

**UNIVERSIDADE METODISTA DE PIRACICABA**  
**FACULDADE DE CIÊNCIAS HUMANAS**  
**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

**AS MEDIAÇÕES DA LEITURA POR PROFESSORES DE UM SEXTO  
ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL NA SALA DE AULA**

**THIAGO MOURA CAMILO**

**PIRACICABA, SP**

**2015**

**AS MEDIAÇÕES DA LEITURA POR PROFESSORES DE UM SEXTO  
ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL NA SALA DE AULA**

**THIAGO MOURA CAMILO**

**ORIENTADORA: PROF<sup>a</sup>. DR<sup>a</sup>. CLÁUDIA BEATRIZ DE CASTRO NASC. OMETTO**

Dissertação apresentada à Banca Examinadora do Programa de Pós-Graduação em Educação da UNIMEP como exigência parcial para obtenção do título de Mestre em Educação.

Piracicaba, SP

2015

Ficha Catalográfica elaborada pelo Sistema de Bibliotecas da UNIMEP  
Bibliotecária: Carolina Segatto Vianna CRB-8/7617

C183m	<p>Camilo, Thiago Moura</p> <p>As mediações da leitura por professores de um sexto ano do ensino fundamental na sala de aula / Thiago Moura Camilo. – 2015. 154 f. : il. ; 30 cm.</p> <p>Orientador: Profa. Dra. Cláudia Beatriz Castro Nascimento Ometto. Dissertação (mestrado) – Universidade Metodista de Piracicaba, Educação, 2015.</p> <p>1. Leitura (Educação pré-escolar). 2. Crianças – Livros e leitura – Mediação. I. Ometto, Cláudia Beatriz Castro Nascimento. II. Título.</p>
CDU – 372.4	

**BANCA EXAMINADORA**

**PROF<sup>a</sup>. DR<sup>a</sup>. Cláudia Beatriz C. N. Ometto - UNIMEP (Orientadora)**

**PROF<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Norma Sandra Ferreira - UNICAMP (Avaliadora Externa)**

**PROF<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Renata C. O. B. Cunha – UNIMEP (Avaliadora Interna)**

## **AGRADECIMENTOS**

A Deus,  
pela minha vida e pelas oportunidades.

Aos meus pais,  
que sempre me incentivam aos estudos.

À minha esposa Graciele,  
pela compreensão às minhas ausências.

À professora Cláudia,  
por ser mais que orientadora, um exemplo de persistência e determinação. A  
você, meu carinho especial, meu respeito, minha admiração e minha  
gratidão.

Aos professores do PPGE,  
pelos ensinamentos e amizade.

Aos gestores e professores da EECOP, em São Gotardo-MG,  
por contribuírem com os dados produzidos para esta pesquisa.

Às professoras Renata e Norma,  
por aceitarem fazer parte da banca, me acompanhando no desenvolvimento  
e no produto final deste trabalho.

Ao CNPQ (Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico),  
pelo incentivo financeiro para a realização desta.

## SUMÁRIO

<b>DE QUEM DIZ AO QUE SE DIZ .....</b>	<b>8</b>
<b>CAPÍTULO I - UMA INTERLOCUÇÃO COM ESTUDOS SOBRE LEITURA ..</b>	<b>18</b>
<b>CAPÍTULO II - UM OLHAR PARA AS CONCEPÇÕES DE LINGUAGEM E SUAS RELAÇÕES COM A LEITURA .....</b>	<b>28</b>
2.1 LINGUAGEM.....	28
2.2 LINGUAGEM EM FUNCIONAMENTO.....	31
2.3 SOBRE AS CONCEPÇÕES DE LINGUAGEM.....	33
<b>CAPÍTULO III - UM MERGULHO SOBRE OS CONCEITOS DE TEXTO E DE LEITURA.....</b>	<b>39</b>
3.1 PERSPECTIVAS DE TEXTO.....	40
3.2 PERSPECTIVAS DE LEITURA.....	44
<b>CAPÍTULO IV – NO MUNDO DA CULTURA E DO CONHECIMENTO .....</b>	<b>50</b>
<b>CAPÍTULO V – OS PILARES TEÓRICOS E O CAMINHO DA PESQUISA....</b>	<b>57</b>
5.1 A PRODUÇÃO DOS DADOS DA PESQUISA E A ESCOLA PESQUISADA.....	60
5.2 OS MODOS DE REGISTRO.....	62
<b>CAPÍTULO VI – PARA QUE SE LÊ, COMO SE LÊ E O QUE SE LÊ NA ESCOLA? .....</b>	<b>64</b>
6.1 FINALIDADES DA LEITURA.....	65
<b>6.1.1 Leitura para explicação de conteúdo.....</b>	<b>66</b>
<b>6.1.2 Leitura para responder e corrigir exercícios.....</b>	<b>79</b>
<b>6.1.3 Leitura para produzir textos .....</b>	<b>93</b>
6.2 MODOS DE LER.....	104
<b>6.2.1 Leitura coletiva e fragmentada .....</b>	<b>104</b>
<b>6.2.2 Leitura individual e silenciosa.....</b>	<b>109</b>
6.3 TEXTOS LIDOS .....	114
<b>6.3.1 Narrativos .....</b>	<b>117</b>
<b>6.3.2 Injuntivos.....</b>	<b>128</b>

<b>6.3.3 Descritivos .....</b>	<b>132</b>
<b>6.3.4 Argumentativos.....</b>	<b>133</b>
<b>6.3.5 Expositivos.....</b>	<b>135</b>
<b>UM CAMINHO DE MUITOS OUTROS .....</b>	<b>142</b>
<b>REFERÊNCIAS.....</b>	<b>147</b>

## RESUMO

Tornou-se consenso social reconhecer a importância da leitura e dos processos de ensino da leitura, principalmente no contexto escolar, visto que a escola assume a função básica de instrumentalizar os indivíduos para serem usuários competentes de leitura visando à inserção do sujeito na cultura. Dessa forma, tomando a prática da leitura escolar como objeto de estudo, esta dissertação tem por objetivo compreender os processos de mediação dos professores das diversas áreas do conhecimento na promoção leitora dos alunos de um sexto ano do ensino fundamental anos finais – eleitas as relações de ensino produzidas na sala de aula como o lugar de investigação a fim de responder a seguinte questão de investigação: como tem sido mediada a prática de leitura pelos professores das diversas áreas do conhecimento com vistas à promoção leitora dos alunos de um sexto ano do ensino fundamental – anos finais? Considerando que a linguagem é a mediadora deste processo, o trabalho ancora-se teoricamente na perspectiva histórico-cultural do desenvolvimento humano, tal qual formulada por Vigotski (1998, 2008), articulada à perspectiva enunciativo-discursiva de Bakhtin (1997, 2009). A pesquisa foi realizada em uma escola da rede pública estadual no município de São Gotardo-MG e utilizou como procedimentos de coleta de dados gravações de áudio, filmagens e anotações de campo a fim de registrar as práticas de leitura em sala de aula, especificamente nas disciplinas de Ciências, História, Geografia, Língua Portuguesa e Matemática, durante o quarto trimestre escolar no ano de 2013. Os dados produzidos nos evidenciam a predominância de práticas de leitura cujos fins não possibilitam a compreensão, o comentário, a réplica, a interlocução e o cotejo de um determinado texto com outros textos.

**Palavras-chave:** práticas de leitura, mediação, interlocução, texto, linguagem.

## ABSTRACT

It's a social agreement to recognise the importance of reading and the procedures involved in teaching how to read, especially in an academic context. Since the school assumes the basic function of manipulating students to be competent at reading, with a view to include themselves in all forms of cultures. Thus making the practice of school reading as an object of study, this dissertation aims to understand all processes of measurement of teachers in different areas of knowledge in the reader promotion of students in a Six Grade of Elementary School, final years elected educational relations produced in the classroom as a place of research in order to answer the main question of this research: how has the practice of reader been mediated by teachers in different areas of knowledge for the promotion of students reader in a Six Grade of Elementary School - final years. Whereas language is the mediator of this process. all work was theoretically anchored in historical and cultural perspectives of human development as it was formulated by Vigotski (1998, 2008), articulated in the enunciative-discursive perspective of Bakhtin (1997 - 2009). The research was done in a public school in Sao Gotardo-MG, Brazil and it was used as data collection procedures audio recordings, video recordings and notes to record the reading practices in the classroom, specifically in the subjects of Science, Geography, Portuguese Language and Mathematics during the last three months on the School Year in 2013. The data produced evidence us the predominance of reading practices whose purposes do not allow understanding description, reply, dialogue and comparison of a given text with other texts.

**Keywords:** reading practices, mediation, dialogue, text, language.

## DE QUEM DIZ AO QUE SE DIZ

Até a metade do século passado, a população brasileira era predominantemente rural. Pouco mais de 30% dos brasileiros viviam nas cidades. Somente na segunda metade do século XX, com a aceleração da industrialização capitalista, ocorre um acelerado processo de urbanização que transferia a maioria absoluta de nossa população das áreas rurais para as cidades. Até a consolidação desse processo, do ponto de vista da produtividade do trabalho e da lucratividade, a escolarização dos filhos para os proprietários de áreas rurais não era um pré-requisito básico (CORTELLA, 2011), pois estes filhos representavam grande ajuda aos pais no latifúndio. Meus pais não aderiram ao processo de urbanização, todavia, por também terem sido filhos de proprietários de áreas rurais, a escolarização destes limitou-se ao colegial, atual quinto ano do Ensino Fundamental – anos iniciais. O grande diferencial foi que queriam que os seus filhos tivessem as oportunidades de escolarização que eles não puderam ter. Para que isso acontecesse, meu pai sempre residiu no sítio, município de Itapuranga, no interior de Goiás, enquanto minha mãe, eu e meus irmãos morávamos em Itapuranga a fim de estudar. Aos finais de semana, voltávamos todos ao sítio e ajudávamos no que conseguíamos.

Embora meu pai não estivesse por perto dia após dia, ter um bom desenvolvimento escolar era exigência aos três filhos. Tirar nota ruim ou abaixo da média da escola era infringir uma obrigação. Por isso sempre buscava notas acima da média, com estudos individuais ou em grupos com alguns de meus colegas. Um dos fatores que contribuía para o meu bom desenvolvimento na escola era a leitura. Como eu gostava de ler, não deixava de ler nenhuma obra sugerida pelas professoras. Leituras como “Quem meteu o dedo no bolo do Cuca” (VOLTOLINI, 1988), “Zezinho, o dono da porquinha preta” (VITÓRIA, 1991), “A ilha perdida” (DUPRÉ, 1992), “Do outro lado da ilha” (MONTEIRO, 1990), “A turma da rua quinze” (AQUINO, 1990), “Os barcos de papel (MONTEIRO, 1988)” entre outras, marcaram minhas leituras. Quase todas essas leituras ora eram realizadas para um fim, como interpretação textual, síntese ou reconto, ora unicamente pelo gosto de ler.

Em sala de aula, recordo o início dos capítulos do livro com texto. As professoras solicitavam que cada aluno lesse um trecho do texto em voz alta. Se errássemos a decodificação, imediatamente éramos corrigidos. Mesmo assim, sempre me dispunha a ler um ou mais trechos do texto, caso a professora permitisse. Depois fazíamos a interpretação textual.

Nessa época, eu não tinha o hábito de pegar livros emprestados na biblioteca. Lia apenas os livros que a escola solicitava que fossem comprados junto aos materiais escolares.

Porque me esforçava para tirar notas boas, algumas vezes alguns colegas iam à minha casa para que eu os ensinasse. Nesse momento eu saía do papel de aluno e passava para o papel de professor. Papel este que se consolidaria anos à frente.

O bom desenvolvimento escolar, no final da década de 1980 e início da década de 90, em Itapuranga-GO, era recompensado com a dispensa das aulas e avaliações finais. Assim, em meados do quarto bimestre, quem já tivesse atingido setenta por cento de média em todas as disciplinas estava dispensado das provas finais e não precisaria assistir mais às aulas. Seguindo a exigência de meus pais, eu atingia a média solicitada no tempo esperado.

Por um lado eu achava muito boa essa premiação; todavia, por outro, minhas férias escolares não significavam viagens à capital do estado, muito menos visita a parentes distantes. O destino era, do início ao final das férias, o sítio do meu pai. Lá enfrentava o labor que o meu pai realizava ano após ano como a lida com o gado, a limpeza das pastagens, o cultivo de grãos, o trato dos animais, independente se fazia sol ou chuva. Lembro-me, em dia ensolarado, estando nós a carpir, das palavras de meu pai aconselhando-nos: “eu não tive a oportunidade de estudar. Vocês têm. Então, se vocês não quiserem vir pra roça e trabalhar incansavelmente todos os dias, estudem!”. Essas palavras nunca saíram dos meus sentidos e sempre influenciaram meus estudos. Não que eu não quisesse estar com o meu pai, mas sentia nas palavras dele o sentido e a importância dos estudos tanto para ele quanto para mim. Dessa forma, mesmo estando de férias, a leitura fazia parte de minhas atividades. Aos domingos, em encontro familiar na casa de minha avó, meu tio levava ao sítio o jornal do dia. Os jornais semanais eram os livros que eu não tinha quando ausente da escola e a fonte de informação além do rádio.

O incentivo aos estudos não partia somente e unicamente dos meus pais. Duas tias minhas também foram espelho, pois exerceram a docência e partilhavam de suas saudosas experiências. Víamos ali o amor à profissão e a dedicação ao ato de ensinar o outro.

Em 1997 finalizei o Ensino Fundamental, até então constituído por oito anos. Houve a possibilidade de seguir meus estudos de forma a cursar o “Magistério” ou “Técnico em Contabilidade”, ambos compreendiam quatro anos de estudos. Todavia, visando a uma maior preparação para o vestibular, optei pelo ensino médio normal, constituído de três anos. Embora a escolha pela docência não tenha caminhado comigo desde a infância, neste momento, parecia que ela distanciava-se ainda mais de meus anseios.

Decisão tomada, ingressei-me no ensino médio normal. Cursei os dois primeiros anos em Itapuranga e o último ano em Ceres-GO. Realmente estes três anos de estudos me preparou para o vestibular e, principalmente, me proporcionou um contato maior com a literatura. Lembro-me, por exemplo, de ter recitado aos alunos do Colégio Estadual João XXIII, em Ceres, o poema *Canção do Exílio*, de Gonçalves Dias; de ter lido Gil Vicente (*O Auto da Barca do Inferno*), Manuel Antônio de Almeida (*Memórias de um Sargento de Milícias*), Machado de Assis (*A cartomante*, *Helena*, *Memórias póstumas de Brás Cubas*), Aluísio Azevedo (*O mulato*, *O cortiço*). Principalmente no terceiro ano do Ensino Médio, recordo as leituras que fiz para o vestibular naquele ano: *Macunaíma*, Mário de Andrade; *A grande arte*, Rubem Fonseca; *O violino e outros contos*, Luiz Vilela; *Prosas seguidas de Odes mínimas*, José Paulo Paes; *O noviço*, Martins Pena; *O ateneu*, Raul Pompéia; e *A friagem*, Augusta Faro. Além da leitura da própria obra, também lia o *Vestilhetras*, um fascículo publicado semanalmente pelo jornal *O popular* (Goiânia) que resenhava cada uma dessas obras para o vestibular. Nesse momento, por mais intencional — o vestibular — que fosse minha leitura, o movimento dela me levava a épocas diferentes, a histórias diferentes, a informações diversificadas. Hoje sei que essas leituras me marcaram...

Assim que concluí o Ensino Médio, já sentia um desejo de ser professor. Professor igual às minhas tias, igual aos meus irmãos e igual aos meus professores. Porém nessa época, dois cursos me despertavam mais interesse, embora fossem totalmente opostos: era o curso de Matemática, em Rialma-

GO, pela Universidade Federal de Goiás; e Letras, pela Universidade Estadual de Goiás, em Itapuranga. A minha decisão foi a área de humanas.

Ingressei no curso de Letras em 2001 e nele pude navegar em vários textos. Lembro-me de ter lido Nietzsche (Assim falava Zaratustra), Jean-Jacques Rousseau (Do contrato social), Euclides da Cunha (Os sertões), Luís Vaz de Camões (Os Lusíadas), Edgar Allan Poe (O retrato oval, O gato preto), Sófocles (Édipo Rei), Machado de Assis (A missa do galo, Dom Casmurro), Cora Coralina (Vintém de cobre, Melhores poemas de Cora Coralina), Bernardo Élis (O tronco, A enxada) e muitos outros. Dentre esses outros, a leitura do texto “A escrava Isaura”, de Bernardo Guimarães (2001), ficou marcada porque dessa leitura eu realizei uma análise literária e a apresentei ao professor e aos colegas.

Concluí o curso de Letras em 2004. Já em 2005 fui convidado a trabalhar em uma escola particular em Goiânia. Para mim foi um grande desafio, pois eu acabara de concluir a graduação e já estava responsável pela Disciplina de Literatura do Ensino Médio daquela escola. A ansiedade de colocar em prática os conhecimentos adquiridos na faculdade era enorme. Essa era minha primeira experiência como regente de turmas e de disciplina. Por se tratar de uma escola particular, a leitura de textos e obras literárias era frequente, mas não exclusivamente na minha disciplina. Assim como eu havia aprendido na graduação, de acordo com o estilo de época estudado, solicitava aos alunos que lessem uma determinada obra a fim de realizarem uma análise por escrito, para debatermos o conteúdo da obra ou para realizarem uma atividade avaliativa (oral ou escrita). Percebia que muitos não liam a obra, apenas limitavam-se aos resumos dispostos na internet.

No ano seguinte, concomitante à escola particular, ingressei na rede pública estadual de Aparecida de Goiânia, a lecionar tanto no Ensino Fundamental – anos finais, quanto no Ensino Médio. As experiências aumentavam, bem como as inquietações quanto à leitura também. Percebia, em minha prática, que muitos alunos retiravam livros na biblioteca, mas mesmo assim, considerava que esse número poderia ser maior, dada a importância que a leitura assume na vida de uma pessoa, principalmente de um estudante.

Em meados de 2008, deixei a rede estadual de ensino de Goiás e ingressei na rede estadual de ensino de Minas Gerais, especificamente na

cidade de São Gotardo. Esta nova oportunidade de trabalho docente possibilitou-me conhecer outras realidades escolares, novos professores, novos materiais didáticos, novas práticas; todavia a raiz de minhas inquietações quanto à leitura e à escrita persistiam, pois me deparava com alunos em 6º ano do ensino fundamental que ainda não liam e escreviam com fluência.

Em 2009, fui convidado a lecionar no Centro de Ensino Superior de São Gotardo - CESG. Aos poucos, verificava que a carência de leitura não acompanhava somente as crianças e os adolescentes, mas também as minhas alunas no curso de Pedagogia. O período de maior leitura, excetuando-se os textos teórico-didáticos, se concentrava quando tinham que ler para escrever o Trabalho de Conclusão de Curso. Com o passar dos anos, este contato com o ensino superior me motivou a buscar novas formas de incentivar a leitura aos meus alunos. Foi então que percebi a necessidade de buscar novos conhecimentos, principalmente em nível de mestrado. A escolha pela área da educação estava na necessidade de conciliar as atividades de magistério de nível superior com o magistério das séries iniciais e ciclos subsequentes do ensino da rede pública estadual (Minas Gerais).

Em julho de 2012, o professor Gilson Luiz Rodrigues, também docente no CESG, interessado em alçar estudos em nível de doutorado, estava a pesquisar universidades que ofereciam tal curso. Em uma de suas pesquisas, informou-me que tinha conhecimento de uma universidade em Piracicaba que oferecia mestrado e doutorado, e que o processo seletivo estava aberto para alunos especiais. Após acessar ao site, tomei conhecimento dos núcleos de estudos e me interessei pelo núcleo de estudos “Práticas educativas e processos de interação”, hoje nomenclaturado como “Núcleo de Estudo e Pesquisa em Práticas Educativas e Relações Sociais no Espaço Escolar e não Escolar”.

O motivo em optar pelo Núcleo de Estudo e Pesquisa em Práticas Educativas e Processos de Interação fundamentou-se no fato de que o tema pretendido para pesquisa ligava-se aos anseios deste núcleo, uma vez que o mesmo propunha-se a estudar questões referentes à ação pedagógica e à formação do educando. Assim, como a pesquisa estava direcionada ao ensino fundamental – séries finais, depreendeu-se ligação eminente com o âmbito

preferencial de investigação, o qual focava processos de ensino-aprendizagem - educação infantil e ensino fundamental.

Ampliou-se o interesse o fato de eu exercer o magistério no curso de Pedagogia, fato que alongou tal consideração, não só pela ampliação de conhecimentos, mas também pela preocupação em despertar o hábito da leitura não só a discentes como também a docentes do respectivo ciclo em estudo. Por esses motivos, naquele momento o desejo de empreender estudos em nível de mestrado e o incentivo do colega superaram a distância de 630 km que separam São Gotardo-MG de Piracicaba-SP.

Em busca de mais companhias, estendemos o convite a mais duas professoras do CESG (Constance e Maria Eunice), as quais também intencionavam o curso de doutorado e mestrado respectivamente. Uma vez formado o grupo, ingressamos na Universidade Metodista de Piracicaba como alunos especiais, aqueles que assistem a uma disciplina opcional por até dois semestres.

Nossas viagens aconteciam semanalmente. Após as aulas noturnas no CESG, saímos de carro próprio de São Gotardo às 23h30 de terça-feira e chegávamos a Piracicaba às 08h de quarta-feira. Durante este segundo semestre de 2012, enquanto meus colegas de viagem assistiam às aulas em outro núcleo de estudos, assisti à disciplina *Tópicos especiais em Práticas Educativas I: educação e interação social*, ministrada pela professora Dr<sup>a</sup>. Ana Maria Lunardi Padilha, com participação da professora Dr<sup>a</sup>. Cláudia Beatriz de Castro Nascimento Ometto.

Nesta disciplina tive contato com textos como “Sobre a aula: uma leitura pelo avesso” e “A elaboração conceitual: a dinâmica das interlocuções na sala de aula” (FONTANA, 2001, 1993), “Atividade, significação e constituição do sujeito: considerações à luz da psicologia histórico-cultural” (ZANELLA, 2004), “Atividade consciente do homem e suas raízes histórico-sociais” (LURIA, 1979), “Psicologia e trabalho Pedagógico” (FONTANA; CRUZ, 1997), “Imaginação e criação na infância” (VIGOTSKI, 2009), “Introdução ao pensamento de Bakhtin” (FIORIN, 2008), dentre outros que também contribuíram não só com o meu pré-projeto a ser apresentado no processo seletivo como também para que eu me aproximasse daqueles que hoje tenho como referenciais teóricos desta pesquisa.

No final do semestre, eu, Gilson e Constance participamos do processo seletivo (Maria Eunice não participou do processo seletivo naquela oportunidade. No semestre seguinte apenas cursou mais uma disciplina optativa como aluna especial). Apresentei uma proposta de pesquisa que versava sobre *Leitura e interpretação de textos: as dificuldades encontradas pelos alunos do ciclo intermediário no Estado de Minas Gerais*. Ao final das etapas deste processo seletivo, apenas eu me inscrevi como aluno regular. O grupo se desfez. As minhas viagens continuaram semanais. Saía de ônibus na terça-feira às 19h30 de São Gotardo, chegava a Campinas por volta das 06h de quarta-feira, então me dirigia a Piracicaba, chegando à UNIMEP por volta das 08h30. Assistia às aulas nas quartas e quintas-feiras. Na quinta-feira mesmo, após as aulas, retornava a Campinas e então voltava a São Gotardo.

Como aluno regular, passei a ter uma aproximação maior com os teóricos Vigotski e Bakhtin. Nesse ínterim participei de um grupo de leitura coordenado pela professora Cláudia Beatriz de Castro Nascimento Ometto, em Piracicaba. Também redimensionei o tema de minha pesquisa, de forma a ligá-lo ao projeto de pesquisa de minha professora-orientadora. Todavia, o foco ainda privilegiava as práticas de leitura em sala de aula.

Os estudos possibilitaram-me compreender que leitura, na perspectiva bakhtiniana é cotejar textos, uma vez que “toda palavra (todo signo) de um texto conduz para fora dos limites desse texto” (BAKHTIN, 1997, p. 404). E o cotejo de um texto com outros textos, produz a compreensão, o comentário, a réplica, o diálogo. Por isso passo a considerar, com Bakhtin, que “compreender é cotejar com outros textos e pensar num contexto novo” (*Idem*, p. 404). Fiorin (2008, p. 6) sintetiza as ideias de Bakhtin quanto à leitura, considerando que ler é “colocar-se como participante do diálogo que se estabelece em torno de um determinado texto”.

Nesse sentido, Ometto (2010), pautada em Bakhtin, em sua tese de doutorado, ressalta que ensinar leitura é determinar a dinâmica interlocutiva que ocorre em torno de um texto em determinadas condições. Esse movimento “implica considerar a centralidade, mas não a exclusividade do texto como fonte de sentidos e a especificidade das condições de produção da leitura nas relações escolares e em seus determinantes mais amplos” (OMETTO, 2010, p. 34). Posto isto, ressaltamos que neste trabalho focaremos nosso olhar para o

trabalho com a leitura de textos, entendidos aqui como “uma sequência verbal escrita formando um todo acabado, definitivo e publicado” (GERALDI, 1997, p. 101).

Por compreender a importância da leitura no processo de elaboração dos conhecimentos escolarizados, considero que esta não deva ser uma prática exclusiva das/nas aulas de Língua Portuguesa. Nesse sentido, o objetivo deste trabalho será compreender os processos de mediação dos professores das diversas áreas do conhecimento na promoção leitora dos alunos de um sexto ano do ensino fundamental anos finais – eleitas as relações de ensino produzidas na sala de aula como o lugar de investigação a fim de responder a seguinte questão de investigação: **como tem sido mediada a prática de leitura pelos professores das diversas áreas do conhecimento com vistas à promoção leitora dos alunos de um sexto ano do ensino fundamental II?**

Metodologicamente será necessário um olhar mais atento às condições que encaminham a pesquisa aos resultados. Para tanto, faço referência ao russo Lev Semenovitch Vigotski<sup>1</sup> [1896-1934], cuja matriz de pensamento é predominantemente marxista. Dessa forma, a adoção de uma perspectiva histórico cultural como referência teórica desta pesquisa me coloca frente a exigências de cunho metodológico que me permite uma análise contextual e processual.

Vigotski (1998, p. 85) considera que “estudar alguma coisa historicamente significa estudá-la no processo de mudança”. Trata-se de uma abordagem dialética que evidencia a pesquisa investigativa de processos e a tentativa de explicar o que ele considerava relações dinâmico-causais. Isso porque pretendo, sob este enfoque, acompanhar a experiência escolar de professores de 6º ano, observando as condições concretas do processo de aprendizagem, em especial no que concerne à leitura e, ao mesmo tempo, compreender as atividades práticas concretas que visam, essencialmente, à promoção da leitura pelos professores no processo de ensino, em sala de aula.

Diante dessa perspectiva, Vigotski (1998, p. 77) aponta uma análise direcionada especificamente aos processos e não aos objetos. “Afinal de

---

<sup>1</sup> Estudiosos grafam o nome do autor Vigotski de várias maneiras (Vygotsky, Vigotski ou Vigotsky) devido às diferentes traduções das obras do autor. Neste trabalho, faço a opção pela grafia Vigotski; no entanto, nos momentos em que realizar citação direta, preservarei as grafias utilizadas pelos autores das obras por mim consultadas.

contas, a verdadeira essência da experimentação é evocar o fenômeno em estudo de uma maneira artificial (e, portanto, controlável) e estudar as variações nas respostas que ocorrem, em relação às várias mudanças nos estímulos”. Para tanto, o método proposto por Vigotski (1998) ancora-se em três princípios básicos, a saber: o primeiro distingue a análise de um objeto e a análise de um processo, dando ênfase à análise deste e não daquele, a fim de que se evidenciem as condições de produção dos dados; o segundo sobrepõe explicação à descrição, uma vez que uma análise explicativa é mais válida que uma mera descrição, pois esta não revela as relações dinâmico-causais reais subjacentes ao fenômeno; e o terceiro que se centra numa análise do desenvolvimento que reconstrói todos os pontos e faz retornar à origem o desenvolvimento de uma determinada estrutura.

Todo esse processo é apreendido pelo movimento discursivo e a linguagem é central para essas compreensões de elaboração. Isso porque, por meio da linguagem, “o sujeito que fala pratica ações que não conseguiria levar a cabo, a não ser falando; com ela o falante age sobre o ouvinte, constituindo compromissos e vínculos que não preexistiam à fala” (GERALDI, 2011, p. 41).

Para tal, utilizamos como procedimentos metodológicos para a produção dos dados gravações de áudio, filmagens e anotações de campo no momento mesmo das aulas. Acompanhei duas semanas de aulas nos meses de outubro, novembro e dezembro de 2013. Nos meses de outubro e novembro, essas aulas compreenderam as segundas, terças e sextas-feiras. Em dezembro, devido à minha disponibilidade, pude acompanhar as aulas em todos os dias da semana.

Dessa forma, considerando que “todo professor, independente da disciplina que ensina é um professor de leitura” (SILVA, 1998, p. 123), é que participei das aulas de Língua Portuguesa, Matemática, História, Geografia e Ciências. Apesar de a pesquisa, inicialmente, privilegiar apenas três dias da semana, deve-se ressaltar que nestes dias foi possível acompanhar pelo menos uma aula de cada disciplina almejada, fato este que não tolheu a coleta dos dados.

Os dados sistematizados de toda a pesquisa serão apresentados em um capítulo intitulado “Uma interlocução com estudos sobre leitura”. Para o

encaminhamento do estudo faz-se necessário, no segundo capítulo, a compreensão das concepções de linguagem e suas relações com a leitura.

No terceiro capítulo apresentarei conceitos de texto e de leitura, tecendo interlocuções com os estudos realizados sobre linguagem e seu funcionamento expostos no capítulo anterior. Na sequência, tematizarei, no quarto capítulo, a constituição e desenvolvimento da linguagem no ambiente escolar e, conseqüentemente, a função essencial que a escola assume para o desenvolvimento do sujeito. Neste capítulo ainda, teceremos interlocução com a perspectiva Histórico-crítica, de Saviani, acerca do papel da escola na sistematização do conhecimento.

No quinto capítulo, descreverei a questão teórico-metodológica da pesquisa e o modo de produção dos dados. Ao tratar de questões relacionadas ao desenvolvimento e à aprendizagem, este estudo ancora-se em dois pilares teóricos, Lev Vigotski (1998, 2008) e Mikhail Bakhtin (2009, 2011). Neste capítulo, também descreverei sobre a escolha do local de pesquisa, os participantes deste estudo, as condições de produção dos dados e os modos de registro.

Para finalizar, no sexto capítulo apresentarei as análises dos dados produzidos em sala de aula e sistematizados no que se refere às atividades que envolviam leitura de textos escritos. Para tanto, apresentarei a sistematização dos dados dividida em três eixos de análise que privilegiaram o trabalho com a leitura de textos escritos, a saber: 1. Finalidades da leitura; 2. Modos de ler; e 3. Textos lidos. Cada um desses eixos está dividido em categorias que visam a melhor explicitação do conteúdo.

Cabe destacar que esta pesquisa é o recorte de um projeto mais amplo financiado pelo CNPq/CAPES para o período de 2013-2014, cujo objetivo desdobra-se em duas vertentes, a saber: compreender como a formação dos professores das diversas disciplinas do ensino fundamental II para o trabalho com a linguagem vai se consolidando nas ATPC e, ao mesmo tempo, compreender aspectos relativos à formação de leitores e escritores na escola básica, bem como às práticas de leitura e de escrita possibilitadas pelos professores aos alunos ingressantes no ensino fundamental II.

## **CAPÍTULO I - UMA INTERLOCUÇÃO COM ESTUDOS SOBRE LEITURA**

Para realizar o levantamento bibliográfico, recorri ao Projeto de Iniciação Científica, *Alfabetizando alunos ingressantes no sexto ano do ensino fundamental: uma possibilidade de formação de professores do ensino fundamental II centrada nos HTPCs*, desenvolvido no período 2011-2012, Lima e Ometto (2012) e ao Banco de Teses da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes), cujo relatório final fora apresentado em março de 2012.

O objetivo central deste projeto de Iniciação Científica foi analisar a produção científica sobre práticas de alfabetização, sistematização da escrita e letramento, situadas nos sextos anos (antiga quinta série) do ensino fundamental e discutidas na perspectiva do trabalho coletivo dos professores consultando dissertações e teses do Banco de Teses da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) no período compreendido entre 2000 e 2011 e compreender as necessidades formativas dos professores e experiências de intervenção.

Este projeto estava vinculado à linha de pesquisa “Práticas institucionais de formação docente” do Grupo Formação e Trabalho Docente, cadastrado no Diretório dos Grupos de Pesquisa do CNPq e, mais especificamente, a um projeto financiado pelo CNPq/CAPES (Projeto-Mãe), que buscava compreender como os espaços coletivos da escola, especialmente os horários de trabalho pedagógico coletivo (HTPC) e Conselhos, iam se constituindo e sendo apropriados pelos professores e equipe gestora como experiências de formação e em que medida contribuía com o desenvolvimento profissional docente e com a revisão e aprofundamento do projeto político-pedagógico da escola.

O levantamento de dados para o desenvolvimento desta pesquisa científica se deu a partir de consulta ao Banco de Teses da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), utilizando as seguintes combinações de palavras-chave: *5ª série, quinta série (129 registros); "6º ano, sexto ano" (9 registros); "Alfabetização 5ª série/ 6º ano" (não houve registros); "Letramento 5ª série/ 6º ano" (não houve registros);*

“Sistematização da escrita e letramento 5ª série/ 6º ano” (não houve registros); “Fracasso Escolar” (149 registros); “Evasão escolar” (41 registros); “Desenvolvimento Cognitivo, linguagem e escrita”(51 registros); “Experiências de leitura e escrita com alunos ingressantes na 5ª série” (3 registros); “Práticas de letramento junto aos alunos de 5ª série/ 6º ano” (não houve registros); “Experiências e necessidades formativas dos professores de ensino fundamental II sobre o ingresso de alunos na 5ª série/ 6º ano” (não houve registros); “Formação de professores para o trabalho com alunos não alfabetizados na 5ª série/ 6º ano” (4 registros); “Trabalho docente coletivo e discussão sobre alunos ingressantes na 5ª série/ 6º ano” (não houve registros); “Alunos não alfabetizados ingressantes na 5ª série/ 6º ano” (não houve registros); “Trabalho com a linguagem junto aos alunos de quinta série (Linguagem alunos de 5ª série)” (86 registros); “Trabalho com a linguagem junto aos alunos de sexto ano (Linguagem alunos de 6º ano )” (5 registros).

Deste total de 477 registros encontrados, Lima e Ometto (2012, p. 12) selecionam 11 trabalhos que se encaixavam nos eixos pretendidos, a saber, aqueles que:

1. abordassem práticas pedagógicas com leitura e escrita adotadas pelos professores das diversas áreas de conhecimento no contexto do ensino fundamental II (qualquer série/ano), ainda que não fossem no contexto do trabalho coletivo;
2. abordassem questões teórico-metodológicas acerca das concepções de alfabetização, de letramento, leitura e de escrita e necessidades formativas de professores.

Os demais trabalhos foram excluídos porque não priorizavam em seu contexto práticas de alfabetização, de leitura e letramento, e formação coletiva de professores do ensino fundamental – anos finais, principalmente no que se referia a professores atuantes no sexto ano. Dessa forma, Lima e Ometto (2012, p. 11) desconsideraram temáticas como:

1. ensino superior e formação de professores nas licenciaturas;
2. a discussão sobre a alfabetização nas séries iniciais;
3. formação e letramento no ensino de jovens e adultos - EJA;
4. letramento digital, letramento crítico ou letramento de alunos especiais;
5. discussões sobre as teorias da linguagem;
6. análises de obras e autores;
7. análises acerca do conceito de letramento abordadas pelos PCNs;
8. práticas discursivas;
9. processos de alfabetização de alunos negros;
10. conteúdos curriculares;
11. necessidades especiais, entre outros.

Dentre os trabalhos selecionados por Lima e Ometto (2012), dois chamaram-me atenção, em especial a pesquisa sobre *Práticas de leitura nas*

*aulas das disciplinas de Ciências, História, Geografia e Matemática: estudo de caso de professores das séries finais do ensino fundamental de uma escola da Rede Municipal de ensino de Vitória*, de Paulo Roberto Soldatelli da Silva, apresentado em 2005, na Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, pois era o único trabalho que analisava as práticas de leitura em diferentes áreas do conhecimento. Os demais trabalhos foram por mim descartados, pois, embora tivessem seus estudos direcionados ao sexto ano, não apresentavam estudos voltados para práticas de leitura que envolviam as diferentes disciplinas. Esses trabalhos versavam sobre: 1. O letramento escolar com vistas à retenção de alunos; 2. A dimensão relacional entre o educador e o educando no processo de escolarização de adolescentes; 3. O desenvolvimento da escrita argumentativa em um ensino sistemático; 4. Práticas de reforço e recuperação em escola estadual; 5. Análise de práticas e eventos em meios populares através das redes sociais; 6. Defasagem das habilidades de leitura e escrita de alunos dos anos finais do ensino fundamental; 7. Silêncio e transgressão motivados pelo insucesso na leitura e na escrita; 8. O processo de escolarização dos diferentes gêneros textuais; 9. Alfabetização e letramento com foco na formação docente; e 10. Contribuições teórico-metodológicas para a prática de leitura em sala de aula. Este último foi o que também me chamou atenção. Este se aproxima do trabalho de Silva (2005) ao defender que a leitura não pode ser entendida apenas como uma forma de decodificação. Apesar de focar a prática de leitura em salas de aula em uma turma de sexto ano, tem por objetivo evidenciar a ineficácia da leitura quando esta é entendida como simples decodificação de sinais. Todavia este trabalho analisa apenas aulas de professores de Língua Portuguesa, diferentemente de Silva (2005) que não analisa as práticas de leitura nesta referida disciplina, mas em outras.

Silva (2005), motivado pela ideia da aprendizagem da leitura e da escrita como uma prática social necessária ao exercício da cidadania, investiga as práticas de leitura propostas e realizadas em sala de aula por professores de Ciências, História, Geografia e Matemática, em uma 5ª série (6º ano) do Ensino Fundamental de uma escola da rede pública municipal de Vitória, no período de agosto a novembro de 2005.

Esta pesquisa, cujo objetivo era identificar as concepções de linguagem e de leitura que permeavam as práticas de ensino, baseou-se em observações

de aulas das referidas disciplinas, comentários feitos por professores e alguns alunos durante entrevistas, análise dos livros didáticos e do caderno de um aluno, com anotações de aulas das variadas disciplinas, no decorrer do ano letivo.

Para a exposição teórica das concepções de linguagem, Silva (2005) apoia-se nas classificações definidas por Koch (2001) e Geraldi (1996). Para compreender e analisar as concepções de leitura, Silva (2005) recorre à tese de doutorado *Práticas de Leituras na Escola*, de Mirian Hisae Yaegashi Zappone (2001), que pesquisou as imagens sociais de leitura no Brasil, as concepções e práticas de leitura utilizadas por professores da região Sul-Sudeste do Brasil que relatam suas aulas de leitura no ensino básico e no ensino médio. Zappone (2001) analisou 370 dos 757 relatórios de professores que participaram do concurso intitulado *Leia Brasil*, patrocinado pela Fundação Vitor Civita em 1997. Tanto Silva como Zappone pesquisaram e analisaram as concepções de leitura, as atividades desenvolvidas e os textos utilizados pelos professores no que competia à promoção da leitura.

Após a leitura do trabalho de Silva (2005), retomei, a partir da pesquisa de Lima e Ometto (2012), a pesquisa no Banco de Teses da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), utilizando as mesmas combinações de palavras-chave para buscas a partir do ano de 2012. Encontrei registros apenas para: “5ª série, quinta série” (19 registros); “Fracasso escolar” (5 registros) e “Evasão escolar” (10 registros). A analisar os títulos dos resultados obtidos, todos estes registros foram excluídos por não apresentarem o foco do contexto nem nas práticas de leitura, nem nas práticas que contemplavam as diferentes áreas de estudos. Os estudos compreendiam, entre outros, a geometria plana, práticas pedagógicas a partir de resíduos sólidos, associação entre uso de drogas e autoestima, ação docente e educação moral, educação ambiental, tabagismo entre adolescentes, além do fracasso escolar e evasão escolar acarretados por fatores sociais.

A partir desta análise, resolvi ampliar a pesquisa com as seguintes combinações: “*Promoção da leitura junto aos alunos de 6º ano (sexto ano)*” (sem registros); “*Leitura: compromisso de todas as áreas*” (sem registros); “*Práticas de leitura nas aulas*” (46 registros); “*Leitura nas disciplinas*” (41 registros); “*Prática da leitura em sala de aula*” (23 registros). No total encontrei

mais 110 registros. Embora muitos desses registros tivessem suas pesquisas voltadas a algum tipo de prática, ou até mesmo referenciassem a leitura, uma grande parcela desse montante foi desconsiderada, pois não focava a prática da leitura no contexto coletivo no ensino fundamental, principalmente em turma de sexto ano. A temática dos trabalhos variou, de forma que foram encontrados estudos cujo foco direcionava-se: ao ensino superior ou médio (13 registros); à leitura de imagem (5 registros); à formação docente (10 registros); aos anos iniciais do ensino fundamental (8 registros); ao letramento e alfabetização na Educação de Jovens e Adultos (11 registros); às mídias na sala de aula (9 registros); ao material didático (7 registros); a disciplinas específicas, como matemática, geografia (15 registros); à produção textual (4 registros); à família (2 registros); à arquitetura, a mestrado profissional e outros (20 registros).

Uma leitura atenta dos resumos dos trabalhos que não foram excluídos inicialmente evidenciou que nenhum deles tratava especificamente de práticas de leitura no âmbito do trabalho coletivo dos professores, situadas nos sextos anos do ensino fundamental. Dessa forma, para a leitura e sistematização dos dados obtidos para esta pesquisa, foram selecionados 7 trabalhos que se aproximaram do nosso objeto de estudo, a saber, práticas de leitura nas diferentes disciplinas em turma de sexto ano do ensino fundamental. Como critério norteador, baseamo-nos nos resumos que mais indicavam aproximações com nossos objetivos.

A seleção, pois, contemplou estudos que compreendessem práticas pedagógicas com leitura adotadas pelos professores no contexto do ensino fundamental – anos finais, ainda que não fossem no contexto do trabalho coletivo e que também abordassem questões teórico-metodológicas acerca do ensino da leitura em sala de aula.

Os 7 trabalhos selecionados são apresentados e comentados abaixo de acordo com os eixos estabelecidos acima. Assim, para o primeiro eixo encontramos:

1. CUNHA, Vanessa Cristina da. 'Práticas de ensino de leitura literária em turmas de 5ª série/6º ano do Ensino Fundamental. 2012. 186 f. Dissertação (Mestrado em Educação), Universidade de São Paulo. Esta dissertação tinha por objetivo estudar práticas apenas de professores de Língua Portuguesa para o ensino de leitura em turmas

de 6º ano do Ensino Fundamental em duas escolas na zona oeste de São Paulo. A pesquisa abordou os Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Portuguesa e a Proposta Curricular do Estado de São Paulo: Língua Portuguesa para investigar os discursos oficiais quanto ao ensino e à formação de leitores de literatura. A pesquisadora também acompanhou as práticas dos professores e o modo como ensinam os alunos a ler textos literários na escola. O resultado desta pesquisa evidenciou o quanto as professoras têm dificuldade em mensurar o ensino de leitura literária. Do ponto de vista teórico, o que mais se aproximou da minha pesquisa foram os estudos de Regina Zilberman, utilizados por Cunha.

2. ROCHA, Andrea. 'As práticas de leitura em escolas públicas de Araranguá'. 102 f., 2012. Dissertação (Mestrado em Educação), Universidade do Extremo Sul Catarinense. Este trabalho muito se aproxima de minha pesquisa, pois também analisou práticas de leitura a partir de observações de aulas, entrevistas com professores e alunos, e análise do livro didático. As turmas em estudo, assim como a de Cunha (2012), também foram três 6º anos. Embora não conste no resumo, no trabalho completo pode-se identificar que a pesquisa também privilegiou apenas as práticas de leitura de professoras de Língua Portuguesa. O objetivo central da pesquisa foi refletir sobre as práticas de leitura em sala de aula vinculadas ao uso do livro didático e de outros textos levados pelas professoras. Também viço a estas práticas, porém não me restringindo à disciplina de Língua Portuguesa. A fundamentação teórica deste trabalho foi baseada principalmente em Paulo Freire, Ângela Kleiman, Magda Soares e na Proposta Curricular de Santa Catarina. O resultado desta pesquisa aponta que duas das professoras observadas acreditam que a leitura pode ser um potencial para a aprendizagem, enquanto a terceira aposta que o sucesso da aprendizagem está no conhecimento gramatical.

3. COSTA, Juliana de Almeida. 'Práticas de leitura e de escrita nas oficinas de letramento do Projeto Mais Educação: um olhar sobre a ação docente'. 165 f., 2012. Dissertação (Mestrado em Língua e Cultura), Universidade Federal da Bahia. Este trabalho também tomou como ponto de partida as práticas de leitura e de escrita na perspectiva do letramento, e objetivou investigar como as práticas de leitura e escrita são realizadas nas oficinas de letramento do Projeto Mais Educação. Diferentemente dos trabalhos anteriores apresentados, este não tem apenas turmas de 6º anos como foco, mas sim alunos do Ensino Fundamental – anos iniciais e finais – que apresentavam defasagem de série/idade e alunos de séries onde eram detectados altos índices de evasão e/ou repetência. Metodologicamente também foram realizadas observações, questionários, análise de documentos e atividades a fim de investigar como eram trabalhadas a leitura e a escrita nas aulas das oficinas de letramento do Mais Educação. As oficinas implantadas pela escola pesquisada foram: Teatro, Informática, Capoeira, Letramento e Matemática. A pesquisa constatou que projetos dessa natureza ainda reforçam e reproduzem cenários de aprendizagem da língua que desmotivam e contribuem para a evasão escolar. O aporte teórico do trabalho está firmado, principalmente, em: Leda Tfouni, Magda Soares, Ezequiel Theodoro da Silva, Marisa Lajolo, Mary Kato, João Wanderley Geraldi, Paulo Freire e outros.
  
4. SILVA, Raimundo Nonato. 'A formação do leitor autônomo e crítico no ensino fundamental'. 134 f., 2012. Dissertação (Mestrado em Letras), Fundação Universidade Federal do Piauí. Este trabalho também investigou as práticas de leitura, porém de alunos concluintes do ensino fundamental, com vistas a verificar se essas práticas caracterizavam os alunos como leitores autônomos e críticos. Também nesta pesquisa os dados foram coletados apenas em aulas de língua portuguesa, de forma a registrar as atividades de leitura, interpretação de texto, avaliações e trabalhos em grupo. Esses dados revelaram que a dificuldade dos alunos com relação à leitura e compreensão talvez

seja por falta de orientação que possibilite o uso de estratégias e ativação dos conhecimentos prévios sobre o assunto do texto. Este trabalho foi fundamentado nas determinações da Lei de Diretrizes e Bases da Educação 9.394/96, nos pressupostos dos Parâmetros Curriculares Nacionais e na teoria que concebe a leitura como uma atividade interativa, na qual o leitor interage com o texto no processo de construção de sentido. Esta última fundamentação também rege a presente pesquisa.

Referente ao segundo eixo, a saber, trabalhos que abordassem questões teórico-metodológicas acerca do ensino da leitura em sala de aula, foram encontrados:

5. DIAS, Sabatha Catoia. 'O ato de ler e a sala de aula: concepções docentes acerca do processo de ensino e de aprendizagem de leitura/práticas de leitura'. 325 f., 2012. Dissertação (Mestrado em Linguística), Universidade Federal de Santa Catarina. Este trabalho também apresenta como tema central a leitura/ práticas de leitura, entendidas como construção de sentidos em inter-relações humanas, as quais são instituídas por gêneros discursivos. Teve por objetivo descrever as concepções docentes sobre as práticas de leitura nas aulas de Língua Portuguesa dos anos finais do Ensino Fundamental. O aporte teórico, entre outros, está pautado nos fundamentos do ideário histórico-cultural de Vigotski, de estudos que concebem a leitura como um processo cultural, bem como na teoria de gêneros discursivos de Bakhtin. O resultado deste estudo evidencia a necessidade de ressignificações acadêmicas na formação inicial e continuada, de forma a considerar a parceria entre a universidade e a escola pública.
  
6. BORTTOLIN, Anilse Maria Picollo. 'As práticas de leitura dos estudantes do quinto ano de duas escolas do município de Forquilha (SC)'. 150 f., 2012. Dissertação (Mestrado em Educação), Universidade do Extremo Sul Catarinense. Embora tenha descartado estudos realizados nos anos iniciais do Ensino Fundamental, a temática deste trabalho chamou a atenção, pois Borttolin analisou as práticas de leitura de

estudantes, todavia, estudantes de 5º ano. O objetivo principal do trabalho foi verificar como a família e a escola podem ajudar ou até mesmo prejudicar a relação das crianças com a leitura e também analisar os modos, meios e materiais escritos utilizados como promoção de leitura em casa e nas aulas de Língua Portuguesa, a destacar como eles leem tanto no ambiente escolar como no familiar. Os sujeitos da pesquisa foram: duas professoras de quinto ano (escolas diferentes), os responsáveis pelas bibliotecas, dezoito alunos de quinto ano (nove de cada escola) e um membro da família de cada um deles. A coleta de dados também foi através de entrevistas, observações e registros das práticas de leitura em aulas de língua portuguesa. A fundamentação teórica envolve as concepções dialógicas e interacionistas de linguagem; um histórico das práticas de leitura; letramento; leitura: prática social e construção de sentido, ancorada em Mikhail Bakhtin; Paulo Freire; Roger Chartier; Ângela Kleiman; Magda Soares, entre outros. Este estudo evidenciou a reduzida quantidade de materiais escritos disponíveis para os estudantes, dificultando, assim, sua formação enquanto leitores.

7. PAES, Maria de Fatima Dias. 'Leitura e formação de leitores: percursos e percalços no ensino fundamental'. 122 f., 2012. Dissertação (Mestrado em Comunicação, Linguagens e Cultura), Universidade da Amazônia. Este último trabalho selecionado foca o ensino da leitura e o papel da escola e da cultura para a formação de leitores. Expõe a necessidade da variação dos gêneros textuais e a interação entre autor-texto-leitor de forma que o aluno compreenda e estabeleça sentidos para o texto. Assim, o objetivo do trabalho foi observar e analisar a metodologia empregada pelos professores de Língua Portuguesa de 8º ano em suas práticas pedagógicas com a leitura na escola pública e está fundamentada em parte nas ideias de dialogia de Mikhail Bakhtin, também nos estudos de Ingedore Koch, Ângela Kleiman, Marisa Lajolo, Isabel Solé, entre outros.

Posto isto, os dados desta pesquisa, juntamente com os dados de Lima e Ometto (2012), evidenciam que minha pesquisa apresenta pontos convergentes como temática (práticas de leitura), sujeitos da pesquisa (sextos anos / ensino fundamental), aporte teórico (Vigotski, Bakhtin, Lajolo, Geraldi, Kleiman), mas também evidencia que não há, no período compreendido entre 2000 e 2013, pesquisas sobre as práticas de leitura nas aulas das diversas áreas do conhecimento, especificamente, em turmas do sexto ano do ensino fundamental.

## **CAPÍTULO II - UM OLHAR PARA AS CONCEPÇÕES DE LINGUAGEM E SUAS RELAÇÕES COM A LEITURA**

Neste capítulo, o objetivo será refletir acerca das concepções de linguagem e suas relações com a leitura, uma vez que o ensino de língua em sala de aula envolve uma compreensão acerca destas concepções e a adoção de uma delas significa assumir uma postura educacional dela decorrente, ou seja,

os conteúdos ensinados, o enfoque que se dá a eles, as estratégias de trabalho com os alunos, a bibliografia utilizada, o sistema de avaliação, o relacionamento com os alunos, tudo corresponderá, nas nossas atividades concretas de sala de aula, ao caminho por que optamos. (GERALDI, 2011, p. 40)

### **2.1 LINGUAGEM**

Todo ato de comunicação requer que seus sujeitos façam uso de algum sistema de signos. Este sistema de signos constitui a linguagem. Cegalla (2008), referindo-se à linguagem, limita seu significado ao considerá-la como simples faculdade que o homem possui em se exprimir e comunicar-se por meio da fala. Assim como Cegalla (2008), Câmara Júnior (1997, p. 159) define o termo linguagem como sendo a

faculdade que tem o homem de exprimir seus estados mentais por meio de um sistema de sons vocais chamado língua, que os organiza numa representação compreensiva em face do mundo exterior objetivo e do mundo subjetivo interior.

Entendemos, no entanto, que o significado de linguagem não se limita somente ao ato da fala, uma vez que a comunicação entre sujeitos não ocorre somente e unicamente por meio da fala. Este significado abarca um campo mais vasto e direcionando-se a este caminho, Sarmiento (2005, p. 14) define linguagem como “a propriedade do ser humano de representar o pensamento por meio de sinais codificados com o intuito de comunicar-se com outro ser humano”. Esta definição, diferentemente daquelas, expande os limites da linguagem para além do ato da fala e agrega ao termo símbolos capazes de auxiliar o ato comunicativo.

Nesta mesma perspectiva, Cunha e Cintra (2007) consideram que o termo linguagem também é usado para caracterizar todo conjunto de sinais que serve de meio de comunicação entre os sujeitos. A linguagem existe a partir do momento que um determinado sinal passa a ter valor comum entre os indivíduos. Neste sentido, Bakhtin já considerava que

para observar o fenômeno da linguagem, é preciso situar os sujeitos - emissor e receptor do som -, bem como o próprio som, no meio social. Com efeito, é indispensável que o locutor e o ouvinte pertençam à mesma comunidade linguística, a uma sociedade claramente organizada. E mais, é indispensável que estes dois indivíduos estejam integrados na unicidade da situação social imediata, quer dizer, que tenham uma relação de pessoa para pessoa sobre um terreno bem definido. É apenas sobre este terreno preciso que a troca linguística se torna possível. (2009, p. 72).

Considerando que a linguagem acontece no próprio espaço das relações sociais, Aristóteles, nas palavras de Mello (2004), explicitava que por ser dotado de linguagem, o homem era considerado um ser basicamente social, pois é ele quem detém o uso da palavra, por meio da qual consegue organizar sua vida social e política. Dessa forma, é pela linguagem que o sujeito interage com o outro, estabelecendo suas relações. E estas relações podem se efetivar através de “um sistema constituído por elementos que podem ser gestos, sinais, sons, símbolos ou palavras, que são usados para representar conceitos de comunicação, ideias, significados e pensamentos” (LYONS, 1987, p. 17).

Porém, no bojo desta questão, Geraldi (1996) ressalta que o mais importante não é compreender a linguagem como uma capacidade que o homem tem de construir sistemas simbólicos, mas sim concebê-la como uma atividade constitutiva que se efetiva nas interações. Nestas, dois sujeitos, identificados como *eu* (aquele que emite uma mensagem) e *tu* (aquele que recebe a mensagem), sempre estão em interlocução. Nesta esteira, a linguagem se torna constitutiva porque permite que as palavras alheias, ou seja, as palavras do *eu*, sejam apropriadas pelo *tu*, tornando-se para este palavras próprias, palavras interiorizadas, capazes de auxiliar na compreensão de outras novas palavras, de novos enunciados durante o processo dialógico. Isso porque, nas palavras de Bakhtin (2011, p. 326):

o enunciado nunca é simples reflexo ou expressão de algo que lhe preexistisse, fora dele, dado e pronto. O enunciado sempre cria algo que, antes dele, nunca existira, algo novo e irreproduzível, algo que está sempre relacionado com um valor (a verdade, o bem, a beleza, etc.). Entretanto, qualquer coisa criada se cria sempre a partir de uma coisa que é dada (a língua, o fenômeno observado na realidade, o sentimento vivido, o próprio sujeito falante, o que é já concluído em sua visão do mundo, etc.). O dado se transfigura no criado.

Face ao exposto, compreendemos que os enunciados dados se transformam, no processo de interação, em dados criados pelo outro, uma vez que “a língua e o sujeito se constituem nos processos interativos” (GERALDI, 1996, p. 19) e históricos, ou seja, a constituição do sujeito não se dá de forma espontânea, mas sim porque este coaduna signos que se dispõem nas interações contínuas e heterogêneas de que participa ao longo da vida. Sobre esta capacidade de aperfeiçoamento da linguagem, Bakhtin (2011, p. 294) acrescenta ainda que

a experiência discursiva individual de qualquer pessoa se forma e se desenvolve em uma interação constante e contínua com os enunciados individuais dos outros. Em certo sentido, essa pode ser caracterizada como processo de assimilação – mais ou menos criador – das palavras do outro (e não das palavras da língua). Nosso discurso, isto é, todos os nossos enunciados (inclusive as obras literárias), é pleno de palavras dos outros, de um grau vário de alteridade ou de assimilidade, de um grau vário de aperceptibilidade e de relevância. Essas palavras dos outros trazem consigo a sua expressão, o seu tom valorativo que assimilamos, reelaboramos, e reacentuamos.

Desta forma, considera-se a linguagem como um processo natural à comunicação e uma atividade que se aprimora à medida que o sujeito interage continuamente. Isso porque a linguagem não se limita à expressão, mas envolve os sujeitos em um processo de comunicação. Esse processo interativo leva em consideração o papel do outro como ouvinte e ao mesmo tempo como agente que emite suas réplicas, elementos condicionantes da linguagem.

Diante do exposto, quanto mais oportunidades de interação houver, melhor será para o desenvolvimento da linguagem tanto do locutor quanto do interlocutor. Direcionando este foco ao contexto escolar, acreditamos com Geraldi acredita que

a escola se quisesse ser bem-sucedida numa direção diferente daquela em que ela hoje já é bem-sucedida, poderia proporcionar a maior diversidade possível de interações: é delas que a criança extrairá diferentes regras de uso da linguagem, porque diferentes são as instâncias. (1996, p. 41).

Instâncias que o próprio autor considera como diferentes contextos sociais dentro dos quais ocorrem as interações e o trabalho linguístico. Partindo-se deste pressuposto, a escola não deve privilegiar somente e unicamente um tipo padrão de linguagem, mas sim um uso diferenciado de instâncias voltado às interações. É esse movimento entre diferentes instâncias que uma “concepção sociointeracionista da linguagem pretende recuperar, dando aos processos interlocutivos da sala de aula lugar preponderante no processo de ensino/aprendizagem da linguagem”. (GERALDI, 1996, p. 46).

## 2.2 LINGUAGEM EM FUNCIONAMENTO

Desenvolver um estudo acerca da leitura requer que enfrentemos questões relacionadas ao estudo da linguagem, considerando que a mesma faz-se presente nos mais variados âmbitos da sociedade e que circula com especificidades nas diferentes esferas sociais.

São estas diferentes esferas sociais das quais os sujeitos participam que os aproximam de determinados gêneros discursivos, mediados pelas suas práticas sociais. Bakhtin aponta que “cada enunciado particular é individual, mas cada campo de utilização da língua elabora seus tipos relativamente estáveis de enunciados, os quais denominamos gêneros do discurso” (2011, p. 262). Os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), pautados no proposto por Bakhtin, consideram que:

Todo texto se organiza dentro de um determinado gênero. Os vários gêneros existentes, por sua vez, constituem formas relativamente estáveis de enunciados, disponíveis na cultura, caracterizados por três elementos: conteúdo temático, estilo e construção composicional. Pode-se ainda afirmar que a noção de gêneros refere-se a “famílias” de textos que compartilham algumas características comuns, embora heterogêneas, como visão geral da ação à qual o texto se articula, tipo de suporte comunicativo, extensão, grau de literariedade, por exemplo, existindo em número quase ilimitado. (BRASIL, 1997, p. 23).

Nesta mesma perspectiva, Fiorin (2008, p. 69) acrescenta que

os gêneros são meios de apreender a realidade. [...] Mesmo que alguém domine bem uma língua, sentirá dificuldade de participar de determinada esfera de comunicação se não tiver controle do(s) gênero(s) que ela requer. É por isso que há pessoas que conversam brilhantemente, mas são incapazes de participar de um debate público ou de discursar para uma grande plateia. A falta de domínio do gênero é a falta de vivência de determinadas atividades de certa esfera. Fala-se e escreve-se sempre por gêneros e, portanto, aprender a falar e a escrever é, antes de mais nada, aprender gêneros.

Isso significa que os gêneros textuais são os responsáveis pela interação entre os sujeitos e ao mesmo tempo meio pelos quais se tem a linguagem em funcionamento, ou seja, a realidade é sempre mediada pela linguagem. Desta forma, ressaltamos que a produção de sentidos do que lemos, do que falamos e do que escrevemos ocorre entre sujeitos organizados socialmente, uma vez que “toda palavra comporta *duas faces*. Ela é determinada tanto pelo fato de que procede de alguém, como pelo fato de que se dirige para alguém” independente das classes sociais daqueles que estabelecem a interlocução, pois ela (a palavra) “constitui justamente o produto da interação do locutor e do ouvinte, [...] uma espécie de ponte lançada entre mim e os outros, (...) o território comum do locutor e do interlocutor” (BAKHTIN, 2009, p. 117).

Koch e Elias (2012), fundamentadas nas ideias de Bakhtin, defendem que são os gêneros que possibilitam a participação de atividades linguísticas nunca antes exploradas e que “os indivíduos desenvolvem uma competência metagenérica que lhes possibilita interagir de forma conveniente, na medida em que se envolvem nas diversas práticas sociais” (KOCH; ELIAS, 2012, p. 102). Essas autoras explicitam que a linguagem oral ou escrita em funcionamento faz emergir significados de alguma coisa a um determinado interlocutor, de uma certa maneira, em contexto histórico determinado, assim como em determinadas circunstâncias de comunicação. Isso porque não se fala, muito menos se escreve, de forma aleatória, mas sim, estabelecem-se atos interlocutivos com/na/pela linguagem através de textos variados como sendo frutos das práticas sociais orais e escritas. Por isso que uma determinada palavra só pode ser entendida dentro de um determinado contexto dialógico específico. Isso porque, ainda pautado Bakhtin, se fala, lê-se e escreve-se sempre através dos gêneros textuais:

Nós aprendemos a moldar nosso discurso em formas de gênero e, quando ouvimos o discurso alheio, já adivinhamos o seu gênero pelas primeiras palavras, adivinhamos um determinado volume (isto é, extensão aproximada do conjunto do discurso), uma determinada construção composicional, prever-lhe o fim, prevemos o fim, isto é, desde o início temos a sensação do conjunto do discurso que em seguida apenas se diferencia no processo da fala. Se os gêneros do discurso não existissem e nós não os dominássemos, se tivéssemos de criá-los pela primeira vez no processo da fala, se tivéssemos de criá-los pela primeira vez no processo do discurso, de construir livremente e pela primeira vez cada enunciado, a comunicação discursiva seria quase impossível. (BAKHTIN, 2011, p. 283).

No bojo desta questão, pode-se dizer que são os gêneros privilegiados nos processos discursivos que determinam os tipos textuais. Isso porque nenhuma leitura, nenhum enunciado é produzido da mesma forma, visto que os interlocutores podem apresentar maior conhecimento em relação a um determinado gênero do que em relação a outro, fato este que beneficia, ou não, a compreensão dos enunciados.

Sobre esta capacidade comunicativa de que dispõe o ser humano, Bakhtin (2011, p. 282) acrescenta ainda:

Falamos apenas através de determinados gêneros do discurso, isto é, todos os nossos enunciados possuem *formas* relativamente estáveis e típicas de *construção do todo*. Dispomos de um rico repertório de gêneros de discurso orais (e escritos). *Em termos práticos*, nós os empregamos de forma segura e habilidosa, mas *em termos teóricos* podemos desconhecer inteiramente a sua existência. (grifos do autor)

Partindo da exposição destas afirmações de Bakhtin (2011), compactuamos que a linguagem é essencialmente mediadora dos processos interlocutivos dos sujeitos, ou seja, que os sentidos se produzem a partir da interação entre sujeitos.

### 2.3 SOBRE AS CONCEPÇÕES DE LINGUAGEM

De acordo com Dascal (2006, p. 217), “o homem é um caçador de sentidos”. Esta caracterização da espécie *Homo Sapiens* retoma as abordagens em relação à “produção de sentidos”, uma vez que os sujeitos, nos processos de interlocução, fazem uso de todo o conhecimento de que dispõem para buscar significações dos enunciados cotejados pelos interlocutores, ou seja, procuram dar sentido a cada um destes enunciados para que, assim, os discursos sejam compreendidos e dotados de réplicas.

Por conseguinte, neste jogo da linguagem, pode-se dizer que a compreensão e a produção dependem, obrigatoriamente, dos interlocutores do processo discursivo. Por isso é que se pode alegar que a procura ou a produção de sentidos se faz mediante a linguagem em funcionamento, pois “a língua só tem existência no jogo que se joga na sociedade, na interlocução. E é no interior de seu funcionamento que se pode procurar estabelecer as regras de tal jogo” (GERALDI, 2011, p. 42). Portanto, este “jogo” deve levar em

consideração as relações humanas e conceber a linguagem como o local onde ocorre o processo interativo.

Neste sentido, consideramos que a situação atual do ensino de língua necessita de alterações e que estas não se reduzam apenas em técnicas e métodos abordados em sala de aula. Geraldi (2011, p. 45) considera que “uma diferente concepção de linguagem constrói não só uma nova metodologia, mas principalmente um ‘novo conteúdo’ de ensino”. Esta necessidade de mudança parte do pressuposto de que

a maior parte do tempo e do esforço gastos por professores e alunos durante o processo escolar serve para aprender a metalinguagem de análise da língua, com alguns exercícios, e eu me arriscaria a dizer “exercícios esporádicos”, de língua propriamente ditos. (*loc. cit.*)

Partindo deste pressuposto, a fim de que haja uma reflexão envolvendo a leitura e a escrita como práticas sociais dotadas de linguagens a serem constituídas pelas disciplinas que compõem o currículo escolar, é que propomos a apresentação das concepções de linguagem abordadas por Geraldi (2011). Para tanto, o autor apresenta três concepções de linguagem que circulam pelas práticas dos professores, a saber: a *linguagem é a expressão do pensamento*, a *linguagem é instrumento de comunicação* e a *linguagem é uma forma de interação*.

Em relação à primeira concepção, Geraldi (2011, p. 41) assim a define:

a) a linguagem como expressão do pensamento: esta concepção ilumina basicamente os estudos tradicionais. Se concebermos a linguagem como tal, somos levados a afirmações – correntes – de que pessoas que não conseguem se expressar não pensam.

De acordo com o autor, quando se fala em gramática tradicional, automaticamente se elege uma variedade linguística: a formal, a mais correta, a aceitável, excluindo-se assim as demais variedades. Neste tipo de gramática, privilegiam-se as regras a serem seguidas, evidencia-se o papel absoluto do professor como transmissor de conhecimento e do aluno como mero receptor dos saberes. Por privilegiar o ensino da gramática, os “acertos” e os “erros” são evidenciados, distanciando-se assim do ensino de língua como processo de interação, pois, para esta concepção, o aluno que não falar ou escrever corretamente, também não pensará corretamente.

Nesta mesma perspectiva, temos que:

à concepção de língua como representação do pensamento corresponde a de sujeito psicológico, individual, dono de sua vontade e de suas ações. Trata-se de um sujeito visto como um ego que constrói uma representação mental e deseja que esta seja captada pelo interlocutor da maneira como foi mentalizada. (KOCH, 2011, p. 13).

Desta forma, o texto passa a ser visto como um produto do pensamento do autor, em que o leitor exerce apenas o papel passivo de entender (e corretamente) a representação mental do produtor. Esta concepção de linguagem como representação do pensamento faz com que a leitura seja entendida como uma atividade que requer do ouvinte, a decodificação das ideias do autor, desconsiderando as experiências e os saberes do leitor, a relação entre autor, texto e leitor com intenções constituídas sociocognitivo-interacionalmente. (KOCH, 2011).

Nesta mesma perspectiva, Travaglia (2009), em relação à concepção de linguagem como expressão do pensamento pontua:

As pessoas não se expressam bem porque não pensam. A expressão se constrói no interior da mente, sendo sua exteriorização apenas uma tradução. A enunciação é um ato monológico, individual, que não é afetado pelo outro nem pelas circunstâncias que constituem a situação social em que a enunciação acontece. (TRAVAGLIA, 2009, p. 21).

Para esta concepção, a expressão do sujeito está condicionada à capacidade de pensar. Por conseguinte, pensar se torna também uma condicionante para a prática da escrita, já que a linguagem reflete o pensamento que se constitui no interior da mente. Assim, entende-se que o sujeito que fala ou escreve bem, obedecendo às regras da gramática, consegue organizar sistematicamente o seu pensamento.

Com relação à segunda concepção, a *linguagem é instrumento de comunicação*, Geraldi (2011) afirma que

essa concepção está ligada à teoria da comunicação e vê a língua como código (conjunto de signos que se combinam segundo regras) capaz de transmitir ao receptor certa mensagem. Em livros didáticos, esta é a concepção confessada nas instruções ao professor, nas introduções, nos títulos, embora em geral seja abandonada nos exercícios gramaticais. (GERALDI, 2011, p. 41)

Esta concepção define a língua como forma de estrutura, em que o “sujeito determinado, *assujeitado* pelo sistema”, quer linguístico ou social, é “caracterizado por uma espécie de *não consciência*” (KOCH; ELIAS, 2012, p. 10). A língua, como apontam essas autoras, é concebida como código, e a

linguagem é identificada como mero instrumento de comunicação, em que “o texto é visto como simples produto da codificação de um emissor a ser decodificado pelo leitor/ouvinte, bastando a este, para tanto, o conhecimento do código utilizado” (KOCH, 2011, p. 16). Nesse processo, a leitura se torna uma atividade que requer do leitor o foco no próprio texto, visto que tudo estaria dito no dito.

De acordo com Travaglia (2009, p. 22):

Para essa concepção o falante tem em sua mente uma mensagem a transmitir a um ouvinte, ou seja, informações que quer que cheguem ao outro. Para isso ele a coloca em código (codificação) e a remete para o outro através de um canal (ondas sonoras ou luminosas). O outro recebe os sinais codificados e os transforma de novo em mensagem (informações). É a decodificação.

Desta forma, pode-se relacionar esta concepção ao estruturalismo, visto que nela o ensino da língua é centrado na memorização, com a execução também de exercícios repetitivos. A linguagem, portanto, exerce o papel de suporte da mensagem ou informação a ser constituída e transmitida ao ouvinte.

Como o uso do código que é a língua é um ato social, envolvendo conseqüentemente pelo menos duas pessoas, é necessário que o código seja utilizado de maneira semelhante, preestabelecida, convencionada para que a comunicação se efetive. (TRAVAGLIA, 2009, p. 22).

Esta maneira similar de uso do código, proposta por Travaglia (2009), refere-se ao uso de um único modelo de linguagem eleito pelos interlocutores: a forma padrão. Assim, “as demais formas de falar, que não correspondem à forma ‘eleita’, são todas postas num mesmo saco e qualificadas como ‘errôneas’, ‘deselegantes’, ‘inadequadas para a ocasião’ etc.” (GERALDI, 2011, p. 43). Portanto, assim como na concepção de linguagem como expressão do pensamento, na concepção de linguagem como instrumento de comunicação, o sujeito “decodificador” da mensagem/informação exerce o papel predominantemente passivo.

Diferentemente das duas concepções citadas — *a linguagem como expressão do pensamento* e *a linguagem como instrumento de comunicação* — a terceira concepção de linguagem concebe o sujeito leitor/receptor de forma diferente, ou seja, já não se trata mais de sujeito passivo e sim sujeito ativo. Vejamos:

c) *a linguagem é uma forma de interação*: mais do que possibilitar uma transmissão de informações de um emissor a um receptor, a linguagem é vista como um lugar de interação humana. Por meio dela, o sujeito que fala pratica ações que não conseguiria levar a cabo, a não ser falando; com ela o falante age sobre o ouvinte, constituindo compromissos e vínculos que não preexistiam antes da fala. (GERALDI, 2011, p. 41).

Esta última concepção, de acordo com o autor é a que deveria prevalecer nas relações de ensino, uma vez que a linguagem é considerada como um lugar de constituição de relações sociais, onde os enunciadores se tornam sujeitos.

Nessa concepção, o que o indivíduo faz ao usar a língua não é tão somente traduzir e exteriorizar um pensamento, ou transmitir informações a outrem, mas sim realizar ações, agir, atuar sobre o interlocutor (ouvinte/leitor). A linguagem é pois um lugar de interação humana, de interação comunicativa pela produção de efeitos de sentido entre interlocutores, em uma dada situação de comunicação e em um contexto sócio-histórico e ideológico. (TRAVAGLIA, 2009, p. 23).

Assim, através da linguagem, o sujeito exerce ação sobre o outro e, desta forma, é influenciado pelo outro através do processo de que vale a interação social. Em relação ao ensino da língua, nesta perspectiva, é fundamental contemplar as relações entre os sujeitos no interior do funcionamento da própria língua, em vez de simplesmente estabelecer simulações de exercícios em sala de aula. Nesta concepção dialógica da língua, “o texto passa a ser considerado o próprio lugar da interação e os interlocutores, como sujeitos ativos que – dialogicamente – nele se constroem e são construídos” (KOCH, 2011, p. 17).

Isso significa que a leitura é uma atividade que demanda experiências e conhecimentos do leitor, e não somente o conhecimento do código linguístico, pois nesta perspectiva, o texto é identificado como um local dotado de sentidos os quais o leitor deve procurar o lugar específico da interação social e não simplesmente tê-lo como produto a ser decodificado por um sujeito passivo. O texto, assim, “surge para atender as necessidades do dia a dia, e assume diferentes formas conforme a exigência da situação de produção. Surgem os textos literários, jurídicos, provérbios, textos para ensinar, convencer” (RIZZO, 2004, p. 46). Assim, neste processo dialógico, no jogo de constituição de sentidos, a linguagem é responsável pelo uso e reconhecimento de variados gêneros textuais.

Na escola, onde o professor é o responsável pelo processo educativo, antes de conceber o ensino como transmissão de conhecimento ou como forma de expressão do pensamento, deve considerar a sala de aula um lugar de interação, de constituição de sujeitos. Sem este lugar para a procura de sentidos, o ensino da língua se torna falho. Isso porque “no ensino da língua, nessa perspectiva, é muito mais importante estudar as relações que se constituem entre os sujeitos no momento em que falam do que simplesmente estabelecer classificações e denominar os tipos de sentenças” (GERALDI, 2011, p. 42).

Com base no exposto até o momento, este trabalho ancora-se na terceira concepção de linguagem apresentada, a saber, a linguagem como forma de interação e constituição dos sujeitos. Este caminho direciona a pesquisa a reconhecer o que se entende por texto e leitura como sendo constitutivos da prática social e dialógica. Desta forma, na sequência, tomam-se como foco de atenção e discussão conceitos de texto e leitura na perspectiva adotada, por considerá-los um processo de mediação recíproca entre os sujeitos no que diz respeito às suas relações sociais com o mundo da leitura.

### CAPÍTULO III - UM MERGULHO SOBRE OS CONCEITOS DE TEXTO E DE LEITURA

Diante do exposto até o momento, consideramos necessário dizer o que entendemos por texto e leitura na perspectiva da concepção de linguagem assumida para as atividades em sala de aula, pois isto é essencial para o paradigma que se propõe para o ensino de leitura. Este, nesta perspectiva, abre possibilidades de que a produção e a elaboração dos sentidos pelos alunos estejam se produzindo mediados pelas suas experiências e não como uma simples decodificação do código escrito, sem atribuição de sentidos ou reconhecimento do "não dito", mas indiciado no texto. Neste contexto, fundamentando-nos nas considerações de Oliveira (1996, p. 99), “podemos considerar consensual a ideia de que a escola tem como função básica instrumentalizar os indivíduos para serem, por um lado, usuários competentes do sistema de leitura e escrita (...)”.

Numa sociedade escolarizada como a nossa, compreendemos que o ensino da leitura precisa ocupar grande parte do tempo gasto em sala de aula, uma vez que o processo de escolarização é uma forma essencial de atividade das crianças e dos jovens (OLIVEIRA, 2003). Neste sentido, desconsiderar este processo, assim como quaisquer formas que empobrecem a experiência escolar, seria, portanto, deixar de promover o acesso do sujeito a dimensões básicas de sua cultura (OLIVEIRA, 1996). Paralelo ao papel da escola, identificamos também o papel do professor, entendido como mediador da leitura. Este deve propiciar as mais variadas possibilidades de interlocução entre ele e os alunos e entre os próprios alunos mediados também pelo texto. Nesta perspectiva,

o papel do educador na intermediação do objeto lido com o leitor é cada vez mais repensado; se, da postura professoral lendo *para* e/ou *pelo* educando, ele passar a ler *com*, certamente ocorrerá o intercâmbio das leituras, favorecendo a ambos, trazendo novos elementos para um e outro. (MARTINS, 2004, p. 33)

Isso significa que o professor deve participar deste movimento dialógico proporcionado pela leitura; ser um agente na busca de sentidos expressos no texto. Conforme exposto por Geraldi,

é neste sentido que a leitura é um diálogo, que na escola se dá entre aluno e texto, mas do qual o professor não pode ser mera testemunha. Mediador de leituras, cabe ao professor um papel ativo nesse processo, perguntando, fazendo refletir, fazendo argumentar, escutando as leituras de seus alunos para com elas e com eles reapreender o seu eterno processo de ler. (GERALDI, 1996, p. 126)

Desta forma, se a leitura favorecer as relações dialógicas e puder ser o lugar da negociação de sentidos entre os sujeitos e os sentidos pretendidos, provavelmente se ultrapassarão práticas escolares que se prendem a modelos tradicionais de leitura. Sendo a escola um espaço no qual convergem as diferentes linguagens, torna-se um ambiente profícuo para uma (re) leitura sobre o ensino de leitura, a qual pode ocorrer através de livros impressos e eletrônicos, porém ainda é um espaço que canoniza a leitura de livros tradicionais desprezando o que os alunos trazem do seu cotidiano.

Ademais, compreender estas relações dialógicas não é um ato solitário de um sujeito, mas dos sujeitos envolvidos nesta relação, palavra que se revela através do outro concordando, discordando, buscando junto derrubar as barreiras impostas por um ensino de leitura que ainda limita os sujeitos e os excluem, pois aqueles "considerados não-leitores leem, mas leem coisa diferente daquilo que o cânone escolar define como uma leitura legítima" (CHARTIER, 1998, p. 104).

### 3.1 PERSPECTIVAS DE TEXTO

É certo que, dependendo do referencial teórico assumido, o mesmo objeto de estudo pode ser classificado de diferentes formas. Vista sob este pressuposto, a concepção de texto não se distancia destas diversas maneiras de classificação. De mais a mais, nos limites deste tópico, que tem como foco de estudo precípua o texto, o seu conceito diverge de acordo com o (a) autor (a) apresentado (a).

Desta forma, visto por este prisma, Carvalho (1995) considera texto como uma unidade ampla formada por outras unidades de sentido, chamadas de frases, que se combinam entre si. Levando-se a cabo esta definição, apesar de dizer que há unidades de sentido, percebemos que o foco do conceito está centrado na composição do texto, ou seja, em frases sequenciais e ordenadas para a formação de um todo. Ainda no campo da linguística, para Travaglia (2009, p. 67):

o texto será entendido como uma unidade linguística concreta (perceptível pela visão ou audição), que é tomada pelos usuários da língua (falante, escritor/ouvinte, leitor), em uma situação de interação comunicativa específica, como uma unidade de sentido e como preenchendo uma função comunicativa reconhecível e reconhecida, independentemente da sua extensão.

Abarcando uma definição mais ampla, identificamos que, ao longo dos estudos sobre texto, o mesmo fora concebido, inicialmente, como “uma sequência ou combinação de frases, cuja unidade e coerência seria obtida através da reiteração dos mesmos referentes ou do uso de elementos de relação entre segmentos maiores ou menores do texto” (KOCH, 2011, p. 23). Todavia, no campo das orientações práticas, que Koch chama de “natureza pragmática”, o texto passou a ser concebido:

- a. pelas teorias acionais, como uma sequência de atos de fala;
- b. pelas vertentes cognitivistas, como fenômeno primariamente psíquico, resultado, portanto, de processos mentais; e
- c. pelas orientações que adotam por pressuposto a teoria da atividade verbal, como parte de atividades mais globais de comunicação, que vão muito além do texto em si, já que este constitui apenas uma fase deste processo global. (KOCH, 1998, p. 21)

Deste modo, tomando a terceira concepção, a qual se refere aos processos de interação — concepção adotada pela autora e mantida neste trabalho —, entendemos que o texto não mais deve ser visto como uma estrutura acabada, mas deve ser tratado no seu próprio processo de planejamento, verbalização e criação (KOCH, 1998). Nesta mesma direção, Geraldi pontua que o texto é “objeto concreto de entrecruzamento de nossos interesses. Mas sua concretude não quer dizer acabamento: o texto produzido completa-se na leitura. Neste sentido, o texto é condição para a leitura; a leitura vivifica os textos” (GERALDI, 1996, p. 112)

A partir destas concepções, o texto não é visto apenas como um dos lugares em que a comunicação se efetiva, pois a atividade verbal não se limita ao próprio texto, pelo contrário, é mediado por ele que a interação acontece com mais eficácia. Por isto, Almeida e Silva (1998, p. 117) asseguram que “o sentido do texto (da palavra escrita), não está no próprio texto, mas é efeito do processo de leitura, do qual fazem parte, além do texto, o(s) sujeito(s) leitor (es), suas histórias de vida e de leitura”.

Os sentidos do texto não se encontram isolados nele mesmo, mas na interlocução com o leitor e suas experiências de leitura passadas. Os dois

contextos, tanto do texto quanto do leitor, são cotejados e desta ação surgem os sentidos e a própria compreensão do texto. Por isso podemos dizer que “o sentido do que é lido não se encontra nem no sujeito-leitor nem no texto, mas se constitui como efeito do processo discursivo de interação entre os sujeitos, autor e leitor” (ALMEIDA; SILVA, 1998, p. 118). Esta mesma concepção também é assumida por Koch e Elias (2012) ao considerarem que o sentido não está somente no texto, muito menos no leitor, mas no movimento interacional que ocorre entre o autor, o texto e o leitor. Por isso essas autoras consideram essencial que o leitor leve em consideração para a produção de sentidos as experiências que cada um possui e as “sinalizações” do texto. Realizando estas ações, a leitura se constituirá, verdadeiramente, numa atividade dialógica em que entram em circulação os conhecimentos do leitor e as pistas do texto. Pois conforme Geraldi (1996, p. 125), “ao atribuir um sentido, o leitor parte das pistas fornecidas pelo autor, associa-se a seus próprios fios, para produzir o sentido em sua leitura”. Por isso que para a realização deste trabalho, “à concepção de texto aqui apresentada subjaz o postulado básico de que o sentido não está no texto, mas se constrói a partir dele, no curso de uma interação” (KOCH, 1998, p. 25).

Sobre o resultado desta atividade interativa, Martins (2004, p. 33) declara:

*o dar sentido a um texto implica sempre levar em conta a situação desse texto e de seu leitor. E a noção de texto aqui também é ampliada, não mais fica restrita ao que está escrito, mas abre-se para englobar diferentes linguagens. [...] a leitura se realiza a partir do diálogo do leitor com o objeto lido — seja escrito, sonoro, seja um gesto, uma imagem, um acontecimento.*

Desta forma, quando levamos em conta a situação do objeto lido e de seu leitor, a noção de texto se estende ao que se apresenta escrito, pois possibilita uma interlocução entre eles no momento mesmo da ação. Diante do exposto, podemos dizer que os textos são fruto das ações verbais de sujeitos socialmente atuantes, nas quais estes organizam suas atividades com o objetivo de alcançar um fim social, coincidente com as condições sob as quais a atividade verbal se efetiva. Na mesma direção desta enunciação, ainda nas palavras da autora,

poder-se-ia, assim, conceituar o texto como uma manifestação verbal constituída de elementos linguísticos selecionados e ordenados pelos falantes, durante a atividade verbal, de modo a permitir aos parceiros, na interação, não apenas a apreensão de conteúdos semânticos, em decorrência da ativação de processos e estratégias de ordem cognitiva, como também a interação (ou atuação) de acordo com práticas socioculturais. (KOCH, 1998, p. 22).

Diante dos conceitos de texto apresentados, consideramos de fundamental importância esclarecer, fazendo uso das palavras de Geraldi (1996, p. 24), que “não se trata de saber qual o tipo de texto é mais adequado para o trabalho a ser feito em sala de aula. Trata-se de saber qual o melhor trabalho a ser feito em sala de aula para que os alunos [...] sejam cidadãos leitores”. Também não se trata de padronizar um gênero textual para o trabalho em sala de aula, mas possibilitar ao aluno uma gama de gêneros textuais cujos textos possibilitem a interlocução e, conseqüentemente, a produção de sentidos. À vista de um esclarecimento maior, retomo aqui o conceito de texto elaborado por Geraldi (1997) e já explicitado no início deste trabalho como sendo uma sequência verbal escrita, coerente, formando um todo acabado, definitivo e publicado.

Por todas estas perspectivas apresentadas, o presente trabalho ratifica a concepção de que

o texto é lugar de interação de sujeitos sociais, os quais, dialogicamente, nele se constituem e são constituídos; e que, por meio de ações linguísticas e sociocognitivas, constroem objetos de discurso e propostas de sentido, ao operarem escolhas significativas entre as múltiplas formas de organização textual e as diversas possibilidades de seleção lexical que a língua lhes põe à disposição. (KOCH; ELIAS, 2012, p. 7).

À vista disso, estas autoras, tomando a concepção interacionista (dialógica) da linguagem, consideram os sujeitos sociais como agentes de um processo recíproco, em que, dialogicamente, eles se transformam, se constituem e são constituídos no lugar mesmo da interação, ou seja, no texto. No bojo desta questão, os sentidos do texto só serão explicitados se este processo interacional for levado a cabo, pois a leitura e os sentidos de um texto não são únicos. Cada um dos sujeitos envolvidos dá vida ao texto lido, (re)significa-o à sua maneira, elabora sentidos diferentes à proporção que lê o texto, porque cada mergulho no texto representa voltar à superfície de uma forma diferente, com sentidos também diferentes. E “a qualidade (profundidade) do mergulho de um leitor num texto depende de seus mergulhos

anteriores. Mergulho não só nas obras que leu, mas também na leitura que faz de sua vida” (GERALDI, 2011, p. 112). Esta analogia fica evidente nas palavras de Borges, citado por Chartier (2001), quando diz que um texto só ganha existência quando há um sujeito para lê-lo, e que os significados deste texto mudam conforme as leituras:

O que são as palavras postas em um livro? O que são esses símbolos mortos? Nada absolutamente. O que é um livro se não o abrimos? É simplesmente um cubo de papel e couro, com folhas; mas se o lemos acontece algo estranho, creio que muda a cada vez. Heráclito disse (o repeti demasiadas vezes) que ninguém se banha duas vezes no mesmo rio. Ninguém se banha duas vezes no mesmo rio porque as águas mudam, mas o mais terrível é que nós não somos menos fluidos que o rio. Cada vez que lemos um livro, o livro mudou, a conotação das palavras é outra. (BORGES apud CHARTIER, 2001, p. XI)

Daí a importância de o professor buscar, juntamente com o aluno, estes sentidos em movimento para apropriação de um texto.

### 3.2 PERSPECTIVAS DE LEITURA

Para realizar um estudo que tem como foco a leitura, uma questão emerge inicialmente: O que é a leitura? Sobre esta indagação, Manguel pontua que, “(...) nós, os leitores de hoje, estamos ameaçados de extinção, mas ainda temos de aprender o que é a leitura” (1997, p. 37). Se somos e estamos cercados por textos, por que ainda utilizamos da decodificação e não da interpretação?

Na perspectiva assumida, o ato de ler é muito mais que decodificação. A leitura é uma atividade interativa altamente complexa, constituindo um processo interacional socialmente determinado (OMETTO, 2010). Ainda no bojo desta questão, Manguel (1997, p. 20) acrescenta que “todos lemos a nós e ao mundo à nossa volta para vislumbrar o que somos e onde estamos. Lemos para compreender, ou para começar a compreender. Não podemos deixar de ler. Ler, quase como respirar, é nossa função essencial”. Mas esta leitura não se trata de uma atividade superficial que visa ao quantitativo de obras. Por isso mesmo Freire diz que “a insistência na quantidade de leituras sem o devido adentramento nos textos a serem compreendidos, e não mecanicamente memorizados, revela uma visão mágica da palavra escrita. Visão que urge ser superada” (1988, p. 17).

Em face do exposto, consideramos que:

aprender a ler significa também aprender a ler o mundo, dar sentido a ele e a nós próprios, o que, mal ou bem, fazemos mesmo sem ser ensinados. A função do educador não seria precisamente a de ensinar a ler, mas a de criar condições para o educando realizar a sua própria aprendizagem, conforme seus próprios interesses, necessidades, fantasias, segundo as dúvidas e exigências que a realidade lhe apresenta. (MARTINS, 2004, p. 34).

Isso porque diante de uma sociedade letrada, vivemos rodeados de possíveis leituras adversas ao contexto escolar como placas, nomes dos estabelecimentos comerciais, bilhetes, recados, panfletos, outdoors, faixas, propagandas, mensagens de texto via telefone móvel e muitos outros veículos possíveis que colocam a leitura em movimento.

Em todo esse âmbito de possíveis leitura, o texto passa a ser o lugar de encontro e confronto dos sentidos deixados pelas pistas do autor ao se confrontarem com os sentidos que o leitor traz consigo. Sobre esta capacidade de leitura e interação variada com os textos, Solé (1998, p. 23) acrescenta:

Poder ler, isto é, compreender e interpretar textos escritos de diversos tipos com diferentes intenções e objetivos contribui de forma decisiva para autonomia das pessoas, na medida em que a leitura é um instrumento necessário para que nos manejemos com certas garantias em uma sociedade letrada.

Entendemos assim que a leitura é constitutiva da subjetividade humana pois dela é decorrente a compreensão do mundo, potencializando as interlocuções e permitindo a apropriação dos sentidos. Deste modo, “a leitura é sempre apropriação, invenção, produção de significados” (CHARTIER, 1998, p. 77) constituídos nas dialogias e acontece entre o compartilhado e o singular.

No que diz respeito à concepção de leitura como forma de interação, Soares (2002, p. 68) define assim o ato de ler:

Um conjunto de habilidades linguísticas e psicológicas, que se estendem desde a habilidade de decodificar palavras escritas até a capacidade de compreender textos escritos. Essas categorias não se opõem, complementam-se; a leitura é um processo de relacionar símbolos escritos a unidades de som e é também o processo de construir uma interpretação de textos escritos.

Novamente percebemos que as práticas de leitura não se limitam ao ato de decodificar palavras, mas sim compreender os textos. Apenas a decodificação de palavras não é suficiente para o domínio da leitura, pois um leitor competente tem que compreender e refletir sobre o texto lido. As atividades da maioria dos livros didáticos, identificadas como “leitura e

compreensão de texto”, contêm exercícios para que o aluno identifique algo já explícito no texto, com um sentido único, não possibilitando aos alunos uma reflexão e (re) significação dos sentidos contidos nas entrelinhas do texto, uma leitura mecânica, um leitor passivo, que lê o texto buscando a resposta já apontada na própria pergunta.

A leitura de um texto demanda do sujeito leitor muito mais do que uma apropriação do código linguístico, pois o texto não pode ser entendido como um produto a ser decodificado por um interlocutor. Ler, na concepção de Freire (1988, p. 11), “não se esgota na decodificação pura da palavra escrita ou da linguagem escrita, mas que se antecipa e se alonga na inteligência do mundo”. A partir desta concepção de leitura, entendemos que o ato de ler abarca toda uma análise de contexto que serve de ponte para a elaboração de sentidos e, principalmente, para o alcance do objetivo da leitura: a compreensão do objeto lido.

Sobre este fim, Silva (1993, p. 106) explana:

Compreender um texto significa apreender a relação dinâmica que ele mantém com um determinado contexto bem como perceber criticamente a objetividade dos fatos desse contexto, como instituída pelo autor, em relação àquilo que eu, enquanto leitor, vivo no meu próprio contexto.

A partir desta explanação, podemos dizer que a leitura de um texto não deve ficar presa nos seus próprios limites; pelo contrário, o movimento em que se instaura a leitura é dotado de cotejamento de experiências, de contextos e da realidade dos sujeitos inseridos neste processo interativo. Se este movimento for levado a cabo,

Cabe então ao professor oportunizar condições concretas para que seus alunos leiam significativamente (e não mecanicamente), procurando destacar e registrar, para efeito de discussão e debate, aquelas ideias que lhes parecerem relevantes para o avanço no conhecimento de um determinado assunto (SILVA, 1993, p. 108).

Com base nesta atribuição concedida ao professor, compreendemos que as interlocuções acontecem mediadas por diferentes experiências em contextos fora do ambiente escolar, seus posicionamentos frente a um debate ou até mesmo suas interpretações de texto, as quais não precisam se referir a um processo de convergência. A leitura, enquanto atividade essencialmente interativa, ancora-se nas experiências e nos conhecimentos de mundo dos sujeitos leitores. Por isso ela é

o processo no qual o leitor realiza um trabalho ativo de compreensão e interpretação do texto, a partir dos seus objetivos, do 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).

Neste âmbito, nas práticas de leitura, os Parâmetros Curriculares Nacionais reforçam o papel do leitor como construtor de sentidos, usufruindo-se de estratégias interativas como seleção dos textos, antecipação de algumas informações que estarão no texto, inferência de futuras ações a serem abordadas no texto e também verificação, comprovação das hipóteses elencadas no transcurso da leitura. Portanto entendemos que ler é mergulhar na imaginação, nos sentidos produzidos a partir da interação com o texto e nos conhecimentos e experiências advindos das relações extraescolares. Com este movimento, “a leitura vai, portanto, além do texto (seja ele qual for) e começa antes do contato com ele. O leitor assume um papel atuante, deixa de ser mero decodificador ou receptor passivo”. (MARTINS, 2004, p. 32).

O professor, ao propor atividades de leitura, deve atentar-se para não limitar os sujeitos leitores a materiais didáticos (livro didático, caderno do aluno, apostilas, entre outras) que não irão contribuir na sua formação leitora, muito menos deve organizar o movimento de leitura sequencial (cada aluno lê um trecho do texto), pois esta só favorece o desenvolvimento da oralidade, não a atribuição de sentidos. Assim, ir ao texto para simplesmente “passar os olhos” nas palavras ou testar o vocabulário não se constituem exercícios de leitura. A leitura, numa perspectiva interacionista, é aquela que permite a interlocução entre professor e alunos mediados pelo texto. Neste movimento, o professor dá vez e voz ao aluno para que os sentidos se constituam na própria da leitura.

Dizer que o aluno não lê, é uma forma de ferir o direito do sujeito, pois esta afirmação só procede se a leitura não ultrapassar os limites da escola, que considera leitor somente aquele que lê “bons livros”, porém se o olhar for direcionado aos sujeitos e seu meio social, deparar-se-á com leitores de gibis, e-mail, facebook, bíblia, cartazes, mensagens de celular, entre outras leituras.

Também devemos levar em consideração que para muitos professores a prática de leitura resume-se em reproduzir o que consta no texto, a responder as questões à maneira como o material didático espera, ao cumprimento do currículo escolar, esquecendo-se muitas vezes que o livro didático não é o fim, mas um meio para realização de atividades que levem os alunos a refletirem sobre o lido, compreender o porquê da leitura e de como esta pode contribuir na sua formação enquanto sujeito social. A leitura não se constitui o meio que provocará mudanças e modernização social, porém é um caminho e cabe ressaltar que o sujeito que é capaz de ler e escrever pode desenvolver o seu papel enquanto cidadão. Em especial ao professor, este deve compreender o seu papel frente à promoção da leitura em sala de aula, pois como dito, sua postura frente a uma concepção de linguagem influencia em todo o processo de ensino e aprendizagem, principalmente nas interlocuções mediadas pelos textos. O professor que produz movimentos dialógicos em sala de aula está, na verdade, contribuindo para a formação leitora, para despertar o gosto pela leitura. Este papel não se limita somente ao professor de Língua Portuguesa, mas a todos os professores das diferentes disciplinas.

Para este autor, “a condição básica para ensinar o aluno a ler diz respeito à capacidade de leitura do próprio professor. Mais especificamente, para que ocorra um bom ensino de leitura é necessário que o professor seja, ele mesmo, um leitor” (SILVA, 1993, p. 109). Petit, neste mesmo sentido, acrescenta que “o que atrai a atenção da criança é o interesse profundo que os adultos têm pelos livros, seu desejo real, seu prazer real” (2008, p. 141).

É, pois, essencial que o professor, enquanto mediador da leitura, tenha como objetivo, não a leitura para a interpretação ou resolução de atividades, mas a tenha como uma forma de interagir com o aluno, produzindo sentidos que favoreçam o gosto e o hábito por ela. Por isso Lajolo (1991, p. 62) salienta que “todas as atividades escolares das quais o texto participa precisam ter sentido, para que o texto resguarde seu significado maior”.

Assim, a leitura pode acontecer por prazer e não por pretexto, pois cada um possui uma vivência diferente, um contexto social diferente de modo que a oferta deve ser diversificada, bem como os objetivos a serem alcançados. Assim, para Lajolo (1991, p. 59),

Ler não é decifrar, como num jogo de adivinhações, o sentido de um texto. É, a partir de um texto, ser capaz de atribuir-lhe significação, conseguir relacioná-lo a todos os outros textos significativos para cada um, reconhecer nele o tipo de leitura que seu autor pretendia e, dono da própria vontade, entregar-se a esta leitura, ou rebelar-se contra ela, propondo outra não prevista.

Portanto, para que o texto tenha significação, é preciso que o professor se posicione em relação à concepção de linguagem como forma de interação em todas as suas práticas em sala de aula, pois “não basta se entender palavra por palavra, também não basta se entender sentença por sentença, se não se apreende o texto em sua unidade” (ORLANDI, 1983, p. 20). Texto este que, ainda nas palavras da autora, “não resulta da soma de frases, nem da soma de interlocutores: o(s) sentido(s) de um texto resulta(m) de uma situação discursiva, margem de enunciados efetivamente realizados” (ORLANDI, 1983, p. 20). Por isso, o texto deve ser compreendido como lugar em que ocorre a interação dos sujeitos sociais e, que, a partir dele, estes sujeitos se constituam e sejam constituídos. Isso porque os sentidos do texto não estão prontos e acabados, mas se constroem no momento em que se efetiva a interlocução.

Entendemos, portanto, que a leitura é um “momento crítico da constituição do texto, pois é o momento privilegiado do processo da interação verbal: aquele em que os interlocutores, ao se identificarem como interlocutores, desencadeiam o processo de significação” (ORLANDI, 1983, p. 20). Isso significa que a leitura não deve limitar-se ao que está dito, mas ir além dos seus limites, buscando o cotejamento das experiências dos sujeitos leitores e dos contextos (texto e leitor). Para que isto ocorra, é necessário que o professor oportunize situações concretas de interlocução, tendo como mediador os vários textos de que possa fazer uso.

Portanto, na perspectiva da concepção de linguagem como forma de interação, o texto é considerado como um lugar de encontro entre os sujeitos sociais. A leitura, nesse processo, significa muito mais do que decodificar palavras de um texto, significa cotejar com outros textos e participar do diálogo que se estabelece em torno dele (FIORIN, 2008). Diante desse contexto, a escola assume uma função básica no desenvolvimento dos sujeitos. Assunto do nosso próximo capítulo.

## CAPÍTULO IV – NO MUNDO DA CULTURA E DO CONHECIMENTO

Neste capítulo, tematizaremos a constituição e desenvolvimento da linguagem no ambiente escolar e, conseqüentemente, a função essencial da escola para o desenvolvimento do sujeito. Isso porque compreendemos com Saviani (2005) que a natureza humana não é dada espontaneamente ao homem, mas deve ser por ele produzida sobre a base da natureza biofísica. Conseqüentemente, devemos considerar que o trabalho educativo é o ato de produzir, direta e intencionalmente, em cada sujeito singular, a humanidade que é produzida histórica e coletivamente pelo conjunto dos homens.

Do ponto de vista da educação, podemos considerar que o homem não nasce sabendo, não se torna homem naturalmente; ele não nasce sabendo sentir, pensar, avaliar, agir. Para que ele saiba pensar, sentir, querer, agir ou avaliar é preciso primeiro que ele aprenda socialmente, o que significa que ele precisa do trabalho educativo. Dessa forma, o saber que diretamente interessa à educação passa a ser aquele produzido historicamente pelo desenvolvimento de processos de aprendizagem, resultantes do trabalho educativo. Nesse sentido,

a educação escolar é simplesmente a educação; [...] ela tem uma função especificamente educativa, propriamente pedagógica, ligada à questão do conhecimento; é preciso, pois, resgatar a importância da escola e reorganizar o trabalho educativo, levando em conta o problema do saber sistematizado, a partir do qual se define a especificidade da educação escolar. (SAVIANI, 2005, p. 98).

Tomando as palavras de Saviani como referência, entendemos que a escola, instituída pela sociedade letrada, deve propiciar a socialização do saber sistematizado, pois ela promove transformações nos indivíduos que por ela passam. Oliveira (1996) considera a escola não como um componente natural da vida humana, que acompanha o sujeito em todo o seu percurso de desenvolvimento, mas como uma criação histórica, enraizada num tipo particular de formação cultural, ou seja, a escola não é vista como uma instituição universal, mas uma realização cultural das sociedades letradas. A reflexão sobre o papel da escola será, pois, marcada pela inserção histórica da escola em um determinado tipo de formação cultural.

Oliveira (1996) aponta ainda que a questão dos efeitos da escolarização pode levar a uma dicotomia. Por um lado, as conquistas intelectuais provenientes do processo de escolarização alterariam a competência dos indivíduos, tornando-os mais desenvolvidos intelectualmente, mais plenos psicologicamente, mais aptos se comparados aos sujeitos não escolarizados. Por outro lado, rejeitar estas conquistas e equiparar escolarizados e não escolarizados conduziria à noção de que a escola não exerce função alguma, não desempenha nenhum papel no desenvolvimento psicológico dos sujeitos que por ela passam. Logo, escolarizados e não escolarizados não apresentariam diferenças no modo de pensar, na forma de organização de seu pensamento. Neste sentido, a sociedade escolarizada estaria depositando esperanças e investindo recursos em uma instituição que não cumpre seus objetivos básicos de transformar cognitivamente e intelectualmente os sujeitos sobre os quais atua.

Apesar das várias possibilidades de definição do papel da escola na sociedade letrada, consideramos com Oliveira (1996) que a leitura e a escrita e as disciplinas científicas constituem conteúdos escolares essenciais para o desenvolvimento dos sujeitos. Isso porque acreditamos que a escola assume a função básica de instrumentalizar os indivíduos para serem usuários competentes do sistema de leitura e escrita, e capazes de interagir com o conhecimento acumulado pelas várias disciplinas científicas e com o modo de construir conhecimento que é peculiar da ciência. O contato sistemático e intenso com o sistema de leitura e escrita enquanto modalidade de construção do conhecimento é, portanto, parte fundamental da função da escola. As práticas escolares incorporam e potencializam os possíveis efeitos da leitura e da escrita no desenvolvimento psicológico dos alunos.

Nesse mesmo contexto, assumimos com Britto (2007) que a função básica da escola deve ser a de garantir ao aluno tanto o conhecimento formal como as formas de normatização da vida e de produção que se concretizam na linguagem e nos discursos que se organizam a partir dela. Isto porque, “a aprendizagem da escrita e dos conteúdos que se veiculam por ela é central na formação dos sujeitos e não se realiza senão através do exercício sistemático e reflexivo” (BRITTO, 2007, p. 25). Assim, constituir a aprendizagem como mais que aquisição de padrões de comportamento e submissão aos valores do

senso comum significa reconhecer que se aprende a ler e escrever ao mesmo tempo em que se aprendem os conhecimentos essenciais da história humana.

Para dar segmento a este raciocínio, retomamos a defesa de Kato quanto ao papel da escola. Para esta autora,

A função da escola é introduzir a criança no mundo da escrita, tornando um cidadão funcionalmente letrado, isto é, um sujeito capaz de fazer uso da linguagem escrita para sua necessidade individual de crescer cognitivamente e para atender às várias demandas de uma sociedade que prestigia esse tipo de linguagem como um dos instrumentos de comunicação. A língua falada culta é consequência do letramento, motivo por que, indiretamente, é função da escola desenvolver no aluno o domínio da linguagem falada institucionalmente aceita. (1995, p. 7).

Compreendemos assim que a escola é fundamental para o desenvolvimento da linguagem e que aprender a ler e a escrever é inserir o sujeito no mundo da cultura, no mundo do conhecimento. E a ideia de mundo da escrita refere-se às formas de organização da sociedade e do desenvolvimento do conhecimento (BRITTO, 2007). Somente desta perspectiva é que faz sentido afirmar que as práticas de leitura e escrita estão no cerne das atividades escolares, perpassando todas as áreas do conhecimento. Na acepção de Britto (2007), aprender a ler e a escrever no contexto escolar deve, portanto, ser muito mais que saber uma norma ou ter o domínio de uma tecnologia para usá-la nas situações em que ela se manifeste: “aprender a ler e escrever, nesta perspectiva, significa dispor do conhecimento elaborado e poder usá-lo para participar e intervir na sociedade” (2007, p. 30).

Nessa mesma direção, Saviani (2005) aponta que a escola é uma instituição cuja função consiste na socialização do saber sistematizado. Percebemos que Saviani não se refere a qualquer tipo de saber, mas sim ao saber sistematizado. Assim, a escola trata do conhecimento elaborado e não do conhecimento espontâneo; do saber sistematizado e não do saber fragmentado; da cultura erudita e não da cultura popular. Isso porque para ele, a escola tem a ver com o problema da ciência que é exatamente o saber metódico, sistematizado. E é a busca por esse conhecimento sistematizado pelas novas gerações que torna necessária a existência da escola.

Portanto, a existência do saber sistematizado não condiciona a existência da escola. Esta existe para viabilizar a aquisição de instrumentos que permitam o acesso à ciência, ou seja, ao saber elaborado, bem como o

acesso aos princípios desse saber. É a partir dessa questão que as práticas escolares devem se organizar, pois Saviani (2005) assegura que o conhecimento elaborado, o saber sistematizado e a cultura erudita, é uma cultura letrada. Por isso que a exigência para o acesso a esse tipo de conhecimento é a aprendizagem da leitura e da escrita. Sem contar que é importante conhecer também outras linguagens, como a dos números, da natureza e da sociedade. “Está aí o conteúdo fundamental da escola elementar: ler, escrever, contar, os rudimentos das ciências naturais e das ciências sociais (história e geografia humanas)” (SAVIANI, 2005, p. 15). E rejeitar essas exigências é neutralizar os efeitos da escolarização no processo de democratização.

Saviani (2005) também chama a atenção para a aquisição de um *habitus*. Para ele, só se chega ao conhecimento quando se adquire, com tempo e esforços, uma disposição permanente, considerada como uma espécie de segunda natureza. A expressão *segunda natureza* é usada pelo autor para referir-se aos atos que nós podemos realizar como sendo naturais. Ler e escrever, por exemplo, constituem habilidades de segunda natureza para nós que as dominamos, pois são praticadas com tanta naturalidade que não nos imaginamos desprovidos dessas características. Não obstante pareçam habilidades naturais, Saviani afirma tratar-se de habilidades adquiridas e, destaca, não constituídas de maneira espontânea. A essas habilidades só se pode ter acesso por meio de um processo deliberado e sistemático.

Adquirir um *habitus* significa criar uma situação irreversível. Para isso, porém, é preciso ter insistência e persistência. [...] Pode-se chegar a conseguir decifrar a escrita, a reconhecer os códigos em um ano, assim como com algumas lições práticas será possível dirigir um automóvel. Mas do mesmo modo que a interrupção, o abandono do volante antes que se complete a aprendizagem determinará uma reversão, também isso ocorre com o aprendizado da leitura. Inversamente, completado o processo, adquirido o *habitus*, atingida a segunda natureza, a interrupção da atividade, ainda que por longo tempo, não acarreta a reversão. (SAVIANI, 2005, p. 21).

Nesse sentido, pode-se afirmar que a criança ingressa no universo letrado através da linguagem escrita, ou seja, lendo e escrevendo de modo sistemático. E nesse contexto está a escola que, pela mediação, possibilita às novas gerações o acesso ao saber sistematizado e ao saber erudito. Para isso, a escola precisa organizar processos, possibilitar formas a essa finalidade. Este é o cerne da pedagogia escolar.

Ler, por exemplo, é uma prática social que se constrói nos discursos, na relação com o outro. No contexto escolar, a leitura está presente em todas as áreas do conhecimento, evidenciando assim a necessidade de se incentivar e cultivar esta prática junto aos alunos. Destacamos novamente o importante papel da escola na constituição de leitores proficientes, pois ela é uma instituição cuja função consiste na socialização do saber (SAVIANI, 2005). Dizer que o saber é produzido socialmente, é dizer que não se trata de um saber pronto e acabado, mas de um saber historicamente produzido por uma geração dependente das demais.

A escola é, pois, compreendida com base no desenvolvimento histórico da sociedade; assim compreendida, torna-se possível a sua articulação com a superação da sociedade vigente em direção a uma sociedade sem classes, a uma sociedade socialista. (SAVIANI, 2005, p. 103).

No bojo desta questão, encontram-se o conhecimento e a mediação do professor. Este, enquanto sujeito que apreendeu as relações sociais, assume a função de possibilitar esta apreensão por parte dos alunos, realizando a mediação entre o aluno e o conhecimento que se desenvolveu socialmente.

Isso significa que o aprendizado humano implica uma natureza social específica e um processo através do qual as crianças participam da vida intelectual daquelas que as cercam. Diferentemente do ensino da linguagem falada, em que a criança consegue aprender naturalmente, o ensino da linguagem escrita requer um treinamento artificial, uma mediação vinda das mãos dos professores (VIGOTSKI, 1998). Sobre esse processo de mediação, Fontana e Cruz (1997) consideram que é através da mediação do outro que a lógica da escrita começa também a ser elaborada. As crianças solicitam aos adultos ou a outras crianças mais velhas que leiam para elas. Tentam escrever e ler, procurando imitar o que observaram, e procuram verificar, entre aqueles que são leitores, a adequação de suas observações.

Neste contexto, a palavra penetra em todas as relações entre os sujeitos e serve de elo a todas as relações sociais, em todos os domínios. A palavra, como nos diz Bakhtin (2009), está sempre carregada de um conteúdo ou de um sentido ideológico ou universal. É assim que as compreendemos e apenas reagimos àquelas que despertam em nós sentidos concernentes à

vida. Sentidos variados determinados por contextos também variados. Porém, mesmo assim a palavra não deixa de ser una.

Na realidade, toda palavra comporta *duas faces*. Ela é determinada tanto pelo fato de que procede *de* alguém, como pelo fato de que se dirige *para* alguém. Ela constitui justamente *o produto da interação do locutor e do ouvinte*. Toda palavra serve de expressão a *um* em relação ao *outro*. Através da palavra, defino-me em relação ao outro, isto é, em última análise, em relação à coletividade. A palavra é uma espécie de ponte lançada entre mim e os outros. Se ela se apoia sobre mim numa extremidade, na outra apoia-se sobre o meu interlocutor. A palavra é o território comum do locutor e do interlocutor. (BAKHTIN, 2009, p. 117. Grifos do autor)

Compreendemos assim que a palavra, lugar comum dos interlocutores, possibilita a interação entre os sujeitos. No contexto escolar, cabe ao professor possibilitar e articular espaços para que questões de linguagem se combinem com as de educação, intensificando as experiências em sala de aula e reinventando-as. Ao trabalhar nessa direção, professores e alunos não são considerados aqueles que, respectivamente, ensinam e aprendem, mas como sujeitos sociais e históricos, sujeitos humanos, produtores de linguagem e da humanidade. Portanto, é na troca de experiências, na interação do dia a dia que as divergências práticas – de leitura, de produção de textos e análise linguísticas – possibilitam a formação contínua do professor e do aluno, tecendo, assim, os textos de suas experiências de vida, os quais se constituem como espaços de criação de linguagem e de humanidade (ABDALLA, 2003), fazendo não só da palavra como da leitura e da escrita, algo que “realmente significa e é responsável por aquilo que diz” (BAKHTIN, 2009, p. 203).

Abdalla (2003) acrescenta ainda que é por meio do texto, da palavra, da linguagem, que nos constituímos em relação ao outro, às questões que se colocam no dia a dia da escola. Assim, o texto, entendido como unidade básica de ensino, é que vai dar sentido e conduzir as interações de sala de aula, ressignificando a troca de experiências e a aprendizagem.

Posto tudo isso, compreendemos com Goulemot (2001) que ler e escrever também é dar um sentido de conjunto, é constituir um sentido que opera para além do sentido das palavras, do agrupamento de frases. Em outros termos, dar um sentido é falar sobre o que, talvez, não se consegue dizer de outro modo e mais claramente. A cada leitura, novos sentidos são estabelecidos ao que já fora lido. E em todo este contexto, a escola se constitui em um local de ensino dessas habilidades, responsável por inserir o sujeito no

mundo da cultura e do conhecimento. E na contextualização da escola como uma instituição social, entendendo que seu papel não é universal, mas específico da sociedade letrada,

a própria concepção de desenvolvimento humano nas sociedades escolarizadas tem nessa instituição uma referência básica: a escola tem um papel central na construção do adulto concebido como cidadão pleno dessas sociedades. A exclusão do processo de escolarização, bem como quaisquer formas de empobrecimento da experiência escolar, estariam, portanto, deixando de promover o acesso do indivíduo a dimensões fundamentais de sua própria cultura. (OLIVEIRA, 1996, 101).

## CAPÍTULO V – OS PILARES TEÓRICOS E O CAMINHO DA PESQUISA

Neste capítulo descreverei a questão teórico-metodológica da pesquisa e o modo de produção dos dados. Para isso, no que se refere aos aspectos teóricos, este estudo ancora-se em dois pilares teóricos, Lev Vigotski (1998, 2008) e Mikhail Bakhtin (2009, 2011).

Do primeiro, refiro-me à perspectiva histórico-cultural do desenvolvimento humano, por compreender que através do movimento de leitura, os sujeitos vão se constituindo mediados pelos grupos culturais nos quais interagem. Assumo com essa perspectiva que a leitura é uma prática social, constituída historicamente, em condições concretas de produção. Já em relação a Bakhtin, refiro-me à perspectiva enunciativo-discursiva, por compreender que esta abordagem também possibilita a compreensão da interação verbal instaurada pela leitura, tanto pelo professor como pelos alunos em sala de aula.

Para Bakhtin (2011, p. 327), “a relação como sentido é sempre dialógica. A própria compreensão já é dialógica”, o que não significa consenso, mas que o conflito está posto. Neste sentido, aposto na direção que ele aponta para se compreender que os sentidos das palavras são totalmente determinados por seu contexto e não obstante haja várias significações possíveis para vários contextos possíveis, a palavra não deixa de ser única.

Todavia, essa perspectiva dialógica de Bakhtin requer que consideremos a palavra tal como concebida por ele, bem como suas implicações de uso nas relações verbais. Assim, para Bakhtin,

A palavra é o fenômeno ideológico por excelência. A realidade toda da palavra é absorvida por sua função de signo. A palavra não comporta nada que não esteja ligado a essa função, nada que não tenha sido gerado por ela. A palavra é o modo mais puro e sensível de relação social. [...] utilizável como signo interior [...]. Nenhum signo cultural, quando compreendido e dotado de um sentido, permanece isolado: torna-se parte da unidade da consciência verbalmente constituída. [...] A palavra está presente em todos os atos de compreensão e em todos os atos de interpretação. (2009, p. 36-8. Grifos do autor).

Nessa perspectiva, consideramos com Bakhtin (2009) que a palavra está intimamente ligada à vida, uma vez que ela compõe o processo interativo e se

constitui como lugar de encontro do locutor e do interlocutor os quais, situados em um determinado contexto histórico e cultural de comunicação, podem transmitir um ao outro conhecimentos e valores colocados socialmente em circulação. É através desse movimento de interação, pelo qual as palavras tomam vida, que os conhecimentos e valores agregados ao que é enunciado são confrontados e, portanto, entram em diálogo com os conhecimentos e valores sociais. Por isso consideramos, com o autor, a enunciação como produto da interação social, seja referente a uma fala determinada pela situação imediata, seja por um contexto mais abrangente que constitui o conjunto das condições de vida de uma determinada sociedade linguística.

Sobre esta possibilidade de a palavra estar presente em todos os contextos sociais, por isso mesmo ser considerada um produto ideológico, Bakhtin (2009, p. 42) afirma:

(...) a palavra penetra literalmente em todas as relações entre indivíduos, nas relações de colaboração, nas de base ideológica, nos encontros fortuitos da vida cotidiana, nas relações de caráter político, etc. As palavras são tecidas a partir de uma multidão de fios ideológicos e servem de trama a todas as relações sociais em todos os domínios.

Neste contexto, a palavra revela-se como indicadora de todas as transformações sociais, capaz de relacionar as fases transitórias mais particulares, mais breves das mudanças sociais, uma vez que “a situação social mais imediata e o meio social mais amplo determinam completamente e, por assim dizer, a partir de seu próprio interior, a estrutura da enunciação” (BAKHTIN, 2009, p.117. Grifo do autor).

A partir das contribuições de Bakhtin emerge a importância de verificar como e o que os diferentes professores têm desenvolvido no ambiente institucional que configura atividades práticas que visam à promoção da leitura; como dialogam com os sujeitos participantes do processo; como seus diálogos são firmados pela ideologia do signo, na linguagem. Nesta perspectiva, torna-se necessário complementar as análises com alguns indicadores do processo, na instituição a ser focalizada.

E analisar o processo, constitui um dos princípios que formam a base da abordagem de Vigotski (1998), quando este se refere à análise das funções psicológicas superiores. Segundo este psicólogo, é essencial compreender como se constituíram, historicamente, as características peculiares humanas

nas suas relações concretas, uma vez que o desenvolvimento psicológico de cada indivíduo origina-se de sua vida em sociedade.

O homem se constitui nas suas relações sociais concretas, em um processo interativo e histórico. Fontana e Cruz (1997, p. 58) nos explicam que nessa perspectiva, “a relação entre o homem e o meio físico e social não é natural, total e diretamente determinada pela estimulação ambiental. E também não é uma adaptação do organismo ao meio”. É através do trabalho que o homem consegue transformar o meio produzindo cultura, e a si mesmo, transformando suas formas de agir.

Esta relação que o homem estabelece com o meio é sempre mediada por produtos culturais humanos, como o instrumento e o signo, e pela interação com o “outro”. “O caminho do objeto até a criança e desta até o objeto passa através de outra pessoa”, disse Vigotski (1998). “Essa estrutura humana complexa é o produto de um processo de desenvolvimento profundamente enraizado nas ligações entre história individual e história social” (1998, p. 40). Assim, as relações que a criança estabelece com o mundo são sempre mediadas por outros sujeitos, e através destas relações, a criança vai se apropriando das significações socialmente construídas. Dessa forma, por meio da linguagem em movimento e das significações, o grupo social propicia o acesso a formas culturais de perceber e constituir a realidade (FONTANA; CRUZ, 1997).

Vigotski (2008) aponta que a linguagem, as palavras, exercem papel essencial no desenvolvimento do pensamento e no desenvolvimento histórico da consciência como um todo. Esse desenvolvimento suscita o aprendizado. Vigotski (1998, p. 110) considera que “aprendizado e desenvolvimento estão inter-relacionados desde o primeiro dia de vida da criança” e que o primeiro é condição para a apropriação do segundo, ou seja, “tudo aquilo que a criança aprende com o adulto ou com outra criança mais velha vai sendo elaborado por ela, vai se incorporando a ela, transformando seus modos de agir e pensar” (FONTANA; CRUZ, 1997, p. 63).

Neste sentido, Vigotski (1998) ressalta que um aspecto fundamental do aprendizado “é o fato de ele criar a zona de desenvolvimento proximal, ou seja, o aprendizado desperta vários processos internos de desenvolvimento, que são capazes de operar somente quando a criança interage com pessoas em seu

ambiente e quando em cooperação com seus companheiros” (1998, p. 117-118). Dessa perspectiva, podemos compreender que os processos de aprendizado não se realizam em igual medida dos processos de desenvolvimento, porque estes progridem de forma mais lenta e atrás dos processos daqueles; deste jogo resultam, portanto, as zonas de desenvolvimento proximal, as quais são consideradas como

a distância entre o nível de desenvolvimento real, que se costuma determinar através da solução independente de problemas, e o nível de desenvolvimento potencial, determinado através da solução de problemas sob a orientação de um adulto ou em colaboração com companheiros mais capazes. (VIGOTSKI, 1998, p. 112).

Assim, nessa perspectiva, o aprendizado acontece na interação social e pressupõe uma natureza social distinta e um processo através do qual as crianças participam da vida intelectual daqueles que as cercam. Por isso consideramos o papel mediador do professor essencial para o favorecimento do processo de aprendizagem dos alunos.

## 5.1 A PRODUÇÃO DOS DADOS DA PESQUISA E A ESCOLA PESQUISADA

A opção pela realização da pesquisa nas relações de ensino, que considera o conjunto de fazeres pedagógicos, próprios do trabalho docente, foi a escolha como procedimento de investigação e de levantamento de indicadores sobre as práticas de leitura e escrita possibilitadas aos alunos. Da mesma forma, os procedimentos de avaliação e de replanejamento das atividades de ensino vividas pautariam as análises dos indicadores reunidos e a reflexão interessada sobre os efeitos da mediação docente (OMETTO, 2010).

Para tal, foi necessário estabelecer parceria com uma escola a fim de observar as relações de ensino em acontecimento.

Direcionamos nossos interesses de pesquisa para a cidade de São Gotardo, onde moro. Como nosso foco de pesquisa eram os anos finais do ensino fundamental – 6º ao 9º ano –, consultei a direção da Escola onde trabalhei de 2008 a 2013, sobre a possibilidade de desenvolver o trabalho de pesquisa no contexto da sala de aula pesquisando as práticas de leitura dos professores de uma turma de sexto ou de sétimo ano. Na oportunidade, apresentei-lhe o projeto de pesquisa, o qual foi aceito e, diante do exposto, a direção e vários professores concederam-me autorização para o

desenvolvimento da pesquisa, bastando apenas decidirmos em qual turma seria.

Esta escola está em funcionamento desde 1964, cujo prédio, inicialmente, era de lata, e foi nomeada em homenagem ao senhor “Coronel Oscar Prados”, personalidade responsável por grandes propriedades de terra no município. No início da década de 60, São Gotardo contava com apenas duas escolas, as quais se situavam nas regiões central e sul da cidade. A criação da escola no setor Alto Bela Vista foi com o objetivo de atender à comunidade da região norte, a alunos da área rural e de bairros que circunvizinham a escola.

O bairro no qual a escola está situada possui asfalto, iluminação pública, telefones públicos, estabelecimentos comerciais, quadra pública para esportes, posto de saúde e alguns templos religiosos.

As casas, em sua maioria, são resultantes de programas de habitação popular. Assim, segundo caracterização do Projeto Político Pedagógico de 2014, a comunidade é constituída por uma maioria de famílias proveniente de outros estados brasileiros, as quais atuam na economia informal, principalmente como trabalhadores rurais. O grau de instrução dos pais dos alunos, em quase sua totalidade, é de nível fundamental. Como esses pais não se estabelecem definitivamente na cidade, retornando ao local de origem, há uma movimentação constante de alunos na escola, dos quais 80% não têm acesso a livros, revistas ou jornais a não ser na própria escola.

Construída na forma de “H”<sup>2</sup>, devido à ampliação e adaptações por que passou a escola ao longo dos anos, esta é a vista aérea. A área escolar compreende 5000 m<sup>2</sup>. O prédio da esquerda e o central comportam as 18 salas de aula. O prédio da direita, construído há 7 anos, possui dois andares. No primeiro andar estão secretaria, salão de eventos com palco, cozinha, banheiros, biblioteca e almoxarifado. No segundo andar constam sala de direção, coordenação/supervisão, professores, laboratório físico-químico, setor financeiro, sala de vídeo, banheiros, sala de projetos e laboratório de informática. O pátio coberto fica entre o prédio da direita e o central. Atrás

---

<sup>2</sup> Esta é a vista aérea dos pavilhões da escola. À direita, situa-se o pavilhão que comporta salas da administração, banheiros e biblioteca. O pavilhão do meio e da esquerda comportam 18 salas de aula. No centro, um corredor cruza os três pavilhões. Ao fundo, há duas quadras de esportes.

destes fica a área livre onde estão duas quadras de esportes, as quais se encontram em reforma para cobertura.

Apenas algumas salas de aula possuem armários de aço. As carteiras são, geralmente, dispostas em filas umas atrás das outras. A fachada da Escola é simples e ao adentrar o portão, do lado direito, já está a secretaria.

Fora da Escola, do lado direito, há residências; do lado esquerdo, há uma sorveteria e mais residências, e à frente há uma papelaria e um supermercado.

A Escola tem aproximadamente 70 professores e 1500 alunos distribuídos em 48 turmas. No período da manhã, há o ensino fundamental anos finais (8º e 9º anos) e Ensino Médio. No período da tarde há o Ensino Fundamental – anos iniciais e anos finais (6º e 7º anos). À noite a escola oferece Ensino Médio (2º e 3º ano), Educação de Jovens e Adultos (fundamental e médio), Curso Normal Pós-médio (Magistério), Tempo Integral e Curso de Contabilidade pós-médio.

## 5.2 OS MODOS DE REGISTRO

No período da tarde, a escola tinha 4 turmas de sexto ano e 3 turmas de sétimo ano do ensino fundamental – anos finais. Como eu não poderia assistir às aulas nas quartas e quintas feiras, pois nestes dias ainda assistia às aulas de disciplinas do mestrado, optei por assistir às aulas na quarta turma do sexto ano, pois as aulas ministradas nas segundas, terças e sextas-feiras correspondiam às disciplinas almejadas: História (2 aulas), Ciências (3 aulas), Matemática (2 aulas), Língua Portuguesa (2 aulas) e Geografia (1 aula).

Os dados foram produzidos entre os meses de outubro a dezembro de 2013, totalizando 65 aulas assistidas. Para tal, utilizei diferentes procedimentos de registro.

Primeiramente, as aulas foram gravadas e filmadas, o que resultou em 54 horas de audiogravação, que foram transcritas para que pudesse proceder aos recortes de episódios significativos para a realização deste trabalho. Cabe ressaltar, que após a transcrição das aulas, no momento das análises deste trabalho, os nomes dos alunos e dos professores foram modificados a fim de preservar a identidade dos mesmos.

Além das interlocuções registradas e transcritas, também utilizei diário de campo para registrar as observações e ações dos professores e dos alunos ocorridas em sala de aula. O diário de campo constou de breves descrições

das aulas, das atividades e dos textos sugeridos pelos professores. Anotações que, posteriormente, no momento das transcrições, pudessem auxiliar na descrição dos momentos interativos vividos no processo de desenvolvimento da leitura.

Como afirma Vigotski (1998, p. 86), “é somente em movimento que um corpo mostra o que é”. Assim, mais do que descrever um objeto, é necessário direcionar o olhar para a análise do processo. Numa perspectiva aproximada à de Vigotski, Bakhtin sugere que as relações enunciativas sejam analisadas em suas condições reais de produção. Segundo este autor:

[...] enquanto um todo, a enunciação só se realiza no curso da comunicação verbal, pois o todo é determinado pelos seus limites, que se configuram pelos pontos de contato de uma determinada enunciação com o meio extraverbal e verbal (isto é, as outras enunciações) (Bakhtin, 2009, p. 129).

Dessa forma, no registro das ações em sala de aula, considere não apenas os conteúdos enunciados pelos professores e pelos alunos, mas todo o movimento interlocutivo instaurado por eles em sala de aula.

## CAPÍTULO VI – PARA QUE SE LÊ, COMO SE LÊ E O QUE SE LÊ NA ESCOLA?

Neste capítulo, apresentamos as análises dos dados produzidos em sala de aula e sistematizados no que se refere às atividades que envolviam leitura de textos entendidos como uma sequência verbal escrita. Destacamos que esta sistematização vai ao encontro do objetivo deste trabalho, a saber: compreender os processos de mediação dos professores das diversas áreas do conhecimento na promoção leitora dos alunos de um sexto ano do ensino fundamental anos finais – eleitas as relações de ensino produzidas na sala de aula como o lugar de investigação a fim de responder a seguinte questão de investigação: *como tem sido mediada a prática de leitura pelos professores das diversas áreas do conhecimento com vistas à promoção leitora dos alunos de um sexto ano do ensino fundamental II?*

Registrados os dados de todas as disciplinas observadas, o que compreendeu trezentas e setenta e quatro páginas impressas, realizamos uma leitura sistemática dos mesmos na tentativa de identificarmos os focos de análise. Após essas leituras, percebemos que o trabalho em sala de aula, nem sempre privilegiavam a leitura. Isso fez com que voltássemos aos dados novamente e refinássemos a leitura dos mesmos à procura de momentos em que a leitura com texto se realizasse em sala de aula. Dessa forma, e sob orientação da banca de qualificação, identificamos alguns eixos de análise que privilegiassem o trabalho com a leitura de textos escritos (GERALDI, 1997). Consideramos, como primeiro critério, a finalidade das diferentes leituras promovidas pelos professores. Este eixo, *Finalidades da leitura*, foi dividido em três categorias: leitura para explicação do conteúdo; leitura para responder e corrigir exercícios e leitura para produzir textos. Tendo em vista que a leitura em sala de aula se realiza de diferentes formas pelos alunos, o segundo eixo, *Modos de ler*, foi analisado a partir de duas categorias: leitura coletiva e fragmentada; e leitura individual e silenciosa. Já o terceiro critério surgiu a partir da verificação do uso de diferentes gêneros e tipos textuais. Assim, o terceiro eixo, *Textos lidos*, foi dividido em cinco categorias: narrativo, descritivo,

injuntivo, argumentativo e expositivo. O quadro 1, exposto a seguir, apresenta a sistematização desses eixos temáticos e suas respectivas categorias.

Quadro 1 – Eixos de análise e suas respectivas categorias.

<b>EIXOS</b>	<b>CATEGORIAS</b>
1. Finalidades da leitura	1.1 Leitura para explicação de conteúdo
	1.2 Leitura para responder e corrigir exercícios
	1.3 Leitura para produzir textos
2. Modos de ler	2.1 Leitura coletiva e fragmentada
	2.2 Leitura individual e silenciosa
3. Textos lidos	3.1 Narrativo
	3.2 Injuntivo
	3.3 Descritivo
	3.4 Argumentativo
	3.5 Expositivo

Fonte: Elaboração do Autor (2015).

Esta forma de organização dos dados possibilitou-nos traçar as trajetórias para compreendermos como se configuram as práticas de leitura em diferentes disciplinas para alunos de sexto ano do ensino fundamental.

## 6.1 FINALIDADES DA LEITURA

Através dos dados produzidos, pudemos perceber que as práticas de leitura efetuadas pelos professores tinham um objetivo específico. Ora se destinavam à exposição de um conteúdo pelo professor ou até mesmo pelos próprios alunos, por exemplo, quando formulavam cartazes de um determinado assunto da disciplina; ora os alunos liam para fins de interpretação textual proposta pelo material didático. Dessa forma, desdobramos este eixo em três categorias: leitura para explicação do conteúdo; leitura para responder e corrigir exercícios; e leitura para produzir textos.

### 6.1.1 Leitura para explicação de conteúdo

Uma das práticas pedagógicas clássica e necessária na escola para a sistematização do saber é a explicação de conteúdo pelo professor. Este saber, retomando Saviani (2005), requer que o sujeito aprenda; processo que implica o trabalho educativo. Dessa forma, o saber que diretamente importa à educação refere-se àquele resultante do processo de aprendizagem, como resultado do trabalho educativo.

Saviani aponta ainda que “é a exigência de apropriação do conhecimento sistematizado por parte das novas gerações que torna necessária a existência da escola” (Idem; 2005, p. 15). Neste contexto, a escola exerce o papel de ensinar, de explicar, de assegurar a aquisição de instrumentos que facilitam o acesso ao saber elaborado, bem como o acesso aos elementos básicos desse saber. Por isso esse autor pontua que a primeira exigência para o acesso a esse tipo de saber seja aprender a ler e a escrever.

É neste contexto também que encontramos a figura do professor como mediador dessas práticas escolares que incorporam e potencializam os possíveis efeitos da leitura e da escrita no desenvolvimento psicológico dos alunos (OLIVEIRA, 1996). Especificamente nesta pesquisa, um procedimento didático de responsabilidade da escola e comum a todos os professores como modo de ensinar em sala de aula foi a leitura realizada pelo aluno para fins de explicação do conteúdo pelo professor, visto que ao explicar, o professor também está a trabalhar com o conteúdo sistematizado. Essa explicação do conteúdo específico a cada disciplina valeu-se como elemento básico do trabalho docente, pois já é uma prática comum a transmissão oral do conteúdo pelo professor. Isso porque os alunos estão habituados à “explicação” do professor logo após a leitura de um determinado texto. Essa “explicação” pode se referir ao esclarecimento de uma informação ou de termos específicos a cada disciplina e também ao acrescento de informações não presentes no texto lido.

Esta forma de “explicação” pôde ser verificada na segunda aula de História do dia 11/11/2013 (4º horário), justamente quando o professor propõe a leitura do texto sobre “A igreja medieval”, presente no livro didático “Para viver juntos: História”, de Débora Yumi Motooka, das Edições SM, 2009. Este

texto compunha o primeiro módulo (Os povos bárbaros e o cristianismo) do quinto capítulo, o qual versava sobre *A alta Idade Média*. Vale ressaltar que em cada módulo, além do texto principal, havia imagens variadas relacionadas aos conteúdos. Havia, ainda, um glossário que esclarecia palavras de compreensão mais difícil e termos incomuns, conforme verificado na ilustração 1.

### Ilustração 1 – Texto para explicação de conteúdo - História.

#### ■ A Igreja medieval

Com o fim do Império Romano do Ocidente, a Igreja transformou-se na mais importante instituição, com sede na antiga capital, Roma. O apóstolo Pedro foi considerado o primeiro papa. Desde então, o título passou a ser atribuído aos bispos de Roma e, para organizar a vida de sacerdotes e fiéis, foi criada uma hierarquia eclesástica denominada **clero**.

#### A salvação da alma

A maior preocupação dos cristãos era assegurar a salvação da alma depois de sua morte, visto que somente os bons alcançariam o Paraíso. Para obter o perdão de seus **pecados**, os fiéis deviam realizar penitências e praticar a caridade, como fazer doações aos pobres, visitar doentes e enterrar os mortos cristãos em uma sepultura.

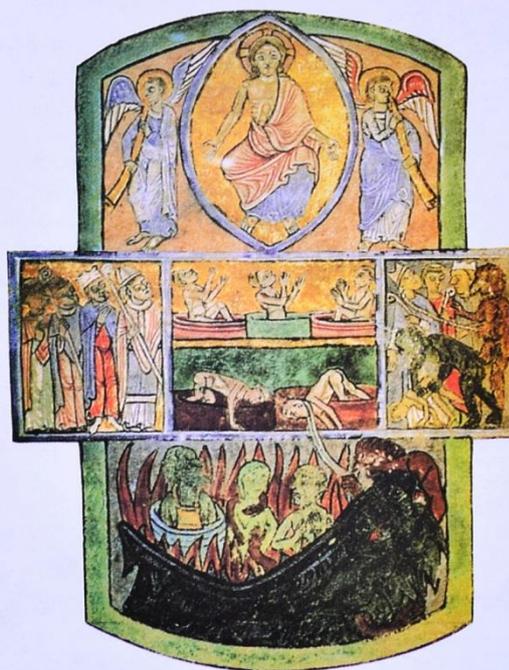
Ao longo do tempo, muitos fiéis doaram bens e terras para a Igreja, com isso ela acumulou muitas riquezas. Além disso, os seus seguidores contribuíam com o **dízimo**, que representava dez por cento de suas rendas ou de tudo o que produziam. Os nobres financiavam a construção e decoração de igrejas.

Durante a Idade Média, a Igreja católica exercia grande influência sobre a vida cotidiano de seus fiéis. O papa podia julgar e **excomungar** o cristão que cometesse pecado grave ou **heresia**, isto é, qualquer pensamento que contrariasse a doutrina estabelecida pela Igreja. Se isso acontecesse, sua alma perderia a salvação eterna. As pessoas temiam ser excomungadas, pois suas vidas eram centradas na vida após a morte, com salvação da alma e ascensão ao céu.

#### A vida marcada pelas atividades religiosas

Os sinos das igrejas determinavam o cotidiano e a jornada de trabalho, e os domingos eram reservados ao descanso e à missa.

As festas religiosas eram o acontecimento social mais importante na vida medieval, contando com a participação de nobres, reis, artesãos e camponeses. Rituais como o batismo e o casamento eram considerados essenciais para a aproximação dos cristãos com Deus. Nos dias santificados o trabalho era proibido e os fiéis participavam dos ritos católicos como, por exemplo jejuar e acompanhar procissões.



Iluminura do fim do século XII mostrando Jesus (acima), pessoas no céu e outras (abaixo) no inferno. Biblioteca Municipal de Amiens, França. Biblioteca Municipal de Amiens, França.

#### GLOSSÁRIO

**Pecado:** desobediência às normas cristãs.

**Excomunhão:** ato de proibir uma pessoa de participar da Igreja católica.

Assim, num primeiro momento, um único aluno realiza a leitura do texto:

[...]

**Rogério:** Com o fim do Império Romano do Ocidente, a Igreja transformou-se na mais importante instituição, com sede na antiga capital, Roma. O apóstolo Pedro foi considerado o primeiro papa. Desde então, o título passou a ser atribuído aos bispos de Roma e, para organizar a vida de sacerdotes e fiéis, foi criada...

[...]

**Rogério:** ...uma “hierarquia” eclesiástica denominada clero.

[...]

Após a leitura, o professor inicia sua explicação esclarecendo alguns termos do texto lido e acrescentando outras informações visando ao melhor entendimento dos alunos:

[...]

**Professor:** Então, o que que é a palavra clero? Uma hierarquia eclesiástica. Eclesiástica por quê? Eclesiástica vem de igreja, uma hierarquia de pessoas que pertenciam à igreja. Então, quem é ligado diretamente à igreja? Os padres, os bispos, o papa. Então o conjunto de padres, bispos, papa é chamado de?

**Alunos:** Clero.

**Professor:** Clero.

**Rogério:** Eu quero ler pecado.

**Professor:** Quem não é do clero, é chamado...

**Rodrigo:** Conjunto de padres?

**Professor:** É, o conjunto de padres, bispos e o papa, é chamado de clero, porque tem uma hierarquia. Você sabe o que é hierarquia? Que que é hierarquia? Está falando aí, hierarquia. Hierarquia.

**Pedro:** Que que é feudo?

**Professor:** Feudo? É uma grande extensão de terra. Lá na Idade Média era chamada de feudo. Não falava fazenda, você falava feudo. Era isso. Que que é hierarquia? Que que é hierarquia, alguém vai me falar isso? Hierarquia é uma divisão de poder que tem dentro do grupo, estabelecendo quem manda e quem obedece. Hierarquia. Hierárquico. Os padres mandam nos bispos, os bispos... O papa manda nos bispos e os bispos mandam nos padres. E é hierarquia. Quem que pune os padres? Os bispos. Quem que pune os bispos? O papa, junto com os seus auxiliares. Que são os cardeais, que estão acima dos bispos.

[...]

Neste segundo momento, o professor, com perguntas retóricas, parte da definição dos termos “clero”, “eclesiástica” e “hierarquia” como forma de esclarecer o texto aos alunos. Todavia, um aluno indaga ao professor o significado do termo “feudo”, o qual não constava no texto lido pelo colega. Neste momento, o professor não só esclarece o termo ao aluno, acrescentando uma informação ao texto lido, como também exemplifica o termo a fim de que o

aluno o relacionasse ao texto, deixando a informação mais clara: “*Lá na Idade Média [...] Não falava fazenda, você falava feudo. Era isso*”.

Essa forma de utilização da leitura para explicação do conteúdo também foi observada na aula de Ciências, no dia 25/10/2013 (4º horário). Nesta aula foi utilizado o livro “Projeto Radix: Ciências”, de Leonel Delvai Favalli, Karina Alessandra Pessôa, Elisangela Andrade Angelo, da Editora Scipione, 2009. O texto proposto para leitura compunha o sexto módulo, que versava sobre o ar atmosférico, e fazia parte da seção “Algo a mais”, cujo objetivo era ampliar e complementar os conhecimentos dos alunos sobre o assunto abordado.

Assim, a aula teve início com a apresentação de quatro experiências sobre a pressão do ar (apagando a vela; algodão não molha; bexiga que se enche para fora pelo bico da garrafa; bexiga que se enche para dentro da garrafa) e leitura de quatro textos sobre o ar atmosférico e as camadas atmosféricas, pesquisados pelos próprios alunos. Após estas apresentações e leituras, a professora solicita a leitura do texto “*A formação da atmosfera*” (Ilustração 2), presente no livro didático:

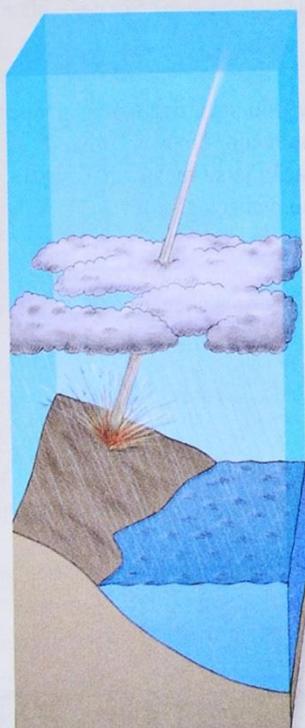
## Ilustração 2 – Texto de Ciências para explicação de conteúdo.

Preocupados com os efeitos da destruição da camada de ozônio, os cientistas vêm desenvolvendo outros gases, como os hidroclorofluorcarbonetos (HCFCs), para substituir os CFCs. Essa medida tem como objetivo reduzir a emissão de compostos que destroem a camada de ozônio. Os HCFCs são decompostos na troposfera e apenas uma pequena parte atinge a estratosfera.

Este esquema é uma representação artística com o objetivo de apresentar a formação da atmosfera. Seus elementos não se encontram em proporção de tamanho e as distâncias entre eles também não estão proporcionais. Além disso, as cores não correspondem às reais.

### ALGO A **mais**

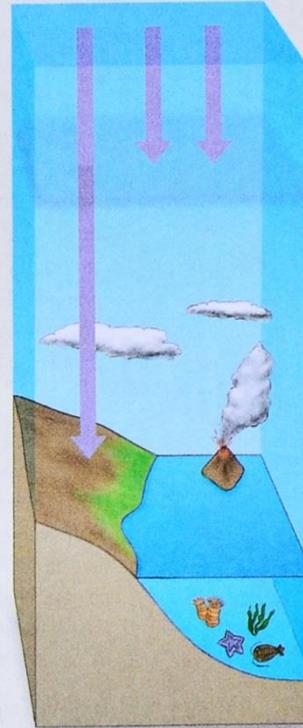
#### A formação da atmosfera



A composição da atmosfera do planeta Terra nem sempre foi como a que conhecemos hoje. Há bilhões de anos, ela provavelmente era composta por gás hidrogênio, gás nitrogênio, monóxido de carbono, gás carbônico e vapor de água. Quando a temperatura da superfície terrestre começou a diminuir, o vapor de água se condensou formando chuvas que caíram durante muitos anos, enchendo planícies e formando os primeiros oceanos.



Nesse período, os raios ultravioleta do Sol atingiam diretamente a Terra e, sob essas condições, apenas algumas algas conseguiam sobreviver no fundo dos oceanos, protegidas pelas águas, à profundidade de aproximadamente 10 metros. Essa profundidade era suficiente para filtrar parte dos raios ultravioleta, porém não bloqueava completamente a luz solar. Algumas algas que já existiam nos primeiros oceanos usavam a luz solar e o gás carbônico na produção de compostos orgânicos. Nesse processo, o oxigênio era liberado como resíduo que lentamente se acumulou na atmosfera.



Nos milhões de anos seguintes, uma fina camada de ozônio formou-se na atmosfera superior. Essa camada filtrava parte dos raios ultravioleta nocivos à vida, e assim foi possível o desenvolvimento de organismos mais complexos. Foi nessa época que o teor de gás oxigênio presente na atmosfera tornou-se alto o suficiente para que algumas espécies de vegetais começassem a se desenvolver em terra firme. Foram encontradas evidências da existência de animais terrestres de cerca de 500 milhões de anos atrás.

Ilustrações: Nelson Ishikawa/Arquivo da editora

Neste primeiro momento, onze alunos efetuaram a leitura do texto:

**Fábio:** A composição da atmosfera do planeta Terra nem sempre foi como a que conhecemos hoje.

**Professora:** Continuação, por favor.

**Ricardo:** Há bilhões de anos, ela provavelmente era composta por gás hidrogênio, gás nitrogênio, “mono-monóxido” de carbono, gás carbônico e vapor de água.

**Sérgio :** Quando a temperatura da superfície terrestre começou a diminuir, o vapor de água se “co-condensou” formando chuvas que caíram durante muitos anos, enchendo as planícies e formando os primeiros oceanos.

**Pedro:** Nesse período, os raios ultravioletas do Sol atingiam diretamente a Terra e sob essas condições, apenas algumas algas conseguiam sobreviver no fundo dos oceanos, protegidas pelas águas, à profundidade, à profundidade de aproximadamente dez metros.

**Daniel:** Essa profundidade era suficiente para filtrar parte dos raios ultravioleta, porém não bloqueava completamente a luz solar.

**José:** Algumas algas que já existiam nos primeiros oceanos usavam a luz solar e o gás carbônico na produção de compostos orgânicos.

**Paula:** Nesse processo, o oxigênio era liberado como resíduo que lentamente se acumulou na atmosfera.

**Fernanda:** Nos milhões de anos “se-seguintes”, uma fina camada de ozônio formou-se na atmosfera superior.

**Bruna:** Essa camada filtrava parte dos raios ultravioletas nocivos à vida, e assim foi possível o desenvolvimento de organismos mais complexos.

**Silvio:** Foi nessa época que o teor de gás oxigênio presente na atmosfera tornou-se alto o suficiente para que algumas espécies de vegetais começassem a se desenvolver em terra firme.

**Alessandro:** Foram encontradas evidências da existência de animais terrestres, de cerca de quinhentos milhões de anos atrás.

Após a leitura pelos alunos, a professora solicita que o aluno Paulo comente o texto. Este explica:

Eu entendi que há milhões de anos, a Terra era totalmente desprotegida de tudo. Aí com o tempo, foi formando a camada de ozônio que nos protege do Sol.

A partir da resposta do aluno, a professora, na tentativa de explicar o texto, chama atenção dos alunos para a composição do sistema solar, conteúdo que ainda seria estudado no oitavo módulo.

**Professora:** Isso. Gente, é, lá... Vocês já estudaram os planetas, não já? Já ou não gente? Vocês estudam os planetas é em Geografia, não é isso?

**Marcos:** Não.

**Professora:** Não estuda mais não? Ainda não, então? Tá, nós somos o planeta...?

**Alunos em coro:** ... Terra.

**Professora:** Terra, planeta Terra é o qual em relação ao Sol?

**Luciano:** Acho que é o quarto.

**Professora:** Quarto? Imagina se a gente fosse o primeiro. Ou o segundo. Não existiria... ?

**Isabela:** Camada de ozônio.

**Professora:** Isso, também não existiria forma de vida. Por quê? A gente aguentaria o calor?

**Alunos em coro:** Não.

**Professora:** Gente até porque se a gente fosse o último também, a gente não aguentaria o frio. Ao contrário, né?. Então, nós estamos, acho, que na temperatura mais ou menos adequada, né? Apesar de muito calor às vezes.

**Arnaldo:** Pra ter vida.

**Professora:** Isso, aqui, tem até aqui no livro de vocês, pega lá a página duzentos e vinte. Pessoal, o Sol, né, que é o maior astro que a gente tem, depois... Maior estrela, depois vem os planetas, né, a nossa última matéria. Mas vocês vão ver isso tudo em Geografia, tá? Aí, olha só pra vocês verem onde tá o Terra aí, viram? É o terceiro. Agora imagine se a gente fosse o primeiro, olha pra você ver o tanto que tá próximo do Sol... Se fosse o segundo... Ou então se a gente fosse o último!

**Alice:** Qual o maior planeta?

**Alunos em coro:** Júpiter.

**Professora:** Júpiter. [...]

Acrescentar informações ao texto é um movimento que contribui para a explicação de um conteúdo. Todavia, a professora não explica aos alunos o conteúdo do texto objeto da leitura, o qual versava sobre o processo de formação da atmosfera, mas direciona o foco da discussão apenas para o reconhecimento e disposição dos planetas no sistema solar.

Também nas disciplinas de Geografia, Língua Portuguesa e Matemática os professores fazem uso da leitura de texto para fins de explicação do conteúdo, todavia não acrescentam informações ao texto, como pôde ser verificado na aula de Língua Portuguesa do dia 22/11/2013. Nesta aula, embora tivesse o conteúdo presente no livro didático, a professora distribuiu aos alunos uma folha fotocopiada cujo conteúdo referia-se à classe de palavra “numerais”.

### Ilustração 3 – Texto e atividade sobre Numeral.

#### ANOTE

Numerais são as palavras que têm a função de indicar **quantidades** definidas. Além de quantidades, os numerais podem expressar a ideia de **ordenação**.

#### Tipos de numeral

Existem quatro tipos de numerais.

- **Cardinais:** definem uma quantidade de seres.
- **Ordinais:** definem uma sequência, ordem ou posição.
- **Multiplicativos:** indicam multiplicação.
- **Fracionários:** indicam uma parte ou divisão.

Observe a tabela a seguir, relativa aos numerais (palavras) e algarismos (sinais gráficos).

Algarismos		Numerais			
1	I	um	primeiro	—	—
2	II	dois	segundo	dobro, duplo, dúplice	meio ou metade
3	III	três	terceiro	trípulo ou tríplice	terço
4	IV	quatro	quarto	quádruplo	quarto
5	V	cinco	quinto	quintuplo	quinto
6	VI	seis	sexto	sêxtuplo	sexto
7	VII	sete	sétimo	séptuplo	sétimo
8	VIII	oito	oitavo	óctuplo	oitavo
9	IX	nove	nono	nônpulo	nono
10	X	dez	décimo	décuplo	décimo
20	XX	vinte	vigésimo	—	—
30	XXX	trinta	trigésimo	—	—
40	XL	quarenta	quadragésimo	—	—
50	L	cinquenta	quinquagésimo	—	—
60	LX	sessenta	sexagésimo	—	—
70	LXX	setenta	septuagésimo	—	—
80	LXXX	oitenta	octogésimo	—	—
90	XC	noventa	nonagésimo	—	—
100	C	cem	centésimo	cêntuplo	centésimo
1000	M	mil	milésimo	—	milésimo

Observe a tira a seguir.



Quino. *Toda Mafalda*. São Paulo: Martins Fontes, 1993. p. 67.

- No terceiro quadrinho, quais palavras acompanham o substantivo *amigo* e modificam seu sentido?
- De acordo com o pensamento de Miguelito nesse quadrinho, que diferença de sentido há entre ser "o amigo" ou "um amigo" de Mafalda?

Em seu caderno, complete as frases a seguir com o numeral apropriado.

- Carlos tem 7 anos, Pedro tem 14. Pedro tem \* da idade de Carlos. (a metade / o dobro / um terço)
- Cristina ganhou a corrida, Ana chegou logo atrás dela. Ana chegou em \* lugar. (primeiro / terceiro / segundo)
- Havia meia dúzia de laranjas na geladeira. Alfredo usou três para fazer suco. Alfredo usou \* das laranjas que havia na geladeira. (todas / metade / um quarto)

Leia a tira a seguir e responda às questões no caderno.



Maurício de Sousa. Disponível em: <www.monica.com.br>. Acesso em: 21 ago. 2007.

- O ônibus que está vindo em direção ao pai da Mônica é um ônibus qualquer ou é o ônibus que ele toma diariamente para ir ao trabalho?
- Quais palavras presentes na última fala da mãe da Mônica confirmam a sua afirmação?
- Caso a mãe da Mônica dissesse "Um ônibus já vem vindo!", teríamos certeza de que é o ônibus esperado? Por quê?
- Explique a diferença de sentido que há entre as frases "O ônibus já vem vindo" e "Um ônibus já vem vindo"?

De início, a professora brevemente revisou conceitos das classes *substantivo*, *adjetivo* e *artigo*. Segundo justificativa da professora aos alunos, este novo conteúdo seria ministrado “por alto” porque eles já teriam aprendido sobre os numerais em Matemática.

Realmente a primeira unidade do livro de Matemática (*O ser humano vive cercado por números*) versava sobre os sistemas Egípcio, Babilônico, Romano e Árabe de numeração, mas não pormenorizavam as classificações “cardinal” e “ordinal” desses sistemas. Já a terceira e quinta unidades (já estudadas pelos alunos) traziam, respectivamente, estudos acerca de multiplicação e fração, mas também não detalhavam classificações dos numerais multiplicativos (dobro, triplo, ...), apenas de algumas frações mais simples.

Dessa forma, a professora solicita ao aluno Marcos a leitura do texto:

**Marcos:** Numerais são as palavras que têm a função de indicar quantidades definidas. Além de quantidades, os numerais podem expressar a ideia de ordenação. Tipos de numeral. Existem quatro tipos de números, de numerais: cardinais definem uma quantidade de seres; ordinais definem uma sequência, ordem ou posição; multiplicação indicam multiplicação; fracionários indicam uma parte ou divisão. Observe a tabela a seguir, relativa aos numerais (palavras) e algarismos (sinais gráficos).

**Professora:** Gente, a primeira parte aqui da tabela tem os números normais, cardinais (um, dois, três, quatro, cinco, seis, sete, por aí vai). Essa segunda parte aqui, como que é chamado esses algarismos?

**Silvio:** Números romanos.

**Professora:** Os romanos. A segunda parte está escrito por extenso os numerais cardinais. Vocês já aprenderam direitinho em matemática. Agora esse primeiro, segundo, terceiro, quarto, são os?

**Alunos:** Ordinais.

**Professora:** Os ordinais. Dobro, triplo, são os?

**Alunos:** Múltiplos.

**Professora:** Multiplicativos. E meio, terço, quarto, é o quê?

**Silvio:** Fracionários.

Após a leitura do texto pelo aluno, a professora, na tentativa de explicar o conteúdo, apenas repete as informações explícitas no texto. Os usos específicos dos numerais (como leitura ordinal dos números romanos até o X e leitura cardinal a partir do número XI) não são esclarecidos aos alunos, nem pelo material entregue, nem pela professora. Um bom exemplo a ser dado aos alunos neste momento seria a leitura do nome de um colégio e de um hospital da cidade. Este é chamado *Hospital Pio XII* (doze) e aquele é chamado *Colégio Estadual São Pio X* (décimo). A professora, por sua vez, privilegia apenas o reconhecimento dos algarismos (cardinais/romanos) e a forma escrita de

alguns numerais multiplicativos e fracionários, sob pretexto de que eles já haviam aprendido “direitinho” em Matemática.

Aqui retomo Lajolo (1991, 2009), e a retomo porque compartilho de suas ideias, ao considerar que a leitura não deve ser executada sob pretexto, pois esse tipo de leitura não privilegia a discussão do texto enquanto unidade de sentido e, sem dúvida, remete a uma concepção de texto diferente da que assumi para a realização desta pesquisa. É, pois, essencial que o professor, enquanto mediador da leitura, tenha como objetivo, não a leitura para a interpretação ou resolução de atividades, mas a tenha como uma forma de interagir com o aluno, produzindo sentidos que o capacitem a lidar competentemente com a imprevisibilidade das situações de leitura exigidas pela vida social.

Em Geografia, este procedimento de uso da leitura também foi verificado, especificamente na aula observada no dia 04/12/2013. O material didático utilizado foi o livro “EJA – Educação de Jovens Adultos, 6º ano do Ensino Fundamental”, volume 1, da Editora IBEP, 2009. Trata-se de um material multidisciplinar que apresenta apenas duas unidades de estudo em cada um dos componentes curriculares: Língua Portuguesa, Matemática, História, Geografia, Ciências Naturais, Língua Estrangeira Moderna (Inglês) e Artes.

No que tange à Geografia, o material, organizado por Joyce Martins Araújo Santos e Sandra Beline, apresenta uma unidade sobre “*Identidade*” e outra sobre “*Cidadania e leitura*”, cada uma delas composta por dois capítulos. Já no início desta aula observada, o professor sugere a leitura de um pequeno texto cujo subtítulo era “Construindo um país”. Este texto compunha o segundo capítulo da primeira unidade, intitulado “De onde sou?”.

**Professor:** (...) Vou começar a leitura por aqui, construindo um país. Vamos abrir o livro, todo mundo. Dois meia nove. [...] pode começar a leitura. Ó a leitura. Ô, Pedro, pode começar.  
[...]

**Arnaldo:** Cada grupo de pessoas constrói uma forma de viver conforme as dificuldades ou as facilidades que encontra no lugar que ocupa.

**Professor:** Parou. O outro, de trás.

**Fábio:** Por esse motivo, os grupos de pessoas têm uma identidade coletiva própria e se diferenciam uns dos outros.

**Professor:** O de trás.

**Alice:** Esses grupos de pessoas que têm a mesma origem, falam uma mesma língua, criam ledas...

**Professor:** Lendas.

**Alice:** ... religiões...

**Professor:** Religiões.

**Alice:** ...religiões e hábitos que os unem por laços profundos são chamados de povo.

**Luciano:** Os seres humanos constroem a geografia na medida em que vivem, pois transformam seus lugares como se estivessem pintando seu próprio retrato.

**Marcos:** Isso não ocorre individualmente, e sim de forma coletiva. Portanto, enquanto as pessoas constroem a geografia, estão desenvolvendo formas de relacionamento entre si e também com os outros grupos de pessoas do mundo.

**Professor:** De trás.

**Paulo:** Estão, dessa maneira, construindo...

**Professor:** Então. Estão.

**Bruna:** Estão "constru-const-construindo", dessa maneira, uma **identidade coletiva** que as faz parte de um **povo**, uma **nação**.

**Estela:** Em geral, uma nação ocupa um espaço **demarcado**, um **território**. Esse espaço é chamado **país**. Então... (grifos das autoras)

**Professor:** O de trás.

**Aline:** Então, para que exista um país, é necessário um território habitado por um povo que tenha uma identidade coletiva própria.

**Professor:** Então, o próprio povo, né, nós que construímos a geografia. Se a gente for, for analisar, quem constrói as cidades, as estradas, as pontes são o próprio povo e ele que transforma o espaço geográfico, ele que vai mudando...[...] Então, o povo que faz o espaço geográfico, ele que vai transformando a cada dia mais e mais. Aqui tem nesse último parágrafo, [...] "*Então, em geral, uma nação ocupa um espaço demarcado, um território. Esse espaço é chamado de país. Então, para que exista um país, é necessário um território habitado por um povo que tenha uma identidade coletiva própria*". Para que haja um país, tem que ter um povo que tenha identidade própria, tenha cultura, né, então a gente já viu em outras aulas, a gente falando de cultura, né. Cada povo tem a sua cultura, seus costumes, né, a sua constituição, as suas regras, seus costumes, né, se a gente falar em cultura a gente vai..., tendeu, é, se eu não me engano foi no primeiro bimestre que a gente viu questão cultural, né, você pega o Brasil, o Brasil tem uma cultura muito diversificada, cada região tem seu estilo de música, a sua culinária. Devido o país ser um país muito grande, ser um país...

**Professor:** Você está querendo ir pra biblioteca também, Pedro? Então, devido o país ser um país muito grande, multicultural... Tá difícil de falar hoje aqui, né. Pega esse papel, joga fora, por favor. Vamos continuar a leitura. Página setenta aí, a dança das fronteiras. Lê aí pra mim, a última.  
[...]

Após a leitura dos alunos, o professor, também na tentativa de explicar o conteúdo, acaba por repetir as informações do próprio texto sobre a existência de um país. Embora o texto apresentasse destacadas as palavras "*identidade coletiva*", "*povo*", "*nação*", "*demarcado*", "*território*" e "*país*", o professor se prende às informações explícitas do texto, a ponto de repetir a leitura dos dois últimos parágrafos como forma de explicação. Dessas palavras destacadas, apenas o adjetivo "*demarcado*" estava definido no glossário geral do conteúdo de Geografia como "delimitado, determinado". Porém este glossário também não fora consultado.

Em outro momento, na tentativa de buscar o cotejamento com outro texto e recapitular com os alunos alguns aspectos culturais referentes ao país, o professor é interrompido por alguns alunos, o que faz com que o mesmo também interrompa a “explicação” do conteúdo e solicite a leitura de outro texto. Com isso, a leitura do texto serviu apenas para reforçar as informações já presentes no próprio texto.

Outro episódio em que pudemos identificar a leitura para a explicação de conteúdo ocorreu na aula de Matemática do dia 12/11/2013 (3º horário). O texto estava no material didático “A conquista da Matemática”, de José Ruy Giovanni Jr. e Benedicto Castrucci, da Editora FTD, 2009, e se apresentava ao aluno como forma de introduzir o assunto “*unidades de medida e comprimento*”.

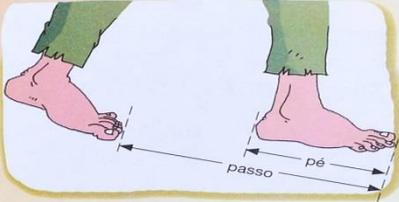
Ilustração 4 – Texto de Matemática para explicação de conteúdo.

## 39 UNIDADES DE MEDIDA DE COMPRIMENTO

### Explorando

**1.** Já houve um tempo em que as pessoas utilizavam partes do corpo como unidade de medida.

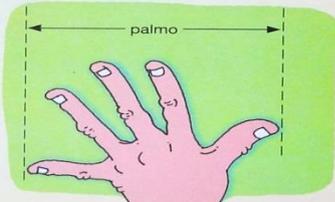
Com o desenvolvimento do comércio, da navegação, das construções, da agricultura, entre outros, as medições ficaram mais complexas, o que tornou um tanto confusa essa maneira de medir com partes do próprio corpo.



passo pé



polegada



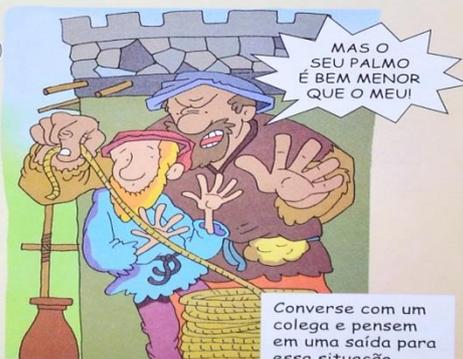
palmo

Ilustrações: Marcos Galhena

Para acabar com os desentendimentos, algo precisava ser feito...



QUERO 20 PALMOS DE CORDA.



MAS O SEU PALMO É BEM MENOR QUE O MEU!

Converse com um colega e pensem em uma saída para essa situação.

258

Para a leitura do texto, a professora solicita que o aluno Sérgio a faça em voz alta:

[...]

**Sérgio:** *Explorando. Já houve um tempo em que as pessoas utilizavam partes do corpo como unidades de medida. Com o desenvolvimento do comércio, da navegação, das construções, da agricultura, entre outros, as medições ficaram mais complexas, o que tornou um tanto confuso essa maneira de medir com partes do próprio corpo.*

**Professora:** Só um momento. Conforme foi dito aí né, era usado os passos, conforme vocês já falaram, ou ainda, os palmos, utilizando aí as partes do corpo para que você pudesse utilizar também como medida, né.

**Paulo:** Dona, eu li uma história de português, que a mãe dele pediu pra ele comprar oito palmos de cortina, de cortina pra por na janela, aí ele chegou lá na loja de tecido e falou assim: seu Zé, me dá oito palmos de tecido. Aí a hora que ele chegou na casa dele, dava o dobro da janela, por causa que o palmo do cara lá era bem maior do que o dele.

**Professora:** É né? Nós vamos verificar sobre isso aqui no texto agora, ok? Continua pra nós, por favor, Sérgio .

**Sérgio :***Para acabar com os desentendimentos, algo precisa ser feito. ‘— Quero vinte palmos de corda. — Mas o seu palmo é bem menor que o meu!’. Converse com um colega e pensem em uma saída para essa situação.*

**Professora:** Ok, vamos verificar essa situação problema, aí. ‘Quero vinte palmos de corda. Mas o seu palmo é bem maior, bem menor do que o meu’.

**Rodrigo:** É só ele medir, dona.

**Professora:** É né? Continua pra mim, número dois.

[...]

Assim que o aluno Sérgio lê a primeira parte do texto, a professora, também na tentativa de explicar/esclarecer o conteúdo, simplesmente repete as informações do texto, fazendo referência às imagens que completavam o sentido do texto (passos e palmos). Dessa forma, não foi a professora quem possibilitou ultrapassar os limites do texto, mas o aluno Paulo, quando este, ao cotejar o texto lido naquele momento com uma ‘história de português’ que havia lido, tenta sair do campo básico da interpretação para atingir a compreensão com seu diálogo, assim como propõem Bakhtin (1997). Dessa forma, o texto lido naquele momento foi colocado em relação com outro texto já conhecido, que pôde ser tramado a este texto, e que poderia ter resultado em réplicas, estabelecendo assim uma intertextualidade de temas ou conteúdos (ROJO, 2004). Isso porque consideramos que o cotejo de um texto também se constitui uma forma de explicar, de esclarecer um determinado conteúdo.

No entanto, naquele momento, a professora não possibilita a interlocução com o aluno e ainda solicita a continuação da leitura. Ao fim desse novo

momento de leitura, a professora simplesmente volta a repetir o que o aluno já havia lido (*‘Quero vinte palmos de corda. Mas o seu palmo é bem maior, bem menor do que o meu’*) e não explicita naquele momento as medidas referentes a pé, polegada e palmo.

Dessa forma, por ser papel da escola trabalhar com conteúdo sistematizado, explicar um conteúdo a partir da leitura oral de um texto é uma forma clássica de se ensinar, por isso esse modo de leitura é típico a todos os componentes curriculares observados. Mesmo não havendo a oralização por parte do aluno, consideramos que esta modalidade de leitura dá margem para a compreensão do aluno, o comentário, a réplica, a interlocução e o cotejo de um determinado texto com outros textos, assim como proposto por Bakhtin (1997).

### **6.1.2 Leitura para responder e corrigir exercícios**

Outra prática pedagógica identificada nas aulas observadas compreendeu o uso da leitura com a finalidade de responder aos exercícios de interpretação ou mesmo a leitura na correção dos exercícios propostos. Isto porque ler com o objetivo de responder questões ou de corrigi-las também já se constituem modalidades tipicamente escolares.

Geraldi (1997, 2011), ao dissertar sobre as práticas de leitura possibilitadas na escola, aponta-nos a leitura como um processo de interlocução entre o leitor e o autor, mediado pelo texto. Este autor afirma que o leitor reconstrói os sentidos do texto na sua leitura, atribuindo significação a este texto. À vista disso é que se pode considerar as possibilidades de leitura definidas pelo texto, sendo que o autor centra-se em quatro possíveis posturas dos leitores ante um determinado texto, a saber: leitura – busca de informações; leitura – estudo do texto; leitura – pretexto; e leitura – fruição.

Nesse sentido, ir ao texto com o objetivo de extrair dele informações significa fazer uso da “leitura – busca de informações”. Esse tipo de leitura pode ser metodologicamente orientado por duas maneiras: a) o leitor pode ir ao texto em busca de informações (ou respostas) com um roteiro previamente elaborado (como as questões formuladas a título de interpretação); b) ou o leitor pode ir ao texto sem um roteiro previamente elaborado, com a finalidade básica de verificar quais informações esse determinado texto apresenta. Essas

informações podem ser extraídas a partir de dois níveis de profundidade: a partir da superfície do texto ou em um nível mais profundo desse texto. No primeiro caso, a simples leitura do texto já é o suficiente, visto que as informações/ respostas estão explícitas no próprio texto; no segundo caso, as informações/respostas dependem não só da leitura desse texto, como também do cotejamento com outros textos ou com outras informações, assim como proposto também por Bakhtin (1997).

A segunda postura de um leitor ante a um determinado texto refere-se à “leitura – estudo do texto”, a qual ocorre com maior frequência em aulas de outras disciplinas do que em aulas de Língua Portuguesa que, “em princípio, deveriam desenvolver precisamente as mais variadas formas de interlocução leitor/texto/autor” (GERALDI, 2011, p. 94). Em uma “leitura – estudo do texto”, o leitor não vai ao texto para extrair dele uma resposta exata a uma pergunta prévia, mas para extrair dele tudo o que ele possa oferecer, como por exemplo: a identificação de uma tese, os argumentos apresentados, os contra-argumentos e os objetivos.

O terceiro objetivo de um leitor frente a um texto pode ser para a produção de outras atividades. Esta forma é chamada de “leitura-pretexoto” e, na escola, ainda de acordo com Geraldi (2011), corresponde àquela em que determinado texto serve de pretexoto para outras atividades, como produção de outros textos, dramatizações de narrativas, ilustrações de histórias e desenhos. Para o autor, a leitura de um texto como pretexoto para outra atividade é que definirá a interlocução que se estabelece entre o texto e o leitor. Por isso mesmo, este autor considera plausível que a escola ensine a leitura como pretexoto, uma vez que considera necessário dessacralizar os textos com nossas leituras, mesmo que sejam sob pretexotos.

A quarta — e última — forma que um leitor pode ir ao texto refere-se à “leitura-fruição”, aquela em que o leitor vai ao texto sem interesse em preencher uma ficha ao término da leitura ou até mesmo em realizar uma prova. O que define a interlocução neste tipo de leitura é o prazer em ler, bem como o desinteresse que o leitor tem pelo resultado desta leitura. Ainda de acordo com o autor, é o prazer o elemento fundamental para o sucesso de quaisquer práticas de incentivo à leitura, devendo este ser resgatado pela escola. Sem esse elemento, “a compreensão de um texto fica num nível de

adesão ao conteúdo literal, pouco desejável a uma leitura crítica e cidadã. Sem isso, o leitor não dialoga com o texto, mas fica subordinado a ele.” (ROJO, 2004, p. 6).

Em relação às práticas de leitura nas aulas observadas, normalmente após a explicação de conteúdo, o professor pedia que os alunos respondessem às atividades a título de interpretação, como em Matemática, Geografia e Ciências; e na sequência realizavam novamente a leitura das atividades a fim de corrigi-las oralmente, como em Língua Portuguesa e História.

A leitura cuja finalidade era para a resolução de exercícios foi verificada na aula de Matemática do dia 20/11/2013, 1º horário. Esta foi uma aula especificamente para correção de exercícios, visto que na aula anterior a professora havia solicitado que os alunos respondem aos exercícios em casa. O conteúdo destes exercícios versava sobre perímetro de polígonos e integrava o quadragésimo primeiro capítulo do material didático. No final deste capítulo, assim como em quase todos os outros, havia a seção “Brasil Real”.

Tratava-se de uma seção da obra que propunha atividades interdisciplinares (Geografia, História, Cidadania, Meio-ambiente e outros) usando textos, imagens, gráficos, tabelas ou mapas. Isto porque a capacidade de apreciação e réplica do leitor em relação a um texto depende, entre outras, da “percepção de outras linguagens (imagens, som, imagens em movimento, diagramas, gráficos, mapas etc.) como elementos constitutivos dos sentidos dos textos e não somente da linguagem verbal escrita”. (ROJO, 2004, p. 7).

## Ilustração 5 – Leitura para responder exercícios em Matemática.

### BRASIL REAL



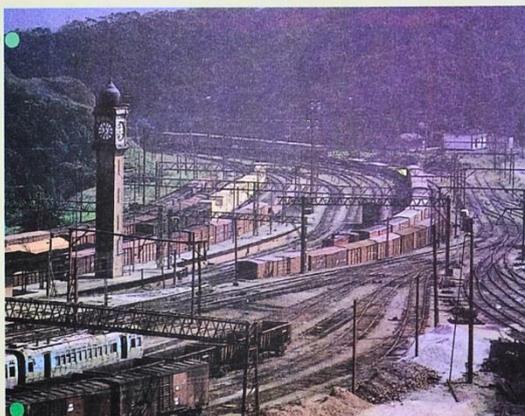
**1.** As ferrovias começaram a ser instaladas em meados do século XIX e, até a década de 1950, eram o principal meio de transporte de carga e de passageiros no Brasil. Hoje, são **30 223 km** de linhas de tráfego, a maioria (**22 069 km**) pertencente à Rede Ferroviária Federal S.A. Quase metade da malha ferroviária do país, cerca de **14 500 km**, está em três estados: São Paulo, Minas Gerais e Rio Grande do Sul. Opera no transporte de cargas, sendo que o transporte de passageiros, em longos percursos em ferrovias, não existe no Brasil. As linhas de passageiros limitam-se aos subúrbios dos grandes centros urbanos.

A maior parte dos trens é movida a *diesel*, e somente **1 916 km** de linhas são eletrificadas.

- Transforme, em metros, as distâncias destacadas no texto.
- Quantos quilômetros de linhas de tráfego de trens são movidos a *diesel*, segundo o texto?
- Quantos quilômetros da malha ferroviária brasileira, aproximadamente, não pertencem aos estados de São Paulo, Minas Gerais e Rio Grande do Sul?

Vale a pena ver **Mauá, o imperador e o Rei**, filme de Sérgio Resende, de 1999, que retrata os percalços de Irineu Evangelista de Souza (1813-1889), industrial, banqueiro, político, conhecido como Barão de Mauá.

Mauá foi o responsável por uma série de medidas modernizadoras no Brasil do século XIX, como a implantação das primeiras ferrovias brasileiras, a instalação de cabos telegráficos submarinos ligando o Brasil à Europa e outros tantos feitos. Encontrou feroz oposição por sua visão inovadora, para a época, por sua postura antiescravocrata e contrária à Guerra do Paraguai. Hoje, o Barão de Mauá é patrono do Ministério dos Transportes.

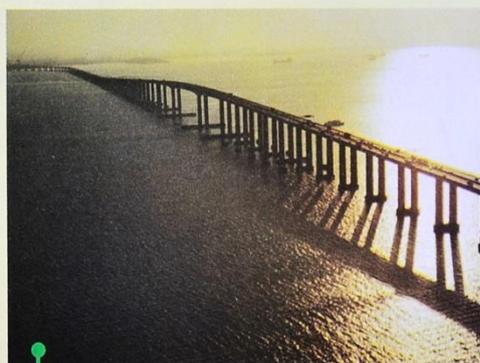


Estação ferroviária de Paranapiacaba.

Fonte: Transporte Ferroviário José Carlos Mello.  
In: <www.mre.gov.br> Acesso em: 4 jul. 2007.

**2.** Iniciada em 1969 e inaugurada em 1974, a Ponte Presidente Costa e Silva, mais conhecida como Ponte Rio-Niterói, é uma das maiores do mundo com seus 13 quilômetros de extensão e até 70 metros de altura, no trecho do Vão Central. O quadro a seguir mostra algumas das dimensões dessa ponte:

extensão total	13 290 m
extensão sobre o mar	8 836 m
largura total	26,60 m



Ponte Rio-Niterói.

- Quantos quilômetros essa ponte tem de extensão sobre o mar?
- E sobre a terra?
- Quantos centímetros essa ponte tem de largura?

Esta seção “Brasil Real” apresentou atividades cujo tema referia-se à transformação das unidades de medida de comprimento, assunto estudado no capítulo 40 do material didático. Ao todo foram cinco atividades cuja temática ligava-se à Geografia e História. Dessas cinco atividades, a professora propôs a leitura apenas da primeira:

[...]

**Professora:** (...). Agora vocês vão lá na página 269, do Brasil Real. Marcos, leia pra mim a primeira questão.

**Marcos:** A ferrovia po... A ferrovia po...

**Professora:** Devagar, por favor.

**Marcos:** As ferrovias começaram a ser instaladas em meados do século XXI e, até...

**Professora:** Oi? Só um minuto. Leia de novo, por favor, o século.

**Marcos:** Dezenove.

**Professora:** Dezenove.

**Marcos:** E até a década... A década de 1950, eram o principal meio de transporte da, de carga e de passageiros no, no Brasil. Hoje, são trinta mil duzentos e vinte e três quilômetros de linhas de tráfego, a maioria (vinte e dois mil e sessenta e nove quilômetros) pertencente as, à rede, à Rede Ferroviária Federal S.A. Quase metade da malha ferroviária do país, cerca de qua... quatorze mil e quinhentos quilômetros, está em três estados são... Está em três estados: São Paulo, Minas Gerais e Rio Grande do Sul. Opera o transporte de cargas, sendo que o transporte de passageiros, em longos percursos em ferrovias, não existem no Brasil. As linhas de passageiros limitam-se aos subúrbios dos grandes centros urbanos.

A maior parte dos trens é movida a diesel, e somente mil novecentos e dezesesseis quilômetros de linhas são eletris... eletrificadas.

Após esta primeira leitura do aluno Marcos, sem explicar, comentar ou cotejar as informações presentes no texto, a professora solicita a resolução das três atividades (letras ‘a’, ‘b’ e ‘c’) propostas pela seção:

**Professora:** Ok. Agora tem um exercício a respeito desse pequeno texto, o qual vocês vão estar respondendo pra mim, e apenas fazendo a transformação das medidas, ok? De quilômetros em metros, de metros em quilômetros e assim por diante. A letra a, b e c. Pode continuar, Marcos, letra a.

**Marcos:** Transforme, em metros, as distâncias de, destacadas no texto. b) Quantos quilômetros de linhas de tráfego de trens são movidos a diesel? Segundo o texto? c) Quantos quilômetros da malha ferroviária brasileira, aproximadamente, não pertencem aos estados de São Paulo, Minas Gerais e Rio Grande do Sul?

**Professora:** Ok. Podem responder o exercício de número um, por favor. [...]

Entendemos que este tipo de leitura contemplou a busca por informações (respostas) em que o roteiro já estava previamente elaborado (três perguntas).

Estas informações poderiam ser extraídas a partir da superfície do texto, uma vez que as medidas de comprimento das linhas de trens encontravam-se destacadas, bastando ao aluno apenas efetuar os cálculos específicos para cada pergunta.

Mas a atividade não era composta apenas pelo texto lido pelo aluno Marcos. Como forma de completar o sentido do texto principal, nesta primeira atividade também estava disposta uma sinopse do filme “Mauá, o imperador e o Rei”, de Sérgio Resende, de 1999, que não foi lida em voz alta, tão pouco comentada pela professora. Este poderia ter sido um momento interdisciplinar também com Língua Portuguesa, apresentando aos alunos o gênero textual sinopse, o qual se refere à síntese de um filme, de um artigo, de um livro ou de uma ópera. A sinopse também pode se apresentar em revistas científicas, similarmente ao resumo ou *abstract*, constituindo-se como uma breve e concisa apresentação do artigo (COSTA, 2009). Ao lado da sinopse, e completando a primeira atividade, estava uma imagem da Estação ferroviária de Paranapiacaba, cuja leitura também não fora feita naquele momento.

Dessa forma, embora a atividade apresentasse três textos distintos, com temática similar, a professora privilegiou apenas os conhecimentos específicos de sua disciplina, ou seja, os cálculos matemáticos referentes às medidas de comprimento.

Outra aula em que identificamos a leitura com a finalidade de resolução de exercícios foi a de Geografia do dia 04/12/2013, 3º horário. O texto utilizado foi a letra da música “Meu país”, composta por Ronaldo Monteiro de Souza. Esta música estava no subtópico “Desvendando o tema”, do segundo capítulo (De onde sou?) da primeira unidade (Identidade) do material didático.

## Ilustração 6 – Leitura para responder exercícios em Geografia.



### UNIDADE 1 • IDENTIDADE

5. Escolha um dos lugares retratados nas imagens e imagine que terá de mudar-se para lá. O que sentiria? Que dificuldades ou facilidades encontraria para adaptar-se e viver nesse lugar?

## Desvendando o tema

### Trabalhando com texto

#### Antes de ler

Escreva o significado das palavras a seguir. Se for preciso, consulte um dicionário: **perdiz, invernada, ponteio, passarim**.

Leia a letra da música e reflita sobre sua mensagem.

#### Texto

##### Meu país

Aqui é o meu país  
 No seio da minha amada  
 Nos olhos da perdiz  
 Na lua na invernada  
 Nas trilhas, estradas e veias que vão  
 Do céu ao coração

Aqui é o meu país  
 De botas, cavalos, estórias  
 De iaras e sacis  
 Violas cantando glórias  
 Vitória, **ponteios** e desafios  
 No peito do Brasil



Ilustração: Cicero Soares

Aqui é o meu país  
 Dos sonhos sem cabimento  
 Aqui sou um passarim  
 Que as penas estão por dentro  
 Por isso aprendi a cantar, cantar  
 Voar, voar, voar

Me diz, me diz  
 Como ser feliz em outro lugar

Ivan Guimarães Lins. Composição: Ronaldo Monteiro de Souza. *Cantando histórias*. EMI Music, 2004. Disponível em: <[www.ivanlins.com.br](http://www.ivanlins.com.br)>. Acesso em: 20 nov. 2009.

#### Por dentro do texto



1. Que sentimentos o autor da música demonstra pelo lugar em que vive?

Já no início da aula, o professor solicitou que os alunos abrissem o livro na página especificada (268), para lerem o texto e sugeriu que o mesmo fosse lido três vezes e por alunos diferentes:

[...]

**Professor:** Pode pegar aqui. Vamos abrir o livro na página dois meia oito. Ta bom, vão lá, eu vou pedir silêncio porque nós vamos fazer uma leitura. Vamos fazer silêncio pra nós ler esse texto aqui? 'Meu país' é o nome do texto, então nós vamos começar a ler...

[...]

**Pedro:** Meu País. Aqui é o meu país, / no seio da minha amada, / nos olhos da perdiz, / na lua invernada, / nas trilhas, estradas e veias que vão / do céu ao coração.

[...]

**Marcos:** (...) Aqui é o meu país, / de botas, cavalos, estórias, / de iaras e sacis, / violas cantando glórias, / vitórias, ponteios e desafios / no peito do Brasil. [...]

**Rodrigo:** (...) Aqui é o meu país, / dos sonhos sem cabimento, / aqui sou um passarim / que as penas estão por dentro. / Por isso aprendi a cantar, / voar, voar, voar. / Me diz, me diz / como ser feliz em outro lugar.

**Professor:** Então, essa música aqui, é uma música que ela fala do meu país. [...], então é uma música. Tem uma interpretação de texto dessa música aqui, nós temos cinco perguntinhas aqui na interpretação de texto, [...]. A gente vai fazer esses cinco, essas cinco questões pra daí começar aqui construindo um país. Vão trocar vocês dois de lugar aqui.

**Silvio:** Pergunta e resposta, Professor?

**Professor:** Pergunta e resposta. [...]

Antes da leitura desse texto havia duas sugestões dadas pelos autores do material didático. A primeira era que os alunos consultassem um dicionário a fim de identificar o sentido das palavras “perdiz”, “invernada”, “ponteio” e “passarim”, todas presentes no texto lido. Esta consulta ao dicionário ou ao glossário no final da unidade não foi realizada, dificultando assim a compreensão do texto lido. A segunda sugeria, após a leitura do texto, uma reflexão sobre sua mensagem, porém esta reflexão também não se efetuiu. O professor, na tentativa de explicar o texto, apenas repete alguns versos da letra de música e logo solicita que os alunos respondam às questões propostas pelo material.

Mesmo sendo na disciplina de Geografia, imaginamos que poderia ter havido uma explicitação melhor quanto ao gênero textual em estudo, visto que o mesmo agrega duas linguagens (verbal e musical), as quais devem ser pensadas juntas, a fim de que os alunos se aproximem do gênero poema, mais

encontrado nos conteúdos de Língua Portuguesa. A letra de música, tal como o poema, é escrita em versos, diferenciando-se apenas a intencionalidade. Enquanto o poema tem por finalidade ser lido, a letra de música apresenta a intencionalidade de ser cantada, tendo seu ritmo marcado pela melodia. Ademais, esses dois gêneros apresentam estrofes, rimas, métricas, figuras de linguagem, sonoridade seguindo exigências do curso melódico e rítmico (CAMARGOS, 2009).

De tipo textual narrativo, a letra de música é um gênero de expressão oral e seu sentido “depende basicamente do ritmo, da entonação, da intensidade, da plurivocidade, dos movimentos de descendência e ascendência, dos timbres, ao lado da melodia e do acompanhamento musical” (Idem; p. 15). Esta leitura, dessa forma, também se constituiu com a finalidade de resolver exercícios, de buscar informações; assim como ocorreu, também, na aula de Ciências do dia 01/11/2014, 4º horário.

Nesta aula, a professora distribuiu aos alunos um material fotocopiado e imediatamente apontou com qual finalidade seria a leitura dos textos:

[...]

**Professora:** (...) Pessoal, aqui ó, vou dar uma folhinha pra vocês agora, [...]. Depois que a gente ler o texto juntos, aí sim vocês vão responder, tá? (...)

[...]

Neste material havia um texto, incompleto, sobre a ionosfera e as telecomunicações; um sobre a resistência do ar; outro sobre a camada de ozônio; e nove exercícios para interpretação:

## Ilustração 7 – Leitura para responder exercícios em Ciências.

### A ionosfera e as telecomunicações

A ionosfera é a região da atmosfera situada mais ou menos entre 50 e 600 quilômetros de altitude. Ela abrange o início da mesosfera e o final da termosfera. Contém muitas partículas carregadas de eletricidade, chamadas íons; daí o nome que recebe.

missora. Isso permite que uma pessoa possa ouvir programas de rádio de uma estação localizada em outra cidade, outro estado ou país.

Já as ondas emitidas por uma estação de televisão não são refletidas pela ionosfera. Mas podem ser captadas por satélites artificiais, que

A ionosfera impede que as ondas de rádio emitidas por uma estação transmissora passem para o espaço cósmico: ela reflete essas ondas, isto é, “devolve-as” para a superfície da Terra. Ao serem “devolvidas”, essas ondas podem ser captadas por aparelhos de rádio muitas vezes situados a grandes distâncias da estação transmissora ao redor da Terra a cerca de 20 mil quilômetros de altitude ou mais. Uma vez captadas por satélites artificiais, essas ondas são retransmitidas para a superfície da Terra e captadas pelas antenas de aparelhos de televisão.

Fonte das informações: [www.inpe.br](http://www.inpe.br) (Acesso em 11 de fevereiro de 2009.)

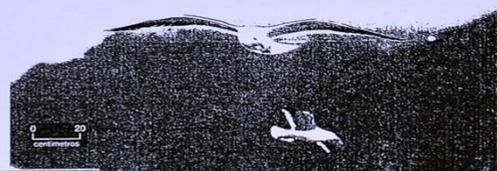
### Quebrando a resistência do ar

O ar possibilita o voo das aves e dos aviões. Sem a atmosfera, seria impossível voar.

As aves, os aviões e os carros de corrida apresentam forma aerodinâmica: forma alongada, que facilita o “rompimento” do ar, diminuindo a sua resistência.

Além da forma aerodinâmica, os pássaros e os aviões cortam a corrente de ar com as asas, dividindo-a em duas partes. Isso também contribui para diminuir a resistência do ar.

Os carros de Fórmula 1 têm, em sua parte traseira, uma peça chamada aerofólio, que mantém, numa interação com o ar, o veículo bem aderido ao chão.



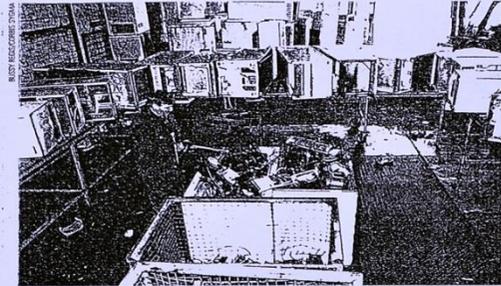
Gaivotas em voo.



Carro de Fórmula 1.



Avião em voo.



Geladeiras em depósito de ferro-velho, onde o gás freon (CFC) é retirado para evitar seu vazamento na atmosfera. (Frankfurt, Alemanha.)

A camada de ozônio tem se conservado por milênios. Algumas das atividades humanas, no entanto, contribuíram para diminuir esse escudo protetor de vida. Substâncias chamadas *clorofluorcarbonos* ou *CFCs*, entre outras, como o gás metano, já foram detectadas a altitudes de 10 a 30 km e vêm destruindo a camada de ozônio.

Criado em 1928, o CFC – também chamado de *gás freon* – revelou-se um excelente gás com ação refrigerante e, por isso, foi largamente utilizado na fabricação do gás de geladeiras e de aparelhos de ar condicionado. Passou também a ser empregado em certos produtos aerossóis, entre outras aplicações.

Com a diminuição da camada de ozônio deverá aumentar a incidência de radiação ultravioleta na superfície da Terra. Isso provavelmente fará aumentar o número de casos de câncer de pele nos seres humanos. Supõe-se ainda que a fotossíntese seja prejudicada, tanto nas plantas terrestres como nos seres clorofilados aquáticos. Esse fato, então, deverá alterar o equilíbrio das diversas cadeias alimentares da natureza.

Pesquise a camada de ozônio em matérias de jornais, livros ou revistas. Tirem cópias das matérias encontradas e organizem um mural, expondo-as para a classe.

1. O ar não se distribui igualmente em toda a atmosfera: ele vai ficando rarefeito à medida que se distancia da superfície do solo. O que você entende por “ar rarefeito”?
2. A atmosfera é a massa de ar que envolve a Terra. Explique por que, sem ela, não existiria vida no planeta.
3. Ao interpretar um esquema das camadas atmosféricas, um aluno afirmou que os limites entre elas são bem delimitados, pois as características de cada camada são bem definidas. Explique por que essa afirmativa não está correta.
4. A vida é possível em qual camada da atmosfera? Por quê?
5. Explique por que os seres que empregam gás oxigênio ( $O_2$ ) na respiração não poderiam sobreviver na estratosfera.
6. Qual a importância da camada de ozônio para os seres vivos em geral?
7. Qual camada da atmosfera os balões-sondas podem alcançar? Comente a importância desse instrumento.
8. Por que a termosfera recebe esse nome?
9. Que camada da atmosfera constitui a fronteira com o espaço cósmico? Como é o ar existente nessa camada?

A leitura dos textos aconteceu de forma fragmentada e coletiva.

[...]

**Sérgio** :A ionosfera e as telecomunicações. A ionosfera é a região da atmosfera situada mais ou menos entre 50 e 600 quilômetros de altitude. Ela abrange o início da mesosfera e o final da termosfera. Contêm muitas partículas carregadas de eletricidade, chamadas íons.

[...]

**Professora**: Só um minuto, Sérgio . Você, Paulo.

**Paulo**: Já as ondas emitidas por uma estação de televisão não são refletidas pela ionosfera. Mas podem ser captadas por satélites artificiais, que...

[...]

**Carlos**: A ionosfera impede que as ondas de rádio emitidas por uma estação transmissora passem para o espaço cósmico: ela reflete as, essas ondas, isto é, “devolve-as” para a superfície da Terra.

[...]

**Professora**: (...) Mas então, aí tem, um, dois, três, quatro, cinco, seis, sete, oito... Nove. É, não é que cês vão responder de acordo com esses textos aqui não, tá, o texto era só pra gente aprofundar mesmo, o conhecimento. Mas então, cês vão pegar a página cento e sessenta e quatro? (...) Não, na verdade, pessoal, pra responder, tem que voltar na cento e cinquenta e oito. Cento e cinquenta e oito. [...]. Pode começar.

[...]

Após a leitura de todos os três textos, a professora, sem explicar ou comentar o conteúdo dos mesmos, solicita que os alunos respondam às questões previamente propostas. Todavia, as informações, que os alunos deveriam buscar para responder aos exercícios, não se encontravam nestes textos lidos, como salientado pela professora. Os textos, segundo a professora, tinham o objetivo de apenas aprofundar o conhecimento em relação aos temas abordados. Dessa forma, os alunos foram orientados a pesquisar no módulo seis do livro didático da disciplina, pois este versava sobre o ar e as camadas atmosféricas. Por isso podemos afirmar que a leitura desses textos, nesta aula, também se realizou com a finalidade única e exclusiva para resolução de exercícios, e que as informações/respostas não se encontravam claras ou em nível profundo desses textos, mas sim em outros textos da disciplina.

Além dessas leituras com finalidade de resolução de exercícios, também observamos que os professores retomavam a leitura das atividades para corrigir exercícios. Este segundo modo foi verificado na aula de Língua Portuguesa do dia 01/11/2013, 1º horário. Esta aula iniciou-se com a correção de três exercícios sobre acentuação gráfica presentes no livro didático. A correção do segundo exercício ilustra claramente a leitura para esta finalidade.

Este exercício apresentava, para análise sobre acentuação gráfica, a seguinte tira:

### Ilustração 8 – Leitura para corrigir exercícios em Língua Portuguesa.

2. Leia a tira abaixo e verifique se há algum erro de acentuação. Se houver, copie a palavra corretamente em seu caderno.



(Luis Fernando Verissimo. *As Cobras*. Porto Alegre, L&PM, 1997, p. 44.)  
© by Luis Fernando Verissimo

Como de costume na disciplina, os próprios alunos pediam para ler, fossem textos ou exercícios. Nesta aula não foi diferente:

**Professora:** Gente, correção da página 158. Cento e cinquenta e oito, correção, que eu tinha mandado copiar ontem. Então vamos lá gente, (...). Agora a número dois gente.

**Luciano:** Deixa eu ler.

**Professora:** Quem quer ler?

**Alunos:** É eu. É eu.

**Professora:** Lê a tirinha do número dois.

**Alessandro:** Leia a tira abaixo e verifique se há algum erro de acentuação. Se houver, copie a palavra corretamente em seu caderno.

**Professora:** Qual palavra gente...

**Carlos:** Deixa eu ler dona. 'Durex, você não pode aderir logo a tudo. /Um..., dois..., três. / Estou com você!'

**Fábio:** É três.

**Professora:** Qual que está faltando acento?

**Alunos:** Três.

Este episódio evidencia o interesse dos alunos em ler, mesmo que esta leitura não possibilite o diálogo com o texto, por se tratar de uma prática de leitura que privilegie o aprendizado do conteúdo da disciplina.

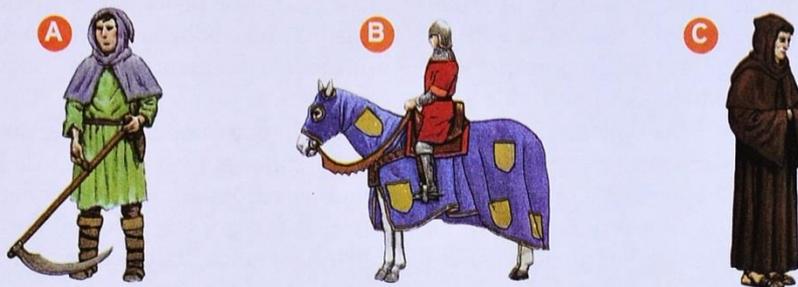
Também verificamos este modo de ler com a finalidade de corrigir exercícios na aula de História do dia 18/11/2013. Esta aula teve dois momentos diferentes. No primeiro momento, os alunos apresentaram — leram — suas pesquisas sobre a Idade Média, sugeridas pelo professor na aula do dia 11/11/2013. Após a leitura das pesquisas, o professor inicia a correção dos três exercícios de interpretação, previamente dispostos pelo material didático. Estes

exercícios finalizavam o capítulo 2, do módulo 5. Este capítulo apresentou a hierarquia social na Idade Média:

### Ilustração 9 – Leitura para corrigir exercícios em História.

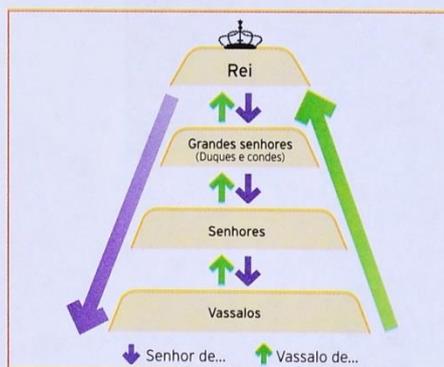
#### Atividades

- 1** As ilustrações abaixo representam indivíduos característicos dos grupos sociais medievais.



- a) Identifique em que grupo social se insere cada uma das figuras.  
 b) Que função desempenhava cada um na sociedade medieval?  
 c) Como foi estabelecida essa divisão?  
 d) Naquela sociedade específica, uma pessoa poderia mudar de condição social? Por quê?
- 2** Observe o esquema ao lado e responda às questões.

- a) Qual sistema está representado no esquema?  
 b) Como esse sistema funcionava?  
 c) Segundo esquema, existia quem podia apenas ser suserano e não podia ser vassalo?



- 3** Leia o texto a seguir.

A Europa feudal é um mundo rural em que a riqueza repousa na terra. A sociedade é dominada pelos [...] senhores, cujo poder é ao mesmo tempo político e econômico. A feudalidade consiste primeiramente no sistema que define as relações de dependência desses senhores entre si. Ela se apoia em dois elementos essenciais: o compromisso de vassalagem e a concessão do feudo.

O vassalo é um senhor mais ou menos fraco, que, por obrigação ou interesses, se vincula a um senhor mais forte, a quem promete fidelidade.

M. Pastoreau. *No tempo dos cavaleiros da Távola Redonda*. São Paulo: Companhia das Letras, 1976. p. 35.

- a) Por que o autor diz que: "A Europa feudal é um mundo rural em que a riqueza repousa na terra"?
- b) Quem são os senhores mencionados no texto? Por que eles tinham poder político e econômico?
- c) A que relação de dependência o texto se refere?

A leitura ocorre na correção dos três exercícios, porém com maior ênfase no terceiro exercício, visto que este apresentava um pequeno texto para interpretação, cujas informações (respostas) não estavam na superfície desse texto, mas dependiam daquela leitura e também do cotejamento com outros textos ou outras informações contidas no decorrer do capítulo ou já explanadas pelo professor. Assim ocorre o momento de leitura:

[...]

**Professor:** (...) Leia o texto a seguir.

**Sérgio :** Deixa eu ler. Deixa eu ler.

**Professor:** Lê, por favor, aí.

**Sérgio :** A Eu... A Europa feudal é um mundo rural em que a riqueza repousa na terra. A sociedade é dominada pelos senhores, cujo poder é ao mesmo tempo político e econômico. A feudalidade consiste primeiramente no sistema que define as relações de dependência desses senhores entre si. Ela se apoia em dois elementos esse, essenciais: o compromisso de vassalagem e a concessão do feudo. O vassalo é um senhor mais ou menos fraco, que, por obrigação ou interesse, se vincula a um senhor mais forte, a quem promete fidelidade.

Esta leitura serviu de base para a correção das atividades propostas. O professor lia o enunciado; os alunos liam suas respostas e, então, o professor as completava:

**Professor:** (...) Letra a). Feli... É, Pedro. Por que o autor diz que: a Europa feudal é um mundo rural em que a riqueza repousa na terra? Valendo.

**Paulo:** Porque, porque a sociedade era comandada...

**Professor:** Quem responde fica, quem não responde cai. Julie.

**Paulo:** Aqui, fêssor, ele quer responder.

**Professor:** Pode responder.

**Sérgio :** Porque a sociedade é, porque a sociedade é dominada pelos senhores cujos poderes são, ao mesmo tempo, político e econômico.

**Professor:** Quem mais pode responder? Falou muito bem, mas não falou o principal.

[...]

Diante do exposto, consideramos que, também esta prática de leitura com finalidade de resolver ou corrigir exercícios, assim como a leitura para explicação de conteúdo, apesar de ser tipicamente escolar, não determina a dinâmica interlocutiva em torno do texto, bem como não possibilita ao aluno replicar ao texto, pois tratam-se de práticas de leitura com vistas, principalmente, à interpretação, à localização de informação em textos e de sua repetição ou cópia em respostas de questionários, orais ou escritos. A compreensão, que deveria ser o foco da leitura, envolve conhecimento de mundo, conhecimento de práticas sociais, conhecimentos linguísticos para

além dos fonemas (ROJO, 2004) e réplicas ao texto, conforme já exposto com Bakhtin (1997).

### **6.1.3 Leitura para produzir textos**

A partir da análise dos dados produzidos em sala de aula, além das duas categorias anteriormente explicitadas — leitura para explicação de conteúdo e leitura para resolução e correção de exercícios —, este eixo desdobra-se em apresentar uma terceira finalidade com a qual a prática de leitura ocorre na escola, especificamente no contexto desta pesquisa. Assim como observado, os professores pediam os alunos para lerem, mas as leituras não se efetivavam apenas com a intenção de reproduzir, revozear, explicar ou interpretar o texto. Estas também aconteciam de maneira a reproduzir outro tipo de texto.

Esta prática de leitura nos faz retomar o terceiro objetivo de um leitor diante de um determinado texto, definido por Geraldi (1997) e apresentado na categoria anterior, a saber, a leitura – pretexto. Embora esse autor considere necessário que a escola trabalhe a leitura sob pretexto, verificamos que esta não é uma prática tão comum na escola, pois não envolve apenas capacidades básicas de decodificação como o discernimento entre a escrita e outras formas gráficas; o domínio das convenções gráficas e das relações entre grafemas e fonemas; o conhecimento do código utilizado; fluência e rapidez na leitura, entre outras. Envolve também capacidades de compreensão, tais como ativação de conhecimentos de mundo anterior à leitura ou mesmo no decorrer da mesma; a busca e a localização de informações relevantes, de forma a armazená-las e reutilizá-las de maneira reorganizada; a comparação de informações de ordens diferentes, resultantes daquele determinado texto, de outros textos, do seu conhecimento de mundo, de forma a sistematizar os sentidos do texto lido. Para produção de texto, como resumo ou síntese, esta comparação de informações é fundamental para se determinar quais informações serão retidas (ROJO, 2004).

Dentre as práticas de leitura observadas, constatamos que a produção de texto orientava a leitura, principalmente, na disciplina de Ciências. Tal prática incluía um conjunto variado de gêneros a ser produzido a partir das leituras. Por isso, uma das principais finalidades pelas quais se produziam textos a partir de outros textos era para elaborar resumos. Embora este gênero também

possa se referir a uma exposição sintetizada de um acontecimento ou de uma série de acontecimentos, das características essenciais de alguma coisa, com a finalidade de transmitir uma ideia geral sobre seu sentido, os resumos dos alunos apresentavam objetivos puramente escolares, visto que se constituíam numa apresentação curta de um outro texto, apresentando seu conteúdo de forma seletiva, concisa e coerente, porém sem se desviar da tipologia do texto preexistente (COSTA, 2009).

Além dessas características, esse gênero também priva pela linearidade das ideias apresentadas; permite o uso de paráfrases para apresentar as ideias centrais; dispensa o juízo de valor e a transcrição literal das ideias do autor. Por isso consideramos que em um resumo o assunto do texto, seus objetivos e as considerações do autor do texto objeto do resumo são essenciais.

Posto isso, observamos que a prática do resumo era frequente nas aulas de Ciências, visto que a professora utilizava a revista “Ciência Hoje para crianças”, uma revista mensal de divulgação científica organizada pelo Instituto Ciência Hoje e distribuída gratuitamente às escolas pelo Ministério da Educação. A dinâmica das edições dessa revista era apresentar textos científicos, experimentos, dicas de livros e de páginas na internet, jogos, ilustrações variadas e concernentes aos conteúdos apresentados, e histórias em quadrinhos.

Assim, em determinadas aulas, a professora propunha atividades que deveriam ser desenvolvidas na “Revista Ecológica”, ou seja, em um caderno específico da disciplina para disposição de textos (resumos), entrevistas e exercícios complementares ao livro didático. Em uma dessas atividades, a professora distribuiu uma revista diferente para cada aluno, solicitou-lhes a escolha e a leitura individual de um texto presente na revista, como pôde ser verificado na aula do dia 29/10/2013, 2º horário. Inicialmente a professora explica a proposta de atividade aos alunos:

[...]

**Professora:** (...) Eu peguei a revista Ciência Hoje, que é pra vocês, é, vocês vão folhear ela... Primeiramente eu vou falar aqui do que se trata o assunto, cada um pode escolher o assunto, tá? E depois eu queria que vocês folhassem, o assunto que vocês acharem interessante, normalmente fala sobre animais, né, quase todas, vocês vão, é... Por exemplo, aqui tá falando depois do anoitecer, os animais que aparecem aí “cês” podem tá escolhendo isso e vocês vão **elaborar um texto** aí de vinte linhas no caderno de revista ecológica como quarta atividade. (...) Não gente, **não precisa comentar**, tá. Pessoal, rapidinho, porque tem que dar tempo de escolher o assunto, fazer o texto e ler o texto. (grifos nossos)

Após a leitura individual, cada aluno deveria produzir outro texto sobre as ideias principais do texto objeto da leitura, sem a necessidade de apresentar um juízo crítico. Este outro texto, dessa forma, constituía-se pretexto para a produção de um resumo e, conseqüentemente, sua leitura em voz alta. Na aula desse dia 29/10/2013, um dos textos lidos foi o do aluno Marcos:

[...]

**Marcos:** Porque sapos, rãs e pererecas são importantes para a natureza? Eles têm um ciclo de vida de base. Eles começam a vida na água, depois se habitam na terra. Afinal, quem nunca se cruzou com um sapo, ou uma rã, ou uma perereca sempre acompanhados com a expressão “Ai, que nojo”, mas eles estão dentre os vertebrados ameaçados de extinção. Por isso cada vez mais raro encontrar um deles e pela sua pele, é pela sua pele que completam sua respiração e regulam a temperatura do seu corpo. Por isso, são, por isso são extremamente sensíveis à presença de agentes químicos e... A presença de agentes químicos e, é... E a alterações climáticas, isso quer dizer, se não encontrar um desses bichos, significa que o ambiente pode estar poluído.

[...]

Ao término da leitura, a professora comentava sobre o assunto resumido. No caso deste texto lido, ela explicou aos alunos a diferença da emissão de veneno por parte do sapo e da rã.

Outra atividade comumente proposta pela professora de Ciências consistia em uma pesquisa sobre um assunto previamente escolhido por ela. A pesquisa também se constitui um gênero textual e, de acordo com Costa (2009, p. 165), refere-se a um “conjunto de atividades que tem por finalidade a descoberta de novos conhecimentos no domínio científico, literário, artístico etc.”. Assim sendo, a pesquisa deveria ser realizada apenas por alguns alunos previamente escolhidos pela professora, e ser apresentada em forma de resumo no caderno “Revista Ecológica”. Esse modelo de atividade foi verificado na aula do dia 25/10/2013, 4º horário. Para esta aula, a professora havia solicitado uma pesquisa sobre o ar atmosférico. A aluna Kézia então faz uma pesquisa na internet e encontra o texto da ilustração 10.

Ilustração 10 – Reportagem objeto para elaboração de outro texto em Ciências.<sup>3</sup>

## Blog Em Busca de Novos Caminhos

Just another WordPress.com weblog

### A importância do ar para os seres vivos

A importância do ar para os seres vivos

O ar é o elemento fundamental para a manutenção da vida dos chamados seres aeróbios terrestres. A composição do ar atmosférico contém cerca de 20% de oxigênio. Esse elemento é responsável pela oxidação da matéria orgânica. Assim, essa oxidação gera a energia necessária para que os seres vivos e espécies animais possam dispor de energia para suas atividades.

#### PROPRIEDADES DO AR

- O ar é incolor, insípido e inodoro;
- O ar tem peso;
- O ar ocupa espaço;
- O ar tem volume variável, é elástico e compressível;
- O ar tem forma variável;
- O ar tem pressão.

Conclusões:

#### O AR É CONSTITUÍDO POR, PELO MENOS, DOIS GASES:

- \* Um gás que permite que a vela arda, isto é, que permite as combustões e que por isso é chamado “comburente”;
- \* Um gás que não deixa que as combustões aconteçam, chamado “incomburente”.

#### O AR – RIQUEZA A CONSERVAR

- O ar constitui um elemento indispensável à vida: conseguimos viver 5 semanas sem comer, 5 dias sem água, mas não podemos viver sequer 5 minutos sem ar.
- Sem a camada de ar que rodeia a Terra, esta seria um deserto, não existiriam animais nem plantas, não haveria mudanças de clima, nem chuva, nem céu azul.
- Com o desenvolvimento industrial são lançados cada vez mais produtos que vão alterar a composição ar e a sua qualidade, com graves consequências para os seres vivos: é a poluição atmosférica.

#### Poluição no Brasil

A necessidade de ar para o desenvolvimento de diversas atividades humanas tem assumido proporções alarmantes, principalmente após a revolução industrial.

A queima de combustíveis fósseis por meio de derivados de petróleo tem provocado sérios problemas. Grandes metrópoles, tal como São Paulo, têm adotado o rodízio de

<sup>3</sup> Este foi o texto sobre o ar atmosférico pesquisado na internet pela aluna para a produção do resumo. O formato original está disponível no endereço eletrônico: <<https://embuscadenovoscaminhos.wordpress.com/2009/10/27/a-importancia-do-ar-para-os-seres-vivos/>>. Acessado em: 30 jan. 2015.

veículos na busca de melhoria da qualidade do ar. As questões relacionadas à inversão térmica, em épocas de inverno, agravam esse problema.

Outro aspecto a ser considerado diz respeito ao aquecimento global. O tratado de Kyoto e a recente Conferência em Bali, na Indonésia, reuniram cerca de 190 países com objetivo de diminuir as emissões de gases poluentes.

#### Consequências da poluição atmosférica

Os poluentes do ar atmosférico entram continuamente no organismo humano, provocando doenças que se manifestam por:

- ▶ Problemas de pele;
- ▶ Asma;
- ▶ Bronquite;
- ▶ Doenças pulmonares;
- ▶ Irritação dos olhos;
- ▶ Fadiga;
- ▶ Destruição do esmalte dos dentes;
- ▶ Câncer.

Os animais e plantas também sofrem com a poluição:

- ▶ Os peixes e o gado adoecem e morrem;
- ▶ As plantas das grandes cidades são mais pequenas e frágeis que as da mesma espécie, que se encontram em ambientes não poluídos.

Até as construções em pedra estão sujeitas à ação da poluição atmosférica, já que os gases tóxicos e os ácidos existentes no ar vão provocando a corrosão da pedra.

Para pensar...

O Homem é o responsável máximo pela degradação da qualidade do ar. Poderíamos atribuir as culpas ao progresso, dismantlar fábricas e automóveis, casas e instalações comerciais, vestirmos todos uma pele e ir para o meio do monte fazer de conta que não aconteceu nada e que somos todos muito “naturais”! Mas o que é verdade é que isso não resolveria quase nada.

A solução está em assumirmos, por um lado, que não podemos voltar atrás e, por outro, que podemos ir em frente cometendo muito menos erros do que até aqui, aproveitando a própria tecnologia para solucionar os problemas que ela própria criou, não esquecendo, nunca, que a Terra não é nossa – “apenas a pedimos emprestada aos nossos filhos!”

Discentes:

- ♣ Adriana Silva Donato
- ♣ Ana Paula Lúcia da Silva
- ♣ Franciane Machado
- ♣ Geciene Souza de Queiroz
- ♣ João Henrique Vieira Garcia

Docente: Leandro Tancredo

Pedagogia – 6º período

A partir deste texto pesquisado, a aluna elabora um resumo e o lê em voz alta para a classe:

**Professora:** (...) Pessoal, quem ficou responsável pelos textos? (...) Vem aqui pra você ler o seu. Gente vamos começar então? A Kézia vai ler o texto dela aqui... Kézia, pode começar.

**Kézia:** A importância do ar para os seres vivos. O ar é um elemento fundamental para a manutenção da vida dos seres humanos e animais. A composição do ar atmosférico possui cerca de vinte por cento de oxigênio. Esse elemento é responsável pela oxidação de matéria orgânica, assim essa oxidação gera ener... a energia necessária para que os seres vivos e toda espécie de animais possam dispor de energia para sobreviver. A necessidade do ar para desenvolvimento de diversas atividades humanas tem assumido proporções alarmantes principalmente após a evolução industrial. A queima de combustíveis fósseis por meio de derivados do petróleo tem provocado sérios po... problemas. Grandes metrópoles tal como São Paulo têm adotado o, o rodízio de veículos na “busco” de melhorias de, da qualidade do ar. As questões relacionadas à impor... à invasão térmica em épocas do inverno agravam esse problema. Outro aspecto a ser considerado diz respeito ao aquecimento global. Tratado de “Kyo-to” e a recente “confe-rência” em “Ba-li”, na Indonésia, reuniram cerca de cento e noventa países com objetivo de diminuir as emissões de gases poluentes. O homem é responsável pela máxima dis... degradação de qualidade do ar. Poderíamos atribuir as culpas ao progresso, di-dasmante... desmantelar fábricas e automóveis, casas e instalações comerciais, enfim o ar é a única maneira de qualquer ser vivo sobreviver.

A leitura da aluna é seguida de breves indagações por parte da professora: “De um ser vivo sobreviver. Algum ser vivo sobrevive sem ar, gente? Sem oxigênio?”. A partir deste momento, ela solicita a apresentação de outros alunos, deixando de possibilitar comentários, réplicas e diálogos a partir do texto lido.

Além dessa pesquisa científica, Costa (2009) apresenta também a pesquisa de opinião, normalmente realizada em forma de entrevista, com o objetivo de fazer um levantamento de informações detalhadas a respeito da opinião de uma pessoa sobre determinado assunto. Esse gênero — entrevista — refere-se a um discurso assimétrico em que os interlocutores apresentam papel diverso. Enquanto o entrevistado detém o conhecimento do assunto ou do tema e o poder da palavra, o entrevistador organiza um conjunto de perguntas, cujas respostas ouve e as registra sem debatê-las ou discuti-las. Mas isso não quer dizer que esse gênero corresponda a um evento discursivo dialógico em que apenas o “entrevistado tenha papel fundamental na construção do todo enunciativo e o entrevistador seja mero ‘perguntador’. Na verdade, os interlocutores constroem esse todo enunciativo em conjunto” (COSTA, 2009, p. 104).

Este tipo de pesquisa também foi verificado nas aulas de Ciências, em especial na aula do dia 29/10/2013. Esta era a terceira entrevista do quarto bimestre e o tema era sobre sedentarismo. Como de costume, havia três perguntas a serem realizadas a três pessoas. Pedro e Julie leram parte de suas entrevistas:

[...]

**Pedro:** Só uma tá bom, dona?

**Professora:** Aham. A pergunta e a resposta.

**Pedro:** Você pratica esporte? Sim, futebol. Eu tava entrevistando meu irmão.

**Professora:** Certo.

**Pedro:** O que você faz para manter seu corpo saudável? Pratico esporte e faço caminhada. Você toma medicamentos? Não.

**Professora:** Você.

[...]

**Julie:** Eu fiz a entrevista com minha tia. Eu entrevistei minha tia, ela falou assim, “cê” pratica esportes? Ela falou: eu pratico, eu faço ciclismo. O que você faz pra manter seu corpo saudável? Como frutas, tomar, tomo muita água e tomo vitaminas. Toma, você toma medicamentos? Não é preciso.

[...]

Além da produção de resumos e entrevistas, também verificamos, nas aulas de Ciências, a produção de cartazes. O cartaz, muito utilizado no ambiente escolar, é um gênero textual cujo objetivo consiste em informar o interlocutor sobre determinado assunto; possui dimensões variadas, fundindo linguagem verbal e não verbal, como desenhos ou fotografias (COSTA, 2009). Em relação à linguagem, trata-se de uma linguagem concisa e objetiva, por isso mesmo este gênero constitui-se em um modo resumido de apresentar seu conteúdo.

Este gênero também foi observado na sequência da aula do dia 29/10/2013. O tema para a elaboração do cartaz também era sobre o sedentarismo. A aluna Paula foi chamada à frente e leu o conteúdo de seu cartaz:

[...]

**Paula:** Sedentarismo. O sedentarismo é a falta de atividades físicas suficientes para o corpo e também acaba afetando a saúde e atrofiando os músculos. A prática das atividades físicas traz benefícios à saúde, como: ajuda a controlar o peso, diminui a pressão sanguínea, reduz o risco...

[...]

**Paula:** reduz o risco de desenvolver a pressão alta, diminui o risco de desenvolver doenças como diabetes, ajuda a manter ossos, músculos e articulações saudáveis, ajuda a prevenir e diminuir a obesidade, promove o bem-estar.

**Professora:** Muito bem! Pode deixar o cartaz aí, pode sentar. Pedro.

[...]

Para a elaboração dos cartazes, compreendemos que os alunos tinham primeiramente que pesquisar um texto relacionado ao tema proposto, lê-lo, resumir as informações essenciais, organizá-las linearmente e então dispô-las no cartaz. Este movimento conferia à leitura a sua finalidade, a saber, a leitura com o pretexto de elaborar um cartaz.

Outra disciplina que também se utilizou, no entanto com menor intensidade, da leitura para produção de texto, especificamente do gênero resumo, foi História. Por exemplo, na primeira aula observada, 21/10/2013, estando a utilizar o livro “Contos e Encantos Mineiros – história regional, 4º ou 5º ano”, de Anésio José de Oliveira e Elianny Assis, Base Editorial, 2011, o professor propôs a elaboração de uma síntese/resumo do texto “E do barro fez-se a boneca”.

[...]

**Professor:** Pode ser feito individual. [...]. No livro aqui, nós vamos trabalhar agora esse texto aqui da página 118 – História e Reflexão – “E do barro se fez a boneca”. Vocês vão fazer duas coisas: primeiro a leitura do texto, depois da leitura, vocês vão fazer uma síntese, um resumo das ideias principais do texto: “Sobre o que o texto falou?”. O resumo é basicamente isso, sobre o que ele falou. Não é simplesmente você pegar uma parte e copiar uma e juntar com a outra, porque às vezes não tem sentido. No texto que vocês leram, o que que vocês entenderam do texto? Isso já é uma forma de resumir e sintetizar o texto. Ok? [...] Esse resumo que eu estou pedindo, ele pode ter 5 linhas, 6 linhas, depende. Não precisa ser de 10, 15 linhas não. Se ele tiver 5 linhas, já está bom.

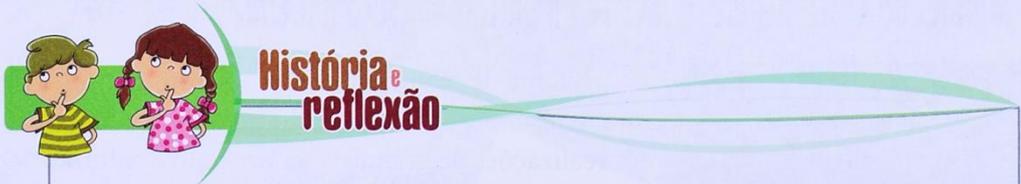
[...]

Esse episódio também evidencia a leitura como pretexto para a produção de texto. O aluno, orientado pelo professor, deveria realizar a leitura e posteriormente elaborar uma síntese, que por sua vez também se constitui um gênero textual, cujas características se aproximam do gênero resumo, como, por exemplo, seleção e organização das ideias centrais, texto curto, omissão de opinião. Em contrapartida, o resumo tende a ser um pouco mais longo em relação ao texto objeto de leitura do que a síntese, que deve apresentar as ideias essenciais e insubstituíveis do texto. Por isso consideramos que uma síntese pode se efetivar a partir de um resumo, mas este não pode ser elaborado a partir de uma síntese.

Nesta aula de História, embora o professor tenha solicitado inicialmente uma síntese, seu objetivo se prende à elaboração de um resumo, pois solicita

que o aluno apresente as ideias principais, o assunto do texto em cinco ou seis linhas, haja vista que o texto era curto:

Ilustração 11 – Texto objeto para elaboração de outro texto em História.



**História e reflexão**

### E do barro fez-se a boneca

Isabel Mendes da Cunha, ou simplesmente Dona Isabel, nascida em 1924, é certamente a mais famosa artesã que trabalha com barro no Vale do Jequitinhonha. Exerce o seu ofício, “mexer com o barro”, no pequeno vilarejo de Santana do Araçuaí no município de Ponto dos Volantes.

Filha de louceira que possuía um saber ancestral obtido de seus antepassados indígenas, cresceu vendo a mãe trabalhar.

No início, sua relação com o barro aconteceu como com todas as crianças do interior. Na infância, modelava, com argila, objetos para as suas brincadeiras. Foi aí que surgiu o sonho de fazer bonecas que só **se materializou** na idade adulta.

118

Viúva, Dona Isabel, no esforço de criar seus filhos, fugindo das dificuldades de ganhar o “pão de cada dia” no trabalho na roça, passou a produzir potes, travessas, figuras de presépios, que eram vendidos nas feiras da região.

Já nessa época, suas criações destacavam-se em meio às outras graças à sua inventividade e capricho na modelagem e decoração das peças.

Muitos anos após, quando foi “descoberta” já com 54 anos, em 1978, é que surgiram suas mais famosas criações, as bonecas, que hoje têm fama no Brasil e no exterior.

(...)

Hoje, os trabalhos produzidos por Dona Isabel, ao contrário do que acontecia no início de sua carreira, são bastante valorizados.

As peças são modeladas manualmente, com a ajuda de **toscas ferramentas**, sem o uso do torno de oleiro, com barro de boa qualidade abundante na região, soado e peneirado. O alisamento da superfície é feito com sabugo de milho e de outros modos.

As peças são feitas em partes e depois montadas: cabeça, pálpebras, olhos, lábios, boca, nariz, orelhas e cabelos.

(...)

Dona Isabel criou um estilo próprio de trabalho e repassou o seu conhecimento para todos que a cercam, formando uma verdadeira escola de cerâmica. (...)

Disponível em: <[www.ceramicanorio.com](http://www.ceramicanorio.com)>. Acesso em: 5 set. 2007. (Adaptado)



Dona Isabel produzindo mais uma obra-prima do artesanato mineiro. 2007, Turmalina (MG).

6



### Glossário

- **Se materializou:** tornou-se real, se iniciou.
- **Toscas ferramentas:** ferramentas antigas, criadas ou adaptadas para um determinado fim, objetos de trabalho não profissionais.



## interpretando o TEXTO

USE SEU CADERNO

1. Escreva, em seu caderno, duas semelhanças entre a vida de Aleijadinho e a de Dona Isabel.

Cultura Mineira: suas diversas tendências

119

Quando o professor não fazia uso de textos do livro didático, apresentava um tema para pesquisa e, conseqüentemente, a elaboração de um texto. Para

a aula no dia 18/11/2013, 4º horário, o professor propôs uma pesquisa sobre a questão da honra na Idade Média. Neste dia, o aluno Paulo lê seu texto:

[...]

**Paulo:** Tem agora um texto lá que eu fiz. Honra na Idade Média. Na Idade Média havia um sentimento que dominava e impregnava toda a vida social: o sentimento de honra. E esse sentimento impregnou, sobretudo, algumas instituições muito poéticas. Impregnou a cavalaria, que até hoje é utilizada. Quando se quer dizer, quando se quer dizer de um homem que ele possui a plenitude das qualidades do varão católico, diz que é um cavalheiro. De outro lado, determinou a poesia dos tro... Trovadores, que fala, que falava daquelas lutas, torneios, combates, etcetera. Em que a questão de honra era constantemente tomada, elaborada e analisada. Nem sempre se fez uma análise exata do papel que, dentro da organização jurídica da Idade Média, a noção de honra ocupava, para depois tirar algumas noções de caráter concreto. E é o que eu queria tratar na aula hoje. A concepção jusnaturalista, do direito natural e positivo, não esgota toda a complexa organização jurídica medieval. Nobres e plebeus trabalhavam juntos nos castelos para a construção da defesa comum.  
[...]

Mais uma vez identificamos a leitura com a finalidade de produzir texto, visto que o aluno, ao pesquisar sobre a honra na Idade Média, selecionou as ideias principais e as organizou linearmente segundo o que rege o gênero resumo.

Posto isto, reiteramos que a leitura para produção de textos não é uma prática muito frequente, visto que esta modalidade de leitura foi verificada apenas nas disciplinas de Ciências e História que, mesmo superficialmente, apresentaram o *querer-dizer* dos alunos através de diferentes gêneros como o resumo, o cartaz, a entrevista e a pesquisa. Estas escolhas foram determinadas, como nos aponta Bakhtin (1997), em função das especificidades das atividades de leitura propostas pelos professores dessas disciplinas e do intuito de seus locutores que se adaptaram aos gêneros previamente definidos.

No que tange à leitura, esta modalidade pode não favorecer a perspectiva adotada por esta pesquisa, a qual considera a leitura como um processo interlocutivo que ocorre em torno de um texto (OMETTO, 2010).

## 6.2 MODOS DE LER

Este segundo eixo de análise visa apresentar as maneiras de ler que se revelaram no transcurso das aulas observadas. Pela forma como foram desenvolvidas as práticas que envolviam leitura, desdobramos este eixo em duas categorias. A primeira aborda o modo de leitura mais utilizado pelos professores, a saber, a leitura em que vários alunos leem parte do mesmo texto. A segunda apresenta práticas em que a leitura dos textos foi realizada individualmente pelos alunos e em silêncio.

### 6.2.1 Leitura coletiva e fragmentada

Nas sociedades do Antigo Regime, era comum a leitura em voz alta nos salões, nas carruagens ou nos cafés, pois esta era uma forma de sociabilidade compartilhada que alimentava o encontro com o outro, sobre a base do conhecimento recíproco, da familiaridade, ou do encontro casual, para passar o tempo.

Já no século XIX, este modo de leitura voltou-se para ambientes específicos, como o ensino e a pedagogia que, incentivando-se a leitura em voz alta, procurava-se paradoxalmente controlar a capacidade do aluno ler em silêncio, que se tratava da finalidade da escolarização. Mas a leitura em voz alta também ocorria em espaços institucionais como igreja, universidade ou tribunal. Durante este século, este modelo de leitura também se constituiu como uma forma de mobilização cultural e política dos meios citadinos e do mundo artesanal e depois operário. Posteriormente, reduziram-se várias atividades de lazer, de sociabilidade, de encontros que eram firmados pela leitura em voz alta, alcançando-se, assim, a presente forma que reduz esse modo de leitura à relação adulto-criança e aos espaços institucionais. (CHARTIER, 2001).

Neste mesmo sentido, Petit (2008) explana que a leitura solitária, silenciosa que hoje conhecemos, não é muito antiga, visto que em sua pesquisa, a maioria dos interlocutores, de gerações diferentes, mencionava ter participado de leitura coletiva, em voz alta, no espaço familiar, na igreja e, às vezes, no internato.

Também em relação à leitura oral, Silva (1985) pontua que seu início se dá na alfabetização, quando o aluno tem que mostrar para a professora a sua capacidade de reconhecer letras, de traduzir oralmente o código escrito. Além do mais, que já entendeu a mecânica da leitura, lendo da esquerda para a direita, palavra por palavra, linha por linha. Após este estágio, a escola inicia um processo de aperfeiçoamento dessas habilidades. No decorrer do período de escolarização, novas exigências vão surgindo, a fim de que o aluno alcance um desempenho cada vez melhor, “em que a fluência e a expressividade são marcas do bom leitor. Daí a razão do treinamento” (Idem, p. 18).

Este modo de leitura foi verificado em todas as disciplinas observadas. Mediante um texto longo, fosse do material didático ou distribuído pelos professores através de fotocópias, enquanto um aluno lia uma passagem curta do texto que todos tinham diante de si, os outros o acompanhavam silenciosamente, mas na velocidade da voz, ouvindo o leitor que oralizava (CHARTIER, 1995). Silva (1985) considera que neste ritual de leitura fragmentada, “o aluno, separando o ato de ler do ato de entender o que está lendo, desfigura a leitura, reduzindo-a a um processo de percepção, reconhecimento e decodificação dos sinais gráficos”, ou seja, o entendimento do aluno acerca do conteúdo do texto fica comprometido. Ainda nas palavras dessa autora:

Por experiência, sabemos que ao ler alto, em público, ansiosos por uma boa "performance" deixamos na verdade de acompanhar a nossa própria leitura. Mecanicamente perseguimos a linearidade do texto. E somos mais felizes na leitura oral, principalmente em "expressividade" quando lemos anteriormente o texto, e o lemos silenciosamente. Porque a expressividade da leitura é comprometida pela linearidade. Ela é dada pelo conjunto todo.

A prática de leitura oral compromete enfim a leitura do texto, se entendemos que ler é mais do que decifrar e recitar sinais. (SILVA, 1985, p. 19).

Por isso que, muitas vezes, nos deparamos com alunos que praticam, e bem, a leitura oralizada, porém não conseguem compreender o que pronunciam, assim como muitos dos alunos que apenas acompanham a leitura do outro, esperando a sua vez de ler, também não se concentram no conteúdo do texto, pois estão preocupados em dar seguimento à leitura coletiva.

Posto isto, passamos a evidenciar um desses momentos de leitura oral e coletiva possibilitado na primeira aula de Matemática observada para esta pesquisa. No dia 22/10/2013, a professora, ciente de que eu estaria em sala

para observar suas práticas de leitura, entregou aos alunos o texto apresentado na ilustração abaixo.

**Ilustração 12: Texto para leitura oral e coletiva em Matemática.**

**DÍALOGO**

Um homem chega numa repartição:

- Sr. 4.324 está?
- Quem devo anunciar?
- Diga que é o 5.395.439.
- Infelizmente o Sr. 4.324 não está. Não quer falar com o 33?
- Melhor ainda, eu nem sabia que o 33 trabalhava aqui.
- Trabalha sim, senhor. Ele é assistente do Dr. 329.121, desde que o Dr. 421 foi transferido.

Minutos depois aparece o 33.

- Mas que prazer, há quanto tempo. Como vão seus irmãos?
- Todos bem. O 5.327 casou, o 78.826 está morando em São Paulo e o 45.877 é assistente do General 4.594 em Brasília.
- Em que posso servi-lo, 5.395.439?
- Um probleminha. Eu estava no meu carro com o 444, o 776 e o 728.001. Quando o sinal abriu veio o carro dirigido pelo Sr. 575.575 e bateu no nosso. Houve testemunhas: o 423.666, o 765.222 e o 888.888. O guarda 333.562 anotou tudo direitinho.
- Deixa comigo, meu caro 5.395.439. Meu secretário o 321, resolve isso em um minuto.
- Muito obrigado, 33.
- De nada. Lembranças à sua mãe, dona 877.425.
- Minha mãe é 877.435, 877.425 é o presidente da República.
- Perdão, mas os nomes são tão parecidos, não é?

Este texto refere-se a um diálogo, cujas personagens são representações numéricas. Inicialmente a professora solicitou que os alunos guardassem o material didático da disciplina e que fizessem uma leitura silenciosa do texto entregue, para então responderem aos exercícios. Após a leitura silenciosa, a professora realiza a leitura oral e fragmentada do texto acima apresentado.

[...]

**Professora:** Eu sabia, né. Pois bem, e hoje nós vamos trabalhar um texto muito interessante, (...)

[...]

**Professora:** Legal. Então vamos lá. Estela, leia pra mim, por favor.

[...]

**Estela:** Diálogo. Um homem chega na repartição.

**Professora:** Mais alto, um pouquinho.

**Estela:** Senhor quatro mil trezentos e vinte e quatro está? Quem devo anunciar? Diga que é o cinco milhões trezentos e noventa e cinco mil quatrocentos e trinta e nove. Infelizmente o senhor quatro mil trezentos e vinte e quatro não está. Não quer falar com o trinta e três? Melhor ainda, eu nem sabia que o trinta e três trabalhava aqui. Trabalha sim, senhor. Ele é assistente do doutor trezentos e vinte e nove mil cento e vinte e um, desde que o senhor quatrocentos e vinte e um foi transferido.

**Professora:** Rogério, continua, por favor.

**Rogério:** Minutos depois aparece o trinta e três. Mas que prazer, há quanto tempo. Como vai seus irmãos? Todos vão bem. O cinco mil trezentos e vinte e sete casou, o setenta e oito mil oitocentos e vinte e seis está morando em São Paulo e o quarenta e cinco mil oitocentos e setenta e sete é assistente do general quatro mil quinhentos e noventa e quatro em Brasília.

**Professora:** Pedro, continua, por favor.

**Pedro:** Em que posso servi-lo, cinco milhões trezentos e noventa e cinco mil quatrocentos e trinta e nove? Um probleminha. Eu estava no meu carro com o quatrocentos e quarenta e quatro, o setecentos e setenta e seis e o setecentos e vinte e oito mil e um. Quando o sinal abriu veio o carro dirigido pelo senhor quinhentos e setenta e cinco mil quinhentos e setenta e cinco e bateu no nosso. Houve testemunhas: o quatrocentos e vinte e três mil seiscentos e sessenta e seis, o setecentos e sessenta e cinco mil duzentos e vinte e dois e o oitocentos e oitenta e oito mil oitocentos e oitenta e oito. O guarda trezentos e trinta e três mil quinhentos e sessenta e dois anotou tudo direitinho.

**Professora:** Continua pra mim, você, Márcia. Márcia.

**Márcia:** Deixa comigo, meu... Deixa comigo, meu caro cinco milhões trezentos e noventa e cinco mil quatrocentos e trinta e nove. Meu secretário, o trezentos e vinte e um, resolve isso em um minuto. Muito obrigado, trinta e três. De nada. Lembranças à sua mãe, dona oitocentos e setenta e sete mil quatrocentos e vinte e cinco. Minha mãe é oitocentos e setenta e sete mil quatrocentos e trinta e cinco, oitocentos setenta e sete mil quatrocentos e vinte e cinco, oitocentos e setenta e sete mil quatrocentos e vinte e cinco é o presidente da República. Perdão, mas os nomes são tão parecidos, não é?

**Professora:** Muito bem, obrigado. (...)

Na leitura deste texto, como evidenciado acima, a professora indicou quem deveria ler ou seguir a leitura; enquanto isso, os demais alunos deveriam acompanhá-la passando os olhos sobre o texto. Já em Geografia, por exemplo, a sequência da leitura era determinada pela disposição dos alunos em filas. Esta forma de desenvolver a leitura foi verificada na aula do dia 25/10/2013, 5º horário. Para esta aula, o professor também levou para os alunos um pequeno texto fotocopiado sobre a Agenda 21.

### Ilustração 13 – Texto para leitura coletiva, Geografia.

30/10/13

**Tópico 19. Agenda 21**

A Agenda 21 é um acordo que tenta promover, em nível planetário, um padrão de desenvolvimento que considere ao mesmo tempo mecanismos de proteção ambiental, equidade social e eficiência econômica. O enfoque da Agenda leva em conta estratégias para a geração de emprego e de renda, a diminuição de disparidades regionais, as mudanças nos padrões de consumo e produção, a construção de cidades sustentáveis e a adoção de novos modelos de gestão.

a) **Cidades Sustentáveis:** gestão urbana (normas de respeito ao meio ambiente e à comunidade, ordenamento do solo urbano, controle da violência, segurança e cidadania, qualidade ambiental); planejamento e orçamento participativos; habitação, saneamento e transporte urbano; migração campo/cidade controlados; impactos da industrialização amenizados, e serviços como o turismo, lazer, cultura e educação de qualidade.

b) **Agricultura Sustentável:** impactos da passagem de um modelo agrícola químico-mecânico para um modelo baseado agroecologia e ecossilvicultura; agricultura familiar; reforma agrária e extensão rural.

c) **Infra-estrutura e Integração Regional:** transporte, telecomunicações e energia/energia renovável;

d) **Gestão dos Recursos Naturais:** solos; águas; florestas (manejo sustentável e conservação); biodiversidade (bioproteção, biotecnologia, conservação), fauna (controle da caça e comércio ilegal); recuperação e proteção de ecossistemas degradados; controle da poluição ambiental e do extrativismo.

e) **Redução das Desigualdades Sociais:** combate à pobreza; geração; redução das disparidades na distribuição de renda; direitos respeitados para indígenas, crianças e adolescentes, negros e deficientes; universalização da cidadania;

f) **Desenvolvimento Científico e Tecnológico:** desenvolvimento de tecnologias apropriadas ao desenvolvimento sustentável em suas diferentes escalas; ecoeficiência dos sistemas produtivos; gestão sustentável na indústria, agricultura e serviços (o papel das normas ISO 14.000 e ISO 9.000 para uma economia sustentável e competitiva); a pesquisa aplicada às necessidades das comunidades;

A Agenda 21, por traduzir em ações o conceito de desenvolvimento sustentável, é um conceito-chave no trato de questões importantes relacionadas ao espaço de vivência e instrumento fundamental para a construção de uma **ecocidadania** referenciada na participação da elaboração e implementação de políticas públicas sustentáveis em nível local.

---

- 1- O que é agenda 21?
- 2- Qual o enfoque da agenda 21?
- 3- Para a Agenda XXI o que uma cidade precisa para ser chamada de sustentável?
- 4- Para a Agenda XXI como é uma agricultura sustentável?
- 5- Para a Agenda XXI que infraestruturas são necessárias para que haja uma
- 6- Para a Agenda XXI como deve se a gestão dos recursos naturais para que haja
- 7- Para a Agenda XXI o que deve ser feito para diminuir as desigualdades sociais?  
O que é ecocidadania?

A leitura desse texto seguiu-se após a introdução feita pelo professor:

[...]

**Professor:** (...). Então nós vamos ler essa parte aqui, Agenda 21. Eu vou tá falando sobre Agenda 21. Aí eu vou tá falando sobre sustentabilidade, tá? Então, a gente vai começar a leitura por aqui. Após a leitura a gente vai tá fazendo comentários, vou tá explicando cada uma das questões pra vocês fazerem. Agora, eu vou pedir... Eu vou pedir o seguinte, é, faça silêncio senão, não dá pra entender a leitura. Cada um vai ler um pedacinho, começa a ler primeiro.

**Luciano:** A Agenda 21 é um acordo que tenta promover, em nível planetário um padrão de desenvolvimento que considere ao mesmo tempo mecanismos de proteção ambiental.

**Professor:** Parou. O de trás.

**Paulo:** "Equi-enquidade" social e...

**Professor:** Equidade.

**Paulo:** E eficiência econômica. O enf...

**Professor:** O enfoque.

**Paulo:** Enfoque da Agenda leva em conta estratégias para geração de emprego e da, de renda, a diminuição de dispari...

**Professor:** Disparidades.

**Paulo:** Disparidades regionais, as mudanças nos padrões de consumo e produç...

**Professor:** Parou. E produção. O de trás.

**Rogério:** A construção de cidades sustentáveis e a, e a adoção de novos modelos de gestão... E a adoção de novos modelos de gestão.

**Professor:** Parou. É... O de trás, cidades sustentáveis.

**Daniel:** Gestão urbana...

[...]

Embora o texto acima represente um fragmento da leitura do texto, a sua leitura completa seguiu de forma fragmentada de forma que cada aluno lia um “pedacinho”, conforme as palavras do próprio professor. Para a leitura de textos em outras disciplinas, muitos alunos se disponibilizavam a realizá-la em voz alta. Como não se tratava de uma leitura obrigatória, alguns outros receavam ou até mesmo se recusavam a ler em voz alta para a classe. Mesmo assim, consideramos que, individualmente, este modelo de leitura também possibilitava a compreensão, a produção de sentidos dos alunos.

### 6.2.2 Leitura individual e silenciosa

Além da leitura que necessita da oralização, em voz alta, Chartier (2001) aponta a leitura silenciosa que é apenas o percurso dos olhos sobre a página. “Compreendida como um processo de longa duração, a diferença entre leitura oral e leitura silenciosa também pode ser entendida como um índice das distâncias socioculturais em uma dada sociedade” (CHARTIER, 2001, p. 82). Ainda para este autor, a oposição entre a oralização e a visualização é o indicador mais claro de que a leitura pode ser realizada de maneiras diferentes. Todavia, a leitura silenciosa não se constitui como a única e as capacidades daqueles que a realizam podem variar consideravelmente.

Os primeiros textos que possibilitam silêncio nas bibliotecas surgem nos séculos XIII e XIV. É nesse período que, entre os leitores, surgem aqueles que leem sem murmurar, sem “ruminar”, sem ler em voz alta para eles mesmos a fim de compreender o texto. (CHARTIER, 1998).

Mas entre 1750 e 1850, da Alemanha à Nova Inglaterra, uma nova maneira de ler vai se impor. Ela é leitura de numerosos textos, lidos em uma relação de intimidade, silenciosa e individualmente. É, também, laicizada, porque as ocasiões de ler se emancipam das celebrações religiosas, eclesiásticas ou familiares e porque se espalha um contato desenvolvido com o impresso, que passa de um texto a outro e que não tem mais respeito para com os objetos impressos, amassados, abandonados e jogados. (...) (CHARTIER, 2001, p. 86).

A partir das leituras variadas dos dados da pesquisa, verificamos que este modo de ler só não se efetuou na disciplina de Geografia, que privilegiou a leitura oral e coletiva. Nas demais disciplinas, a leitura silenciosa foi verificada em três momentos distintos:

- a) no primeiro, os alunos liam textos teórico-didáticos, às vezes para iniciar uma unidade de estudo, como na aula de Matemática do dia 12/11/2013, em que a professora sugeriu a leitura silenciosa dos pequenos textos (Ilustração 14) que introduziam o conteúdo sobre comprimentos e superfícies:

Ilustração 14 – Texto para leitura silenciosa em Matemática.

# MEDINDO COMPRIMENTOS E SUPERFÍCIES

## Como você faz

para descobrir a distância de sua casa até a escola?

Pense que você vai sair hoje da sala de aula e medir a distância até a sua casa. Como você vai fazer isso?

## Tente descobrir!

O que a Revolução Francesa, ocorrida em 1789, tem a ver com o metro?

## Difícil entender?

O metro é a décima milionésima parte de um quarto do meridiano terrestre.

## Que nada!

A História da Matemática vai explicar TUDO a respeito da origem do metro.

*Pra você pensar,  
sem se cansar!*

O que é maior:

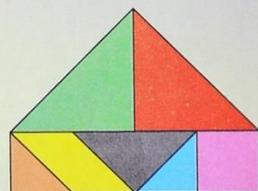
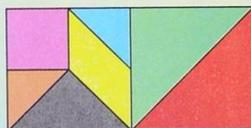
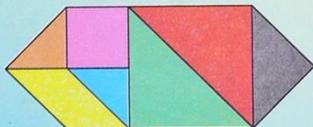
1 quilômetro  
ou  
1 000 metros?

## O Tangram você já conhece:

É um quebra-cabeça composto por 7 peças.

Cada uma destas figuras foi montada com 7 peças do Tangram.

Qual delas ocupa mais espaço na página?



Editora de arte

A professora pede que os alunos leiam os textos cinco vezes:

[...]

**Professora:** Faça uma leitura silenciosa pra mim, fazendo favor. Cinco vezes.

**Alunos:** Cinco?

**Professora:** Isso. Bem rápido.

**Marcos:** A página é só a 257?

[...]

Após esta leitura silenciosa, ela inicia a explicação do conteúdo e então pede que um aluno leia o primeiro texto em voz alta.

- b) O segundo momento de leitura silenciosa ocorre em atividades avaliativas de Matemática, Ciências e Língua Portuguesa. Para a resolução dos exercícios, os alunos deveriam ler individual e silenciosamente os textos ou apenas os enunciados dos exercícios. A título de exemplo, apresentamos a atividade avaliativa de Língua Portuguesa, realizada na aula do dia 29/11/2013.

## Ilustração 15 – Atividade com leitura individual e silenciosa, Língua Portuguesa

Thiago  
29/11/2018  
Língua Port.  
2ª aula.

Leia o texto abaixo e responda às questões

“O Minotauro”

Segundo a lenda, o Minotauro era um monstro terrível, metade homem, metade touro, que vivia no labirinto de Creta. Todos os anos, jovens de ambos os sexos eram jogados no labirinto para que ele os comesse. Eles não tinham qualquer esperança de escapar, porque o labirinto dava muitas voltas. O Minotauro foi morto por Teseu, um príncipe ateniense.”

O antigos gregos / Abriljovem

1- O minotauro se alimentava

- a) de senhoras e senhores.
- b) de rapazes apenas.
- c) de moças e rapazes.
- d) de moças apenas.

2- Na frase “Eles não tinham qualquer esperança de escapar, porque o labirinto dava muitas voltas”, a palavra “eles” se refere aos

- a) jovens.
- b) monstros.
- c) atenienses.
- d) anos.

Leia a tira abaixo para responder à questão 11.



3- Pela resposta do Garfield, as coisas que acontecem no mundo são:

- a) assustadoras.
- b) corriqueiras.
- c) curiosas.
- d) naturais.

Leia a tira abaixo para resolver a questão



(Quino, Toda Mafalda.)

1- Quem estava doente?

- a. Mafalda
- b. O nenê
- c. O mundo
- d. Um autor

Leia o texto abaixo e responda à questão 14

Bebendo no riacho, Ofélia, a ovelha, parou para olhar seu reflexo. E naquela exata manhã, naquele exato momento em que a água passava límpida, sem nenhuma folha ou peixinho a tirar-lhe a transparência, Ofélia não gostou do que viu.

Uma ovelha muito sem graça, isso é o que ela era, pensou. O pelo meio encardido, de cachos emaranhados, as orelhas tombando estabanas, sem fidalguia. Igual a todas as ovelhas, talvez até um pouco mais feia do que algumas, pensou ainda. E muito, muito diferente das ovelhinhas de presépio, sempre penteadas e limpinhas.

*COLASANTI, Marina, Ofélia, a ovelha. 2.ed. São Paulo: Global 2000.*

4- Na frase “ Uma ovelha muito “sem graça”, a expressão “sem graça” significa

- a) raivosa
- b) tímida
- c) apagada
- d) alegre

5- Leia o texto abaixo e responda à questão.

ARROZ SURPRESA

Se você acha arroz meio sem graça, pode ir mudando de ideia. Já existem novas espécies plantadas no Brasil, como o arroz com cheiro de jasmim, que fica mais perfumado depois de cozido. Outra variedade é o arroz-preto, originário da China. Já pensou que legal comê-lo junto com feijão-branco?

(Recreio, ano 3, p.17)

6 - O título “Arroz surpresa” fala

- a) dos novos tipos de arroz.
- b) dos novos preços do arroz.
- c) dos brinquedos com arroz.
- d) das origens do arroz.

Por se tratarem de textos curtos, os alunos responderam às atividades sem a necessidade de a professora ler em voz alta os exercícios.

- c) O terceiro momento em que se efetivou a leitura silenciosa ocorreu nas disciplinas de Ciências e História, pois se tratavam de leituras para a produção de resumo. Em Ciências, por exemplo, a professora distribuía aos alunos edições da revista *Ciência Hoje das crianças* e os pedia para escolher um texto, lê-lo e resumi-lo. Esta leitura deveria ser individual e silenciosamente. Já em História, os alunos liam e resumiam textos teórico-didáticos específicos da disciplina. Esta leitura para produção de textos já fora abordada no item 6.1.3.

Diante dos dados observados, percebemos que este modo de ler deveria ser mais trabalhado pelos professores, por isso compartilhamos a ideia de que a escola primária, considerada antessala do colégio para todos, deveria possibilitar, bem mais cedo, práticas de leitura silenciosa e autônoma, pois “se a infância é o tempo das leituras em voz alta, a adolescência é a de divisões mais secretas, cenas de leitura solitária, às escondidas, que inauguram as transgressões emancipatórias” (CHARTIER, 2003, p. 37). No contexto desta pesquisa, esta não foi uma prática de leitura trabalhada, ensinada pelos professores, todavia era a prática de leitura exigida ao aluno quando havia uma avaliação interna ou externa. Ler em silêncio é uma forma de ler sozinho, riscando o texto lido, marcando palavras ou expressões cujos significados ainda são desconhecidos, refazendo a leitura quantas vezes forem necessárias, fazendo sínteses. Esse movimento de leitura precisa ser ensinado na escola e pode ocorrer com qualquer texto, de qualquer área do conhecimento.

### 6.3 TEXTOS LIDOS

Este terceiro eixo de análise tem por objetivo apresentar os gêneros e os tipos textuais que foram utilizados nas atividades de leitura nas disciplinas observadas, fossem elas para explicação de conteúdo, para responder e

corrigir exercícios, para produzir textos, coletiva ou individual, em voz alta ou silenciosa. Nesta direção, entendemos, com Marcuschi (2002, p. 23) que “os tipos textuais constituem sequências linguísticas ou sequências de enunciados e não são textos empíricos”. Para este autor, a expressão *tipo textual* designa um tipo de construção teórica determinada pela natureza linguística de sua composição, o que envolve aspectos lexicais, sintáticos, tempos verbais, relações lógicas, etc. Teoricamente, estes tipos textuais abrangem cinco categorias, quais são: narração, injunção, descrição, argumentação e exposição.

Marcuschi (2002) chama a atenção para o uso equivocado que se faz, em geral, quanto à expressão “*tipo de texto*”, muito usada nos livros didáticos e no cotidiano, mas que, na verdade, não se constitui um tipo, e sim um gênero de texto. No bojo dessa questão, para uma melhor compreensão da distinção entre tipos textuais e gêneros textuais, esse autor considera que:

Usamos a expressão gênero textual como uma noção propositalmente vaga para referir aos textos materializados que encontramos em nossa vida diária e que apresentam características sócio-comunicativas definidas por conteúdos, propriedades funcionais, estilo e composição característica. Se os tipos textuais são apenas meia dúzia, os gêneros são inúmeros. Alguns exemplos de gêneros textuais seriam: telefonema, sermão, carta comercial, carta pessoal, romance, bilhete, reportagem jornalística, aula expositiva, reunião de condomínio, notícia jornalística, horóscopo, receita culinária, bula de remédio, lista de compras, cardápio de restaurante, instruções de uso, outdoor, inquérito policial, resenha, edital de concurso, piada, conversa espontânea, conferência, carta eletrônica, bate-papo por computador, aulas virtuais e assim por diante. (MARCUSCHI, 2002, p. 22).

A partir dessa definição, o autor explicita que seria um equívoco considerar a carta pessoal um tipo de texto, visto que se trata, na verdade, de um gênero textual, assim como o é um poema, uma receita, uma bula de remédio, uma tirinha, história em quadrinhos. O autor enfatiza ainda que, em geral, um mesmo gênero textual pode ser constituído por dois ou mais tipos. A essa ocorrência de vários tipos textuais em um mesmo gênero dá-se o nome de heterogeneidade tipológica.

Cumpramos salientar de um modo especial a heterogeneidade dos gêneros do discurso (orais e escritos), que incluem indiferentemente: a curta réplica do diálogo cotidiano (com a diversidade que este pode apresentar conforme os temas, as situações e a composição de seus protagonistas), o relato familiar, a carta (com suas variadas formas), a ordem militar padronizada, em sua forma lacônica e em sua forma de ordem circunstanciada, o repertório bastante diversificado dos documentos oficiais (em sua maioria padronizados), o universo das

declarações públicas (num sentido amplo, as sociais, as políticas). E é também com os gêneros do discurso que relacionaremos as variadas formas de exposição científica e todos os modos literários (desde o ditado até o romance volumoso). Ficaríamos tentados a pensar que a diversidade dos gêneros do discurso é tamanha que não há e não poderia haver um terreno comum para seu estudo: com efeito, como colocar no mesmo terreno de estudo fenômenos tão díspares como a réplica cotidiana (que pode reduzir-se a uma única palavra) e o romance (em vários tomos), a ordem padronizada que é imperativa já por sua entonação e a obra lírica profundamente individual, etc.? A diversidade funcional parece tornar os traços comuns a todos os gêneros do discurso abstratos e inoperantes. (BAKHTIN, 1997, p. 279-280).

Ainda para Marcuschi, pautado nos conceitos bakhtinianos, a comunicação verbal é subordinada a algum gênero textual, entendido como forma verbal de ação social relativamente estável realizada em textos situados nas mais diferentes esferas da atividade humana. Os gêneros, portanto, caracterizam-se enquanto atividades sócio-discursivas e, por sua extensa variedade, não seria possível estabelecer uma lista fechada de todos eles. No entanto, salienta que “quando dominamos um gênero textual, não dominamos uma forma linguística e sim uma forma de realizar linguisticamente objetivos específicos em situações sociais particulares”. (MARCUSCHI, 2002, p. 25).

A caminhar nesta direção, a partir de uma leitura detalhada dos dados da pesquisa, identificamos, nas diferentes disciplinas, a presença de variados gêneros textuais nas atividades que envolveram, efetivamente, a leitura dos alunos. Essas atividades, no entanto, não compreenderam estudos aprofundados desses gêneros, limitando-se apenas ao conteúdo específico da disciplina.

Posto isto, para uma melhor apresentação desses gêneros utilizados pelos professores em sala de aula, pautamo-nos em Bakhtin (1997, 2009, 2011) e em autores que coadunam com suas ideias, como Marcuschi (2002), Ometto (2010), Costa (2009) e Delloso (2013), e então desdobramos este eixo em cinco categorias: Narrativos; Injuntivos, Descritivos, Argumentativos, e Expositivos. Embora também consideremos que possa haver mais de um tipo em cada gênero, optamos por agrupar os gêneros textuais nessas categorias, observando-se o tipo textual predominante em cada um deles, conforme pode ser observado no quadro 2.

Quadro 2 – Tipos e gêneros textuais e suas disciplinas de ocorrência.

DISCIPLINAS	GÊNERO TEXTUAL	TIPO TEXTUAL
Língua Portuguesa	História em quadrinhos Biografia Tira Poema Piada Notícia	Narrativo
Matemática		
Língua Portuguesa	Bula de remédio Receita Manual de instrução	Injuntivo
Língua Portuguesa	Infográfico	Descritivo
Língua Portuguesa	Resenha	Argumentativo
Língua Portuguesa	Convite	Expositivo
Matemática	Texto teórico-didático	
História		
Ciências		
Geografia		
Geografia		
Ciências, História	Resumo	

Fonte: Elaboração do Autor (2015).

### 6.3.1 Narrativos

Os textos narrativos são aqueles que narram um fato, fictício ou não, ocorrido num determinado tempo e lugar, envolvendo figuras humanas fictícias criadas por um autor. Refere-se a objetos do mundo real. Os textos narrativos apresentam uma progressão temporal, visto que podem ser observados fatos anteriores e posteriores. Também apresentam sucessão de acontecimentos,

delimitando-se a situação inicial, a complicação, o clímax e, então, o desfecho. Seu foco narrativo pode se apresentar em terceira pessoa, quando o narrador não participa dos fatos narrados, assumindo, assim, um caráter mais objetivo, pois seu papel se constitui em repassar ao leitor o que vê. Todavia o narrador, além de apresentar a sucessão das ações, também pode se tornar uma personagem do enredo, assumindo assim o papel de narrador-personagem.

Nas aulas observadas, este foi o tipo textual mais utilizado nas atividades de leitura, verificado exclusivamente nas disciplinas de Língua Portuguesa e Matemática. Em Língua Portuguesa, por exemplo, na aula do dia 22 de novembro de 2013, a professora entregou aos alunos, em forma de fotocópias (por isso mesmo não é possível identificar o suporte original do texto), uma história em quadrinhos cujo assunto era sobre da escravidão no Brasil:

Ilustração 16 – Gênero História em quadrinhos.

**PEDRINHO**  
em: **UMA HISTÓRIA QUE COMEÇOU HÁ MUITOS ANOS**

Vovó, amanhã farei uma avaliação de História, preciso saber tudo sobre a escravidão no Brasil.

Muito bem, Pedrinho. Vou lhe contar como começou essa história. Os negros eram capturados na África e trazidos para o Brasil nos navios negreiros. Deixavam lá parte da família... Aqui no Brasil eram vendidos aos grandes fazendeiros.

Eram pessoas pacíficas. Poucos se rebelavam e fugiam para os quilombos.

Começaram plantando e colhendo cana-de-açúcar. Depois veio a mineração... Depois as plantações de café.

Quando eram alcançados, sofriam severos castigos e muitos morriam.

Em 1.850, os abolicionistas fizeram a Lei Eusébio de Queirós que proibia a entrada de escravos no Brasil.

Em 1.871, a Lei do Ventre Livre tornava livre os filhos dos escravos.

Em 1.855, a Lei do Sexagenário, tornava livre os escravos com mais de 65 anos.

Em 1.888, no dia 13 de maio, a Princesa Isabel, filha de D. Pedro II, assinou a Lei Áurea, que acabou de vez com a escravidão no Brasil...

Que é isso, vovó?

Você acha que nós somos um povo livre?

Você sabia que os negros ainda sofrem discriminações até hoje?

Claro, meu filho. A liberdade é um grande tesouro. Não é possível conquistá-la da noite para o dia.

É mesmo, vovó.



A história em quadrinhos é um texto narrativo, organizada em quadros que seguem a linearidade dos fatos. Ela pode ser narrada por meio de imagens e texto ou apenas por meio de imagens. Os fatos são vivenciados por personagens centrais, no caso Pedrinho e sua avó, cujas falas são colocadas em balões. O cenário é apresentado por meio de imagens. Este gênero não apresenta um narrador tão marcado. Neste caso o diálogo é conduzido pela avó de Pedrinho. Recursos como pontuação, variação no tamanho das letras e expressões de rosto contribuem para a exposição de sentimentos das personagens. Outros recursos como símbolos e sinais, letreiros, onomatopeias também representam características desse gênero textual. Normalmente os textos são curtos e de linguagem simples, como esta história em quadrinhos acima apresentada. Nela, tanto a linguagem verbal quanto a não verbal

contribuem para o desenvolvimento da narrativa que, em sua maioria, é direcionada pela avó de Pedrinho.

Além da história em quadrinhos, neste material, outro gênero narrativo também estava disposto à leitura dos alunos. Tratava-se do gênero Biografia.

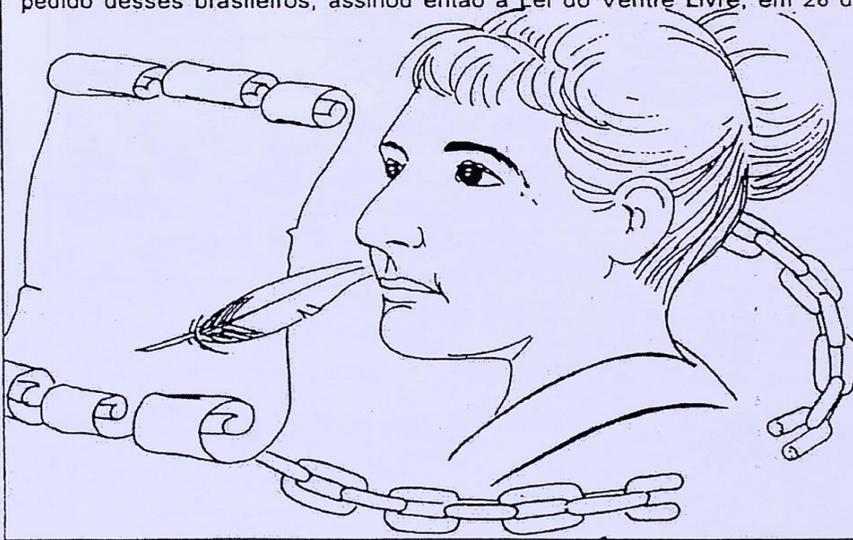
## Ilustração 17 – Gênero Biografia.

### Biografia da princesa Isabel

A Princesa Isabel nasceu no Rio de Janeiro, a 29 de julho de 1.846. Era filha do Imperador D. Pedro II e de sua esposa D. Teresa Cristina.

Isabel recebeu uma educação completa – foi aluna de grandes mestres do Brasil e da Europa e, por isso, passou a entender de política, sociologia, ciências naturais e artes. Assim, quando mais tarde tornou-se herdeira do trono, pelo falecimento prematuro de dois irmãos, a princesa estava verdadeiramente preparada para assumir a coroa. E, por três vezes, substituiu D. Pedro II, quando ele viajava à Europa.

Na primeira regência da Princesa Isabel, isto é, quando ela assumiu o trono pela primeira vez, encontrou um grave problema social e político, que era o dos escravos. Os escravos eram negros trazidos da África para trabalhar nas fazendas de cana-de-açúcar, principalmente. Eram explorados cruelmente pelos senhores brancos. Porém, um grande número de brasileiros, como Castro Alves, José do Patrocínio, Coelho Neto, Luís Gama e muitos outros, faziam imensas campanhas para pôr fim a essa situação. Dona Isabel, para atender ao justo pedido desses brasileiros, assinou então a Lei do Ventre Livre, em 28 de



setembro de 1.871, significando que a partir daquela data, os filhos da mulher escrava nasciam livres.

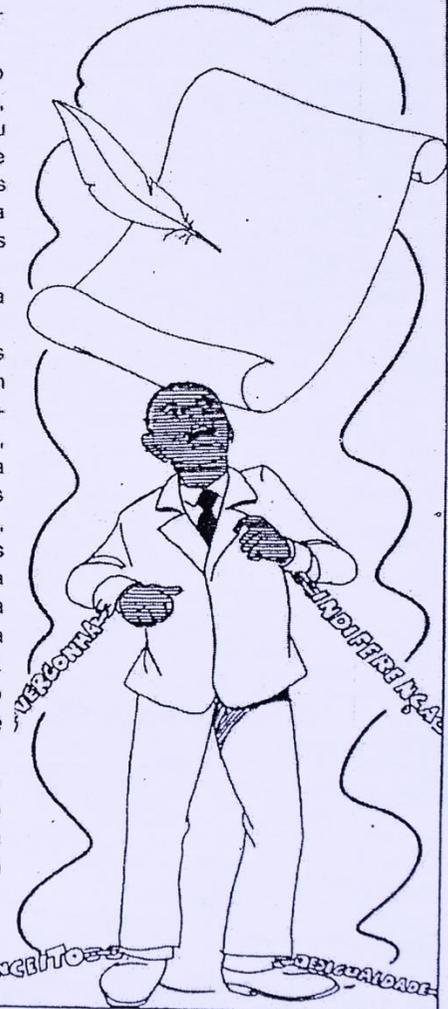
Na terceira vez que substituiu o pai, D. Isabel não se conteve e assinou, atendendo também ao pedido do seu próprio coração, a Lei Áurea, a 13 de maio de 1.988. Essa era curta mas decisiva. Dizia: "Está extinta a escravidão no Brasil. Revogam-se as decisões em contrário".

Por este gesto, a Princesa recebeu o título de "Redentora".

A libertação dos escravos indispsôs os senhores de engenho, com o Imperador, porque ficaram sem mão-de-obra para suas lavouras. Por isso, eles passaram então a desejar a queda da monarquia e não tentaram mais impedir a propaganda republicana, comandada pelos mesmos intelectuais da abolição. Assim, a Proclamação da República chegou no ano seguinte, a 15 de novembro de 1.889, e toda a família imperial teve que deixar o Brasil.

D. Isabel era casada com o príncipe Gastão de Orleans, o Conde D'Eu, e tinha três filhos.

Faleceu na França, a 14 de novembro de 1.921. Mais tarde, em 1.953, seus restos mortais, juntamente com os de seu esposo, foram transladados para o Rio de Janeiro.



Este gênero consiste em uma narração oral, escrita ou visual que traz informações particulares e detalhadas sobre as várias fases da vida de uma pessoa, no caso específico, da princesa Isabel (COSTA, 2009). Por isso mesmo considerar que, em geral, o texto apresenta uma organização temporal, cronológica ou em forma de narrativa. Nela, indicam-se datas de nascimento, morte (se for o caso), estudos, fatos da infância, da adolescência ou juventude, da vida adulta e afetos. A biografia trata, na maioria das vezes, de personalidades políticas, esportistas, escritores, cientistas, ou pessoas que, pelas suas ações, deixaram uma importante contribuição para a sociedade, como é o caso da princesa Isabel.

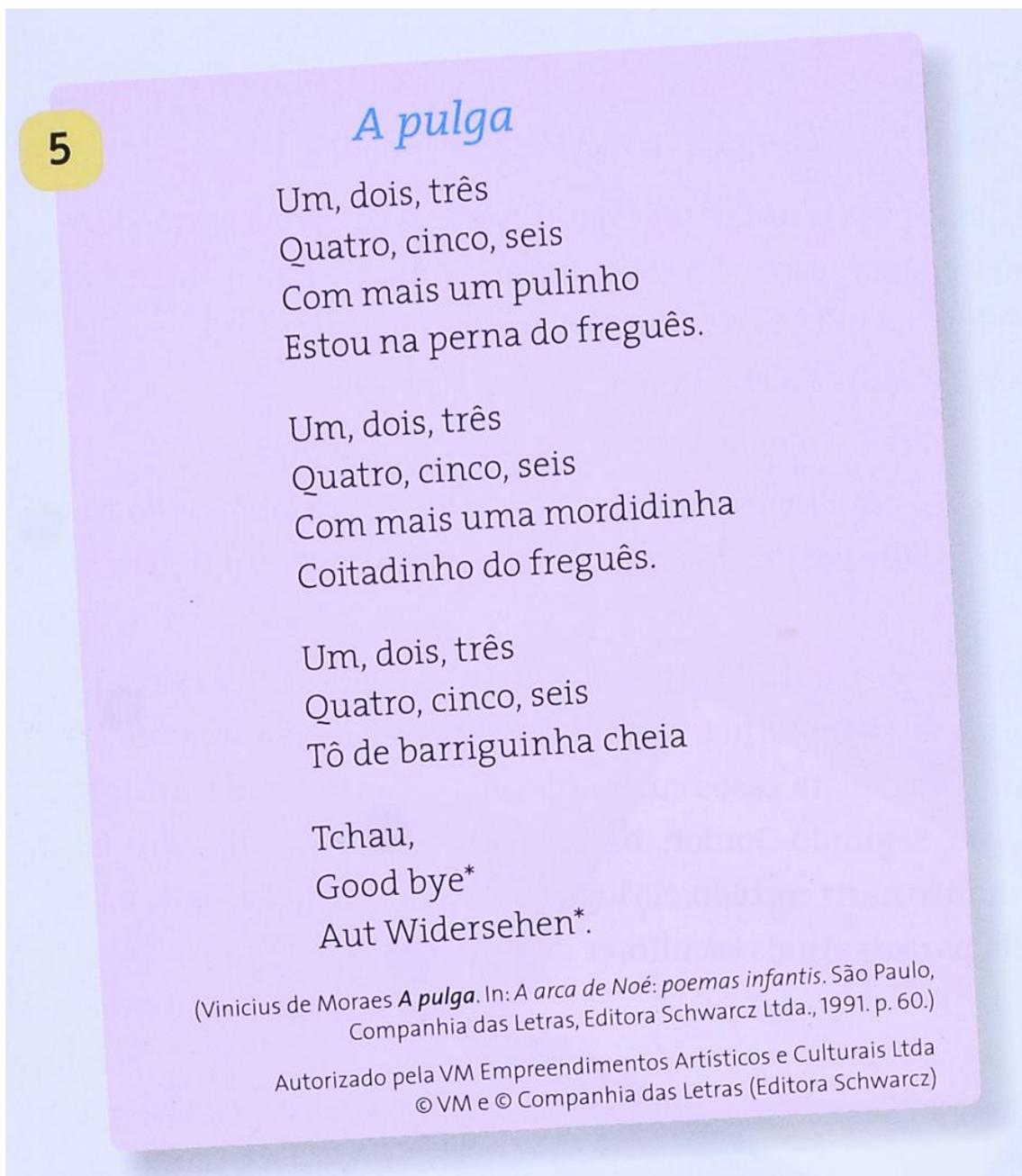
Na disciplina mencionada, os textos da história em quadrinhos e da biografia foram lidos em voz alta pelos alunos. Após a leitura, a professora não acrescentou mais informações aos textos, nem entrou em diálogo com os alunos acerca do tema proposto. Segundo ela, os alunos já teriam assistido a um teatro e a um vídeo sobre o mesmo tema no dia anterior. Por isso mesmo, apenas solicitou aos alunos que colorissem as imagens da história em quadrinhos e da biografia.

Outros gêneros verificados nas atividades que envolviam leitura na disciplina de Língua Portuguesa foram:

- a) **tirinha**: gênero narrativo que representa segmento ou fragmento de História em quadrinhos, normalmente composta por três ou quatro quadrinhos. Apresenta um texto sincrético que mescla o verbal e o visual no mesmo enunciado e sob a mesma enunciação. Além do suporte livro didático —, as tirinhas também circulam em jornais ou revistas, compondo apenas uma faixa horizontal com dimensões próximas de 14 cm x 4 cm (COSTA, 2009). O texto geralmente se apresenta em caixa alta, com uma carga de humor ao seu final. O uso da tirinha foi observado em três aulas distintas na disciplina de Língua Portuguesa (20/10/2013, 19 e 22/11/2013). Um desses momentos já foi relatado e exemplificado no eixo “Finalidades da leitura”, categoria “Leitura para responder e corrigir exercícios”. As outras duas ocorrências também correspondem a essa finalidade.
- b) **poema**: gênero textual que explora a subjetividade. Nele, há a poesia, que é a arte de sugerir emoções por meio de uma linguagem em que

se combinam sons, ritmos e significados. Este gênero possui versos com ou sem rimas, organizados em estrofes. Seu tamanho pode ser variado e seu conteúdo pode representar uma narrativa, tanto em primeira como em terceira pessoa. Este gênero foi observado na aula do dia 26/11/2013, 1º horário.

Ilustração 18 – Gênero Poema.



Este poema apresenta uma narrativa poética em primeira pessoa do singular (*Estou na perna do freguês, 4º verso*), em que o eu lírico (a pulga) narra os movimentos para se alimentar. Sua leitura foi realizada

para fins de correção de exercícios. O aluno deveria associar o texto aos gêneros mencionados pelo exercício (poema, anúncio, receita, infográfico, resenha de livro, manual de instrução ou notícia). Outras duas ocorrências de leitura de poema foram nas aulas dos dias 01/11/2013 e 19/11/2013. Em ambas as leituras, a finalidade foi para correção de exercícios.

- c) **piada**: trata-se de um gênero de funcionamento anônimo, com temática variada, que se caracteriza por ser uma narrativa curta de final surpreendente, pois “ela ou apresenta sentido duplo (condensação) ou muda de tema ou assunto (deslocamento), quebrando a exigência da unidade discursiva de outros textos chamados “sérios” que, culturalmente, devem manter a unidade, o mesmo tópico ou tema ou assunto” (COSTA, 2009, p. 166) e que visa ao humor através da ambiguidade. Este gênero, cuja leitura também fora realizada para resolução de exercício, foi verificado apenas na aula de Língua Portuguesa do dia 29/11/2013, 1º horário.

#### Ilustração 19 – Gênero Piada.

1. Leia a piadinha abaixo e diga a quem ou a que os pronomes destacados se referem:

#### Espertinho

No parque, o garoto pede dinheiro a **sua** mãe para dar a um velhinho. Sensibilizada, **ela** dá o dinheiro, mas **lhe** pergunta:

- Para qual velhinho **você** vai dar o dinheiro, **meu** querido?
- Para aquele que está gritando “Olha a pipoca quentinha!”.

Verificamos também que a leitura de textos do tipo narrativo não ocorreu somente na disciplina de Língua Portuguesa, mas também em Matemática. Um gênero comum a estas duas disciplinas foi a notícia que, de acordo com Costa (2009), corresponde a um relato ou a uma narrativa de fatos, acontecimentos, informações, recentes ou atuais, do cotidiano, os quais são de interesse para a comunidade e o público leitor, ouvinte, ou espectador. Os principais suportes textuais para a notícia são jornal, revista, rádio, televisão e internet. Geralmente a notícia escrita é composta por: título, olho, testemunhos, imagens,

evidências, opiniões, fonte autorizada. Esse conjunto de elementos se articula para que a informação a ser transmitida ganhe a credibilidade do leitor. A imagem a seguir refere-se à notícia em seu suporte original (Internet):

Ilustração 20 – Gênero notícia.

01/04/2011 07h00 - Atualizado em 01/04/2011 07h00

## Cobra é medida em check-up e supera os 5 metros de comprimento

'Maximus' vive em um santuário de animais na Austrália.  
Apesar de ter crescido, píton perdeu peso em relação a 2008.

Do G1, em São Paulo

[imprimir](#)

Uma píton que vive em um santuário de animais na Austrália superou os cinco metros comprimento. "Maximus", que fez seu primeiro check-up de saúde após três anos, alcançou 5,1 metros e é considerada a maior cobra em cativeiro do país, segundo a emissora "ABC News".



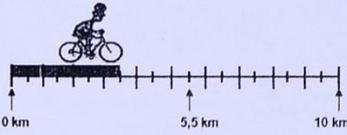
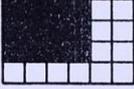
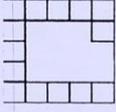
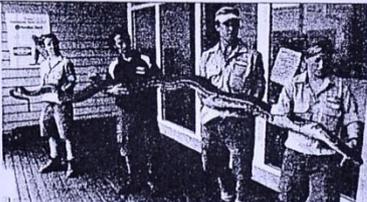
'Maximus' vive em um santuário de animais na Austrália. (Foto: Reprodução)

Apesar de ter crescido três centímetros em relação à medição anterior, em 2008, a píton perdeu peso. Agora, ela está com 25 quilos, contra 27 quilos na pesagem anterior. Segundo especialistas, a espécie pode atingir até oito metros de comprimento na natureza.<sup>4</sup>

<sup>4</sup> Notícia do dia 01/04/2011, veiculada no endereço eletrônico <<http://g1.globo.com/planeta-bizarro/noticia/2011/04/cobra-e-medida-em-check-e-supera-os-5-metros-de-comprimento.html>>, e adaptada para um exercício de matemática.

Esta notícia, publicada originalmente em 01/04/2011, no portal “G1 – Planeta bizarro”, foi adaptada para o exercício de matemática que compunha um teste feito na aula do dia 11/11/2013, conforme imagem a seguir:

Ilustração 21 – Gênero Notícia em teste de Matemática.

<b>TESTE DE MATEMÁTICA</b>	
<p>1- Todo o dia, Mônica recebe uma nota de R\$ 2,00 para comprar seu lanche na escola. Ela quer juntar R\$ 60,00 desse dinheiro para comprar um jogo. De quantas notas de R\$ 2,00 ela precisará?</p> <p>(A) 30 notas      (B) 120 notas (C) 40 notas      (D) 60 notas</p> 	<p>11- Cleber é ciclista e participa de vários campeonatos. A reta numérica abaixo ilustra o percurso feito em um dos seus treinos.</p>  <p>A distância já percorrida por Cleber é de:</p> <p>(A) 7 km      (B) 3,5 km      (C) 3 km      (D) 4,5 km</p>
<p>2- Um supermercado fez a seguinte promoção:</p>  <p>NA COMPRA DE 3 PRODUTOS, O TERCEIRO TEM 50% DE DESCONTO.</p> <p>Se o sabão em pó custa R\$ 3,00 a caixa, a terceira caixa custará:</p> <p>(A) R\$ 3,00      (B) R\$ 1,50      (C) R\$ 2,00      (D) R\$ 9,00</p>	<p>12- Fernanda está reformando sua cozinha e resolveu pintar os azulejos. Quantos azulejos já foram pintados de cinza?</p>  <p>(A) 9      (B) 12      (C) 4      (D) 3</p>
<p>3- O piso da sala de Paulo está sendo coberto com cerâmica quadrada e já foram colocadas 14 lajotas. Quantos pisos faltam ser colocados?</p> <p>(A) 14 pisos      (B) 10 pisos (C) 12 pisos      (D) 11 pisos</p> 	<p>13- O quociente da divisão abaixo é o seguinte:</p> <div style="border: 1px solid black; padding: 5px; width: fit-content; margin: 0 auto;"> <math>1.495 : 5</math> </div> <p>(A) 299      (B) 211      (C) 390      (D) 221</p>
<p>4- Nas aulas de arte, Alexandre começou a pintar um mosaico. Observe-o: Quantos quadradinhos já foram pintados?</p> <p>(A) 10      (B) 12      (C) 15      (D) 9</p> 	<p>14- Sólidos geométricos estão presentes em muitos lugares. Veja a foto do Museu do Louvre em Paris e perceba que, logo na entrada, há:</p> <p>(A) uma esfera (B) uma pirâmide (C) um cilindro (D) um cone</p> 
<p>5- Rodrigo está com amigdalite e precisa tomar o antibiótico de 8h em 8h. A última vez em que tomou o remédio foi às 23h. Qual será o próximo horário?</p> <p>(A) 15h      (B) 16h      (C) 8h      (D) 7h</p> 	<p>Leia a notícia abaixo:</p> <div style="border: 1px solid black; padding: 5px;"> <p><b>COBRA É MEDIDA EM CHECK-UP E SUPERA OS 5 METROS DE COMPRIMENTO.</b></p> <p>'Maximus' vive em um santuário de animais na Austrália. Agora, ela está com 25 quilos. Segundo especialistas, a espécie pode atingir até oito metros de comprimento na natureza. (Fonte: globo.com.)</p>  </div>
<p>6- Uma agulha de tricô geralmente mede 300 mm. Quanto ela mede em centímetros?</p> <p>(A) 3 cm      (B) 30 cm      (C) 0,3 cm      (D) 300 cm</p> 	<p>15- A cobra tem 5 metros. Em centímetros, essa medida representa:</p> <p>(A) 5 cm      (B) 50 cm      (C) 500 cm      (D) 5000 cm</p>
<p>7- Uma partida de futebol dura, em média, 90 minutos. Esse tempo representa:</p> <p>(A) 1 hora e meia      (B) 2 horas (C) 2 horas e meia      (D) 1 hora</p> 	<p>16- Qual a diferença em centímetros do tamanho real da cobra e do que ela pode alcançar?</p> <p>(A) 3 cm      (B) 300 cm      (C) 800 cm      (D) 50 cm</p>
<p>8- Observe o preço do produto abaixo e calcule quanto uma pessoa vai pagar ao comprar 4 caixas deste produto:</p> <p>(A) R\$ 8,20      (B) R\$ 9,20 (C) R\$ 8,24      (D) R\$ 9,00</p>  <p>R\$ 2,25</p>	<p>17- Essa cobra pesa 25 kg. Quanto representa esse peso em gramas?</p> <p>(A) 250g      (B) 25g      (C) 2500g      (D) 25000g</p>
<p>9- De acordo com um estudo realizado em 30 países, o brasileiro assiste à tevê 19 horas semanalmente. Esse tempo equivale a:</p> <p>(A) menos de um dia por semana. (B) metade de um dia por semana. (C) um dia por semana. (D) dois dias por semana.</p> 	
<p>10- João tem 3 potes cheios de GOGO'S, bonecos miniaturas que coleciona. Os potes contêm 359, 467 e 498 GOGO'S respectivamente. Quantos GOGO'S têm na coleção completa de João?</p> <p>(A) 826      (B) 498 (C) 1 124      (D) 1 324</p> 	

O décimo quinto exercício deste teste apresenta a notícia. Porém sua adaptação não apresenta o lide e ainda omite parte do texto que consta na notícia original. A leitura desse gênero foi feita em silêncio e individualmente, constituindo-se, assim, mais uma leitura com objetivo de resolver exercícios.

### **6.3.2 Injuntivos**

Também chamados de textos instrucionais, prescritivos, os textos injuntivos orientam o interlocutor como realizar uma atividade e é utilizado para predizer ações e comportamentos. Este modelo de texto faz uso de linguagem objetiva e simples. Suas marcas mais evidentes são verbos empregados no modo imperativo, com ocorrência de verbos também no infinitivo ou no futuro do presente do modo indicativo; o uso de vocativos e o uso de pronomes na segunda pessoa (tu ou você). Apresentam-se frequentemente em bula de remédio, receitas culinárias e manuais de instrução.

Costa (2009, p. 50) define a bula como sendo “um impresso que acompanha o medicamento e contém informações (mais/menos detalhadas) sobre sua composição, utilidade, posologias, contraindicações, etc.” Utiliza uma linguagem técnica, por vezes complicada para um leitor leigo, embora no texto “informações ao paciente” apresente uma linguagem menos técnica. Com fonte pequena, a bula, em geral, é composta por: indicação ao paciente; informações ao paciente; informações técnicas e profissionais de saúde; créditos; e informações para atendimento ao consumidor.

A leitura de uma bula de remédio (adaptada) ocorreu em um dos exercícios de Língua Portuguesa, do dia 29/10/2013.

Ilustração 22 – Gênero Bula em avaliação de Língua Portuguesa.

 “ESCOLA ESTADUAL CORONEL OSCAR PRADOS”		
Prof <sup>ª</sup> : _____ Turma: _____ Data: ____/____/____		
Nome do aluno(a): _____		
<b>AVALIAÇÃO DE _____</b>		
<p><b>D1</b> <span style="float: right;">QUESTÃO 01</span></p> <p style="text-align: center;"><b>O disfarce dos bichos</b></p> <p>Você já tentou pegar um galinho seco e ele virou bicho, abriu asas e voou? Se isso aconteceu é porque o graveto era um inseto conhecido como “bicho-pau”. Ele é tão parecido com o galinho, que pode ser confundido com o graveto.</p> <p>Existem lagartas que se parecem com raminhos de plantas. E há grilos que imitam folhas. Muitos animais ficam com a cor e a forma dos lugares em que estão. Eles fazem isso para se defender dos inimigos ou capturar outros bichos que servem de alimento. Esses truques são chamados de mimetismo, isto é, imitação.</p> <p>O cientista inglês Henry Walter Bates foi quem descobriu o mimetismo. Ele passou 11 anos na selva amazônica estudando os animais.</p> <p style="text-align: right; font-size: small;">MAVIAEL MONTEIRO, José. Bichos que usam disfarces para defesa. FOLHINHA, 6 NOV. 1993.</p> <p>O bicho-pau se parece com:</p> <p>(A) florzinha seca.            (B) folhinha verde.            (C) galinho seco.            (D) raminho de planta.</p> <p style="text-align: right;">QUESTÃO 02</p> <p><b>D6</b></p> <p>Esta é a minha boneca, a Guilhermina. Ela é uma boneca muito bonita, que faz xixi e cocô. Ela é muito boazinha também. Faz tudo o que eu mando. Na hora de dormir, reclama um pouco. Mas depois que pega no sono, dorme a noite inteira! Às vezes ela acorda no meio da noite e diz que está com sede. Daí eu dou água para ela. Daí ela faz xixi e eu troco a fralda dela. Então eu ponho a Guilhermina dentro do armário, de castigo. Mas quando ela chora, eu não agüento. Eu vou até lá e pego a minha boneca no colo. A Guilhermina é a boneca mais bonita da rua.</p>	<p style="text-align: center;">MUILAERT, A. A boneca Guilhermina. In: _____ As reportagens de Penélope. São Paulo: Companhia das Letrinhas, 1997. p. 17. Coleção Castelo Rá-Tim-Bum – vol. 8.</p> <p style="text-align: center;">O texto trata, PRINCIPALMENTE,</p> <p>(A) das aventuras de uma menina.            (B) das brincadeiras de uma boneca.            (C) de uma boneca muito especial.            (D) do dia-a-dia de uma menina.</p> <p style="text-align: center;">QUESTÃO 03</p> <p style="text-align: center;"><b>Bula de remédio</b></p> <p><b>VITAMIN            COMPRIMIDOS</b>            embalagens com 50 comprimidos</p> <p style="text-align: center;"><b>COMPOSIÇÃO</b></p> <p>Sulfato ferroso ..... 400 mg            Vitamina B1 ..... 280 mg            Vitamina A1 ..... 280 mg            Ácido fólico ..... 0,2 mg            Cálcio ..... 150 mg</p> <p><b>INFORMAÇÕES AO PACIENTE</b>            O Produto, quando conservado em locais frescos e bem ventilados, tem validade de 12 meses.            É conveniente que o médico seja avisado de qualquer efeito colateral.</p> <p><b>INDICAÇÕES</b>            No tratamento das anemias.</p>	<p><b>CONTRA-INDICAÇÕES</b>            Não deve ser tomado durante a gravidez.</p> <p><b>EFEITOS COLATERAIS</b>            Pode causar vômito e tontura em pacientes sensíveis ao ácido fólico da fórmula.</p> <p><b>POSOLOGIA</b>            Adultos: um comprimido duas vezes ao dia.            Crianças: um comprimido uma vez ao dia.</p> <p><b>LABORATÓRIO INFARMA S.A.</b>            Responsável - Dr. R. Dias Fonseca</p> <p style="text-align: right; font-size: small;">CÓCCO, Maria Fernandes; HALER, Marco Antônio. Alp Novo: análise, linguagem e pensamento. São Paulo: FTD, 1999.v.2.p.184.</p> <p>No texto, a palavra <b>COMPOSIÇÃO</b> indica:</p> <p>(A) as situações contra-indicadas do remédio.            (B) as vitaminas que fazem falta ao homem.            (C) os elementos que formam o remédio.            (D) os produtos que causam anemias.</p> <p style="text-align: center;">QUESTÃO 04</p> <p style="text-align: center;"><b>Talita</b></p> <p>Talita tinha a mania de dar nomes de gente aos objetos da casa, e tinham de ser nomes que rimassem. Assim, por exemplo, a mesa, para Talita, era Dona Teresa, a poltrona era Vô Gordona, o armário era o Doutor Mário. A escada era Dona Ada, a escrivaninha era Tia Sinhazinha, a lavadora era Prima Dora, e assim por diante.</p> <p>Os pais de Talita achavam graça e topavam a brincadeira. Então, podiam-se ouvir conversas tipo como esta:</p> <p>— Filhinha, quer trazer o jornal que está em cima da Tia Sinhazinha!            — É pra lá, papai. Espere sentado na Vô Gordona, que eu vou num pé e volto noutra.            Ou então:            — Que amolação, Prima Dora está entupida, não lava nada! Precisa chamar o mecânico.            — Ainda bem que tem roupa limpa dentro do Doutor Mário, né mamãe?            E todos riam.</p> <p style="text-align: right; font-size: small;">BELINKY, Tatiana. A operação do Tio nofre: uma história policial. São Paulo: Ática, 1985.</p>

Tratava-se de uma exercício em que o aluno deveria lê-lo silenciosamente e localizar a informação explícita no texto, finalidade do descritor “D-1”. Por se tratar de uma avaliação da disciplina, o estudo do gênero em questão não foi feito aos alunos.

Também de gênero predominantemente injuntivo, tem-se a receita culinária, que são instruções que orientam o preparo de uma iguaria. Neste tipo de texto predomina a linguagem instrucional, com formas verbais de valor imperativo ou impessoal. A estrutura da receita é baseada em *Ingredientes* e *Modo de preparo*, incluindo-se, às vezes, a maneira de servir. Este gênero textual foi observado na aula de Língua Portuguesa do dia 26/11/2013.

Ilustração 23 – Gênero receita.

7

## Wafer de chocolate

**Rendimento:** 24 porções    **Tempo:** 20 min  
**Custo:** R\$ 17    **Calorias:** 193/porção

**INGREDIENTES**

- 250 g de mel
- 250 g de chocolate ao leite em barra picado
- 250 g de manteiga
- 1 pacote de folhado tipo **hóstia** ou *wafer* (130 g)

**Preparo >> Fácil**

Leve o mel ao fogo até começar a ferver. Junte o chocolate, misture, deixe em fogo baixo até derreter e adicione a manteiga. Quando a mistura estiver com consistência cremosa, retire do fogo. Use ainda quente ou o creme endurecerá.

**Montagem:** Use uma base retangular (assadeira ou tábua) para montar o *wafer*: primeiro coloque uma folha de hóstia, depois faça uma camada de chocolate, alisando-a bem com uma colher. Repita o processo até acabarem os ingredientes, mas faça a última camada de chocolate. Utilizando uma faca, corte o *wafer* em quadrados ou, se preferir, em outros formatos, decorando a superfície com confeitos coloridos. Sirva o doce em seguida ou guarde-o por dois dias, no máximo, em uma lata bem fechada.

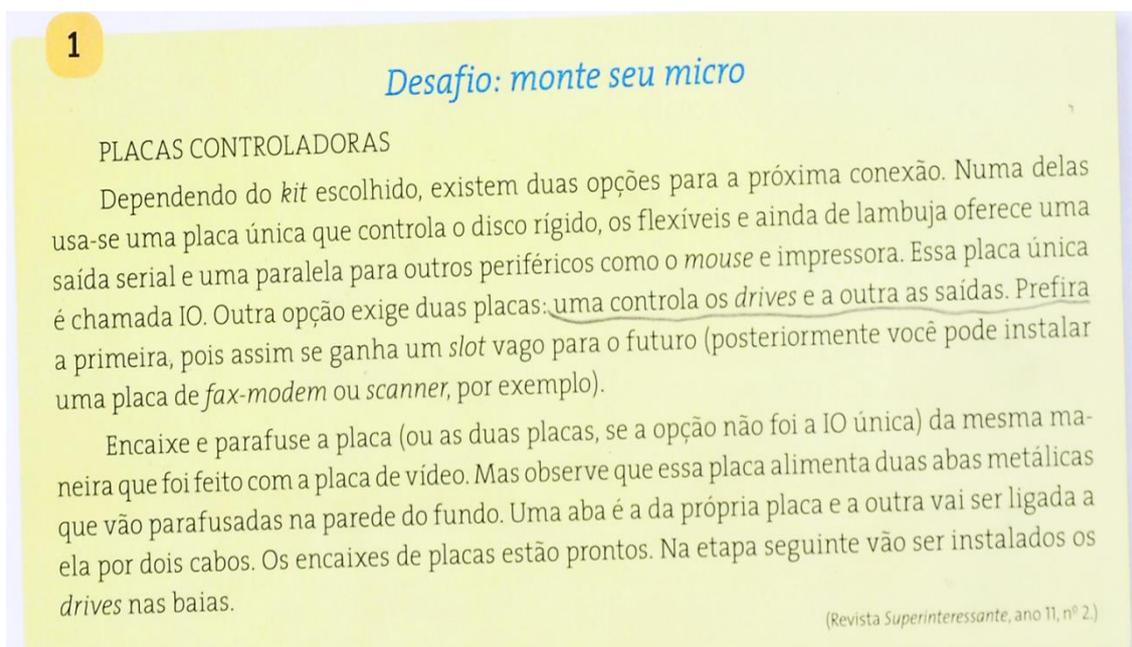
(Folha de S. Paulo, Revista da Folha, 10 out. 2004.)

\* Adeus, em inglês e alemão, respectivamente.

A leitura deste texto ocorreu com o objetivo de responder exercícios, pois o mesmo pedia que o aluno associasse cada texto lido aos gêneros textuais explicitados pelo exercício (poema, anúncio, receita, infográfico, resenha de livro, manual de instruções, notícia).

Outro gênero textual característico do tipo injuntivo é o manual de instrução, que se caracteriza, em geral, pelo predomínio do discurso instrucional e didático, em que as orientações também são dadas usando-se as formas imperativas e infinitivas. Nos manuais, que sempre há uma interlocução direta com o leitor, podem ser encontradas informações sobre determinados produtos, orientando acerca do uso, do funcionamento, da conservação, instalação (COSTA, 2009). Este modelo de texto também foi verificado na disciplina de Língua Portuguesa, na aula do dia 26/11/2013.

Ilustração 24 – Gênero Manual de instrução.



Este era o primeiro texto do exercício mencionado anteriormente no gênero receita. Sua leitura foi feita em voz alta, única e exclusiva para resolução do exercício.

Textos injuntivos não foram verificados nas demais disciplinas observadas. Todavia, em todas as suas ocorrências em Língua Portuguesa, não houve uma explicação detalhada dos gêneros, nem do tipo textual ao qual estavam ligados.

### 6.3.3 Descritivos

Os textos descritivos são aqueles que visam caracterizar pessoas, objetos, lugares ou animais. Não são textos em que se encontram personagens, progressão temporal ou ações. Em textos injuntivos predominam os verbos de estado no presente ou no pretérito imperfeito do modo indicativo, assim como também são frequentes os adjetivos, devido à sua função caracterizadora.

Dentre as disciplinas observadas, apenas em Língua Portuguesa é que foi verificada a leitura de texto descritivo. Consideramos que a descrição predominou no gênero textual infográfico, cuja leitura também foi para resolução de exercício, assim como a receita, o poema e o manual de instrução, anteriormente apontados.

Consideramos a infografia ou infográfico como a representação visual de informações, um gênero por vezes complexo, que combina fotografia, desenho e texto. Em determinados textos jornalísticos, por exemplo, o infográfico normalmente é usado para descrever como determinado fato aconteceu, quais foram os resultados, além de explicar, por meio de ilustrações, diagramas e textos, fatos que o texto ou a foto não conseguem detalhar com a mesma eficiência.

A imagem a seguir exemplifica o gênero em questão:

## Ilustração 25 – Gênero Infográfico.



Este infográfico compôs o quarto texto de um exercício de Língua Portuguesa, em que os alunos deveriam associar os gêneros aos respectivos textos. Consideramos que neste texto houve a predominância do tipo descritivo para determinar, em quatro etapas, como a cápsula atmosférica passou do céu ao inferno em 75 minutos. Ressaltamos que, mesmo a aula sendo para correção de exercícios, as características básicas desse gênero poderiam ter sido postas em diálogo no ato da sua leitura e correção da atividade. Todavia, a leitura em voz alta cumpriu a finalidade exclusiva de responder ao exercício, associando o texto ao seu gênero.

#### 6.3.4 Argumentativos

Os textos argumentativos têm a função de persuadir o leitor, convencendo-o de aceitar uma ideia imposta pelo próprio texto. É o tipo textual mais presente em manifestos e cartas abertas; quando também mostra fatos para embasar a argumentação, se torna um texto dissertativo-argumentativo

(DELLOSSO, 2013). Devido a essas especificidades, consideramos que esse gênero foi predominante no texto resenha de livro, a qual é definida por Costa (2009, p. 178) como:

breve comentário crítico ou uma avaliação de uma obra que deve conter o assunto e como ele é abordado e tratado, a organização, a ilustração, se houver, etc. Uma resenha ou recensão crítica deve ser feita levando-se em consideração os conhecimentos prévios sobre o assunto, se há alguma característica especial, como a obra foi escrita (estilo), se tem alguma utilidade para o leitor, se há similaridade com outra(s) obra(s) do autor ou de outro(s) autor (es). Nesse sentido, a produção de uma resenha implica atividades de leitura, interpretação e resumo prévios e um posicionamento em face de uma questão potencialmente controversa que exigirá uma boa sustentação argumentativa em favor do ponto de vista defendido, já que haverá leitores que não comungam com a mesma tese.

Este gênero textual também foi lido apenas na aula de Língua Portuguesa do dia 26/11/2013, como requisito para associação do texto ao seu respectivo gênero em uma atividade. A figura abaixo representa o texto lido.

Ilustração 26 – Resenha de livro.

3

*Mente, epidemias e curiosidades*

Não é preciso trabalhar em hospital para se interessar por três livros sobre a área médica que acabam de ser lançados. O primeiro tenta responder se os pensamentos podem influenciar na cura de doenças. O jornalista americano Bill Moyers ouviu quinze importantes médicos de seu país a respeito do tema e a resposta é afirmativa.

O resultado da pesquisa está em *A cura e a mente* (Rocco, 466 páginas, 43,75 reais).

Outro excelente trabalho jornalístico é *A próxima peste — Novas doenças num mundo em desequilíbrio* (Nova Fronteira, 712 páginas, 49 reais), da também americana Laurie Garrett. O livro fala da saúde da humanidade (...).

Em *A assustadora história da medicina* (Ediouro, 222 páginas, 25 reais), o médico inglês Richard Gordon aborda fatos semelhantes, mas de outra forma. Num texto saboroso e bem-humorado, ele tenta desmistificar a atividade médica. Relata casos curiosos, como o da origem da cirurgia plástica, que teria nascido do adultério. Segundo Gordon, há 2000 anos, na Índia, homens ou mulheres que “pulassem a cerca” tinham o nariz cortado. No lugar, aplicavam-se pedaços de pele da própria vítima. O ponto de partida para os atuais escultores de gente.

(Revista *Superinteressante*, ano 10, nº 11.)

Este texto, embora adaptado para o livro didático, tem por finalidade persuadir o leitor da revista a ler os três livros sugeridos. Para tanto, o resenhista afirma que as três obras lançadas podem ser de interesse de todos. Assim, sua argumentação baseia-se na apresentação dos títulos das obras,

quantidade de páginas, respectivos valores, suas temáticas e sua avaliação em relação a elas: “*excelente trabalho*” e “*texto saboroso e bem-humorado*”.

Ressaltamos que a leitura deste texto também foi para a resolução de exercício, limitando-se apenas na associação do seu respectivo gênero textual.

### **6.3.5 Expositivos**

Os tipos de textos expositivos ou dissertativos são aqueles que têm por objetivo informar, esclarecer, explicar ou definir um assunto sem o compromisso de julgá-lo. Sua característica fundamental é abordar a informação com clareza e objetividade. Assim, o texto dissertativo pertence ao grupo dos textos expositivos, juntamente ao texto de apresentação científica, o relatório, o texto didático, o artigo enciclopédico. Em princípio, o texto dissertativo não está preocupado com a persuasão e sim com a transmissão de conhecimento, sendo, portanto, um texto informativo. Quando o texto, além de explicar, também visa à persuasão e a mudança de comportamento do interlocutor, temos um texto dissertativo-argumentativo (DELLOSSO, 2013).

Diferentemente dos tipos textuais já apresentados, texto com o objetivo de definir ou explicar um conteúdo foi lido em todas as disciplinas observadas, porém com mais frequência em Língua Portuguesa, como o gênero convite, o qual refere-se à “solicitação da presença ou participação de alguém em algum evento social, esportivo, literário, etc., feita por meio de suportes variados impressos: convite, carta, cartão, etc.” (COSTA, 2009, p. 78). Pode ser também usado como sinônimo de bilhete que concede direito a ingresso gratuito em um determinado espetáculo. Este gênero textual foi verificado na aula do dia 29/10/2013, 4º horário. Nesta aula, a professora distribuiu aos alunos fotocópias de uma atividade avaliativa de interpretação textual composta por doze questões objetivas. O nono exercício apresentava dois modelos de convite, conforme pode ser verificado na imagem abaixo:

## Ilustração 27 – Gênero convite em atividade de Língua Portuguesa.

CASCUDO, Luis Câmara. Contos tradicionais do Brasil. 16ª ed. Rio de Janeiro: Ediouro, 2001.

No final da história, a raposa foi:  
 (A) corajosa.  
 (B) cuidadosa.  
 (C) esperta.  
 (D) ingênuas.

**D15** QUESTÃO 09

Convite 1

Venha à festa do meu aniversário

Dia: 11/5/98

Horário: 20 horas

Local: Rua Vitorio Macoia, 15

Conto com sua presença!

Cristiana



Convite 2

Sylvia Orthop

CONVIDA PARA A FESTA DE CASAMENTO DA FADA FOFA.

DATA: PROXIMO SABADO

HORA: 18 HORAS

LOCAL: FAZ-DE-CONTA

TRAJE: JEANS COM CHAPÉU E LUVAS BRANCAS.

PERUCAS CHEIAS DE CACHOS DE IMAGINAÇÃO SERÃO APLAUDIDAS.

(FAÇA PIPI ANTES DE SAIR DE CASA, TÁ?)



Ao compararmos os dois convites notamos que são diferentes porque:

(A) os dois pertencem ao mundo real.  
 (B) os dois pertencem ao mundo imaginário.  
 (C) apenas o primeiro convite pertence ao mundo real.  
 (D) os dois têm as mesmas informações para os convidados.

**D2** QUESTÃO 10

A Costureira das Fadas

(Fragmento)

Depois do jantar, o príncipe levou Narizinho à casa da melhor costureira do reino. Era uma aranha de Paris, que sabia fazer vestidos lindos, lindos até não poder mais! Ela mesma tecia a fazenda, ela mesma inventava as modas.

— Dona Aranha — disse o príncipe — quero que faça para esta ilustre dama o vestido mais bonito do mundo. Vou dar uma grande festa em sua honra e quero vê-la deslumbrar a corte.

Disse e retirou-se. Dona Aranha tomou da fita métrica e, ajudada por seis aranhinhas muito espertas, principiou a tomar as medidas. Depois teceu depressa, depressa, uma fazenda cor-de-rosa com estrelinhas douradas, a coisa mais linda que se possa imaginar. Teceu também peças de fita e peças de renda e de entremeio — até carretéis de linha de seda fabricou.

MONTEIRO LOBATO, José Bento. Reinações de Narizinho. São Paulo: Brasiliense, 1973.

— Dona Aranha — disse o príncipe — quero que faça para esta ilustre dama o vestido mais bonito do mundo. Vou dar uma grande festa em sua honra e quero vê-la deslumbrar a corte.”

A expressão vê-la (l. 9) se refere a:

(A) Fada.  
 (B) Cinderela.  
 (C) Dona Aranha.  
 (D) Narizinho.

QUESTÃO 11

Leia o texto abaixo.



A palavra AHÁÁ!! no último quadrinho, está escrita com letras maiores:

(A) porque a palavra é sem sentido.  
 (B) para enfatizar a reação de satisfação da mulher.  
 (C) porque a palavra é pequena.  
 (D) para enfatizar a reação de desespero do homem

QUESTÃO 12

Leia o texto abaixo.

LIÇÕES EM CASA

Você já notou que muitos bichos preferem ficar em turma? Vivendo em grupo, os mais velhos protegem os mais novos. E os filhotes aprendem a encarar a vida na mata observando os adultos. Com os humanos acontece a mesma coisa. Rodeado pelos familiares, nos sentimos protegidos. Deles recebemos carinho, cuidados e aprendemos uma porção de coisas.

In: Revista Recreio. Garota Atômica. Ano 05-10/03/05- n° 261

O texto tem a finalidade de:

(A) ensinar uma brincadeira.  
 (B) divertir o leitor.  
 (C) fazer um convite.  
 (D) informar sobre alguns hábitos.

Após a leitura individual e silenciosa, o aluno deveria analisar as informações presentes nos dois convites e discernir se os dois pertenciam ao mundo real ou imaginário. Porque se tratava de uma atividade avaliativa e individual, as características desse gênero não foram explicitadas neste dia. Todavia não acompanhamos a aula de correção dessa atividade para verificar se, na correção, as características desse gênero foram revisadas aos alunos.

Outro gênero textual em que consideramos a predominância do tipo expositivo ocorreu na aula de Geografia do dia 20/11/2013. O texto usado para leitura foi uma reportagem. Este gênero refere-se a um

Texto jornalístico (escrito, filmado, televisionado), que é veiculado por órgãos da imprensa, resultado de uma atividade jornalística (pesquisa, cobertura de eventos, seleção de dados, interpretação e tratamento), que basicamente consiste em adquirir informações sobre determinado assunto ou acontecimento para transformá-las em noticiário. O resultado é uma notícia, geralmente mais longa, com ingredientes críticos, que podem ir além de uma notícia, no sentido tradicional, embora tenham muita semelhança em sua construção composicional e discursiva. (COSTA, 2009, p. 178)

A notícia, por exemplo, limita-se a fornecer dados imediatos sobre um determinado acontecimento, enquanto a reportagem assume caráter investigativo. A reportagem, por sua vez, é um texto informativo publicado em jornal, revista ou internet. Geralmente o repórter entrevista algumas pessoas para acrescentar mais informações sobre o assunto. Sua composição consiste em título, subtítulo, nome do repórter e o texto completo com as informações. Nas reportagens, é comum o uso de fotografias que ilustram e esclarecem as informações presentes no texto e também a exposição de opiniões com pontos de vistas diferentes para sustentar uma polêmica do que foi noticiado.

A reportagem a seguir integrou o primeiro capítulo (Onde Estou?) da primeira unidade (Identidade) do material didático utilizado. A leitura desse texto foi realizada em voz alta e por vários alunos.

## Ilustração 28 – Gênero reportagem.

G E O G R A F I A

**Trabalhando com texto**

**Antes de ler**

Pesquise e escreva o significado das expressões e palavras a seguir: **captação de recursos, intuito, interpessoal.**

Agora, leia a reportagem:

**Texto**

**TEIA DA VIDA**  
**Lideranças comunitárias**  
**são capacitadas para planejamento**

Capacitar as lideranças das comunidades para administrarem desafios por meio de planejamento, comunicação e captação de recursos é o objetivo do Projeto Teia da Vida.

Idealizadora do projeto, a terapeuta ocupacional Ana Maria Norões reuniu-se ontem, no Teatro São José, com líderes de oito comunidades da capital envolvidos na Teia da Vida.

Durante o encontro, as comunidades apresentaram seus projetos e resultados, compartilharam experiências e conhecimentos. Cerca de 20 líderes (igreja, saúde, escola, etc.) de cada comunidade participam de um curso de sete meses, cujo intuito é fortalecer e desenvolver o potencial deles na construção do desenvolvimento sustentável.

Além de trabalhar o autoconhecimento e as relações interpessoais, o curso auxilia os líderes a desenvolverem um projeto para a comunidade, a exemplo das hortas comunitárias, para gerar alimentação e renda. Com o projeto pronto, os líderes trabalham na captação de recursos para mantê-lo funcionando.

*Diário do Nordeste. Fortaleza – CE,  
9 mar. 2005. Disponível em: <<http://diariodonordeste.globo.com>>.*

**Por dentro do texto**

1. Em sua opinião, é importante que as comunidades se organizem, pensem e planejem soluções para os problemas que enfrentam nos lugares onde vivem? Por quê?
2. Você já participou de ou conhece algum projeto semelhante ao mencionado na reportagem que leu? Comente com seus colegas.

259

Após a leitura dos alunos, o professor conduziu sua explicação baseando-se no questionamento da segunda pergunta sobre o texto. Na oportunidade,

ele mencionou que no lugar onde ele morava no estado de São Paulo, também havia uma horta comunitária. Após esta explanação, o professor solicitou que outro aluno reiniciasse a leitura na página seguinte. Assim, a leitura da reportagem ocorreu simplesmente para explicação de conteúdo.

Ainda em relação aos textos expositivos, consideramos que os resumos também integram esta tipologia textual. Este gênero foi verificado apenas nas disciplinas de Ciências e História, conforme já definido e detalhado no item 6.1.3 que versa sobre a “Leitura para produzir textos”. Todavia ressaltamos que em nenhuma dessas disciplinas foi feito um estudo detalhado desse gênero.

Completando os gêneros que compõem a tipologia expositiva está o texto teórico-didático, não menos importante, mas que aqui optamos por apresentá-lo por último, por ter sido o único gênero textual verificado em todas as disciplinas observadas. Consideramos que o texto teórico-didático é aquele que, por sua finalidade pedagógica, visa à instrução. Por isso mesmo trata-se de um texto presente nos materiais didáticos destinados ao leitor estudante. Este tipo de texto pode apresentar ilustrações coloridas a fim de deixar o material mais atrativo aos leitores e também para representar alguns conteúdos teóricos. A título de exemplo, limitamo-nos a apresentar o texto didático observado na aula de História do dia 21/10/2013.

#### Ilustração 29 – Texto teórico-didático de História.

### Manuel da Costa Ataíde: o mestre da pintura barroca mineira



Nome de maior prestígio e talento da pintura religiosa mineira, companheiro de Aleijadinho em realizações de grande valor artístico e cultural, como a Igreja de São Francisco de Assis de Ouro Preto. Ataíde nasceu na cidade de Mariana e, na catedral dessa cidade, foi batizado a 18 de outubro de 1762.

Ataíde foi responsável pela implantação da pintura em perspectiva e pela ornamentação dos forros de igrejas em Minas Gerais.

**Mestre Ataíde: o maior pintor barroco mineiro.**

Pintura na Igreja de São Francisco de Assis, em Ouro Preto, 2005.

Entre suas obras mais importantes estão o forro da Matriz de Santa Bárbara, o forro da nave da Matriz da Igreja de Nossa Senhora do Rosário dos Pretos, em Mariana, e sua obra mais conhecida e espetacular — a pintura em perspectiva da Igreja de São Francisco de Assis em Ouro Preto.

Falecido em 3 de fevereiro de 1830, o grande pintor brasileiro foi sepultado na Igreja da Ordem Terceira de São Francisco de Assis, em sua terra natal.



## interpretando o TEXTO

UJE SEU CADERNO

1. Qual era a principal atividade de Manuel da Costa Ataíde?
2. Qual é a terra natal de Mestre Ataíde?
3. Ataíde foi responsável em implantar qual tendência artística?
4. Qual foi a principal obra artística de Ataíde?
5. Quando ocorreu o falecimento de Mestre Ataíde e onde foi sepultado?

118

Observamos que se trata de um texto didático, visto que o mesmo não apresenta fonte bibliográfica, onde poderíamos identificar, principalmente, informações como o autor do texto, obra de publicação e data de publicação, caso houvesse. A ausência desses dados no texto faz com que o associemos aos autores da material didático “Contos e Encantos Mineiros – história regional, 4º ou 5º ano”, que correspondem a Anésio José de Oliveira e Elianny Assis.

Pautada nos estudos de Bakhtin (2009), Ometto (2010, p. 48) aponta que nos textos teórico-didáticos, a palavra “objetiva esclarecer o significado de conceitos e orientar o leitor na apropriação de suas sistematizações”. Ainda de acordo com a autora, o texto de gênero teórico-didático

é um tipo relativamente estável de enunciado, que se caracteriza por destinar-se ao ensino. Nele, o autor, visando a facilitar o entendimento de conceitos, procura aproximá-los de situações mais descritivas, ancorando-os em situações reconhecíveis pelo leitor por meio de exemplos. (OMETTO, 2010, p. 61).

No texto exemplificado, observamos a ilustração, pintura de Mestre Ataíde na Igreja de São Francisco de Assis, em Ouro Preto, como forma de

aproximação do leitor ao conteúdo apresentado pelo texto, característica típica dos textos teórico-didáticos.

Postas estas cinco diferentes categorias, verificamos que diferentes gêneros textuais foram apresentados pelos professores. No entanto, devido às especificidades das disciplinas e da formação desses profissionais, observamos que a professora de Língua Portuguesa foi quem possibilitou a leitura de um maior número de gêneros textuais, os quais compreenderam as cinco tipologias aqui apresentadas. A esse respeito, Bakhtin (1997, p. 325) nos expõe que “as diversas formas típicas de dirigir-se a alguém e as diversas concepções típicas do destinatário são as particularidades constitutivas que determinam a diversidade dos gêneros do discurso”. No entanto, verificamos que não foram explicitados como gêneros vivos, mas como gêneros escolarizados.

## UM CAMINHO DE MUITOS OUTROS

Chartier (1998, p. 77), fazendo referência à imagem de Michel de Certeau, alega que “o leitor é um caçador que percorre terras alheias”. De fato, para realização deste trabalho, foram percorridos vários territórios em busca de novos sentidos que sustentassem a concepção teórica firmada, bem como os conceitos que foram tecendo o texto.

Agora, nessa difícil tarefa de tentar estabelecer algumas considerações finais, percebo que por meio dos estudos realizados, fui aos poucos me distanciando do professor que eu era para como hoje sou, visto que a pesquisa afetou, primeiramente, a mim acerca das minhas próprias práticas escolares. Por isso mesmo, tenho ciência de que posso ter "escorregado" em algumas das passagens deste texto.

Inicialmente busquei tecer um memorial de minhas leituras e de minhas inquietações que o tema gerava — e ainda gera — em mim. E à medida que eu percorria novas “terras”, a relevância do tema a ser desenvolvido na pesquisa se clareava mais, a saber: as práticas de leitura desenvolvidas pelos professores de um sexto ano do ensino fundamental. A partir desse tema, objetivei com este estudo compreender os processos de mediação dos professores das diversas áreas do conhecimento na promoção leitora dos alunos de um sexto ano do ensino fundamental – eleitas as relações de ensino produzidas na sala de aula como o lugar de investigação.

Paralelamente aos estudos iniciais, realizei um levantamento de produções acerca da temática das práticas de leitura estabelecidas pelos professores das diferentes disciplinas de um sexto ano do Ensino Fundamental, bem como as produções acerca das práticas de alfabetização e letramento na referida turma. Foi um momento muito importante, pois pude estabelecer contato com variadas produções científicas que apresentavam pontos convergentes com o tema visado. Uma vez concluída a pesquisa de natureza bibliográfica e a leitura dos respectivos textos, foi possível reconhecer que não há, no período compreendido entre 2000 e 2013, pesquisas sobre as práticas de leitura nas aulas das diversas áreas do conhecimento,

especificamente em turmas do sexto ano do ensino fundamental, motivo que reforçou a importância da produção desta dissertação.

Este estudo contribuiu para que eu refinasse o conhecimento, bem como para que eu compreendesse que um estudo desta natureza não se limita a repetir ideias, mas se encaminha a estabelecer um diálogo que possibilite novas reflexões. Intencionei com este trabalho, percorrer “terras alheias” a fim de estabelecer um diálogo entre os conceitos de linguagem, de texto e de leitura considerados como constitutivos da interlocução entre os sujeitos.

No transcurso deste caminho, fez-se necessário explicitar o que se entendia, para aquele momento, por linguagem. Esta, por sua vez, não deve ser entendida apenas como um conjunto de sinais gráficos ou simbólicos que propiciam a decodificação do ato comunicativo, mas como um elemento cujo exercício se dá nas relações sociais, ou seja, este trabalho não se limitou considerar a linguagem apenas como meio para comunicação, mas sim como uma atividade de constituição entre os sujeitos que acontece nas interações verbais (propiciadas pelos vários gêneros textuais), movimento que deve partir de uma concepção de linguagem como interação entre sujeitos.

Esta concepção de linguagem, dentre as três presentes nas atividades desenvolvidas pelos professores em sala de aula, é a que deveria prevalecer na escola por possibilitar processos de interlocução entre autor-texto-leitor. O professor que assume esta concepção como norteadora de suas atividades está, na verdade, construindo um espaço em que os sujeitos exercem ação sobre o outro, constituindo-se, (trans) formando-se a partir dos sentidos possibilitados pelo próprio processo no uso do texto. Desta forma, o professor não será somente o sujeito ativo e o aluno somente o sujeito passivo como ocorre nas concepções de linguagem como expressão do pensamento e como instrumento de comunicação, mas serão, juntos, os constituintes de sentidos necessários à compreensão de um texto.

Nesse ínterim, o texto estava sendo construído e outras definições foram sendo tomadas para que fosse possível trabalhar na produção dos dados, a qual ocorreu nos limites da realidade com que convivia. Ao mesmo tempo em que realizava a "coleta" de dados, prosseguia com as disciplinas do curso. Foi nesse contexto que tomei contato com o conceito de texto, definido por Geraldí, como uma sequência verbal escrita, coerente, formando um todo acabado,

definitivo e publicado. Conceito este que contribuiu para o refinamento do material empírico.

Posto isso, o trabalho parece ser relevante e contributivo para a área de formação tanto de professores como de leitores, para quem as novas leituras deslocam e alteram o significado de tudo o que já leu antes, possibilitando uma compreensão mais profunda dos livros, das gentes e da vida (LAJOLO, 1991). Nesse sentido, sustentando-me nos estudos realizados, aponte que a leitura exige cotejar textos, ultrapassar os seus limites e pensar em um novo contexto. Para que isto ocorra, é necessário que o professor, como mediador de leitura que é, oportunize situações concretas de interlocução através dos vários gêneros textuais de que possa fazer uso.

Concomitantemente, os capítulos quatro e cinco foram sendo elaborados, corrigidos, alterados. Os estudos para a elaboração dos textos permitiram-me perceber a função essencial que o processo de escolarização exerce no desenvolvimento do sujeito. Entendemos, com Saviani, que a escola, instituída pela sociedade letrada, deve propiciar a socialização do saber sistematizado, pois ela promove transformações nos sujeitos que por ela passam.

Nesse momento, também busquei realizar um percurso de compreensão acerca da abordagem histórico-cultural do desenvolvimento humano de Vigotski, por compreender que através do movimento de leitura, os sujeitos vão se constituindo mediados pelos grupos culturais nos quais interagem. No território de Bakhtin, assumi a perspectiva enunciativo-discursiva, por compreender que esta abordagem também possibilita a compreensão da interação verbal instaurada pela leitura, tanto pelo professor como pelos alunos em sala de aula.

Com os dados "em mãos" e grande parte do texto já elaborado, vivenciei a gratificante experiência da qualificação, momento em que recebi orientações da banca para o adensamento do texto, bem como para a análise dos dados.

Embora tenha realizado um árduo e denso trabalho tentando seguir as recomendações da banca, reconheço as limitações da pesquisa. O limite do tempo para a finalização do trabalho forçou a finalizá-lo sem que tenha entrevistado e discutido com os professores suas próprias práticas de leitura, a fim de compreender o que entendem por leitura e se, a partir de suas concepções acerca do tema, as suas práticas promovem e constituem leitores.

Entre outros desdobramentos, outro ponto não tratado, mas que merecia uma atenção, versava sobre como essa temática da leitura como processo de interlocução entre os sujeitos tem sido trabalhada nos cursos de licenciatura. Mas esses são desdobramentos para dar sequência ao tema estudado no tempo vindouro após o término do mestrado.

No que diz respeito ao tratamento dos dados, as lentes utilizadas para interpretá-los permitiram traçar e definir três eixos de análise: 1. Finalidades da leitura; 2. Modos de ler; e 3. Textos lidos.

Compreendi, a partir das práticas de leitura observadas, que os professores tentam promover a leitura, mas é uma leitura cuja finalidade se volta para explicação do conteúdo específico a cada disciplina, para responder ou corrigir exercícios ou mesmo para produzir textos. Esse modo de conceber a leitura evidencia uma concepção de linguagem voltada para busca de informações no texto, quando poderia privilegiar o processo de interação entre os sujeitos.

No que diz respeito aos modos como a leitura se efetiva em sala de aula, os dados evidenciaram a leitura oral coletiva e fragmentada, comum a todas as disciplinas, e a leitura silenciosa e individual, restrita a alguns conteúdos curriculares. Enquanto o primeiro modo se limita à oralização do código escrito e à busca de informações no texto, o segundo modo de ler é o que compartilhamos que fosse possibilitado mais cedo na escola primária.

Finalmente, partindo da concepção de texto assumida no capítulo inicial, e tomando como base os estudos de Bakhtin e de autores que compactuam com suas ideias, o terceiro eixo se dedicou a apresentar os gêneros textuais e as suas respectivas tipologias. Verificamos que diferentes gêneros textuais foram utilizados em sala de aula, especialmente na disciplina de Língua Portuguesa, porém o estudo profundo desses gêneros não foi efetuado, restringindo-se apenas às especificidades de cada disciplina.

De modo geral, a pesquisa evidenciou que, na contemporaneidade, embora haja uma promoção da leitura na escola, ela (a leitura) ainda é um pretexto para ensinar as especificidades de cada disciplina, quando, na verdade, deveria possibilitar a compreensão, a réplica, o diálogo entre os sujeitos envolvidos nessa prática cultural que é a leitura.

Por meio deste estudo, reafirmo com Bakhtin que a leitura exige que não só o professor, como o aluno cotejem textos, ultrapassem os limites do texto e pensem em um contexto novo, pois ensinar leitura supõe determinar a dinâmica interlocutiva envolta nesse processo. Nesse sentido, é compromisso político, ideológico e, acima de tudo, ético possibilitar, que na escola, os sujeitos tenham a oportunidade de experienciar a leitura em suas diversas nuances e sentidos pelo prazer que ela proporciona, não por meio de práticas tipicamente escolares.

Por fim, parafraseando Delloso (2013), este trabalho não significa que a caminhada tenha chegado ao seu território definitivo. E como um passo requer outro passo e assim sucessivamente, este trabalho tornou-se parte de outros caminhos percorridos, de outros tantos textos, que nos constituem e constituirão em nossa inconclusibilidade em uma pesquisa que não se esgota aqui.

## REFERÊNCIAS

ABDALLA, M. de F. B. Linguagem, educação e formação de professores. In: GARCIA, W. G. **Módulo introdutório**. Pedagogia cidadã: cadernos de formação. São Paulo: UNESP, 2003.

ALMEIDA, Maria José P. M.; SILVA, Henrique César da. (orgs.) **Linguagens, leituras e ensino de ciência**. Campinas, SP: Mercado de Letras: Associação de Leitura do Brasil, 1998.

AMORIM, Marília. **O pesquisador e seu outro: Bakhtin nas ciências humanas**. São Paulo: Musa Editora, 2004.

AQUINO, Marçal. **A turma da rua quinze**. 2ª ed. São Paulo: Ática, 1990.

BAKHTIN, Mikhail. **Estética da criação verbal**. Tradução de Maria Ermantina Galvão G. Pereira. 2ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

\_\_\_\_\_. **Estética da criação verbal**. 6ª ed. Tradução: Maria Ermantina Galvão G. Pereira. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2011.

\_\_\_\_\_. **Marxismo e filosofia da linguagem: problemas fundamentais do método sociológico da linguagem**. Tradução de Michel Lahud e Yara Frateschi Vieira. 13ª ed. São Paulo: Hucitec, 2009.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais ensino fundamental: língua portuguesa**. Brasília: MEC/SEF, 1997.

\_\_\_\_\_. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: terceiro e quarto ciclos de ensino fundamental: língua portuguesa**. Brasília: MEC/SEF, 1998.

BRITTO, Luiz Percival Leme. Escola, ensino de língua, letramento e conhecimento. **Calidoscópio**. Vol. 5, n. 1, p. 24-30, jan/abr 2007. Unisinos.

CÂMARA JÚNIOR, Joaquim Mattoso. **Para o estudo da fonêmica portuguesa**. Rio de Janeiro: Padrão, 1977.

CAMARGOS, Geozeli Tássia de Pinho. Letra de música: um gênero de grafia e som. In. DELL'ISOLA, Regina Lúcia Péret (Org.). **Nos domínios do gêneros textuais**. V. 1. Belo Horizonte: FALE/UFMG, 2009.

CARVALHO, Marlene. **Guia prático do alfabetizador**. 2ª ed. São Paulo: Ática, 1995.

CEGALLA, Domingos Pascoal. **Novíssima Gramática da Língua Portuguesa**. 48ª ed. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 2008.

CHARTIER, Anne-Marie. Leitura escolar – entre pedagogia e sociologia. Tradução de Andréa Daher. **Revista Brasileira de Educação**. nº 0, Set./Out./Nov./Dez., 1995,.

\_\_\_\_\_. Os modos contraditórios da leitura entre formação e consumo. Da alfabetização à cultura de massa. Tradução de Maria Helena Câmara Bastos. **História da educação**. ASPHE/FaE/UFPel, Pelotas (13): 35-49, abr. 2003.

CHARTIER, Roger. **A aventura do livro: do leitor ao navegador**. Tradução de Reginaldo Carmello Corrêa de Moraes. São Paulo: Imprensa Oficial do Estado de São Paulo: UNESP, [1998].

\_\_\_\_\_. **Cultura Escrita, Literatura e História: conversas de Roger Chartier com Carlos Aguirre Anaya, Jesús Anaya Rosique, Daniel Goldin e Antonio Saborit**. Tradução de Ernani Rosa. Porto Alegre: Artmed, 2001.

CORTELLA, Mario Sergio. **A escola e o conhecimento: fundamentos epistemológicos e políticos**. 14ª ed. São Paulo: Cortez, 2011.

COSTA, Sérgio Roberto. **Dicionário de gêneros textuais**. 2ª ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2009.

CUNHA, Celso; CINTRA, Luís Filipe Lindley. **Nova gramática do português contemporâneo**. 4ª ed. Rio de Janeiro: Lexikon, 2007.

DASCAL, Marcelo. **Interpretação e compreensão**. Tradução de Marcia Heloisa Lima da Rocha. São Leopoldo: Unisinos, 2006.

DELLOSSO, Helen Cristine Bido Brandt. **A produção de texto na sala de aula: uma análise de produção de ensino**. Piracicaba, 2013, 175 p. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Metodista de Piracicaba.

DUPRÉ, Maria José. **A ilha perdida**. 28ª ed. São Paulo: Ática, 1992.

FIORIN, José Luiz. **Introdução ao pensamento de Bakhtin**. São Paulo: Ática, 2008.

FONTANA, Roseli Aparecida Cação. A elaboração conceitual: a dinâmica das interlocuções na sala de aula. In: **A linguagem e o outro no espaço escolar**. Campinas: Papyrus, 1993, p. 119-149.

\_\_\_\_\_. Sobre a aula: uma leitura pelo avesso. **Revista Presença Pedagógica**. v.7, nº 39, mai/jun. 2001.

\_\_\_\_\_. **Mediação pedagógica na sala de aula**. 4ª ed. Campinas: Autores Associados, 2005.

FONTANA, Roseli A. Cação; CRUZ, Maria Nazaré da. **Psicologia e trabalho pedagógico**. São Paulo: Atual, 1997.

FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler: em três artigos que se completam**. São Paulo: Autores Associados: Cortez, 1988.

GERALDI, João Wanderley (org.). **O texto na sala de aula**. 5ª ed. São Paulo: Ática, 2011.

GERALDI, João Wanderley. **Linguagem e ensino. Exercícios de militância e divulgação.** Campinas, SP: Mercado de Letras, 1996.

\_\_\_\_\_. **Portos de passagem.** 4ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

GOULEMOT, Jean Marie. Da leitura como produção de sentidos. In: CHARTIER, Roger (Org.). **Práticas de leitura.** Tradução de Cristiane Nascimento. 2ª ed. São Paulo: Estação Liberdade, 2001.

KATO, Mary A. **No mundo da escrita – uma perspectiva psicolinguística.** 5ª ed. São Paulo: Ática, 1995.

KOCH, Ingedore G. Villaça. **O texto e a construção dos sentidos.** 2ª ed. São Paulo: Contexto, 1998.

\_\_\_\_\_. **A inter-ação pela linguagem.** São Paulo: Contexto, 2001.

\_\_\_\_\_. **Desvendando os segredos do texto.** 7ª ed. São Paulo: Cortez, 2011.

KOCH, Ingedore Villaça; ELIAS, Vanda Maria. **Ler e compreender - os sentidos do texto.** 3ª ed. São Paulo: Contexto, 2012.

LAJOLO, Marisa. *O texto não é pretexto.* In: ZILBERMAN, Regina (org.). **Leitura em crise na escola: as alternativas do professor.** 10ª ed. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1991.

\_\_\_\_\_. O texto não é pretexto: será que não é mesmo? In: ZILBERMAN, Regina; ROSING, Tania (Org.). **Escola e leitura: velha crise, novas alternativas.** São Paulo: Global, 2009.

LIMA, E. A. ; OMETTO, Cláudia Beatriz de Castro Nascimento . **Alfabetizando alunos ingressantes no sexto ano do ensino fundamental: uma possibilidade de formação de professores do ensino fundamental II centrada nos HTPCs.** 2013 (Relatório Final de pesquisa).

LOPES, Cesar V. Machado; DULAC, Elaine B. Ferreira. Ideias e palavras na/da ciência ou leitura e escrita: o que a ciência tem a ver com isso? In: NEVES, Iara C. Bitencourt (org.). **Ler e escrever: compromisso de todas as áreas**. 9ª ed. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2011.

LYONS, John. **Linguagem e Linguística: uma introdução**. Rio Janeiro: LTC, 1987.

MANGUEL, Alberto. **Uma história da leitura**. Tradução de Pedro Maia Soares. São Paulo: Companhia das Letras, 1997.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. Gêneros textuais: definição e funcionalidade. In: DIONÍSIO, Angela Paiva; MACHADO, Anna Raquel; BEZERRA, Maria Auxiliadora (Orgs.). **Gêneros textuais & ensino**. Rio de Janeiro: Lucerna, 2002.

MARTINS, Maria Helena. **O que é leitura**. 19ª ed. São Paulo: Brasiliense, 2004.

MELLO, Dulcina Edith Winter de (Org.). **Gêneros textuais: ensino e produção**. Ijuí: Unijuí, 2004.

MONTEIRO, José Mavíael. **O outro lado da ilha**. 3ª ed. São Paulo: Ática, 1990.

\_\_\_\_\_. **Os barcos de papel**. 7ª ed. São Paulo: Ática, 1991.

OLIVEIRA, Marta Kohl de. Escolarização e organização do pensamento. **Revista Brasileira de Educação**, v. 3, p. 97-102, set./dez. 1996.

\_\_\_\_\_. Escolarização e desenvolvimento do pensamento: a contribuição da Psicologia Histórico-Cultural. **Revista Diálogo Educacional**, Curitiba, v.4, n. 10, p. 23-34, set./dez. 2003.

OMETTO, Cláudia B. C. Nascimento. *A leitura no processo de formação de professores: um estudo de como o conceito de Letramento foi lido e significado no contexto imediato da disciplina Fundamentos Teórico- Metodológicos de Língua Portuguesa, do curso de Pedagogia*. Campinas, 2010, 183 p. Tese (Doutorado em Educação). Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas.

ORLANDI, Eni Pulcinelli. A produção da leitura e suas condições. **Leitura: Teoria & Prática**, ano 2, n. 1, p. 20-25, abr. 1983.

PETIT, Michèle. **Os jovens e a leitura: uma nova perspectiva**. Tradução de Celina Olga de Souza. São Paulo: 34, 2008.

RIZZO, Joselma de Souza. **Aprender e ensinar com textos. Concepções dos estudantes de um curso de Letras**. Dissertação (Mestrado em Educação). Vitória: UFES, 2004.

ROJO, Roxane H. R. **Letramento e capacidades de leitura para a cidadania**. São Paulo: SEE CENP, 2004.

SARMENTO, Leila Lauer. **Gramática em textos**. 2ª ed. São Paulo: Moderna, 2005.

SAVIANI, Dermeval. **Pedagogia Histórico-Crítica: primeiras aproximações**. 9ª ed. Campinas/SP: Autores Associados, 2005.

SILVA, Ezequiel Theodoro da. Ciência, Leitura e Escola. In. ALMEIDA, Maria José P. M.; SILVA, Henrique César da (orgs.). **Linguagens, leituras e ensino de ciência**. Campinas, SP: Mercado de Letras: Associação de Leitura do Brasil, 1998.

\_\_\_\_\_. **Leitura na escola e na biblioteca**. 4ª ed. Campinas, SP: Papyrus, 1993.

SILVA, Lilian Lopes Martin da. ... Pra que a gente lê? ... Para aprender a lição. **Perspectiva**. CED, Florianópolis, 1 (4), 15-26. Jan./Dez. 1985.

SILVA, Paulo Roberto Soldatelli da. **Práticas de leitura nas aulas das disciplinas de Ciências, História, Geografia e Matemática Estudo de caso de professores das séries finais do Ensino Fundamental**. Vitória, 2005, 218 p. Dissertação (Mestrado em Educação). Centro Pedagógico da Universidade Federal do Espírito Santo.

SMOLKA, Ana L. B. **A criança na fase inicial da escrita – A alfabetização com processo discursivo**. 5ª ed. Campinas: Cortez e Editora da Universidade Estadual de Campinas, 1993.

SOARES, Magda. **Letramento: um tema em três gêneros**. 3ª ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2012.

SOLÉ, Isabel. **Estratégias de Leitura**. Porto Alegre: Artmed, 1998.

TRAVAGLIA, Luiz Carlos. **Gramática e interação: uma proposta para o ensino de gramática**. 14ª ed. São Paulo: Cortez, 2009.

VIGOTSKI, Lev Semenovich. **A formação social da mente**. O desenvolvimento dos processos psicológicos superiores. Tradução de José Cipolla Neto, Luís Silveira Menna Barreto, Solange Castro Afeche. 6ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

\_\_\_\_\_. **Pensamento e linguagem**. Tradução de Jefferson Luiz Camargo. 4 ed. São Paulo: Martins Fontes, 2008.

\_\_\_\_\_. **Imaginação e criação na Infância**. São Paulo: Ática, 2009.

VITÓRIA, Jair. **Zezinho, o dono da porquinha preta**. 9ª ed. São Paulo: Ática, 1991.

VOLTOLINI, Ricardo. **Quem meteu no dedo no bolo do Cuca**. 3ª ed. São Paulo: FTD, 1988.

ZANELLA, Andrea Vieira. Atividade, significação e constituição do sujeito: considerações à luz da psicologia histórico-cultural. **Psicologia em Estudo**, Maringá, v. 9, n. 1, p. 127-135, 2004.

ZAPPONE, Mirian Hisae Yaegash. **Práticas de leitura na escola**. Campinas, 2001, 245p.. Tese (Doutorado em Educação). Instituto de Estudos da Linguagem da Universidade de Campinas.