assunto, eles, falando isso, eles estão me respondendo que **prestaram atenção**, que entenderam a história.

PESQUISADOR: Além dessas perguntas (de antecipações, né? – o que vai acontecer e tal), sempre que você fazia essas questões, os alunos que estavam prestando atenção respondiam. Então, alguns falavam: “ah, vai acontecer isso”, “ah, ele vai morrer”, “ele vai encontrar”, enfim. Assim que os alunos respondiam as suas perguntas, tentando adivinhar o que tinha acontecido no conto, aí, antes de retomar a leitura, você fazia alguns comentários mais ou menos assim: “vamos tentar ver se aconteceu isso?”, “então, vamos ver se ele volta ou não?”, “será? Vamos ver?”. Você fazia algumas perguntas assim [...]. E qual é a função dessas perguntas?

DOCENTE DA PESQUISA: Então, **garantir a atenção** do aluno, né? **Prende a atenção** dele. Ele faz uma **suposição**...

Embora a docente fale em inferir, supor, confirmar e compreender, notamos que, para ela, as ações de levantar, confirmar e/ou refutar hipóteses estão relacionadas à garantia de atenção/concentração dos alunos no texto. A professora não tem consciência de que essas ações contribuem diretamente na construção de sentidos. Além disso, essas paradas durante a leitura são consideradas, pela professora, “estratégias de leitura”. Contudo, ela apenas nomeia a “antecipação”. Quando perguntamos, em entrevista, se ela conseguia se lembrar de mais alguma estratégia, Lúcia nos respondeu:

Você pode pedir pro aluno ler individualmente. Ele vai falar: “professora, eu não entendi nada”. Você pode ler com ele o texto inteiro e ele vai dizer: “professora, eu não entendi nada”. Porque ele vai se **distrair**. Eu acho que a melhor estratégia é essa de antecipações” (DOCENTE DA PESQUISA, 2014).

Ou seja: as estratégias são os recursos que o professor utiliza para o trabalho com a leitura. Essa conclusão é ainda mais pertinente quando consideramos a resposta da professora à pergunta “o material do 6.º ano trabalha com habilidades de leitura?”:

Habilidades de leitura? Olha, eu vou responder aquilo que você falou. O professor tem que arrumar umas **estratégias** bacanas. Eu acredito que garante, sim. Por exemplo, um texto grande, eu tenho que fazer as **estratégias** de fazer as paradas, de perguntar: “o que vocês acham que vai acontecer agora com Tio Jules? Ele vai voltar?”. Então, assim, se eu falar pro aluno assim: “olha, leia esse texto aí em silêncio”. Eles não vão conseguir ler. Se eu ler pra eles inteirinho, eu não tenho certeza que eles estão entendendo, se eu leio igualzinho está. Então, ele garante, sim. Qualquer leitura que você fizer vai estar trabalhando habilidade de leitura, sim. Agora, pra garantir que isso aconteça, você tem que buscar as **estratégias**. Por exemplo, colocar o título na lousa e perguntar: “será que tema que ele vai trabalhar?”; fazer antecipações e o livrinho fornece isso...? [...] As perguntas que ele faz também sobre o gênero, a função... de vez em quando ele pergunta “pra que é que serve esse texto?”. Acredito que nota cinco. Porque eu acho que o professor tem que criar **estratégias** pra garantir que essa habilidade seja desenvolvida no aluno. Eu não acho que ele vem preparado (DOCENTE DA PESQUISA, 2014).

Em linhas gerais, as estratégias são os modos de leitura (silenciosa, em voz alta, sem paradas, com paradas) e as “antecipações”. Para a docente, a “antecipação” refere-se principalmente às perguntas que ela faz antes da leitura de determinado texto ou antes de um trecho desse texto (nas interrupções), já que “antecipar” significa “adiantar”, “fazer algo antes do tempo esperado”. No entanto, essa antecipação não pode ser tratada como sinônimo de “levantamento de hipóteses”. Para Lúcia, todas as perguntas que ela faz aos alunos durante as paradas são antecipações, mesmo aquelas concernentes às estratégias de identificação das ideias principais, inferências, relação entre o que foi lido e experiências pessoais etc., em que nem os alunos nem a professora antecipam informações, mas utilizam dados obtidos a partir do que já foi lido, isto é, não se trata de adiantar, ainda que Lúcia considere tudo como antecipação. Isso mostra que a docente não tem consciência de sua prática, não é ciente, em geral, de quais estratégias está desenvolvendo quando faz suas intervenções. Quando insistimos em perguntar à docente se ela sabe quais outras estratégias utiliza em suas aulas, obtivemos a seguinte resposta:

DOCENTE DA PESQUISA: Outras? Ah, eu costumo usar essas; não sei se tem outras mais. Tem outras assim: por exemplo, com o 6.º ano, como você está ensinando... Você quer que eles mesmos leiam e leiam com **atenção**. Você pode garantir (e eu faço isso de vez em quando, mas **precisa ter tempo pra preparar**), você pode, por exemplo, dividir o texto em três partes (conforme o tamanho do texto, até mais) e falar (depois que você ensinou, por exemplo, o texto narrativo, a sequência de ideias, né?), você pode dar um texto todo embaralhado... Recortar, embaralhar, pedir para que tentem organizar aquilo na sequência. Eles vão ter **atenção**. Eles vão ter que ler com **atenção e em silêncio**. Então, não precisa a professora ler para eles, né? Eles vão sentar em grupo e vão pegar... E vão ficar brigando, né? A Kailayne, estando lá, tem que ser do jeito que ela quer. A Lorena, então, vai levantar, vai dar de dedo no outro, mas eles vão se acertar. Então, assim garante também. É uma **estratégia** que eu utilizo pro 6.º ano. Não sempre, mas costumo fazer, né? Às vezes, eu faço isso com títulos também. Textos curtos... Eu coloco dentro de envelopes títulos separado dos textos muitas vezes; títulos não muito óbvios. E eles vão ter que fazer essa **relação. Relacionar o título ao texto**. Então, eles vão ter que ler com **atenção**.

PESQUISADOR: E essa estratégia de separar os envelopes, ela trabalha o quê?

DOCENTE DA PESQUISA: A **concentração** da leitura. Eles vão ter que ler...

PESQUISADOR: Mas o que o aluno precisa saber pra chegar à resposta certa?

DOCENTE DA PESQUISA: Ah, ele vai ter que saber relacionar... Relacionar, né? Eu acho que a **habilidade é relacionar o tema ao título**.

PESQUISADOR: O tema ao título... Talvez reconhecer a ideia principal do texto...?

DOCENTE DA PESQUISA: Reconhecer a ideia principal do texto, muitas vezes, dependendo do título.

Mais uma vez, os dados mostram que a grande preocupação da professora é a atenção dos alunos. Embora fale em “relacionar o tema ao título” (e fala nisso como **habilidade**), sua primeira resposta refere-se à garantia de atenção, isto é, Lúcia não tem plena consciência das estratégias de leitura que desenvolve em suas aulas a partir das tarefas que propõe. Essa relação que a docente faz entre concentração e compreensão talvez seja resultado das condições de sua sala de aula (tão comum na maioria das escolas brasileiras). Nosso leitor pode ter considerado desnecessário transcrever a leitura do conto “Meu tio Jules” incluindo as dificuldades que a docente teve para iniciar e dar continuidade no seu trabalho, sendo insistentemente interrompida pela conversa dos alunos. Contudo, não é delírio afirmar que a indisciplina pode alterar a prática da docente e os conceitos que ela tem acerca da leitura e do ensino da leitura. Talvez um grande desafio durante sua prática tenha sido lidar com a indisciplina, de tal

modo que esse fato acabou por estruturar suas aulas. Obviamente, essa é apenas uma hipótese e não é o foco de nosso trabalho. O fato é que Lúcia utiliza-se de recursos para garantir a atenção dos educandos, sem a qual, concordamos, não é possível um trabalho efetivo de compreensão. No entanto, a docente parece se esquecer das ações que levam à compreensão, ainda que contemple algumas delas inconscientemente.

Nesse sentido, sua prática não é embasada em fundamentos teóricos consistentes. De acordo com Pimenta (2006, p. 20):

Frente a situações novas que extrapolam a rotina, os profissionais criam, constroem novas soluções, novos caminhos, o que se dá por um processo de *reflexão na ação*. A partir daí, constroem um repertório de experiências que mobilizam em situações similares (repetição), configurando um conhecimento prático. Estes, por sua vez, não dão conta de novas situações, que colocam problemas que superam o repertório criado, exigindo uma busca, uma análise, uma contextualização, possíveis explicações, uma compreensão de suas origens, uma problematização, um diálogo com outras perspectivas, uma apropriação de teorias sobre o problema, uma investigação, enfim.

Apesar de Lúcia não conhecer a teoria que sustenta suas aulas, seu discurso mostra certa prática reflexiva. A docente admite, por exemplo, que já cometeu muitos “erros” enquanto professora, mas que, a partir de cursos e de outras experiências, encontrou uma maneira de ler que “dá mais certo”, referindo-se à leitura “com paradas”, fazendo as “antecipações”. Ademais, embora, em geral, a professora não tenha consciência das estratégias de leitura que desenvolve por meio das tarefas que prepara, o seu objetivo não é o desenvolvimento de estratégias, mas a garantia de atenção/concentração. Nesse ponto, o problema maior não é a falta de consciência da estratégia que está sendo inconscientemente ensinada, mas a concepção errônea que a docente tem de compreensão leitora, atribuindo esse processo apenas à concentração. Ora, se o objetivo da educadora, a partir das tarefas que propõe, é **garantir a atenção dos educandos**, é perfeitamente compreensível o fato de ela desconhecer as estratégias que podem estar sendo ensinadas, pois esse não é o seu foco. Em outras palavras, é necessário que a professora compreenda, primeiramente, como ocorre o processo de construção de sentidos para que prepare tarefas de leitura que abarquem aspectos além da garantia de atenção dos alunos, adentrando no âmbito de estratégias de leitura, de modo a sistematizar um trabalho planejado cujo foco seja seu ensino. Ou seja, é preciso

que Lúcia identifique os problemas de compreensão dos alunos à luz de teorias sobre linguagem.

3.2 “O que isso tem a ver com a história?” Valores teóricos e práticos no ensino da ideia principal do texto

No item anterior, notamos que, para Lúcia, as ações realizadas pelo leitor (ou ouvinte) a fim de que compreenda determinado texto (“relacionar tema ao título”; “reconhecer ideias principais”) são habilidades de leitura, sendo que as estratégias de leitura são os procedimentos que o docente realiza com intuito de desenvolver tais habilidades. Nesse ponto, o discurso docente e o material são convergentes, do mesmo modo em que nenhum dos dois tem um referencial teórico claro acerca das habilidades e de estratégias de leitura. Na realidade, os recursos utilizados pelo professor a fim de ensinar algo são, a nosso ver, estratégias de **ensino**, não de leitura. Quanto às ações leitoras, consideradas “habilidades” tanto pelo material como pela docente, respeitamos e compreendemos a nomenclatura, mas insistimos, por razões de escolha teórica, no conceito de estratégias de leitura. Nesse tópico, analisaremos a intervenção de Lúcia em uma tarefa que aborda o ensino da estratégia de identificação de ideias principais.

Depois da leitura do conto de Maupassant, o *Caderno do Professor* (2013, p. 28) orienta:

Após a leitura, peça aos alunos que indiquem oralmente marcas de passagem do tempo e mudança de espaço no texto. Depois, proponha que tentem, com base em elementos retirados do texto, situá-lo no tempo: O conto parece retratar que época? Por quê?

Após essa sondagem oral, passe para uma passagem mais sistemática da progressão do tempo e mudança de espaço. No conto, a passagem do tempo se dá de duas formas principais: no início, há um diálogo entre duas personagens, uma dizendo que, por causa da presença de um mendigo, recorda-se de uma história que gostaria de lembrar. Então ele passa a contar a história de sua família e o tempo passa cronologicamente. No final, temos uma retomada de diálogo entre as personagens.

Isso porque o foco da Situação de Aprendizagem é o ensino do espaço e, sobretudo, do tempo (cronológico e psicológico). Mesmo assim, o *Caderno do Aluno* (2013, p. 22-23) traz questionamentos que abarcam as seguintes estratégias de leitura: identificação de ideias principais, comparação de trechos do mesmo texto, identificação de informações explícitas e inferência:

1. Responda em seu caderno às questões a seguir:
 - a) Indique os principais acontecimentos do texto “Meu tio Jules”, na ordem em que aparecem na história.
 - b) A história divide-se em duas: a fala inicial e a final entre o narrador e Davranche e a história do tio de Davranche (chamado Jules). Como podemos perceber essa mudança no texto?
 - c) Circule, no texto, marcas de passagem de tempo, de acordo com as orientações do professor.
 - d) Quanto tempo parece durar a história do tio Jules? Justifique sua resposta dando uma explicação.
 - e) Quanto tempo parece durar a conversa entre o narrador e Davranche? Justifique sua resposta.
 - f) Tendo em vista que a família de Davranche esperou anos pela volta do tio, que elemento da narrativa parece estar destacado nessa história?
 - g) Quanto mais o tempo passava, mais a família de Davranche preocupava-se com dinheiro. Copie uma passagem do texto que comprove essa afirmação.
 - h) Você considera a família de Davranche orgulhosa? Comente sua resposta com base em elementos retirados do texto?
 - i) Há diferentes espaços dentro dessa narrativa. Onde está Davranche já adulto, no começo e no final da história?
 - j) Onde vive o garoto?
 - k) Por quais espaços tio Jules passa durante o crescimento do garoto?
 - l) Qual é o momento mais dramático da história? Em que espaço ele ocorre?
2. Depois que você analisar o texto “Meu tio Jules”, responder aos exercícios e acompanhar as explicações do professor, anote o que entendeu sobre:
 - a) Tempo cronológico nas narrativas.
 - b) Tempo psicológico nas narrativas.

Para ilustrar como Lúcia realizou parte desse trabalho, apresentamos o momento da aula em que ela ajuda seus alunos com a tarefa “a”, cujo objetivo é identificar as ideias principais e que, segundo a professora, trata-se do “exercício mais importante” (DOCENTE DA PESQUISA, 2014).

Quadro 17 – Transcrição parcial das aulas 15 e 16

Professora: O primeiro exercício está pedindo pra vocês resumirem as ideias principais do texto. Não dá pra resumir com uma linha ou duas linhas. Então, esse exercício, ele é um pouquinho extenso.
Professora (lendo o enunciado do Caderno do Aluno): Indique os principais acontecimentos do texto <i>Meu tio Jules</i> , na ordem em que aparecem na história.
Professora: Então, nós temos que voltar a fazer uma releitura, sem preguiça. Não sou eu que vou fazer. Agora é você. Eu só vou começar. Eu vou fazer a primeira ideia, com vocês me ajudando, e coloco na lousa. Depois, cada um continua o seu. Como é que pode ser o começo dessa história? Deem uma olhada lá na primeira página e vamos lembrar... Quem é que deu esmolmas?
Aluno: O mendigo.
Alunos: O menino
Professora: Ah, o menino. Como é que é o nome dele?
Ninguém responde
Professora: Ele é o Davranche. Quem é ele agora? Quem é esse Davranche que deu

esmolas? É o filho Joseph, que era pequenininho e que participou dessa história toda. Ele é pequeno ainda quando conta a história?
Alunos: Não.
Professora: Não, ele está andando na rua com um amigo. O que é que ele faz? Ele dá uma esmola pra um mendigo e, aí, faz ele lembrar de quê?
Alunos: Do tio dele.
Professora: Do tio dele. Então, ele conta a história pra quem?
Alunos: Pro amigo.
Professora: Pro amigo. Então, vocês ficam conhecendo essa história. Como a gente pode começar, então?
Alunos: Na hora que ele vê o mendigo.
Professora: Que ele vê lá o mendigo e se lembra da história de sua vida. Então, vamos colocar o nome dele. Como ele vai se chamar: Joseph ou Davranche?
Alunos: Davranche.
Professora: Davranche é o quê? O nome ou o sobrenome dele?
Alunos: Sobrenome
Professora: Por isso a mãe dele fala: “não se pode esperar nada de bom de um Davranche”. Quem é Davranche? É o nome do pai e do irmão, tio Jules. É igual falar “um Silva” ou “um Costa”. Davranche dá esmola e...
Aluno: Davranche dá esmola e vê seu tio.
Professora: Não! Não, não, não! Lê de novo o primeiro pedaço.
Alguns alunos leem silenciosamente
Professora: Pra quem ele deu esmolas? É parente dele?
Alunos: Não
Professora: Essa história aconteceu na infância dele. Agora, ele é um adulto, está andando na rua, com certeza tem dinheiro e melhores condições; ele dá esmola e, quando ele dá esmola, o que é que ele lembra?
Alunos: Do tio dele.
Professora: Isso! Ele lembra até que deu esmola para o tio. Muito bem! Pode ser assim: “Davranche dá esmola a um mendigo (não é mendigo, não. É mendigo.) e ele relembra uma história de família”? É um pouco longo: eu acho que vocês vão usar, pelo menos, umas dez frases desse estilo. Só que eu não quero fazer pra vocês; eu quero que vocês façam. Tá bom? Se vocês tiverem dúvidas, não tem problema em me chamar, mas vamos tentar fazer? “Professora, eu não sei”; “Oh, nem eu!”. Eu só vou saber se eu olhar o texto, olhar a sequência, tá bom? Então, tem que ler o texto; então, não adianta, Maicon, pedir pra professora fazer pra você, porque você está com preguiça de ler. Primeiro você vai ler, tá bom?
Muitos alunos conversando. Professora atende alguns individualmente enquanto chama atenção de outros para que fiquem quietos.
Aluno: Acabei professora [docente parece não ouvir]
Aluno: Professora, é pra copiar? [docente parece não ouvir]
Professora inicia a chamada da aula.
Professora (interrompendo a chamada): Gente, eu quero ver essa atividade acontecendo... Vamos, vou olhar os cadernos. Gente, eu não quero economia aí, não. Tem que ser realmente as partes importantes da história.
Professora: Pessoal, vocês entenderam que eu só comecei a “a”? Vocês vão ter que falar o que é mais importante no texto.
Até aqui, há 09 minutos desde quando a professora orienta que os educandos

continuem a tarefa individualmente.
Professora: Eu não vou escrever, mas vou ajudar. Prestem atenção. O que seria importante nessa sequência?
Aluna: É que quando ele foi dar esmola ele lembrou do tio.
Professora: Tá. Isso já foi escrito.
Aluno: É quando o pai veio no cais e viu o tio perto ((incompreensível)).
Professora: Não, gente. É o começo da história. Vocês vão terminar a história sem nem começar? Eu falo pra vocês que vocês vão demorar mais de uma aula pra fazer isso, porque são umas dez dessas daqui. Como é que ele vê a família lá no começo da história? Como é que eles vivem? Eles eram ricos?
Alunos: Não.
Professora: Como é que ele começa a contar a história?
Alunos: Eles eram pobres.
Professora: Como é que eles viviam, então?
Aluno: A mãe e o pai brigava.
Professora: Pode começar com essa parte em que o pai e a mãe brigavam porque o tio tinha gasto o dinheiro deles... Não sei com quem estou falando... Parede?
Aluna: Cala a boca!
Professora: Maicon! Vocês podem falar, então, da miséria que viveu a família. Depois, vocês podem falar do quê?
Vários alunos respondendo ao mesmo tempo ((incompreensível))
Professora: Vocês podem falar da miséria da família... Eu vou colocar uma palavra-chave. Depois, vocês podem falar do quê? Das cartas e da esperança que eles tinham?
Alunos: É.
Professora: Cartas... Esperanças... no mesmo parágrafo... Depois?
Vários alunos conversando
Professora: Eu estou querendo colocar uma palavra-chave pra vocês lembrarem e formarem uma frase com essa situação. O menino encontra o mendigo na rua e dá esmola. Ele tá passeando com outro e fala “poxa, toda vez que eu vou dar esmola, eu lembro de uma história de família”. Aí, vai contar: “aí, a gente era pobre, morava na ((incompreensível)); não tinha nem o que comer; não aceitava convite pra ir na casa do povo comer porque aí a gente não ia ter jeito de retribuir”. Aí fala das cartas e da esperança desse tio voltar com o dinheiro que ele tomou deles... Depois? Me ajudem pôr palavras-chave. Vai ser um parágrafo aqui, outro aqui que você vai montar... [professora aponta para as palavras-chave na lousa]. Sobre as cartas... E depois?
Aluna: Sobre a vergonha que eles tinham.
Professora: Antes disso, então, eles vão fazer uma viagem. Nessa viagem, o quê? Eles veem...?
Aluno: Encontram o tio.
Professora: Reencontram o tio. Pronto! Façam cinco frases que vão resumir o texto. Uma que fala da miséria, da pobreza que eles viviam. Uma das cartas e da esperança do tio vir e devolver o dinheiro que havia tomado. A viagem... Pra que cidade mesmo?
Alunos: Jersey.
Professora: E lá eles reencontram o tio... Ajudou?
Aluna: Me deu um...
Professora: Uma ideia pra vocês seguirem.
Alunos: É.

Professora: Então vamos lá.

[Professora disponibiliza o restante da aula (36 minutos) para que os alunos continuem a tarefa]

Fonte: Dados da pesquisa, 2014.

Na aula seguinte, Lúcia inicia retomando a aula anterior, pedindo que os alunos leiam suas respostas sobre as ideias principais do conto, alertando que todos têm de prestar atenção, pois precisarão ver se as respostas dos colegas estão certas ou não, podendo complementá-las. Dos alunos que leram, alguns apenas tinham **uma** ideia, aquela que fora escrita pela professora como exemplo para que eles conseguissem fazer as demais, isto é, somente copiaram o que estava na lousa, não compreendendo que a questão exigia mais. Na maioria dos casos, os educandos deixaram de inserir uma ideia principal que concluísse o sentido do conto, como no caso de Gabriel:

Eles eram pobres e os pais brigavam; eles tinham esperanças das cartas do tio Jules; não aceitava jantar nas casa dos outros, pois não podiam retribuir; eles fizeram uma viagem para uma ilha. No navio, eles se reencontraram o tio Jules. ((incompreensível)); ele era... e tinha vergonha de voltar à família, pois não tinha dinheiro (DADOS DA PESQUISA, 2014).

Percebemos que esse resumo tem a ver com as palavras-chave que foram levantadas e escritas na lousa pela professora, quais sejam: 1) miséria; 2) cartas/esperanças; 3) viagem; e 4) reencontro.

Bianca segue caminho parecido, mas acaba inserindo uma ideia que não é central, como podemos ver: “sua mãe era muito pobre; não aceitava jantar na casa dos outros e aproveitava os restos de comida; tinha esperanças que o tio Jules ia voltar. Escrevia cartas e ele tinha uma esperança do tio voltar; na viagem ele derramou molho em sua roupa”. A aluna fala em miséria, cartas/esperanças e viagem, mas não fala do reencontro. Ao falar de viagem, opta por um detalhe e não por um aspecto importante do texto. Então, Lúcia a interrompe, dizendo:

Mas **o que isso tem a ver com a história**, esse **detalhe**? Você está contando só a essência da história, só **o mais importante**. Aí você está falando que tinha esperança do tio voltar... E por que você colocou que derramou molho? Isso aí tinha importância? O que é mais importante você falar aí no finalzinho? (DOCENTE DA PESQUISA, 2014).

Bianca não responde à pergunta e outro aluno diz: “ele reencontra”. Então, Lúcia indaga: “como você falou? Vamos lá! Reencontra...?”, mas o aluno também não

responde. Ao intervir na fala da aluna, a professora indaga por que derramar molho seria um aspecto importante da história, mas não dá possibilidade para Bianca responder, fazendo outra pergunta em seguida (“o que é mais importante você falar aí no finalzinho?”). De acordo com Giroto e Souza (2010, p. 100), “o professor deve explicar que, muitas vezes, o que é relevante para o leitor não é necessariamente a ideia principal do texto. Por isso, é preciso ensinar as crianças a fazer uma distinção entre o que acham que é mais importante e o que o texto mostra como relevante”.

Em seguida, a professora indaga: “gente, por que é que é importante fazer esse exercício? Quem sabe?”. Como um aluno responde: “porque você tem que ficar esperto”, Lúcia explica que “não é exercício pra copiar por copiar”, mas “pra conhecimento do texto”, esclarecendo: “o texto é muito grande, não é? Mas quando você consegue resumir ele em sete, oito, nove, dez linhas, você conseguiu o quê? Entender toda a ideia do texto” (DOCENTE DA PESQUISA, 2014).

Nesse caso, notamos que a professora tem consciência da estratégia contemplada pela questão e, assim, consegue fazer intervenções para além do objetivo de garantir atenção/concentração dos alunos, auxiliando os estudantes na realização da tarefa. Todavia, não há uma sistematização do trabalho, de modo que os educandos têm muita dificuldade em identificar a ideia principal do conto. A impressão que dá é que Lúcia segue as propostas do material sem um planejamento, resolvendo o que fazer a partir das dificuldades dos alunos.

Além disso, a intervenção da docente nos deixa uma inquietação: estaria Lúcia, desenvolvendo estratégias cognitivas? Quer dizer, estaria fazendo com que os educandos utilizassem as ações leitoras que os ajudam chegarem à compreensão do texto de forma automática e inconsciente? Ou estaria ensinando estratégias metacognitivas, aquelas que são instruídas a partir de exteriorização dos próprios processos internos?

Defendemos que ambos, embora parcialmente. Ora, consideremos que Lúcia, além de **nomear** a estratégia para os alunos (“o primeiro exercício está pedindo pra vocês **resumirem** as **ideias principais** do texto”) e **explicar a sua função** (“o texto é muito grande, não é? Mas quando você consegue resumir ele em sete, oito, nove, dez linhas, você conseguiu o quê? Entender toda a ideia do texto”), ainda dá **instruções de como** se faz (“tem que ser realmente as partes importantes da história”; “não, gente. É o começo da história. Vocês vão terminar a história sem nem começar? Eu falo pra vocês

que vocês vão demorar mais de uma aula pra fazer isso, porque são umas dez dessas daqui”), **exemplificando** (“eu vou fazer a primeira ideia, com vocês me ajudando, e coloco na lousa. Depois, cada um continua o seu”; “pode ser assim: „Davranche dá esmola a um mendigo [...] e ele lembra uma história de família”?”)

Como podemos ver, ainda que Lúcia diga que não considera importante conscientizar os alunos de suas ações leitoras, uma vez que, de acordo com a docente, eles “vão adquirindo a prática de pensar” e que as perguntas que ela faz “sempre são pra garantir a prática de leitura” (DOCENTE DA PESQUISA, 2014), no caso do trabalho com a identificação de ideias principais, ela aborda, até certo grau, essa conscientização, adentrando o âmbito da abordagem metacognitiva das estratégias. Contudo, isso é feito de maneira inconsciente. Nesse caso, Lúcia tem consciência da estratégia abordada (identificação de ideias principais do texto), mas não da metodologia de ensino que utiliza. Por ter não planejado, o trabalho não é aprofundado e, assim, os educandos não conseguem, de fato, recuperar as partes essenciais do texto de maneira ativa. A docente acaba por facilitar demais a tarefa aos alunos, entregando-lhes, muitas vezes, as respostas às perguntas feitas por ela.

Sem dúvida, esses procedimentos metodológicos utilizados pela educadora foram construídos a partir de suas práticas educativas. Essa construção também é clara quando a professora, ao notar que os educandos não estão conseguindo identificar as ideias principais do conto, ajuda-os com palavras-chave. Nesse caso, a docente reflete durante a ação, como nos explica Schön (2000, p. 32): “podemos refletir no meio da ação, sem interrompê-la. Em um *presente-da-ação*, um período de tempo variável com o contexto durante o qual ainda se pode interferir na situação em desenvolvimento”. Para o autor, “em casos como este, que refletimos-*na-ação*”, “[...] nosso pensar serve para dar forma ao que estamos fazendo, enquanto ainda o fazemos”. (idem). Em ambos os casos, Lúcia adequa sua prática às condições de sua sala de aula para que seus objetivos sejam alcançados, elaborando na ação, mesmo não tendo consciência disso. Schön (2000, p. 31-32) argumenta:

[...] é possível, às vezes, através da observação e da reflexão sobre nossas ações, fazermos uma descrição do saber tácito que está implícito nelas. Nossas descrições serão de diferentes tipos, dependendo de nossos propósitos e das linguagens disponíveis para essas descrições. Podemos fazer referência, por exemplo, às sequências de operações e procedimentos que executamos; aos indícios que observamos e às regras que seguimos; ou aos valores, às estratégias e aos pressupostos que formam nossas “teorias” da ação [...].

Conhecer sugere qualidade dinâmica de conhecer-na-ação, a qual, quando descrevemos, convertemos em *conhecimento-na-ação*.

Portanto, o ideal seria que Lúcia, observando e refletindo sobre suas ações, descrevesse esses saberes construídos em sala de aula, buscando teorias que a fizessem melhor compreender os conceitos de estratégias de leitura e de seu ensino. Aliás, seria essencial que a docente já preparasse e lecionasse suas aulas tendo mais conhecimento científico, para que pudesse ter consciência de sua prática, podendo fazer intervenções mais pontuais; intervenções essas que levassem seus alunos a construir sentidos mais amplos dos textos que leem. De outro lado, o conhecimento prático da professora, construído por meio dos problemas encontrados (ao notar que os alunos não conseguem identificar as ideias principais, por exemplo, altera sua prática, elaborando com as crianças palavras-chave), poderia contribuir na reflexão das próprias teorias sobre estratégias de leitura. Isso porque não bastaria a Lúcia conhecer a teoria e aplicá-la. É preciso considerar os fatores que influenciam sua prática, as “surpresas”, para utilizar o termo de Schön (2000), que as ciências não podem prever.

3.3 Das relações prática e discurso docente x material e discurso do elaborador

Em síntese, neste capítulo buscamos alcançar principalmente dois de nossos objetivos específicos, como retomaremos no quadro a seguir:

Quadro 18 – Síntese do capítulo “As paredes têm ouvidos? Pseudodialogismo em aulas de um 6.º ano”

Objetivo 3: Evidenciar em qual perspectiva teórica o professor se fundamenta para o ensino de estratégias de leitura
Questão problema: O professor incluí as estratégias de leitura em seu trabalho? Se sim, sob qual perspectiva teórica?
Categoria/Indicadores: Índicios de crenças e teorias acerca do ensino-aprendizagem da leitura na prática docente./Verificar a abordagem e os procedimentos utilizados pelo professor quanto ao ensino da leitura e de estratégias de leitura.
Hipótese inicial: Acreditávamos que a docente observada não tinha uma base teórica sólida em relação às estratégias de leitura, seguindo o passo a passo sugerido pelos <i>Cadernos do Professor</i> e contemplando, em suas ações docentes, apenas as estratégias propostas pelo material.
Resultados: Embora a nossa hipótese inicial de que não há consistência teórica na prática da docente no que diz respeito às estratégias de leitura tenha sido confirmada, as aulas de Lúcia abarcam o ensino (inconsciente) de estratégias que vão além daquelas implícitas nas propostas do material, como é o caso das “paradas” que realiza durante a leitura em voz alta do conto “Meu tio Jules”.

Objetivo 4: Compreender se o professor tem consciência da teoria que sustenta sua prática docente no que concerne às estratégias
Questões problemas: O professor tem consciência da teoria que utiliza no que se refere ao ensino da leitura e de estratégias de leitura? Ou utiliza as estratégias de leitura inconscientemente?
Categoria/Indicadores: Relação entre discurso docente e prática no que diz respeito ao ensino de estratégias de leitura./Investigar o conhecimento que o professor tem de sua prática, convergindo ou divergindo da realidade.
Hipótese inicial: O professor não teria consciência da teoria que sustenta sua prática, uma vez que seu trabalho não apresentaria uma sustentação teórica rigorosa, mas seria pautado em intuições práticas desenvolvidas em campo e no passo a passo do material didático.
Resultados: Em grande parte, Lúcia ensina as estratégias de leitura de forma inconsciente, já que seu objetivo principal é garantir a atenção dos educandos durante a leitura. Além de não ter referência – tampouco consciência – dos fundamentos teórico-metodológicos de sua prática, não reconhece, em geral, quais estratégias de leitura ela ensina aos seus alunos a partir das tarefas que propõe.

Fonte: Elaborado pelo autor, 2014.

Os resultados apontam para uma relação frágil entre teoria e prática. A docente observada tem conceitos bastante errôneos acerca de como o leitor constrói sentidos a partir da leitura. Em primeiro lugar, considera que seus educandos não compreenderiam determinado texto por ele ser extenso, realizando uma leitura em voz alta como se seus alunos estivessem lendo, ao supostamente acompanharem com o material impresso em mãos. Além disso, ao atribuir o resultado da compreensão principalmente à concentração, Lúcia desconsidera as pesquisas que tratam do processamento textual, deixando de lado os aspectos cognitivos dos leitores. Ademais, os saberes construídos pela educadora mediante as “surpresas” encontradas em sua prática também não têm uma base reflexiva. No entanto, é notório dizer que as aulas de Lúcia têm valores teóricos minimamente fundamentados. Podemos garantir que ela não “segue” rigorosamente uma teoria da linguagem, mas não podemos afirmar que sua prática seja completamente desprovida de teorias. Como vimos no primeiro item deste capítulo, a docente defende o ensino da língua a partir de textos, partindo dos gêneros e tipologias textuais, sem desconsiderar o conteúdo temático do texto. Enfatiza, ainda, a necessidade de se ensinar os aspectos formais da língua mediante um contexto, levando sempre em conta suas funções. Todavia, faz isso de maneira intuitiva, além de não aprofundar o conhecimento científico, tratando a compreensão textual e os aspectos linguístico-discursivos do texto de maneira superficial e quase sempre apenas por meio de indagações orais e aparentemente sem um planejamento das aulas.

Também nos preocupamos, neste capítulo, em compreender a relação entre material e professor no que diz respeito às estratégias de leitura, ou seja, comparar os dados apontados no capítulo anterior (sobre o material e o discurso de seu elaborador) com os neste capítulo apresentado (acerca da prática e do discurso de Lúcia). Vimos que tanto os elaboradores do material como a professora compreendem que as ações leitoras (inferir, levantar hipóteses, identificar e/ou comparar informações, identificar a ideia principal do texto) são **habilidades** de leitura, não estratégias. Em ambos os discursos, há crenças de que essas habilidades devem ser desenvolvidas automaticamente (sem demonstração nem ensino direto) com práticas de leituras, como nos questionários que os alunos precisam responder depois da leitura de um texto ou nas indagações que o docente pode fazer nos intervalos de uma “leitura dirigida”. O elaborador do material que entrevistamos explica que as questões elaboradas têm um propósito, uma vez que os questionários geralmente começam com questões mais simples (identificar uma informação explícita, por exemplo) e seguem até questões mais complexas (como comparar informações e inferir), na tentativa de orientar os educandos na resolução das tarefas, fazendo-os chegar à compreensão do texto de maneira linear (do mais simples ao mais complexo). Nas aulas observadas, a docente não alterava a ordem das questões, seguindo exatamente a sequência proposta. Para Lúcia, os alunos adquirem as habilidades com a prática, e os questionamentos que ela faz durante a leitura do texto servem para garantir que isso aconteça.

Tais habilidades (para nós estratégias) são contempladas aleatoriamente, não havendo um trabalho sistematizado (nem no material nem na prática da docente) para o seu ensino individual. Após a leitura do texto, os questionários a serem respondidos abarcam diversas estratégias de leitura, geralmente iniciando com questões de identificação de informações explícitas e finalizando com associações um pouco complexas, mas em nenhum caso há o trabalho de uma única estratégia, a fim de ensinar os alunos, por exemplo, a inferirem a partir de determinado texto. Não estamos argumentando que a prática do ensino indireto seja ineficaz, embora defendamos o ensino direto. O que queremos dizer é que não há uma preocupação específica com as estratégias, de modo a planejar um trabalho além de uma pergunta aleatória nos questionários após a leitura. Isso porque, como vimos, a ênfase geralmente é outra, nunca a estratégia. Em geral, as tarefas propostas pelo material (e seguidas pela docente observada) têm como finalidade garantir a compreensão da tipologia ou do gênero

discursivo. Mesmo quando se evidencia a compreensão do texto, não há um trabalho com as estratégias propriamente ditas, pois elas sempre aparecem como pretexto para algo, seja para compreender o tipo, o gênero ou o próprio texto. Na entrevista com a professora, descobrimos que ela não tem consciência dessas estratégias, já que seu foco também é outro: garantir a atenção dos alunos durante a leitura. Nesse sentido, nos dois casos (do material e das aulas de Lúcia) as estratégias parecem não ser ensinadas propositadamente, de tal modo que não há profundidade em seu ensino, isto é, não são tão relevantes como poderiam ser para a construção de sentidos do texto.

Vimos que ambos os discursos (da professora e do elaborador) são teoricamente inconsistentes em relação às estratégias. Enquanto o elaborador apresenta o conceito de estratégias de maneira contraditória (diz que estratégias são os recursos docentes e não ações leitoras, mas, em outro momento, afirma que os critérios para elaboração das atividades de compreensão leitora eram fazer com que os alunos desenvolvessem estratégias de leitura), a docente não tem consciência das estratégias que contempla em suas práticas, confirmando não se fundamentar em nenhuma teoria.

Tanto a professora como os elaboradores entendem que as estratégias de leitura são os recursos que o professor utiliza para desenvolver habilidades de leitura nos alunos. Ou seja: são procedimentos metodológicos, que, no material, geralmente aparecem em forma de questionário a ser respondido após a leitura de determinado texto. Nesse sentido, de modo que estratégias de **ensino da leitura** são entendidas como estratégias de **leitura**.

Desse modo, nossa hipótese inicial, a de que haveria divergência entre as concepções do material e da professora em relação às estratégias de leitura não foram confirmadas. Material e professora têm o mesmo entendimento de estratégias como metodologia e de habilidades como ações leitoras. Quanto à vertente teórica adotada, nem o material nem a docente tem posicionamentos sólidos no que concerne às estratégias, de forma que não podemos considerá-los convergentes ou divergentes.

Mesmo sem uma fundamentação teórica consistente do material em relação às estratégias, Lúcia consegue fazer intervenções pontuais para que seus educandos respondam às questões propostas pelos *Cadernos*. No entanto, tais mediações têm como objetivo final fazer com que os alunos respondam corretamente às perguntas, mas não ensinar estratégias de leitura. Além disso, muitas vezes a docente precisa facilitar demasiadamente as tarefas propostas para que os estudantes consigam realizá-las.

De acordo com o elaborador entrevistado, o material é fundamentalmente metodológico, sendo que a ideia é trabalhar com a formação do professor. Contudo, ainda que houvesse uma teorização das estratégias no material, Lúcia dificilmente a conheceria, pois segue as tarefas sugeridas apenas pelos *Cadernos do Aluno*, sem acompanhar as orientações dadas pelos *Cadernos do Professor*. Além disso, explicitar uma teoria seria insuficiente, visto que falta, como já apontado, uma sistematização das atividades de ensino de estratégias. Aliás, pode ser que tal sistematização tivesse mais valor ao professor que a própria teorização, principalmente se ele optasse apenas por executar as tarefas contidas nos *Cadernos do Aluno*, sem consultar os do *Professor*, como no caso de Lúcia.

4. Práticas educativas para o ensino das estratégias de leitura

Na verdade, o conteúdo deste capítulo não faria parte desta dissertação. Sua existência foi incitada a partir de inquietações surgidas na reta final da pesquisa. Como anunciado na introdução, o objetivo geral deste trabalho era, inicialmente, compreender as relações entre a prática e as concepções de um professor e o material *Linguagens, Códigos e suas Tecnologias: língua portuguesa* (2013) no que diz respeito às estratégias de leitura. Contudo, após análise dos dados, notamos que há falhas no processo de ensino-aprendizagem e que o verdadeiro problema não está na relação entre professora e material, mas na falta de um trabalho planejado que inclua, de fato, o ensino de estratégias de leitura e se preocupe com o interesse dos alunos pelas atividades leitoras, fazendo com que eles tenham vontade de ler.

Além não haver um trabalho de compreensão aprofundado nas aulas de Lúcia (nem nas questões propostas pelo material, visto que a docente as segue), poucos educandos participam efetivamente das aulas, como se a docente falasse com as paredes. Com isso, percebemos que nosso estudo não deveria se preocupar tão-somente com as **estratégias de leitura**, no sentido de procedimentos realizados por leitores a fim de chegar à compreensão, mas também com as questões metodológicas de seu ensino. Aliás, o próprio referencial teórico sobre estratégias de leitura neste trabalho apontado (Giroto e Souza, 2010; Kenee e Zimmermann, 1997; Santos e Souza, 2011; Solé, 1998), além de elencar e conceituar as estratégias, apresenta tratamentos didáticos que objetivam, dentre várias questões, motivar e inserir o aluno-leitor em um contexto de leitura significativo e de fruição.

Em outras palavras, preocupamo-nos com as **estratégias de leitura**, mas também com as **estratégias de ensino**, considerando a crítica que Karnal (2014) faz sobre essa separação encontrada nos estudos da área da Educação (que abarcam somente o ensino) e da Linguística (que se concentram somente nas estratégias em si). Portanto, neste capítulo apresentamos sugestões de atividades de leitura a partir do conto “Meu tio Jules”, de Maupassant (2006 apud SÃO PAULO, 2013), principalmente para o ensino da ideia principal (SOLÉ, 1998) ou sumarização (GIROTO & SOUZA, 2010). Isto é, o propósito é propor um trabalho que atenda as necessidades detectadas nas aulas de Lúcia: causar interesse nos alunos para a leitura e ensiná-los a “identificar a ideia principal” do conto “Meu tio Jules”. Assim, embasamo-nos na abordagem

metacognitiva do ensino de estratégias, sobretudo em Solé (1998) e Girotto e Souza (2010).

4.1 Estratégias de leitura e ensino na perspectiva da metacognição

Solé (1998) propõe que as estratégias sejam ensinadas “antes”, “durante” e “depois” da leitura:

- ✓ Estratégias de “antes” e/ou “durante” a leitura: estabelecimento de objetivos da leitura; atualização de conhecimentos prévios relevantes; estabelecimento de previsões sobre o texto; formulação de perguntas e respostas sobre o texto.
- ✓ Estratégias de “durante” a leitura: inferências de diferentes tipos; revisão e checagem de compreensão; tomada de decisões diante de erros ou falhas na compreensão.
- ✓ Estratégias de “durante” e/ou “depois” da leitura: recapitulação do conteúdo; resumo; ampliação do conhecimento prévio; identificação de ideias principais, formulação de perguntas e respostas sobre o texto.

Embora sugira a sistematização em etapas, Solé (1998) admite que essa distinção entre estratégias de “antes”, “durante” e “depois” da leitura “[...] não deixa de ser um tanto artificial, pois muitas das estratégias são passíveis de trocas, e outras estarão presentes antes, durante e depois da leitura”, defendendo que, “no entanto, essa diferenciação [...] parece mais útil que outras, porque nela se ressalta que as estratégias de leitura devem estar presentes ao longo de toda atividade” (SOLÉ, 1998, p. 89). Ainda de acordo com Solé (1998), “nenhuma tarefa de leitura deveria ser iniciada sem que as meninas e meninos se encontrassem motivados para ela”. Para isso, além de conhecer os objetivos da leitura, é mais adequado que o docente utilize textos não conhecidos - embora com temática e/ou conteúdo familiar ao leitor. Também é necessário que as crianças tenham indícios razoáveis de que sua atuação será eficaz e que, ao mesmo tempo, a atividade seja desafiadora.

Segundo a autora acima citada, o ensino de estratégias não deve acontecer de maneira isolada, mas é preciso que o docente verbalize aos alunos os processos mentais que surgem quando lê (professor como modelo leitor), para, então, auxiliá-los no uso das estratégias (leitura dirigida pelo professor com participação dos alunos) e,

finalmente, permitir que os educandos utilizem efetivamente as estratégias de maneira autônoma (leitura silenciosa e individual).

Girotto e Souza (2010), por sua vez, defendem o ensino de cada estratégia individualmente, mas concordam que, nessa didatização, quando o mediador de leitura planeja um trabalho com ênfase em determinada estratégia de compreensão, os alunos provavelmente usarão outras durante a atividade. Baseadas nos estudos de Pearson (1992 apud Harvey & Goudvis, 2008), as autoras acima citadas apresentam seis estratégias de leitura (conexão, inferência, visualização, perguntas ao texto, sumarização e síntese), que são sempre e apenas concretizadas com a ativação do conhecimento prévio, que é considerada a estratégia principal. Nessa perspectiva, o ensino ocorre por meio de oficinas de leitura, que consistem em “aula introdutória”, “prática guiada”, “leitura independente” e “avaliação”.

A aula introdutória é a fase inicial da oficina, quando o professor anuncia aos alunos a estratégia eleita a ser ensinada, definindo-a brevemente para, em seguida, fazer a modelagem, ou seja, demonstrar como utiliza certa estratégia, descrevendo verbalmente os processos mentais, a fim de exteriorizar seus pensamentos, tornando-os parcialmente acessíveis. Essa demonstração acontece com o docente lendo um texto em voz alta e fazendo interrupções para falar o que passa por sua mente nos momentos de leitura.

Na prática guiada, os estudantes, organizados em grupos de três a seis pessoas, leem o texto silenciosamente e tentam utilizar a estratégia estudada. Para tanto, o professor os auxilia com roteiros de perguntas, gráficos organizadores, cartazes âncoras etc., realizando a leitura e usando as estratégias com os educandos.

A leitura independente, por sua vez, é o “momento em que as crianças, após terem trabalhado com o professor e com outros alunos, tentam praticar sozinhas a estratégia. Leem individualmente e silenciosamente” (GIROTTO & SOUZA, 2010, p. 63).

Na avaliação, há “julgamento de valor sobre a oficina de leitura, da utilidade dessa proposta, da recepção dos alunos, da continuidade ou não dessa prática, das expectativas atendidas, dos objetivos alcançados” (Idem). O professor retoma o processo de leitura, mediando as razões para quê e os modos como os alunos utilizaram a referida estratégia de compreensão.

A sugestão é que a oficina tenha duração de sessenta minutos. Em nossas atuações em salas de aula a partir dos projetos “Estratégias de leitura: um caminho para alunos com defasagem na compreensão leitora” (2012) e “Estratégias de leitura e biblioteca escolar: leitura e formação do leitor” (2013; 2014), às vezes não nos foi possível abarcar todas as etapas, sendo necessário escolher pela prática guiada ou pela leitura independente. Nesse caso, as oficinas geralmente consistiam em “aula introdutória”, “prática guiada” e “avaliação” para o ensino de determinada estratégia e, mais adiante, em “aula introdutória”, “leitura independente” e “avaliação”, contemplando a mesma estratégia, que era modificada de acordo com a aprendizagem dos alunos.

Como podemos notar, a diferença principal entre a proposta de Solé (1998) e de Girotto e Souza (2010) é que a segunda aborda o ensino individual e pontual de cada estratégia e a primeira abarca várias estratégias em uma mesma atividade de compreensão, além de sistematizá-la em “antes”, “durante” e “depois” da leitura. Quanto às similaridades, ambas concordam que o professor deve exteriorizar seus pensamentos, a fim de demonstrar aos educandos como utilizam as estratégias. Em outras palavras, tanto Solé (1998) como Girotto e Souza (2010) defendem um ensino a partir da metacognição, isto é, do conhecer o próprio conhecimento para poder ter autocontrole dele. Ademais, compreendem que as estratégias são um meio para um fim e não um fim em si mesmo, de modo que o produto final é sempre a compreensão do que se lê.

4.2 Determinando o que é mais importante: sumarização/identificação das ideias principais do conto “Meu tio Jules”

Nessa dissertação, propomos uma atividade de prática individual (“leitura silenciosa” (SOLÉ, 1998); “leitura independente” (GIROTTO & SOUZA)), ou seja, em aulas anteriores, o professor já serviu como modelo leitor, verbalizando seu pensamento enquanto realizava a leitura em voz alta, bem como já realizou uma “leitura dirigida”/“prática guiada”, com participação dos alunos e apoio do docente. Nesse sentido, trata-se de uma atividade de leitura mais autônoma, como menos atuação do docente e mais participação dos alunos. Embora tenhamos sistematizado a atividade em “antes”, “durante” e “depois” da leitura, recorreremos à elaboração de gráficos

organizadores, prática frequente na proposta de Girotto e Souza (2010) e não citada nas sugestões de Solé (1998).

- ✓ Antes e durante a leitura

Motivando para a leitura (identificação do contexto de produção, estabelecimento de previsões, atualização/ativação de conhecimentos prévios relevantes e estabelecimento de objetivos de leitura): Para iniciar, o professor explica que aos alunos que lerão um conto de autoria de Guy de Maupassant e que, antes de começarem a leitura, entretanto, conhecerão um pouco mais desse escritor. Pelo nome do autor, o professor já pode incitar o estabelecimento de previsões, indagando seus estudantes acerca da possível origem de Maupassant. Caso o docente tenha uma obra do referido autor, pode disponibilizá-la aos educandos, lendo as informações sobre Maupassant nos paratextos. É possível, ainda, levar os alunos ao laboratório de informática para realizarem uma pesquisa, ou ainda a leitura do conto pode ser anunciada no final de uma aula, ao passo que os estudantes terão como tarefa pesquisar, fora do horário de aula, informações sobre Maupassant, cujo um dos contos será lido na aula posterior. Feito isso, os alunos, além de verificarem suas previsões acerca da origem do autor, certamente terão outras informações a seu respeito. Sugerimos que haja uma partilha oral das pesquisas realizadas. O intuito é ampliar o repertório cultural dos alunos, que relacionarão, com a ajuda do docente, sua própria cultura com a do „outro“, no caso, Maupassant. Inserir o aluno no tempo e no espaço em que a narrativa se enrola é de grande importância para uma compreensão mais ampla do conto e de sua mensagem ideológica. Caso contrário, a obra fica isolada nela mesma, caindo no risco de utilizar uma abordagem mais estruturalista que dialógica. É importante, pois, que as vozes sociais sejam evidenciadas.

Guy de Maupassant nasceu em Tourville-sur-Arques, litoral do norte da França. Embora de família burguesa, viveu na beira do mar entre marinheiros e pescadores na região da Normandia, onde costumava visitar Avranches, uma comuna francesa situada na região administrativa da Baixa-Normandia. Adulto, Maupassant mudou-se para Paris, onde trabalhou como funcionário do Departamento da Marinha. Sua biografia mostra a forte relação do autor com o mar, inclusive por ter salvado, em 1868, o poeta Swinburne de um afogamento.

No conto “Meu tio Jules”, é narrada da história de Jules Davranche (cujo sobrenome pode ser uma referência à comuna de Avranches), que, para não envergonhar os parentes devido a um uso indevido de dinheiro de família, é mandado para América, de onde manda cartas, de anos em anos, dizendo que está bem e que logo volta para ajudar a família. Antes terror, Jules torna-se a esperança dos parentes, originários de Havre, região da Normandia. Todos os domingos, ao passearem pelo molhe, o irmão de Jules, sua esposa e seus três filhos olham as embarcações, imaginando se, em alguma delas, está Jules, o que nunca se concretiza. É em uma viagem de navio para Jersey que Jules é reconhecido: um marinheiro maltrapilho que abre ostras a serem vendidas aos passageiros. Vendo isso, a esperança volta a ser terror, e se decide que o melhor a fazer é fugir de Jules. Tendo a pobreza como uma das temáticas, o conto faz uma crítica social ao pensamento humano voltado à aquisição de dinheiro e ao relacionamento pessoal como forma de interesse. Nesse sentido, conhecer o contexto de produção do conto é importante para uma compreensão mais ampla da obra.

Tendo discutido a breve biografia de Maupassant, o professor explica aos alunos que lerão um conto do autor pesquisado cujo título é “Meu tio Jules”, a fim de compreender sua ideia principal. Nesse ponto, o docente retoma a definição de ideia principal/sumarização, explicando que se trata das partes essenciais de um texto. Em seguida, lê (um trecho de) um texto, verbalizando como ele determina o que é importante e o que é detalhe. Então, retira de uma caixa literária (YOPP & YOOP, 2009), um a um, quatro ou mais ilustrações e/ou objetos que representem situações presentes no conto. Sugerimos “navio”, “mendigo”, “carta” e “ostras”. Conforme o professor retira as ilustrações/objetos, ele escreve no quadro (ou em um cartaz) as palavras. Posteriormente, pede aos estudantes que preencham a coluna “previsão: antes de ler”, de um gráfico organizador, como o exemplificado a seguir, com uma possível função de cada objeto do conto a ser lido:

Quadro 19 – Gráfico organizador para elaboração e checagem de previsão – antes de ler

“Meu tio Jules”	Previsão: antes de ler	O que descobri: depois de ler
Mendigo		
Navio		
Carta		

Ostra		
-------	--	--

Fonte: Elaborado pelo autor, 2015.

A intenção é que os educandos possam fazer previsões, utilizando sua imaginação. Essa atividade poderá fazer com que os alunos se interessem pelo verdadeiro enredo da narrativa, quando mais adiante forem ler para comparar as informações. Curiosos, eles provavelmente terão vontade de ler o conto. Tarefa realizada, os estudantes socializam, oralmente, suas hipóteses com toda a sala e o docente as registra no quadro ou em um cartaz.

Muitos alunos provavelmente não saberão o que é ostra, ampliando, assim, seu repertório por meio da discussão que, sem dúvida, se instaurará. No contexto do conto, é importante saber que ostra é um alimento e que o fato de a mãe do protagonista ter inventado uma desculpa para não comprar o alimento a todos os membros da família pode se caracterizar como uma injustiça, que é causada por conta da economia que a ela considera necessária. Além disso, é fundamental que os educandos saibam que uma substância liberada pela ostra para se defender de corpos estranhos que é responsável pela formação da pérola, uma joia valiosa. Com essa informação, eles podem inferir, por exemplo, que quando Jules envia cartas à família, dizendo que logo volta para compensá-la, ele pode ter esperanças de encontrar pérolas nas conchas. Cabe apontar que dinheiro é um elemento-chave do conto, permeando toda a história (esmolas a mendigos, casamento arranjado, recusa de um parente, motivo de vergonha). Nesse sentido, dependendo da qualidade da ativação do conhecimento prévio dos educandos em relação ao sentido de “ostra”, caberá ao professor ampliar esse conhecimento, o que pode ser feito por meio de questionamentos ou de uma miniaula sobre o tema.

Em caso de miniaula, sugerimos que ela não seja longa, pois isso desviaria a atenção do conto. Propomos um trabalho com um verbete de dicionário/enciclopédia, para que os estudantes possam conhecer as ostras como portadoras de pérolas, alimento e animais. Após a leitura do verbete, os alunos podem preencher um gráfico, por exemplo, com os três sentidos:

Quadro 20 – Miniaula sobre os sentidos de “ostra”

OSTRA	_____

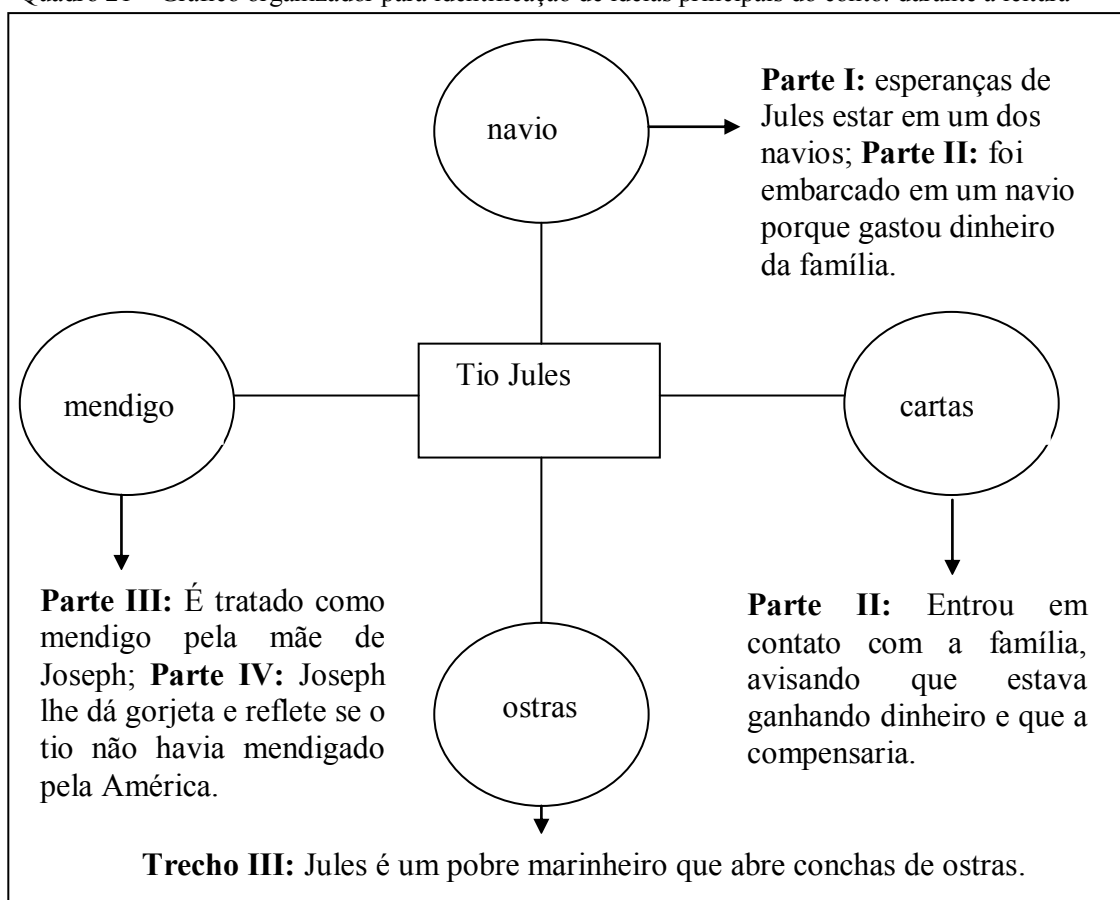
Fonte: Elaborado pelo autor, 2015.

Em seguida, é essencial que o docente retome as funções dos objetos a partir das anotações no quadro/cartaz, para que os leitores não se percam na atividade. Essas previsões, feitas a partir das quatro palavras, não apenas ajudam a prever (para depois confirmar/refutar), como também o ato de ler para comparar tais hipóteses com a verdadeira história torna-se um objetivo de leitura, orientando os alunos na tarefa.

✓ Durante a leitura

Recapitulação do conteúdo, confirmação/refutação de previsões. Os alunos iniciam a leitura do conto com o objetivo de comparar a narrativa com as previsões por eles realizadas, confirmando-as e/ou refutando-as. A leitura será feita em quatro etapas, portanto, cabe ao professor combinar com os alunos até que ponto lerão. Para não correr o risco dos educandos lerem além do estabelecido em cada parte, o docente pode levar o texto digitado e dividido. Nesse caso, não é preciso dizer aos estudantes, inicialmente, que o conto consta no material didático. Em cada parada, os alunos vão anotando, em frente às flechas de um gráfico organizador (exemplo a seguir), as relações entre as palavras anunciadas antes da leitura e o personagem tio Jules:

Quadro 21 – Gráfico organizador para identificação de ideias principais do conto: durante a leitura



Fonte: Elaborado pelo autor, 2015.

O sintagma “Tio Jules”, no retângulo ao centro do gráfico, e as palavras “navios”, “cartas”, “ostras” e “mendigos” são colocados pelo professor. Os alunos apenas comentam, na frente das fechas, a relação do personagem tio Jules com cada elemento a cada etapa de leitura (salientando que o texto foi dividido para ser lido em quatro etapas), com o intuito de confirmar/refutar as previsões feitas “antes da leitura”. Na primeira parada, os educandos terão encontrado as palavras “mendigo” e “navios”, pois lerão a seguinte parte:

Quadro 22 – Leitura do conto “Meu tio Jules” – Parte I

*Um velho **mendigo** de barbas brancas pedia esmolas na rua. Para minha surpresa, meu amigo Davranche lhe deu cem souls, uma quantia alta. E assim explicou:*

- Um coitado como esse me lembra uma história, que me persegue a vida toda... Se você quiser ouvir, eu a contarei.

Claro que queria então foi isto que ouvi.

Minha mãe é originária do Havre e não era rica. Meu pai tinha um pequeno comércio e trabalhava de manhã à noite; ganhava pouco. Eu tinha duas irmãs.

Mamãe sofria muito com o aperto onde vivíamos e sempre tinha uma língua muito cruel para com o papai. O pobre homem nada respondia, apenas se encolhia diante das broncas. A submissão e a covardia dele sempre me magoaram profundamente. Mas era um garoto, não tinha o direito de opinar. Isso não impedia a minha revolta, mas em silêncio.

Economizávamos em tudo; nunca aceitávamos um jantar pra não ter que retribuir, aproveitávamos os restos de comida para o dia seguinte, minhas irmãs costuravam as próprias roupas. Faziam-se cenas pavorosas por causa de botões perdidos ou calças rasgadas.

Aos domingos, porém, íamos passear pelo cais, vestindo nossas melhores roupas. Meu pai usava casaca, minhas irmãs seguiam na frente, sorridentes, porque estavam em idade de se casar e assim tentavam atrair algum pretendente. Nunca me esqueci do modo solene com que meus pais se comportavam, nesses passeios de domingo. Era um ritual. Seguíamos até o porto e, diante dos enormes **navios** que vinham de terras distantes, papai repetia as mesmas palavras:

- Hein? Que acha, querida? Já imaginou, se estiver dentro de um desses barcos? Que surpresa!

Fonte: *Caderno do Aluno* do 6.º ano, volume 1, 2013, *grifo nosso*.

Até esse ponto, as palavras “mendigo” e “navio” aparecem de forma superficial, sem grande efeito na narrativa. O leitor apenas sabe que mendigos fazem o protagonista se lembrar de uma história de família antiga e que os navios sempre levavam o pai de Joseph a imaginar a possibilidade de seu irmão, Jules, estar dentro de uma dessas embarcações, o que seria uma boa notícia (“Que surpresa!”). Nessa parte, as confirmações/refutações das previsões são provavelmente mínimas, já que se trata do início da narrativa. Mesmo assim, o docente pergunta aos alunos se há algo similar ou diferente das funções que deram aos objetivos inicialmente, possibilitando uma discussão oral e participação dos educandos.

O trecho selecionado finaliza em uma situação passível de vários questionamentos e elaboração de previsões. Sabemos que Jules é membro da família, pois o título indica isso (“Meu tio Jules”) e que ele está em terras distantes. Também é de conhecimento que a família do conto é bastante pobre. No entanto, muitas informações não são mencionadas: onde está tio Jules? Por que o esperam com tanta ansiedade? Que boa notícia Jules poderia trazer? Qual a relação entre tio Jules (sabemos que ele é importante na narrativa, pois aparece no título) e mendigos? Portanto, o mediador de leitura deve aproveitar a situação para incitar a elaboração de mais previsões. Sugerimos que o docente proponha perguntas como essas à sala, para que os estudantes discutam e procurem respostas. Também há a possibilidade dos próprios

alunos elaborarem questões. Feito isso, é hora de continuar a leitura com o objetivo de confirmar/refutar as previsões (iniciais e depois da leitura da primeira parte):

Quadro 23 – Leitura do conto “Meu tio Jules” – Parte II

Meu tio Jules, irmão de papai, representava nossa última esperança. Desde bebê eu ouvia falar do tio Jules. Ele havia usado parte do dinheiro que devia ser do papai.

Naquela época, para que a família não se envergonhasse mais ainda, era costume enviar a ovelha negra para a América. Foi o que fizeram: embarcaram tio Jules num **navio** que ia de Havre para Nova York e, por um tempo, nada mais se soube dele.

Porém chegou uma **carta**. Parece que o meu tio Jules começou a negociar com não sei o que, e dizia juntar dinheiro. Em breve, pretendia recompensar a família.

Claro que a notícia era ótima, a **carta** foi mostrada pela cidade inteira... Em outra ocasião, um capitão disse ao papai que tio Jules havia alugado uma loja ampla e que estava enriquecendo.

Uma segunda **carta** chegou, dois anos depois da primeira. Dessa vez, tio Jules dizia de uma viagem para a América do Sul, atrás de um ótimo negócio, e que provavelmente ficaria alguns anos sem enviar notícias. Mas afirmava que voltaria rico.

Com efeito, durante dez anos não se teve notícias do tio Jules. Por isso, nos passeios dominicais, papai sempre vinha com aquela alegre possibilidade. Era como se tio Jules pudesse aparecer no convés e, acenando um lenço, trazer-nos o mais rico dos futuros.

Por aquela época, minha irmã mais nova estava com 20 anos, a outra, 26. Não se casavam, e isso era outro motivo de desgosto para meus pais.

Afinal, apareceu um pretendente para a mais nova. Era um empregado de banco, sujeito trabalhador, embora não fosse rico. Tenho certeza de que a **carta** de tio Jules, exibida certa noite, apressou a decisão do rapaz em marcar a data do casamento.

A família combinou que, após o casamento, todos iríamos fazer uma pequena viagem até Jersey.

Jersey era a excursão ideal para os pobres. É uma ilha próxima a Havre, mas pertence à Inglaterra. Dá a impressão de que se visitou terra estrangeira. Todos concentramos os maiores esforços para que a viagem fosse inesquecível... Como realmente acabou sendo.

Embarcamos num **vapor**. O mar estava liso como uma mesa de mármore verde. Víamos a costa distanciando-se. Estávamos tão orgulhosos com a nossa aventura! Meu pai, especialmente. Sua casaca brilhava, e o cheiro de gasolina, que sempre era usada para tirar as manchas, ficou marcado na minha lembrança.

Acontece que papai viu, ali no convés, dois ingleses oferecendo **ostras** para duas senhoras elegantes. Um marinheiro sujo e maltrapilho abria as conchas e as entregava aos cavalheiros.

Papai achou aquilo tudo de muito bom gosto e consultou minha mãe, sobre comerem **ostras**.

Mamãe temia pela despesa. Afinal, fez algumas reservas:

- Tenho medo de que embrulhem o estômago. Ofereça algumas às meninas. Não muitas, que podem lhes fazer mal. Ah, quanto a Joseph, não há necessidade. Os meninos não devem ser assim tão mimados.

Fonte: *Caderno do Aluno* do 6.º ano, volume 1, 2013, *grifo nosso*.

A palavra “navio” aparece novamente, indicando, dessa vez, que Jules havia sido enviado em uma embarcação para não envergonhar a família, visto que tinha usado parte do dinheiro de seu irmão indevidamente. Há também a palavra “vapor”, utilizada como sinônimo de “navio”. “Carta”, que aparece quatro vezes, refere-se ao contato de Jules com a família, informando que voltaria rico para Havre. As ostras, cujas conchas eram abertas por um marinheiro sujo e maltrapilho, aparecem como alimento, que é comprado apenas a alguns membros da família. Após perguntar aos alunos as palavras que foram encontradas, o professor incita nova discussão comparativa entre a função das palavras antes e durante a leitura do conto.

Além disso, é importante que o docente proponha a recapitulação do que foi lido, com intuito principal de verificar se os alunos estão compreendendo a história. Isso pode ser feito oralmente, com o professor fazendo perguntas como: quem é tio Jules? O que aconteceu com ele? Por que foi enviado para América? O que sua família espera dele? Em seguida, os educandos comentam, na frente das flechas, as relações entre tio Jules e “navio”, “carta” e “ostras”. Cabe salientar que os alunos provavelmente farão previsões além daquelas provocadas pelo docente (e essas são as mais importantes para compreensão, pois surgem automaticamente na necessidade do leitor). Portanto, o professor deve estar atento para trabalhar isso. Na leitura da segunda parte, por exemplo, os educandos podem questionar: “eles encontrarão tio Jules na viagem?”; “tio Jules estará rico ou pobre?”; “será que ele é o marinheiro sujo e maltrapilho?”. Levando isso em consideração, o professor pede aos alunos que deem continuidade na leitura:

Quadro 24 – Leitura do conto “Meu tio Jules” – Parte III

Apesar de achar injusto, não tive como reclamar. Então permaneci ao lado de mamãe, enquanto papai foi até o marinheiro junto com minhas irmãs. Eu o ouvi pedi as **ostras**. Tentou mostrar como deveriam comê-las e acabou derrubando a água da concha sobre o casaco.

- Desastrado! – reclamou mamãe.

Mas logo entendi que alguma coisa afetava meu pai. Deixou minhas irmãs e o genro comendo as **ostras** e se aproximou de nós. Murmurou:

- Estranho... É extraordinário como aquele marinheiro que abre as **ostras** se parece com Jules. Se eu não soubesse que ele anda pela América do Sul, diria que é ele.

- Você está louco! – disse mamãe. – Essa **ostra** está lhe fazendo mal.

- Não, querida. Vá você mesmo lá perto e olhe...

Mamãe disfarçou um pouco e se aproximou do marujo. Voltou ao nosso encontro, indignada. Ordenou a papai:

- Vá pedir informações ao capitão. Creio que é ele mesmo. Seja discreto, só falta esse patife cair nos nossos braços agora!

Acompanhei meu pai no encontro com o capitão. Conversaram um pouco sobre amenidades e afinal papai se mostrou interessado pelo marinheiro, que lhe parecia familiar. Então ouvimos:

- É um velho vagabundo francês que encontrei na América no ano passado e a quem repatriei – disse o capitão. – Ao que me parece, tem parentes no Havre, mas não quer voltar para junto deles, pois lhes deve dinheiro. Chama-se Jules... Parece que chegou a fazer fortuna na América, mas o senhor bem vê a que ficou reduzido.

Meu pai ficou pálido, suas mãos tremiam... Voltamos até onde estava mamãe e lhe demos a má notícia.

- Que faremos, que faremos? - dizia papai, transtornado.

Mamãe respondeu rapidamente:

- É preciso afastar as meninas. Já que está a par de tudo, Joseph, vá chamá-las. É preciso tomar cuidado para que nosso genro nada perceba.

- Que catástrofe! – meu pai parecia desesperado.

- Bem que eu desconfiava que aquele gatuno não ia fazer coisa que prestasse! – mamãe estava furiosa. – Como se fosse possível esperar algo de bom de um Davranche.

Meu pai passou a mão pela testa, como fazia quando ouvia as terríveis broncas da esposa.

Mamãe abriu a bolsa e tirou de lá uma moeda de cem *souls*. Enfiou a moeda em minha mão, dizendo:

- Vá pagar as **ostras**, Joseph. Só falta agora esse **mendigo** nos reconhecer! Que belo espetáculo no **navio**! Vamos para o outro lado, para que esse homem não se aproxime de nós!

Fiz o que ela mandava. Disse às minhas irmãs que mamãe as chamava e, voltando-me para o marinheiro, perguntei quanto lhe devíamos. Tive vontade de acrescentar “meu tio” à frase, mas não o fiz. Ele respondeu:

Fonte: *Caderno do Aluno* do 6.º ano, volume 1, 2013, *grifo nosso*.

Com a leitura da terceira parte, os alunos deparar-se-ão com as palavras “ostras”, “navio” e “mendigo” novamente. Dessa vez, Joseph e seus pais descobrem que Jules está no navio trabalhando como marinheiro. Antes esperança da família, agora Jules é visto como um problema, já que está pobre. O professor faz o mesmo procedimento de pedir aos alunos que comparem as funções dos objetos, comentando, na frente das fechas do gráfico organizador, as relações entre as palavras e tio Jules.

Em seguida, professor pede aos educandos que inventem um final para a narrativa, baseando-se na leitura do conto, com o intuito de incentivar os alunos, mais uma vez, a fazerem previsões, agora com mais informações do texto. Posteriormente, leem o desfecho, comprando-o com o que inventaram.

Quadro 25- Leitura do conto “Meu tio Jules” – Parte IV

- Dois francos e cinquenta.

Estendi-lhe a moeda e peguei o troco.

Olhei bem para aquela pobre mão de marinheiro, toda enrugada, e olhei

fixamente seu rosto envelhecido, gasto, triste, abatido, enquanto dizia comigo mesmo: “É meu tio, irmão do meu pai, meu tio!”.

Dei-lhe dez *souls* de gorjeta. Agradeceu-me:

- Que Deus o abençoe, meu rapazinho!

Havia em sua voz a entonação do pobre que recebe esmola. Imaginei se na América não teria **mendigado**.

Quando entreguei o troco a minha mãe, ela se espantou:

- Ele cobrou três francos?... Não é possível!

- Dei-lhe dez *souls* de gorjeta.

Que assombro o de mamãe! Criticou entre dentes, para não despertar atenção:

- Você está louco, Joseph! Dar dez *souls* para aquele homem, para aquele mendigo!

Pois bem, a viagem chegava ao fim. A ilha de Jersey estava próxima. Antes de descer do navio, tive o impulso de ver uma última vez meu tio, mas o marinheiro havia desaparecido. Sem dúvida, o desgraçado descera ao fundo do porão onde morava.

Na volta, meus pais pegaram outro navio, para não correrem o risco de encontrarmos tio Jules.

Meu amigo Davanche olhou fixamente para mim, guardou a carteira no bolso e deu um sorriso triste, antes de concluir:

- Nunca mais vi o irmão de meu pai! E aí está o motivo por que, às vezes, você me verá dando esmolas de cem souls aos velhos vagabundos.

Fonte: *Caderno do Aluno* do 6.º ano, volume 1, 2013, grifo nosso.

✓ Depois da leitura

Recapitulação de conteúdo e identificação de ideias principais. Depois da leitura, os alunos preenchem a coluna “o que descobri: depois de ler” do gráfico parcialmente preenchido antes da leitura, como no exemplo abaixo:

Quadro 26- Gráfico organizador para elaboração e checagem de previsão: depois de ler

“Meu tio Jules”	Previsão: antes de ler	O que descobri: depois de ler
Mendigo		Tio Jules é considerado mendigo por sua família; Joseph, quando criança, deu esmolas a seu tio; sempre que Joseph, agora adulto, encontra um mendigo, ele doa uma quantia grande de dinheiro.
Navio		Em uma viagem, a família de Jules o encontra num navio, trabalhando de marinheiro.
Carta		Tio Jules envia cartas a sua família, dizendo que está fazendo fortuna e que voltará para recompensá-la. Estas cartas representam esperança para a família.
Ostra		Jules trabalha abrindo conchas de

		ostra.
--	--	--------

Fonte: Elaborado pelo autor, 2015.

Com isso, além de recapitular o conteúdo, os alunos terão apontado algumas ideias principais do conto, estratégia que será expandida na atividade posterior, de “depois da leitura” (quadro 25, página 140), em que o professor pede para que os educandos retomem o conto, identificando suas ideias principais, ou seja, aquelas informações que fazem do texto um todo compreensível. No gráfico organizador abaixo, damos um exemplo disso, o que não significa que os estudantes elencarão as mesmas ideias. Aliás, como bem nos lembra Solé (1998), leitores podem identificar ideias principais diferentes de um mesmo texto, pois o que ele considera importante depende de seus conhecimentos prévios e de seus objetivos de leitura, não apenas da informação que determinado autor parece querer transmitir. Na mesma linha de raciocínio, Giroto e Souza (2010, p. 94), ao discorrerem sobre a estratégia de sumarização, afirmam que “uma boa razão para determinar as ideias importantes é que elas serão aquelas que o leitor quer lembrar, em função de sua finalidade, de seu propósito de leitura”:

Quadro 27 – Gráfico organizador para identificação das ideias principais do conto: depois da leitura

Título: Meu tio Jules Autor: Guy de Maupassant		
Personagens: Tio Jules, Joseph, pais, irmãs e cunhado de Joseph e capitão.	Espaços: Havre, América, navio e Jersey	Tempo: Pelo menos 12 anos; cerca de 1 hora, tempo de contar a história.
1. Tio Jules usa dinheiro que pertencia a seu irmão.	2. Jules é enviado para América para não causar vergonha à família do irmão.	3. Por anos, Jules manda cartas à família, dizendo que está fazendo fortuna.
4. Irmão de Jules o encontra num navio, como marinheiro.	5. Irmão de Jules acata ordem de esposa e finge que Jules é um estranho.	6. Joseph fica com pena do tio e lhe dá uma boa gorjeta.
7. Hoje, sempre que Joseph vê um mendigo ele dá boa gorjeta, e se lembra do tio.	Impressões gerais: Se tio Jules tivesse sido encontrado rico, a família o aceitaria. O dinheiro é elemento central e importante do conto.	

Fonte: Elaborado pelo autor, 2015.

Como vimos, embora a proposta seja uma leitura silenciosa e individual, o professor tem grande participação no processo de aprendizagem, orientando seus alunos na prática de leitura por meio de um trabalho planejado com o foco no ensino da identificação da ideia principal/sumarização. Além disso, o docente possibilita um engajamento dos estudantes desde antes da leitura propriamente dita, a fim de convidá-los para a entrada no conto, incentivando-os a ler.

Considerações finais

Partindo da falta de explicitação teórica acerca das estratégias de leitura no material *Linguagens, Códigos e suas Tecnologias: língua portuguesa* (2013), dedicamo-nos a compreender a relação entre esse material e a prática docente, levando em conta a hipótese de que haveria divergências entre um e outro no que se refere às estratégias de compreensão da leitura.

Uma análise ampla nos fez concluir que o Currículo (2010) é coerente com as novas teorias da linguagem no que tange aos conceitos de discurso, gênero e tipologia, considerando a leitura como um processo de interação. Os *Cadernos*, por sua vez, em muitas situações divergem da noção de dialogismo de Bakhtin, referência supostamente principal do material. “Textos” fragmentados e/ou elaborados especialmente para o *Programa São Paulo Faz Escola* ferem algumas das particularidades essenciais do enunciado: sua “conclusividade” e seu “endereçamento”. Ou seja, na prática, nos materiais disponibilizados para a sala de aula (os *Cadernos*), a teoria apontada no Currículo é apenas parcialmente cumprida.

Vimos que as estratégias de compreensão aparecem diluídas nos questionários a serem respondidos pelos alunos após a leitura dos textos. Essas estratégias são de três tipos: a) para compreender o gênero; b) para compreender a tipologia; e c) para compreender o discurso. Assim, não há um trabalho cujo objetivo principal seja ensinar as estratégias de leitura. Nas tarefas sugeridas, o foco nunca é nas estratégias em si, pois elas sempre aparecem como pretexto para o ensino do gênero, da tipologia ou do discurso. Desse modo, o material não possibilita ao professor o acompanhamento do desenvolvimento dos alunos em relação às estratégias que estão (ou não) aprendendo. Se o docente segue as propostas dos *Cadernos*, ele auxiliará os alunos a compreenderem aspectos estruturais e formais do texto, mas não terá controle da capacidade dos educandos em utilizarem as estratégias.

Além disso, a falta de uma teoria sólida e explicitada no que tange às estratégias de compreensão faz com que o professor usuário do material não tenha uma referência em que se apoiar em caso de dúvidas e reflexão sobre sua prática, podendo apenas seguir as instruções, ou seja, ter sua prática docente estruturada pelo material.

Na prática, confirmamos uma professora que segue as tarefas propostas pelos *Cadernos do Aluno*, deixando de lado, inclusive, as do *Professor* e as orientações do

Currículo, de modo que ainda se o material trouxesse um posicionamento teórico acerca de estratégias Lúcia não o conheceria.

A ideia que a docente observada tem de estratégias de leitura é a mesma da do elaborador do material entrevistado: elas são recursos que o professor utiliza para desenvolver habilidades leitoras. Ou seja, ambos os sujeitos referem-se às estratégias de compreensão como procedimentos de **ensino** de leitura. A docente adota tanto as estratégias presentes nas tarefas de leitura do material como inclui outras, principalmente o “levantamento de hipóteses”. No entanto, ela não tem consciência de seu uso, já que o faz com o intuito único de garantir a atenção ou a concentração dos alunos no momento da leitura. Além disso, suas tarefas facilitam demasiadamente o trabalho dos estudantes, pois geralmente elabora questões cujas respostas estão nas próprias perguntas.

Em síntese, embora nossa hipótese inicial (a de que haveria divergência entre material e prática docente no que se refere às estratégias de compreensão leitora) não tenha sido confirmada, a relação professor-material indica fragilidades no ensino da leitura, faltando um trabalho com as estratégias em si. Portanto, decidimos incluir, nesta dissertação, um capítulo final que aplicasse a teoria das estratégias metacognitivas na prática de Lúcia. Não se trata de negar a proposta do material (seguida pela docente). Independentemente se o ensino de estratégias seja direto ou indireto, o que defendemos é que é necessário um trabalho sistematizado, de modo que o docente consiga medir o desenvolvimento dos alunos na utilização de diferentes estratégias, podendo focar o ensino mais em uma ou em outra, dependendo dos resultados que encontrar. Ademais, consideramos essencial a inclusão de uma teoria acerca das estratégias de leitura no material, para que o docente (concordando ou discordando dela) oriente sua prática.

Por fim, defendemos, com base nos autores citados durante este trabalho, que o ensino de estratégias de compreensão é fundamental para a formação de leitores. Isso porque a leitura é um processo de interação, ou seja, resultado entre aquele que escreve e aquele que lê, de modo que compreender um texto é uma atividade árdua, uma **ação**. Como essas ações vão além da decodificação de palavras, ampliando-se à necessidade de estabelecer relações extras e intertextuais, inferir, visualizar, determinar o que é essencial e o que é detalhe, localizar, extrair e reformular informações de um texto etc., elas também precisam ser contempladas de maneira planejada e sistematizada pela escola. Sem isso, as instituições de ensino não estão ensinando a leitura em sua

amplitude, mas privando os educandos não apenas da compreensão do signo linguístico como também da compreensão do próprio mundo, que é mediatizado pela linguagem.

Referências

- AFFLERBACH, P.; PEARSON, D.; PARIS, S. **Clarifying differences between reading skills and reading strategies**. *The Reading Teacher*, 61 (5), 2008. (p. 364-373).
- ALVES, S. C. **O universo fantástico de Rodari nas aulas de leitura e conhecimentos de alunos do último ano do Ensino Fundamental I**. 2011. 219f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Pernambuco.
- BAKHTIN, M. **Estética da criação verbal**. Tradução de Paulo Bezerra. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003.
- BAKHTIN, M. M. **Marxismo e filosofia da linguagem**. Tradução de Michel Lahud e Yara Frateschi Vieira. 13. ed. São Paulo: Hucitec, 2009.
- BAKHTIN, M. **Marxismo e filosofia da linguagem**. São Paulo: Hucitec, 2006.
- BAKHTIN, M. M. **Estética da criação verbal**. Tradução de Paulo Bezerra. 6. ed. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2011.
- BARROS, D. L. P. Contribuições de Bakhtin às teorias do discurso. In: BRAIT, B. (Org.). **Bakhtin, dialogismo e construção de sentido**. 2. ed. Campinas, SP: Editora da Unicamp, 2011.
- BAZERMAN, C. **Escrita, gênero e interação social**. São Paulo: Cortez, 2007.
- BEZERRA, P. B. **Ler com os ouvidos: concepções e práticas escolares de um grupo de professoras da educação infantil**. 2011. 94f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Pernambuco.
- BRAATZ, S. C. **O uso de estratégias metacognitivas de leitura em alunos da disciplina de Inglês Instrumental**. 2012. 180f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Paraná.
- BRAIT, B. PCNs, gêneros e ensino de língua: faces discursivas da textualidade. In: ROJO, R. (Org.). **A prática de linguagem em sala de aula: praticando os PCNs**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2000.
- BRANDÃO, H. N. Escrita, leitura e dialogicidade. In: BRAIT, B. (Org.). **Bakhtin, dialogismo e construção do sentido**. Campinas, SP: Editora da Unicamp, 2005. (*Coleção As faces da Linguística Aplicada*).
- BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: língua portuguesa/ Secretaria de Educação Fundamental**. Brasília: MEC/SEF, 1998.

BRONCKART, J. **Atividade de linguagem, textos e discursos: por um interacionismo sócio-discursivo**. Tradução de Anna Raquel Machado & Péricles Cunha. São Paulo: EDUC, 2003.

CALKINS, L. **Raising lifelong learners: a parents' guide**. New York: Da Capo Press, 1998.

CONSTANTINO, R. F. **O eixo letramento no currículo de educação básica do Distrito Federal: Ensino Médio**. 2011. 129f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade de Brasília.

DUARTE, M. R. **Representações sociais dos professores de Língua Portuguesa sobre estratégias/práticas de leitura em sala de aula no Ensino Médio**. 2012. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Católica de Santos.

FARENZENA, D. **A leitura na formação do universitário e suas intervenções nos processos educativos: formas de interação com o meio**. 2014. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade de Caxias do Sul.

FERRO, M. C. **A leitura do currículo: uma análise do PCN de Língua Portuguesa – a compreensão em foco**. 2012. 118 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Ciência e Tecnologia, Universidade Estadual Paulista, Presidente Prudente.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 2006.

GARCEZ, L. H. **A escrita e o outro: os modos de participação na construção do texto**. Brasília: Editora da Universidade de Brasília, 1998.

GIROTTI, C.; SOUZA, R. J. de. Estratégias de leitura: para ensinar alunos a compreender o que leem. In. SOUZA, Renata Junqueira de. et. al. (Org.). **Ler e compreender: estratégias de leitura**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2010.

KEENE, E.; ZIMMERMANN, S. **Mosaic of thought: teaching comprehension in a reader's workshop**. Portsmouth, NH: Heinemann, 1997.

KLEIMAN, A. **Texto e leitor: aspectos cognitivos da leitura**. 11. ed. Campinas, SP: Pontes, 2008.

KOCH, I. V. **O texto e a construção de sentidos**. São Paulo: Contexto, 2003.

KOCH, I. G. V. **O texto e a construção de sentidos**. 10. ed. São Paulo: Contexto, 2011.

KOCH, I.; ELIAS, V. **Ler e compreender: os sentidos do texto**. 3. ed. São Paulo: Contexto, 2010.

KOCH, I. G. V.; TRAVAGLIA, L. C. **Texto e coerência**. 13. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

KOPKE FILHO, H. **Repertório de estratégias de compreensão da leitura e conhecimento metacognitivo de professores de Língua Portuguesa**. *Psicologia Escolar e Educacional*, vol. 6, n. 1, 2002, p. 67-80.

LEAL, R. M. S. **Língua Portuguesa: um olhar sobre a abordagem didática da leitura no ensino fundamental**. 2011. 156f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Pernambuco.

LIBÂNEO, J. C. **Adeus professor, adeus professora?: novas exigências educacionais e profissão docente**. São Paulo: Cortez, 2011.

MARCUSCHI, L. A. Gêneros textuais: definição e funcionalidade. In: DIONÍSIO, A. P.; MACHADO, A. R. & BEZERRA, M. A. (Orgs.). **Gêneros textuais e ensino**. São Paulo: Parábola Editorial, 2010.

MEDVIÉDEV, P. N. **O método formal nos estudos literários: introdução crítica a uma poética sociológica**. Tradução de Sheila Camargo Grillo e Ekaterina Vólkova Américo. São Paulo: Contexto, 2012.

MELAZZO, E. S. Padrões de desigualdades em cidades paulistas de porte médio: a agenda das políticas públicas em disputa. 2006. 230f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Estadual Paulista.

OLIVEIRA, J. C. de. **As estratégias elaboradas por crianças em processo de apropriação da leitura: uma análise a partir da interação com instrumentos de avaliação em larga escala**. 2012. 191f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Ceará.

ORLANDI, E. P. **Discurso e leitura**. São Paulo: Cortez, 2006.

PALCHA, L. S. **A leitura e as formações discursivas na formação docente: entre o discurso da evolução biológica e as estratégias no ensino de Ciências**. 2012. 201f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Paraná.

PORTO, C. C. R. F. **Práticas de ensino de compreensão de leitura e conhecimentos de alunos do último ano do Ensino Fundamental I**. 2011. 219. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Pernambuco.

PIMENTA, S. G. Professor reflexivo: construindo uma crítica. In: PIMENTA, S. G.; GHEDIN, E. (Orgs.). **Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito**. São Paulo: Cortez, 2006. (p. 17-52).

QUITZAU, L. A. Leitura de tirinhas em provas do vestibular UNICAMP: interpretações dos textos e das questões. 2007. 105f. Dissertação (Mestrado em Linguística aplicada) – Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2007.

SANTOS, A. M. M. C.; SOUZA, R. J. **Andersen e as estratégias de leitura: atividades práticas no cotidiano escolar**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2011.

SÃO PAULO (Estado). Secretaria da Educação. **Caderno do aluno**: língua portuguesa, ensino fundamental – 5ª série, volume 1/ Secretaria da Educação; coordenação geral, Maria Inês Fini; equipe, Débora Mallet Pezarim de Angelo, Elaine Aparecida de Aguiar, João Henrique Nogueira Mateos, José Luiz Marques López Landeira. São Paulo: SEE, 2013.

SÃO PAULO (Estado). **Caderno do gestor**: gestão do currículo na escola. Coordenação geral, Maria Inês Fini; autoria, Zuleika de Felice Murrie. São Paulo: SEE, 2009. v.1.

SÃO PAULO (Estado). Secretaria da Educação. **Caderno do professor**: língua portuguesa, ensino fundamental – 5ª série, volume 1/ Secretaria da Educação; coordenação geral, Maria Inês Fini; equipe, Débora Mallet Pezarim de Angelo, Elaine Aparecida de Aguiar, João Henrique Nogueira Mateos, José Luiz Marques López Landeira. São Paulo: SEE, 2013.

SÃO PAULO (Estado) Secretaria da Educação. **Currículo do Estado de São Paulo**: Linguagens, códigos e suas tecnologias / Secretaria da Educação; coordenação geral, Maria Inês Fini; coordenação de área, Alice Vieira. – 2. ed. – São Paulo: SE, 2011.

SCHNEUWLY, B. Gêneros e tipos de discurso: considerações psicológicas e ontogenéticas. In: SCHNEUWLY, B.; DOLZ, J. *et al.* **Gêneros orais e escritos na escola**. Campinas, SP. Mercado de Letras, 2004. (*Coleção As Faces da Linguística Aplicada*).

SCHÖN, D. A. **Educando o profissional reflexivo: um novo design para o ensino e a aprendizagem**. Tradução de Roberto Cataldo Costa. Porto Alegre: Artmed, 2000.

SOLÉ, I. **Estratégias de Leitura**. Tradução de Cláudia Schilling. 6. ed. Porto Alegre: Artmed, 1998.

SOUZA, L. S. **Compreensão leitora nas aulas de ciências**. 2010. 216 f. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo.

SOARES, L. S. P. **O leitor e os sentidos do texto: o uso de estratégias de raciocínio**. 2005. 203f. Dissertação (Mestrado em Linguística aplicada) – Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2005.

SOARES, M. **Letramento: um tema em três gêneros**. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2002.

SOUZA, S. F. **Estratégias de leitura para a formação da criança leitora**. 2009. 118 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Ciência e Tecnologia, Universidade Estadual Paulista, Presidente Prudente.

YOOP, R.; YOOP, H. **Literature-based reading activities**. 5. ed. Cambridge, U.K.: Pearson Publishing, 2009.

APÊNDICE

A

Roteiro de entrevista com elaborador do material

- 1- Como surgiu o convite para que você elaborasse esse material?
- 2- E a escolha dos outros autores? Partiu de você ou de quem te fez os convites?
- 3- Como você encarou esse desafio?
- 4- Quanto tempo vocês demoraram a elaborar o material?
- 5- Como foi elaborado? (reuniões, encontros entre autores, Internet, Skype)
- 6- A abordagem teórico-metodológica contemplada pelo material é também a base que fundamenta suas crenças em relação à linguagem e ao ensino da linguagem?
- 7- Qual o perfil de aluno idealizado na elaboração do material?
- 8- Qual o perfil de professor idealizado na elaboração do material?
- 9- Em qual concepção de texto você se fundamenta?
- 10- Quais os critérios para a seleção dos textos?
- 11- Quais os critérios para a escolha dos tipos textuais?
- 12- O que você entende por tipo textual?
- 13- E, para você, como seria uma boa aula sobre um tipo de texto?
- 14- E como o material orienta essa prática?
- 15- Quais os critérios para a seleção dos gêneros discursivos?

16- O que você entende por gênero?

17- E, para você, como seria uma boa aula sobre um gênero?

18 – E como o material orienta essa prática?

19- Ainda com relação aos critérios para escolha dos textos, notamos textos de domínio público. Para aqueles que não são, como vocês, autores, negociaram o pagamento desses textos?

20- Qual o motivo para a elaboração dos textos didaticamente construídos (aqueles elaborados especialmente para o São Paulo Faz Escola)?

21- Quais os critérios para elaboração dos textos didaticamente construídos?

22- Quais os critérios para elaboração das atividades de compreensão leitora?

23- Quais os critérios para elaboração das atividades de “Análise textual”?

24- Qual o embasamento teórico em relação às estratégias de leitura?

25- Quais as estratégias de leitura contempladas pelo material?

26- Que metodologia se espera que o professor utilize em relação às estratégias de leitura?

27- Acredita que o professor utiliza o *Caderno do professor* como referência? Se sim, acredita que segue o passo a passo ou que faz alterações? Se faz alterações, quais? Por quê? Se segue o passo a passo, por quê?

28- Algum professor usuário do material já fez contato com você para esclarecimentos? Se sim, quais foram as dúvidas?

29- E para sugestões? Se sim, quais foram as dicas?

30- Acredita que o professor tem consciência sobre a teoria que embasa as estratégias de leitura contempladas pelo material? Por quê?

31- Agradeço a participação na pesquisa e gostaria de saber se podemos manter contato por e-mail caso eu precise de outros esclarecimentos sobre o material.

APÊNDICE

B

Roteiro da entrevista com professor

- 1) Quando e onde se graduou em Letras?
- 2) Há quanto tempo atua como professora de Língua Portuguesa?
- 3) Tem outra graduação? Qual?
- 4) Em que área se especializou?
- 5) Quando e onde se especializou?
- 6) A especialização em _____ contribui na sua prática docente? Como contribui?
- 7) Por que a leitura e seu ensino são importantes?
- 8) Quais os maiores desafios para o ensino da leitura no 6.º ano?
- 9) Quais as maiores dificuldades dos alunos do 6.º ano no que diz respeito à leitura?
- 10) Como deve ocorrer o ensino da leitura, em sua opinião?
- 11) No que se refere ao material do Currículo (à apostila), há formação quanto à abordagem metodológica utilizada pelo material? Se sim, de quem? Essa formação contribui para a utilização do material? Como contribui?
- 12) Utiliza o material por vontade própria? Por quê?
- 13) Considera o material bom? Por quê? (Dependendo da resposta: durante uma de suas aulas, você me disse que a proposta do material é boa, mas a seleção dos textos não; que quis dizer com isso?)

- 14) Quais os gêneros contemplados pelo material do 6.º ano?
- 15) Quais os tipos textuais contemplados pelo material do 6.º ano?
- 16) Como aparece a diferença entre gêneros e tipos textuais no material?
- 17) Concorda com a escolha do tipo e dos gêneros para o 6.º ano? Por quê?
- 18) Utiliza as sugestões do Caderno do Professor como apoio didático? Se sim, segue o passo-a-passo ou faz alterações? Se faz alterações, quais? Por quê? Se segue o passo-a-passo, por quê? (Não utiliza o Caderno do Professor em sala de aula, se utiliza as sugestões, como se lembra de tais sugestões?)
- 19) O tempo previsto para cada Situação de Aprendizagem condiz com a realidade de suas salas de aula do 6.º ano? Como?
- 20) Conhece a teoria que fundamenta as atividades de leitura propostas pelo material? Se sim, qual?
- 21) Qual metodologia você utiliza para o ensino de leitura?
- 22) O material do 6.º ano trabalha com habilidades de leitura? Se sim, com quais? Se sim, conhece a teoria adotada pelo material para o ensino das habilidades de leitura? Qual?
- 23) Ainda sobre o material do 6.º ano, ele trabalha com estratégias de leitura? Se sim, com quais? Se sim, conhece a teoria adotada pelo material para o ensino das estratégias de leitura? Qual?
- 24) Você trabalha com estratégias de leitura? Se sim, com quais? Qual a teoria?
- 25) Na sua formação inicial ou continuada foi contemplado o ensino de estratégias de leitura? Como?

26) Quando você trabalhou com o conto “Tio Jules”, por que leu o texto em voz alta? (Caso justifique que os alunos não entenderiam devido à extensão, perguntar: em algum momento, em outra turma, você já pediu que os alunos lessem silenciosamente? Se sim, como foi?)

27) Na leitura de “Tio Jules”, você interrompia a leitura e fazia perguntas como: “O que é que vocês acham que vai acontecer agora?” ; “O que vocês acham que vai acontecer?”; “Vocês acham que tio Jules fica rico e volta pra pagar essa família?”; “Vocês acham que agora eles vão encontrar tio Jules?” Para que servem tais perguntas?

28) Quando os alunos respondiam a suas perguntas, tentando adivinhar o que aconteceria no conto, antes de retomar a leitura, você fazia comentários como: “Vamos tentar ver se aconteceu isso?”; “Então vamos ver se ele volta ou não?”; “Será? Vamos ver? Será que é ele?”; qual a função de tais intervenções?

29) Agora eu vou lembrar um momento da leitura do conto. Depois de ler certa parte, você interrompeu e disse:

- Vamos ver se vocês entenderam... A família do rapaz que está contando a história, o que aconteceu?

Aluno respondeu: - Ela era pobre

Você: - Eles eram pobres...

Aluno: - E...

Você: - Por que eles ficaram pobres mais ainda? Tinham que ficar contando as miserinhas. Por quê?

Aluno: - Por causa que tá falando aqui...

Você: - Porque um tio deles, o Jules, fez o quê?

Aluno: - Pegou um dinheiro que era da família... era da família e gastou

Você: - O que é que a família fez... o que aconteceu para não envergonhar a família?

Aluno: - Ele é uma ovelha negra.

Você: - O que é uma ovelha negra?

Aluno: - É a pessoal mais ruim da família...

Você: - É isso mesmo; é a pessoa... pode até não ser errada, mas a pessoa não acredita, ninguém acredita nela, né?

E, então, você retoma a leitura; qual o seu objetivo com essa interrupção e essas perguntas que fez?

30) Considerando o que dizem alguns teóricos sobre o ensino da leitura, você utiliza algumas estratégias de leitura durante a leitura em voz alta. Por exemplo, quando faz perguntas como: “o que será que vai acontecer agora?”; “vamos tentar ver se aconteceu isso?” “Vamos ver se vocês entenderam... A família do rapaz que está contando a história, o que aconteceu?” Você sabe quais estratégias são essas?

31) Depois da leitura e breve discussão sobre o conto, você pede uma tarefa proposta pelo *Caderno do Aluno*. Tal tarefa pede que o aluno “indique os principais acontecimentos do texto *Meu tio Jules*, na ordem em que aparecem na história”. Nesse momento, você explica aos alunos que “não dá pra resumir em duas linhas” e que, então, será preciso voltar ao texto e “fazer uma releitura”. Para exemplificar, você fez o primeiro acontecimento principal com os alunos e o registrou no quadro. Mesmo assim, os alunos não conseguiram dar continuidade na tarefa. Então, você os ajudou mais uma vez, agora com algumas palavras-chave, que foram registradas no quadro também com a contribuição dos estudantes. Ainda assim, dos poucos alunos que realizaram a tarefa, alguns tiveram dificuldade em separar o que é essencial do que é detalhe (como no caso da aluna que apontou que a personagem havia derrubado molho de comida na roupa) ou não resumiram todas as partes do enredo, deixando, por exemplo, de colocar um acontecimento principal que resumisse o desfecho. Em sua opinião, a que se devem tais dificuldades em identificar as ideias principais?

32) Deixo livre, agora, para quaisquer apontamentos que queira fazer.