

**PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE SÃO PAULO
PROGRAMA DE ESTUDOS PÓS-GRADUADOS EM LÍNGUA PORTUGUESA**

MÁRCIA LENISE BERTOLETTI

**A EDUCAÇÃO LINGUÍSTICA, O PROFESSOR E O LIVRO DIDÁTICO:
DESENVOLVIMENTO DA PEDAGOGIA DA LEITURA**

Mestrado em Língua Portuguesa

SÃO PAULO

2016

PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE SÃO PAULO
PROGRAMA DE ESTUDOS PÓS-GRADUADOS EM LÍNGUA PORTUGUESA

MÁRCIA LENISE BERTOLETTI

**A EDUCAÇÃO LINGUÍSTICA, O PROFESSOR E O LIVRO DIDÁTICO:
DESENVOLVIMENTO DA PEDAGOGIA DA LEITURA**

Mestrado em Língua Portuguesa

Dissertação apresentada à banca examinadora da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo como exigência parcial para a obtenção do título de Mestre em Língua Portuguesa, sob orientação da Professora Doutora Dieli Vesaro Palma.

SÃO PAULO
2016

Banca Examinadora

Prof^a. Dr^a. Dieli Vesaro Palma

Prof^a. Dr^a. Jeni Silva Turazza

Prof. Dr. Sandro Luis da Silva

SÃO PAULO
2016

Dedico este trabalho

Aos meus pais, Rosa (in memoriam) e Eloy, que me proporcionaram a vida e me ensinaram a olhar para o futuro e por toda a formação e valores que me foram transmitidos.

À Claudia, companheira e amiga, pela presença, confiança e amor.

AGRADECIMENTOS

À Maria Helena, irmã querida, pelo apoio, incentivo e carinho mesmo à distância.

À Claudia, companheira e amiga de uma vida inteira, pelo incentivo, carinho e paciência durante esta construção.

À professora Dra. Dieli Vesaro Palma, minha orientadora, meu especial agradecimento pelas valiosas sugestões, pela dedicação e, sobretudo, pela compreensão, e amizade com que me acompanhou em todas as etapas deste trabalho.

À banca de qualificação, a Prof^a Dr^a Jeni Silva Turazza e ao Prof. Dr. Sandro Luis da Silva, pelas valiosas contribuições para o aprimoramento e enriquecimento desta pesquisa.

À Capes pela bolsa recebida, que possibilitou a realização deste sonho.

RESUMO

A presente pesquisa, situada na linha de pesquisa Leitura, escrita e ensino de Língua Portuguesa do Programa de Estudos de Língua Portuguesa, tem por tema a relação entre *Educação Linguística, professor e livro didático* no 9º ano do ensino fundamental em escolas públicas, no que se refere à construção do conhecimento e à compreensão leitora pelo ApEn, à luz da Educação Linguística (EL). As perguntas que orientaram a pesquisa foram 1 "Como a *Educação Linguística, o professor e o livro didático* possibilitam ao ApEn a construção de seu conhecimento em relação ao modelo tradicional de ensino?", 2 "De que modo a EL favorece o professor, ou EnAp, a deixar de ser um transmissor de conhecimento para se tornar um orientador, que auxilia o ApEn a construir seu próprio conhecimento?", 3 "O professor, ou EnAp, entende o conceito de EL para que possa transpô-lo para as atividades pedagógicas de leitura?" e 4 "O novo papel do EnAp é estimulado no livro didático?". Seus objetivos são identificar a construção do conhecimento e a compreensão leitora do ApEn por meio da relação entre a *Educação Linguística, o professor e o livro didático*; averiguar quais seriam as estratégias para EnAp deixar de ser apenas um transmissor de conhecimento para se tornar um mediador no processo de ensino-aprendizagem; identificar nos livros didático as oportunidades e estratégias oferecidas para que o ApEn, em um papel ativo, atinja a compreensão leitora; identificar como a transposição da EL é feita pelo EnAp para o ApEn na prática da sala de aula; averiguar como a EL está incorporada ou não aos livros didáticos; identificar se o EnAp é estimulado no livro didático a agir de forma autônoma.

A pesquisa bibliográfica para a construção da parte teórica desta dissertação foi feita com base em teóricos da Educação Linguística (com PALMA e TURAZZA (2014), LOMAS (2003), FIGUEIREDO (2010)), da Leitura e da Pedagogia da Leitura (com KLEIMAN (2013), SOLÉ (2009) e FIGUEIREDO (2010)) e das Metodologias ativas (MOSATTO (2016)).

Para compor o material de análise, foram aplicados 06 questionários, sendo os respondentes professores do 9º ano do ensino fundamental de escolas públicas, e a análise de uma atividade de leitura de um livro didático de Língua Portuguesa do 9º ano do ensino fundamental.

O resultados obtidos mostraram que a EL, por meio do trabalho com metodologias ativas e gêneros textuais, motiva os EnAp a assumir seu novo papel de mediador, dando voz aos ApEn. Os LD precisam acompanhar essa mudança disponibilizando mais espaço para que o ApEn tenha autonomia em sua docência. As atividades de leitura sugeridas nos LD devem estar mais alinhadas com a EL para que o ApEn construa seu próprio conhecimento.

Palavras-chave: Educação Linguística, Pedagogia da Leitura, Livro Didático, Leitura

ABSTRACT

The present research, placed in the research line Reading, writing and teaching of Portuguese Language of Portuguese Language Studies Programme, has its theme focused on the relationship between *Linguistic Education, teacher and textbook* in the 9th grade of elementary school from public schools, in reference of knowledge building and the reading comprehension by ApEn, in the light of Linguistic Education. The questions that orientated this research were 1 "How *Linguistic Education, teacher and textbook* make possible to the ApEn the building of his knowledge in relation to the traditional teaching model?", 2 "What way Linguistic Education favor the teacher, or EnAp, to stop being a knowledge transmission to be an advisor, who aids ApEn to build his own knowledge?", 3 "The teacher, or EnAp, understands the concept of Linguistic Education to be able to transfer it to the pedagogical reading activities?", and 4 "The new role of EnAp is motivated in the textbook?". Its goals are to identify the building of knowledge and the reading comprehension by ApEn through the relationship between Linguistic Education, teacher and textbook; to investigate which will be the strategies to enable EnAp to let being a person that just transmit knowledge to be a mediator in the teaching-learning process; to identify in the textbooks the opportunities and strategies offered to the AnEn, in a active role, reaches the reading comprehension; to identify how the transposition of Linguistic Education is done by EnAp to ApEn in the practice of classroom; to investigate how the Linguistic Education is merged or not in the textbooks; to identify if the EnAp is stimulated through textbook to act in an autonomous way.

A review of the literature was performed based upon data from Linguistic Education theoretician (PALMA and TURAZZA (2014), LOMAS (2003), FIGUEIREDO (2010)), Reading and Reading Pedagogy (KLEIMAN (2013), SOLÉ (2009) e FIGUEIREDO (2010)), and Active Methodologies (MOSATTO (2016)).

As part of the analyzed material, it was applied 06 questionnaires, being the respondents 9th grade teachers in elementary school from public schools, and the analysis of the reading activities from a Portuguese Language textbook for 9th grade.

The results showed that the Linguistic Education, through the work with active methodologies and textual genre, stimulates the EnAp to assume his new role as a mediator, giving voice to ApEn. The textbooks need to follow this change making available more room to ApEn autonomy during this practice in the classroom. The reading activities suggested in the textbook must be more aligned to the Linguistic Education to enable ApEn to build his own knowledge.

Key-words: Linguistic Education, Reading Pedagogy, Textbook, Reading

LISTA DE SIGLAS E ABREVIATURAS

ApEn - Aprendizente-ensinante

Colted - Comissão do Livro Técnico e Livro Didático

CNLD - Comissão Nacional do Livro Didático

EL - Educação Linguística

EnAp - Ensinante-aprendente

FAE - Fundação de Assistência ao Estudante

FNDE - Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação

INL - Instituto Nacional do Livro Didático

LDB - Leis de Diretrizes e Bases

LD - Livro Didático

PCN - Parâmetros Curriculares Nacional

Plidef - Programa do Livro Didático para o Ensino Fundamental

PNLD - Programa Nacional do Livro Didático

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	12
 CAPÍTULO 1 – A EDUCAÇÃO LINGUÍSTICA	17
1.1. Conceitos e objetivos	18
1.2. A Competência comunicativa	34
1.3. O ApEn como sujeito ativo e o papel do EnAp	38
 CAPÍTULO 2 – A LEITURA E O LIVRO DIDÁTICO	42
2.1. A História da Leitura	42
2.1.1. Da "testemunha imortal" à "consciência universal": a evolução da leitura	46
2.2. A Leitura	47
2.2.1 O que promovemos na sala de aula para o ensino da leitura	47
2.2.2 Aspectos que constituem a leitura	54
2.2.3 Procedimentos e estratégias em leitura	68
2.3. O Livro Didático, o PNLD e os PCN	72
 CAPÍTULO 3 – ANÁLISE DA PESQUISA E DO MATERIAL DIDÁTICO	82
3.1. Pesquisas e metodologias	82
3.2. Análise dos questionários	85
3.3. Análise da atividade de leitura do LD.....	101
3.3.1. Os autores	101
3.3.2. Apresentação do Projeto pelos autores.....	102

3.3.3. A Coleção	103
3.3.4. O trabalho com a leitura no LD do Projeto Athos	118
3.3.4.1. A atividade de leitura no LD do Projeto Athos	121
CONCLUSÃO	131
REFERÊNCIA BIBLIOGRÁFICA	134
ANEXOS	138

INTRODUÇÃO

A teoria em si... não transforma o mundo. Pode contribuir para sua transformação, mas para isso tem que sair de si mesma, e, em primeiro lugar, tem que ser assimilada pelos que vão ocasionar, com seus atos reais, efetivos, tal transformação... uma teoria é prática na medida em que materializa, através de uma série de mediações, o que antes só existia idealmente, como conhecimento da realidade ou antecipação ideal de sua transformação. (VELASQUEZ, 1968, *apud* FARIA, 2008, p. 11)

Esta dissertação, situada na linha de pesquisa Leitura, escrita e ensino de Língua Portuguesa do Programa de Estudos de Língua Portuguesa da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP), sob a orientação da Prof^a. Dr^a. Dieli Vesaro Palma, líder do Grupo de Pesquisas em Educação Linguística (GPEDULING), compreende que, para que haja uma transformação na forma com que o ensino da Língua Portuguesa é visto no Brasil, tanto o EnAp¹ quanto o ApEn devem ser motivados a rever seus papéis e a tornarem-se autônomos no processo de ensino-aprendizado.

A teoria sozinha não faz a mudança, apenas norteia o que pode ser feito para que isso aconteça. É no ato, na ação, que a transformação do antigo para o novo pode se tornar realidade.

Nesse cenário de mudança de paradigma², acreditamos que a Educação Linguística (EL) contribui para isso na medida em que é um processo de ensino-

1 Alícia Fernández propôs o termo ApEn para indicar o processo de aprendizagem do aluno que tem um papel ativo na construção de seu conhecimento. Com isso, ele tanto aprende como ensina ao seu professor, que dentro dessa perspectiva é chamado de EnAp, pois aprende ao mesmo tempo que orienta para que o ApEn aprenda. O EnAp está pronto para aprender com os alunos, sendo um orientador e mediador.

Ao utilizar esses termos, a EL faz uma releitura tanto do papel do aluno quanto do professor, colocando os dois em atitudes de recebimento e troca ao mesmo tempo em que torna o EnAp responsável pelo seu aprender.

2 Para este trabalho consideramos paradigma "um conjunto de suposições que fornece um suporte (estrutura) filosófico e conceitual para o estudo do mundo, estabelece padrões para a construção do conhecimento científico." (PALMA, 1998, p.17) Segundo Coelho (s/d), no entender de Kuhn "não se trata tanto de mudar de linguagens como de mudar de olhar. É isso um paradigma: uma forma de olhar." (*apud* PALMA, 1998, p.12)

aprendizagem que tem por fim formar políglotas na própria língua³. Esse processo acontece quando há a troca entre os pares envolvidos por meio de mediações e de metodologias ativas.

O tema de investigação desta dissertação é a relação entre *Educação Linguística, professor e livro didático* no 9º ano do ensino fundamental em escolas públicas, no que se refere à construção do conhecimento e à compreensão leitora pelo ApEn, à luz da Educação Linguística (EL).

As perguntas orientadoras desta pesquisa foram:

1. Como a *Educação Linguística, o professor e o livro didático* possibilitam ao ApEn a construção de seu conhecimento em relação ao modelo tradicional de ensino?
2. De que modo a EL favorece o professor, ou EnAp, a deixar de ser um transmissor de conhecimento para se tornar um orientador, que auxilia o ApEn a construir seu próprio conhecimento?

Relacionadas a essas duas questões centrais, complementam a investigação as seguintes questões:

3. O professor, ou EnAp, entende o conceito de EL para que possa transpô-lo para as atividades pedagógicas de leitura?
4. O novo papel do professor, ou seja, do EnAp é estimulado no livro didático?

Esses questionamentos surgiram do incômodo gerado no trabalho de edição e revisão de livros didáticos de Língua Portuguesa quando foi percebido o ensino da língua materna ainda de forma tradicional e focado, em sua maior parte, no ensino da gramática normativa, além de reservar ao ApEn um papel inerte e, ao EnAp, apenas o de instrutor que segue as orientações do manual do professor, sem dar a ele a chance de pesquisar ou de produzir material complementar para suprir pontos que não haviam sido explorados de forma satisfatória.

³ Termo primeiramente utilizado por Evanildo Bechara em 1987 em sua obra *Ensino de gramática. Opressão? Liberdade?*.

Esse trabalho editorial também fez com que percebêssemos o EnAp em um papel cômodo, passivo, sem a motivação necessária para que ele se tornasse mediador do processo de ensino-aprendizagem.

Se, por um lado, tínhamos um EnAp conformado com seu papel inerte, por outro, também tínhamos um ApEn satisfeito com o papel de mero receptor. Nesse ponto, cabe à escola, como instituição, e ao EnAp, como mediador, incentivarem e motivarem o jovem para que perceba o prazer de se tornar ativo no seu próprio processo de ensino-aprendizagem. Um ator autônomo e preparado não apenas para os testes formais para passar de ano, mas para a vida. Um ator apto a interagir e argumentar nas mais variadas situações de ato de fala, percebendo as diferenças de contexto e de registro para cada situação.

É nessa percepção de ser autônomo que a Pedagogia da Leitura se faz necessária, pois ela desenvolve no ApEn a competência leitora, ou seja, transformando-o em um leitor proficiente. Isso só é possível quando a mediação do EnAp é feita com base na intenção de levar o jovem leitor a adquirir diferentes estratégias de leitura para poder adequá-las aos mais variados gêneros textuais presentes nos meios midiáticos.

É preciso que o leitor tenha consciência de que ler não é só decodificar palavras ou frases, mas compreender, ou seja, usar operações mais complexas que o ajudem a relacionar, deduzir, inferir, formular hipóteses.

O EnAp, dentro de seu novo papel de mediador, tem de ter claro como proceder com a transposição didática, estando apto a adequar seu conhecimento científico ao público da sala de aula.

Com isso, os Livros Didático de Língua Portuguesa, como gênero⁴ pedagógico de massa, pois é o que tem maior abrangência de distribuição para os estudantes e, em muitos casos, é o único livro a que o estudante tem acesso, também deve ser repensado para que não apenas tenha a parte conceitual coerente, mas também as metodologias usadas na obra para que o EnAp não seja um mero instrutor, transformando-o em ser ativo em seu processo de construção de conhecimento.

4 Neste trabalho consideramos o LD como um gênero de acordo com os estudos feitos por Clecio Bunzen e Roxane Rojo (2008) baseados na "intercalação de gêneros" proposta por Bakhtin (*Apud* BUNZEN e ROJO, 2008, p. 78-117). Segundo os autores, o que se denomina LDP (Livro Didático de Língua Portuguesa) é a junção dos gêneros antologia, gramática e aula que surgiu entre as décadas de 1950 e 1960. Os autores defendem a unidade discursiva, a autoria e o estilo no LDP, sendo ele, portanto, um gênero do discurso.

Para responder às inquietações que motivaram esta dissertação, valemo-nos de duas fontes de dados: uma pesquisa com professores do 9º ano do Ensino Fundamental de escolas públicas, por meio da aplicação de um questionário de autopreenchimento, e um Livro Didático de Língua Portuguesa do 9º ano do Ensino Fundamental.

Para a análise dos dados, a pesquisa bibliográfica adotada para esta dissertação tem como referenciais a perspectiva da Educação Linguística (com PALMA e TURAZZA (2014), LOMAS (2003), FIGUEIREDO (2010)), da Leitura e Pedagogia da Leitura (com KLEIMAN (2013), SOLÉ (2009) e FIGUEIREDO (2010)) e das Metodologias ativas (MOSATTO (2016)).

Este trabalho se diferencia de outras pesquisas realizadas sobre o tema por trazer a voz dos EnAp, por meio das respostas dos questionários, por analisar uma das atividades de leitura da obra proposta para o estudo e a visão dos autores sobre a leitura e como ela deve ser trabalhada em sala de aula.

Pretendemos, por meio dos questionamentos que nortearam este trabalho, despertar no EnAp o interesse e a curiosidade sobre a Educação Linguística e a transformação que essa nova perspectiva de ensino-aprendizagem traz em sua proposta.

Esta dissertação está dividida em quatro partes: introdução, capítulo 1 - A Educação Linguística, capítulo 2 - A Pedagogia da Leitura, capítulo 3 - Análise do Corpus e Conclusão.

No primeiro capítulo, apresentamos a parte teórica sobre a Educação Linguística, seu conceito, objetivos e pressupostos, bem como o conceito de competência comunicativa, o de ApEn como sujeito ativo e o de EnAp. O segundo capítulo começa com a história da leitura, mostrando como ela surgiu e as várias concepções sobre ela até chegarmos às teorias modernas. Logo após, abordamos a leitura propriamente dita, os aspectos que a constituem, os procedimentos e estratégias envolvidos e a sua utilização em sala de aula. Para encerrar esse capítulo, contamos um pouco da história do Livro Didático (LD), bem como o surgimento do PLND e dos PCN como programas governamentais, que estabeleceram critérios de publicação e distribuição, e como o LD foi introduzido nas escolas. No terceiro e último capítulo, dedicado à análise do *corpus*, antes de iniciar a análise dos questionários, discorreremos sobre a pesquisa e as metodologias

empregadas, para, então, apresentar os autores, a coleção e o projeto e analisar a atividade de leitura do LD e a proposta de trabalho dessa obra em relação à leitura.

Introduzido o trabalho que será apresentado, segue o Capítulo 1 que discorrerá sobre a Educação Linguística.

CAPÍTULO 1 – A EDUCAÇÃO LINGUÍSTICA

O tema deste capítulo é a Educação Linguística como base norteadora para o ensino de língua materna. Apresentamos o conceito e as pedagogias que compõe a EL, bem como suas dimensões linguística e pedagógica. Para atingir este propósito, o presente capítulo divide-se em três partes: a primeira dedicada aos conceitos, objetivos e pressupostos que norteiam a EL, a segunda discorre sobre a Competência comunicativa e a última sobre o ensino-aprendizagem como atividade sistêmica.

Para desenvolver a primeira parte deste capítulo, recorreremos a Palma e Turazza (2014), Lomas (2003), Figueiredo (2010), Palma, Turazza e Nogueira Junior (2008), procurando trazer subsídios teóricos para que o leitor possa compreender o quão importante a EL é para a formação dos ApEn⁵ e para os EnAp dentro da prática docente.

Como sequência, tratamos da Competência comunicativa como alicerce sobre o qual a EL deve ser construída, ou seja, um ensino de língua voltado para a comunicação competente e eficaz que começa antes dos bancos escolares e continua por toda a vida.

Para fechar este capítulo, em "O ApEn como sujeito ativo e o papel do EnAp", é abordado o ensino e a aprendizagem como atividade sistêmica. Essa atividade deve promover espaço para a troca de conhecimentos e a formulação de hipóteses que instiguem a busca constante de melhoria, tendo o ApEn um papel ativo no seu próprio processo de construção do conhecimento. Já o EnAp, com respaldo em seu conhecimento científico e ciente de como proceder com a transposição didática, procura inseri-la na prática de sala de aula na forma de resolução de problemas,

⁵ Alicia Fernández propôs o termo aprendiz-ensinante para indicar o processo de aprendizagem do aluno que tem um papel ativo na construção de seu conhecimento. Com isso, ele tanto aprende como ensina ao seu professor, que dentro dessa perspectiva é chamado de ensinante-aprendiz, pois aprende ao mesmo tempo que orienta para que o ApEn aprenda. O EnAp está pronto para aprender com os alunos, sendo um orientador e mediador.

Ao utilizar esses termos, a EL faz uma releitura tanto do papel do aluno quanto do professor, colocando os dois em atitudes de recebimento e troca ao mesmo tempo em que torna o EnAp responsável pelo seu aprender.

trazendo para o cotidiano do ApEn e fazendo com que a aprendizagem seja mais significativa.

1.1. Conceitos e objetivos da EL

O homem é um ser pensante dotado de linguagem. Essa linguagem é criada e recriada de acordo com a manifestação planejada, nomeando os acontecimentos e compartilhando os conhecimentos. Na língua, as várias palavras são colocadas umas ao lado das outras materializando o pensamento dentro de um contínuo, de forma organizada e ordenada pelas regras gramaticais da própria língua, como bem colocam Palma e Turazza (2014, p.28-29):

Ao dizer, nomeamos, expressamos, registramos em língua nossos conhecimentos, situando as palavras entre os homens - lugar onde sempre estiveram e devem estar -, de modo a assegurar a comunicação: ação que torna comum os conhecimentos que não se fazem comuns entre os homens - pelo exercício das nossas práticas dialógicas de linguagem, inscritas no exercício da fala, que é variável e diversificada, apesar da unidade da língua.

A EL, ao se voltar para a formação proficiente de crianças e jovens transformando-os em cidadãos ativos e seres pensantes, junta-se aos conceitos já utilizados em outras disciplinas, como Educação Matemática e Educação Literária.

O ensino da língua deve ser voltado para o desenvolvimento e a qualificação da competência comunicativa, envolvendo não só aspectos socioculturais e situações de comunicação como também as diferentes e variadas formas de expressão utilizadas pelo falante tanto em textos orais quanto escritos.

Tanto a LDB/96 quanto os PCN/98 têm como objetivo principal, dentro da área de Língua Portuguesa e Literatura, a comunicação, que deve ser alcançada com

o desenvolvimento sócio-cognitivo-interativo de crianças e jovens escolares como seres pensantes-comunicantes. Tais objetivos são formulados em termos do desenvolvimento da denominada competência comunicativa dos aprendentes, de modo a assegurar o ponto de vista pragmático que tem orientado os pressupostos teóricos e possibilitam focalizar os conhecimentos de mundos nomeados, ditos e comunicados por meio dos usos proficientes de recursos linguísticos. (PALMA, TURAZZA, 2014, p.31)

Dessa forma, o conceito de EL a compreende como processo de ensino-aprendizagem objetivando "a formação de políglotas na própria língua" (BECHARA, 1987).

Segundo Palma e Turazza (2014), o eixo articulador da EL está na competência comunicativa, composta por outras competências: a linguística, a estratégica, a textual-discursiva, a semiológica, a sociolinguística, a competência literária e a digital. Os seguintes pressupostos fundamentam a EL:

- conceitos específicos de sociedade, de educação e de processo de ensino e de aprendizagem;
- ênfase no trabalho com a língua em uso e com a variação linguística;
- deslocamento do objeto de ensino da língua: da palavra/frase para os gêneros textuais;
- ensino da língua na perspectiva da adequação e inadequação em função das diferentes situações comunicativas e não do erro;
- análise linguística baseada em marcas linguísticas típicas das sequências textuais que caracterizam os tipos de textos, como manifestação de gêneros textuais;
- intercomplementaridade entre o saber científico, que o professor deve dominar, o saber a ser ensinado, proposto pela legislação e o saber ensinado, aquele que efetivamente o professor realiza em sala de aula;
- organização do ensino da língua materna em pedagogias: oralidade, leitura, escrita, léxico-gramatical e literária, tendo essas pedagogias como ancoragem da prática docente;
- valorização da interdisciplinaridade como aspecto essencial para a ampliação da competência comunicativa dos ApEn e para o planejamento das atividades docentes;
- deslocamento do papel do aluno que se assume como responsável pela construção de seu conhecimento, abandonando a passividade típica do ensino tradicional, para assumir a posição de ApEn, e o professor que, por meio de metodologias ativas e de atividades desafiadoras, adota a posição de EnAp, tendo a pesquisa-ação como fundamento de sua prática pedagógica. (PALMA, TURAZZA, 2014, p.310)

A EL, como processo de ensino-aprendizagem, que engloba as dimensões linguística e pedagógica, deve fazer com que o ApEn se torne apto a: "usar sua língua materna de forma consciente, com proficiência, em múltiplas situações

sociais, contribuindo para o seu desenvolvimento pleno e habilitando-o ao exercício da cidadania". (PALMA, TURAZZA, 2014, p.34)

Ainda nessa primeira perspectiva, como processo de ensino-aprendizagem, a EL tem sua concepção pedagógica fundamentada na Teoria Crítica de Donato (2011): "que retoma três tradições pedagógicas: a da Escola Tradicional, a da Escola Nova e a Tecnicista. Da primeira, recupera-se a importância do saber; da segunda, a do saber ser; da terceira, a do saber fazer". (PALMA, TURAZZA, 2014, p.34)

O modelo proposto, que parte do conhecimento prévio dos ApEn, leva-os à reflexão e encaminha-os ao diálogo na interação com o EnAp, além de entender que

o ensino deve ser desafiador para estimular a capacidade investigativa dos ApEn, partindo de situações concretas e abordado de forma crítica, como subsídio para uma prática transformadora. (PALMA, TURAZZA, 2014, p.34-35)

É justamente pensando nesse modelo de ensino desafiador e estimulante voltado para a competência comunicativa e a transformação do ApEn de mero observador para sujeito ativo no processo de ensino e no papel do EnAp em mediador que esta dissertação se encaixa. A EL deve estar presente não apenas na sala de aula, por meio de metodologias ativas, como também nos materiais didáticos que auxiliam o EnAp em sua prática. É no material didático que os conhecimentos teóricos serão diluídos de forma a se fazerem presentes no saber ensinado trabalhado na sala de aula. É também por meio da transposição didática que o EnAp irá orientar o ApEn na construção de seu conhecimento de forma a adequá-lo ao seu público-alvo, à faixa etária e ao nível de conhecimento prévio do estudante, conduzindo a introdução sistemática do conteúdo de forma didática para que, ao final do processo, o conhecimento tenha sido construído.

Ainda segundo Palma e Turazza (2014, p.28-29), "o objetivo geral da EL é a formação proficiente de crianças e jovens como seres pensantes-comunicantes". Nessa perspectiva, o aluno, ou ApEn, tem papel ativo. É um ser pensante capaz de construir seu conhecimento a partir das práticas sociais e dos diferentes e variados usos da língua portuguesa.

De acordo com Lomas (2003, 14), "o objetivo essencial da educação linguística [...] deve ser sempre a melhoria das competências comunicativas (expressivas e de compreensão) dos alunos e das alunas".

O ensino da língua materna tem de ser dirigido para o desenvolvimento das capacidades e habilidades que façam com que o ApEn tenha as ferramentas e estratégias internas necessárias para produzir textos orais e escritos nas diversas situações sócio-interativa-cognitivas que ele possa vivenciar, ampliando, assim, para a sua competência comunicativa.

Esse ensino envolve aspectos mais amplos do que apenas o ensino dos aspectos formais da língua, uma vez que tem de ajudar ao EnAp a construir um conhecimento sólido alicerçado no domínio dos diversos usos da língua, de modo a se articular nas diversas situações de fala.

Dentro dessa visão, Palma e Turazza (2014) afirmam que os elementos léxico-gramaticais são compreendidos e trabalhados como meios necessários para uma aprendizagem significativa das práticas sociais de linguagem. Não há mais espaço para se trabalhar apenas focado nesses elementos da língua de forma distanciada de seu uso e, portanto, dos atos de fala, produzindo os sentidos.

O ensino da língua deve ser desenvolvido de forma a possibilitar que o ApEn forme sua capacidade de compreensão e expressão, o que, dentro da visão das autoras, implica a aquisição de diferentes e variadas normas e estratégias sócio-interativo-cognitivas, de acordo com a finalidade da EL. Para elas,

focalizar o ensino-aprendizagem da língua materna, privilegiando didáticas que favoreçam e contribuam para o domínio de usos, não apenas da norma oficial, mas de todas aquelas que tipificam a diversidade dos matizes socioculturais do povo ou da nação brasileira - o que pressupõe tomar como referência o conceito de competência comunicativa dos aprendentes e não apenas a do professor ou do grupo em que esse se insere ou do qual participa. (PALMA, TURAZZA, 2014, p.32)

A EL, enquanto fazer pedagógico, abarca duas dimensões: a linguística e a pedagógica. Para conseguir utilizar essas dimensões o EnAp tem de saber dosá-las entre seu saber científico e o saber a ser ensinado.

A dimensão linguística está relacionada ao saber científico ou ao fundamento linguístico para o ensino da língua. A base dessa dimensão é o ensino de gêneros textuais sendo eles compreendidos como "[...] ações sociodiscursivas para agir

sobre o mundo e dizer o mundo, constituindo-o de algum modo" (Marcuschi, 2002, p.22).

Os gêneros, concretizados em textos, passam a ter mais de um papel, de acordo com as autoras, pois, além de instrumento de comunicação, tornam-se objetos de ensino- aprendizagem. As autoras afirmam que

Para que a EL seja eficiente, deve haver uma coerência entre o conceito de gênero, a visão de linguagem escolhida e a concepção de língua proposta. Nessa medida, a linguagem é concebida como forma de interação entre indivíduos que interatuam socialmente, possibilitando a produção de sentido em contextos sócio-histórico-ideológicos. (PALMA, TURAZZA, 2014, p.28-29)

Para a EL, o foco das aulas de língua materna está na linguagem e não na língua. A língua é vista pela EL como uma instituição social (PALMA e TURAZZA, 2012), por meio da qual o homem se relaciona com o mundo, tendo, assim, uma função histórica e social e uma identidade cultural. A língua não é mais vista como uma unidade estável. Com isso, a gramática internalizada e a reflexiva, por exemplo, passam a ser valorizadas e discutidas em sala de aula tão naturalmente quanto a gramática descritiva.

O ensino de língua materna também deve levar em conta as variedades linguísticas, como as variedades diatópicas, que acontecem no espaço geográfico; as variedades diastráticas que estão no nível sociocultural; e, ainda, as variedades diafásicas que são os tipos de modalidade expressiva. (PALMA e TURAZZA, 2014, p.42)

Assim como a dimensão linguística, a dimensão pedagógica é essencial para o aprendizado da língua materna. O docente deve ter domínio de conceitos como situação didática, transposição didática, contrato didático, obstáculo epistemológico e engenharia didática.

Palma e Turazza (2014, p. 43-52) especificam esses conceitos começando pela *situação didática*, que é a planejada pelo EnAp para o desenvolvimento das atividades e que engloba a intenção de orientar/conduzir o conteúdo e a forma de trabalhar esse conteúdo. A situação didática engloba a transposição didática e o contrato didático.

A transposição didática é a maneira como o EnAp irá adequar seu *conhecimento científico* de forma a auxiliar o ApEn a construir o *saber a ser ensinado*. São as adaptações que o ApEn deverá fazer ao seu saber científico, o que aprendeu na academia, para que seja transformado em *um saber a ser ensinado*, ou seja, o que irá compor o programa escolar e o que será ministrado em sala de aula.

Já o *contrato didático* é um conjunto de regras implícitas e explícitas entre os envolvidos no processo de ensino-aprendizagem, ou seja, na situação didática.

Os *obstáculos epistemológicos* são uma barreira à aprendizagem, são atalhos, ou como citado por Palma e Turazza (2014) "macetes", sem fundamento científico apresentados pelo EnAp de forma errônea com o intuito de facilitar o aprendizado de um conteúdo. Eles são internalizados pelos ApEn, mas não passam de falso conhecimento.

Proposta por Michéle Artigue, a *engenharia didática* é uma metodologia de pesquisa que estuda as situações didáticas em quatro fases: análises preliminares, concepção e análise *a priori* das situações didáticas, experimentação e análise *a posteriori* e validação. Ela pressupõe, por parte do docente, a prática da pesquisa, como elemento fundamental, para conduzir o processo de ensino-aprendizagem.

Para a EL, continuam Palma e Turazza (2014), os conteúdos devem ser organizados por pedagogias para o ensino da língua materna: a pedagogia do oral, a pedagogia da leitura, a pedagogia da escrita, a pedagogia léxico-gramática e a pedagogia da literatura.

Todas essas pedagogias juntas devem servir de base para o ensino da língua materna, tendo a pedagogia léxico-gramatical como fundamento. A EL direciona o ApEn a construir seu aprendizado de forma autônoma e a incorporá-lo no seu saber de mundo e na sua atuação como cidadão pleno.

Como colocado por Figueiredo (2010, p. 101), tanto o ensino fundamental quanto o médio devem ser vistos como um *continuum* em que o diálogo permanente entre e com os EnAp sirva para a construção de estratégias e métodos que transformem a realidade do ApEn. Deve haver uma formação contínua que envolva "a bagagem intelectual do professor: as suas crenças (dimensão pessoal), as suas representações (dimensão social), e os seus conhecimentos (dimensão científica e pedagógico-didática)".

Figueiredo (2010) continua sua exposição mostrando que a falta de conhecimento científico sólido e a ausência da capacidade de transpor esse conhecimento de forma didática não criam um ambiente propício para que o estudante definitivamente construa seu conhecimento. E enfatiza: “neste construir e aprender, o aluno compartilha regras de conduta, interpreta sentimentos mediados pelo sistema simbólico que é a linguagem, gera o pensamento coletivo e prepara-se para a cidadania” (Figueiredo, 2010, p. 101). Logo,

Numa gramática centrada só na descrição do sistema da língua não há lugar para a diversidade. E como a língua é diversa nos seus gêneros e tipos textuais, desenvolver a capacidade metalinguística do aluno é prepará-lo para a multiplicidade e diversidade dos enunciados. (FIGUEIREDO, 2010, p. 106).

Levando isso em conta, a experiência didática do EnAp em sala de aula tem de inter-relacionar o saber científico e o pedagógico-didático em um processo contínuo.

Segundo Palma, Turazza e Nogueira Júnior (2008, p. 8-9), a EL busca capacitar o falante a utilizar a própria língua com seus vários recursos nas diferentes situações comunicativas, além de considerar a perspectiva do ensino e aprendizagem, o papel social do EnAp, do ApEn e da formação profissional. Isso torna o ApEn responsável pela construção de seu próprio conhecimento e o EnAp um orientador, um mediador, que tanto transmite conhecimento quanto o adquire.

Ao transpor o papel do ApEn de um mero receptor para um estudante crítico-reflexivo, a EL também transforma o EnAp em um pesquisador dentro de uma relação de retroalimentação entre ambos. Nesse sentido,

A EL proposta implica uma opção pela formação científica, pressupondo uma atitude crítica diante dos fatos, dos textos e dos documentos, a qual leva a interrogações por meio de observações e buscas por soluções de problemas, fundamentadas na racionalização e avaliação de ações e de resultados dessas ações. Essa formação científica é o inverso simétrico de uma formação dogmática que leva à aplicação de regras ou estratégias sem compreender o porquê do uso delas e sem verificar seus efeitos. A formação pedagógica deve propiciar uma forma de cultura de caráter científico, artístico e ético, capaz de conduzir o aprendente à autonomia intelectual, por meio da reflexão e do questionamento de

seu papel social. (PALMA, TURAZZA, NOGUEIRA JÚNIOR, 2008, p. 11)

Para se transformar em um EnAp, ele também tem de atuar como um mediador. Masetto (2013, p. 147), baseado em De La Torre (2008), explica que a mediação pedagógica está intimamente relacionada às situações de aprendizado, às atividades e técnicas por ele desenvolvidas. Ao estar acessível e ao se disponibilizar, o EnAp inicia o processo de mediação.

Para Moraes (*apud* MASETTO, 2013, p. 147), a mediação pedagógica é

um processo comunicativo, conversacional, de co-construção de significados" e que tem por objetivos abrir um diálogo e facilitá-lo, desenvolver a negociação significativa de processos e conteúdos para serem trabalhados nos ambientes educativos, e incentivar a construção de um saber relacional, construído na interação professor-aluno.

A mediação pedagógica é entendida como a atitude do EnAp, que, em sua prática, age como um facilitador e incentivador do processo de aprendizagem, atuando como um elo entre o ApEn e a sua aprendizagem. São características da mediação pedagógica:

- dialogar permanentemente de acordo com o que acontece no momento; trocar experiências;
- debater dúvidas, questões ou problemas; apresentar perguntas orientadoras; orientar nas carências e dificuldades técnicas ou de conhecimento quando o aprendiz não consegue encaminhá-las sozinho;
- garantir a dinâmica do processo de aprendizagem; propor situações-problema e desafios; desencadear e incentivar reflexões; colaborar para estabelecer conexões entre o conhecimento adquirido e os novos conceitos; colaborar para desenvolver crítica em relação à quantidade e à validade das informações obtidas; cooperar para que o aprendiz use e comande as novas tecnologias para suas aprendizagens, e que não seja comandado por elas ou por quem as tenha programado; colaborar para que se aprenda a comunicar conhecimentos, quer pelos meios convencionais, quer pelas novas tecnologias;
- promover o intercâmbio entre a aprendizagem e a sociedade na qual estamos inseridos, nos mais diferentes aspectos; fazer a ponte com outras situações análogas; colocar o aprendiz frente a frente com questões éticas sociais e profissionais, por vezes conflitivas. (MASETTO, 2013, p. 151-152)

É também na mediação pedagógica que o ApEn assume a responsabilidade por seu próprio aprendizado e tem seu papel de sujeito ativo nesse processo, o que é fortalecido, como afirma Masetto (2013, p. 152), quando ele se "tornar protagonista das atividades que vão lhe permitir aprender e atingir seus objetivos".

A mudança de atitude, esse novo olhar sobre o papel do professor como mediador que conflita com o modelo tradicional requer um esforço extra por parte do docente. Ao entrar em um diálogo direto com o ApEn, o EnAp pode se sentir inseguro e ameaçado. Por isso, as técnicas escolhidas para serem trabalhadas na sala de aula têm de ser pré-estabelecidas e estar de acordo com os novos papéis, tanto do EnAp quanto do ApEn: "estratégias que fortaleçam o papel de sujeito da aprendizagem do estudante e o papel de mediador, incentivador e motivador do professor nos diversos ambientes de aprendizagem". (MASETTO, 2013, p. 153)

É nesse momento que é apresentado para a classe, pelo EnAp em seu novo papel de mediador, o contrato didático que norteará todo o curso. Por meio desse contrato, iniciado desde o primeiro dia de aula, a relação entre as partes será acordada, deixando claro o papel do ApEn como ser autônomo e o centro do seu processo de ensino-aprendizagem, bem como o do EnAp de mediador que motivará o estudante a construir seu conhecimento por meio de atividades pedagógicas de problematização e investigação dentro de um processo dinâmico.

Reforçando essa transformação do papel do docente, já na academia, os aspirantes a EnAp devem ter um novo olhar e uma nova formação. Como afirmado por Palma, Turazza e Nogueira Júnior (2008, p.11-12), o papel da Universidade, nos cursos de licenciatura, é preparar os futuros EnAp para que, na prática da sala de aula, possam formar políglotas na própria língua, dominando não apenas os conhecimentos científico-teóricos, mas também os que devem ser ensinados, tendo pleno conhecimento da transposição didática adequada ao seu público-alvo e como proceder com o contrato didático.

De acordo com Geraldi (2003, p. 74), há uma "articulação entre o conhecimento [científico] que se tem a propósito da língua e o seu ensino", no entanto ele deve ser peneirado antes de transposto para a sala de aula, a diferença entre conteúdo de ensino e produto de pesquisa científica deve ser clara para o docente. Essa diferença tem várias identidades na ação de ensinar construídas

historicamente, contribuindo também para as diferentes identidades do docente de língua portuguesa.

Ao discorrer sobre as identidades do docente historicamente construídas, Geraldi (2003, p. 86) recorre aos mestres dos séculos XIV e XV cuja característica era ser um produtor de conhecimento, de um saber, de uma reflexão. Tais mestres falavam aos discípulos e não eram vistos como alguém a quem deveria ser ensinado algo, mas "alguém a ser considerado e conquistado para os pontos de vista defendidos pelo 'sábio em sua escola'" (Geraldi, 2003, p.86). Nesse momento da história, não há uma separação entre quem produz o conhecimento e quem o ensina.

No início do mercantilismo, começa a separação e ela continua por todo o período. O mestre, embora o termo continue o mesmo, já não produz mais conhecimento, sua característica está no "*saber um saber produzido* que ele transmite" (Geraldi, 2003, p.86, grifo do autor). É nesta época também que surge a ideia do ensino para todos e, com isso, a necessidade de ter quem transmita os conhecimentos já definidos, cria-se o professor. A mudança de papel é definida pelas atividades desenvolvidas devido a nova necessidade de mercado. Como o conhecimento já está definido e precisa ser disseminado, os produtores dão lugar aos transmissores. O público-alvo também mudou, de discípulos para alunos. Há uma nova relação sendo criada, enquanto o discípulo também era interlocutor "(aliados ou "adversários")", como pontuado por Geraldi (2003, p. 86), o aluno⁶ recebe o ensinamento sem fazer parte do processo de produção de conhecimento.

No capitalismo contemporâneo, as condições de produção são alteradas, assim como novas divisões de trabalho. Geraldi (2003, p. 92) pontua que a denominação de sábio ou cientista é substituída por pesquisador, mudando também a relação de produção. Com a nova estrutura de relação entre a produção e o ensino, cria-se a produção de material didático para a transmissão dos conteúdos e como alternativa da nova demanda. Novamente, a identidade e o trabalho do professor são alterados: "sua competência já não se define por saber um saber produzido por outros" (Geraldi, 2003, p.93). Seu papel é reproduzir dentro do tempo estipulado pelo plano de aula o que se encontra dentro do material didático, que foi previamente selecionado e escolhido para que o docente, em um papel de instrutor,

⁶ O termo aluno foi utilizado para identificar o papel social representado dentro desse contexto e época.

apenas repasse ao discente. Para ilustrar, Geraldi usa a metáfora de que o professor⁷ é:

"um capataz de fábrica: sua função é *controlar* o tempo de contato do aprendiz com o material previamente selecionado; definir o tempo de exercício e sua qualidade; comparar as respostas dados no "manual do professor", marcar o dia da "verificação da aprendizagem", entregando aos alunos a prova adrede preparada, etc." (GERALDI, 2003, p. 94, grifo do autor)

No Brasil, nos anos de 1970-1980, houve um grande aumento da demanda na rede pública devido à nova política de democratização da educação para proporcionar igualdade de condições a todos. A nova demanda exigia mais professores e mais escolas. Para resolver essa questão, cursos rápidos e com pouco embasamento teórico foram criados e os materiais didáticos implementados. Quanto às escolas, novos prédios improvisados e sem a estrutura necessária foram disponibilizados. Geraldi aborda a solução para os problemas encontrados:

Assim, a solução para o despreparo do professor, em dado momento, pareceu simples: bastaria oferecer-lhe um livro que, sozinho, ensinasse aos alunos tudo o que fosse preciso. Os livros didáticos seriam de dois gêneros: verdadeiros livros de textos para os alunos, e livros-roteiros para os professores, para que aprendessem a servir-se bem daqueles. Automatiza-se, a um tempo, o mestre e o aluno, reduzidos a máquinas de repetição material. (GERALDI, 2003, p. 117)

A proposta da EL é mudar o papel social de professor para EnAp, deixando clara a importância de seu papel de transpor o conteúdo científico para o a ser ensinado na prática docente e de ser um articulador no processo de ensino-aprendizado, motivando para que o ApEn possa construir seu conhecimento de forma autônoma. Ao mesmo tempo, esse novo papel também prevê a atuação do EnAp como um pesquisador em uma prática constante de investigação, a que Palma e Turazza chamam de pesquisa-ação e Figueiredo de investigação-em-ação.

Figueiredo (2005, p. 11) propõe a investigação-em-ação em que teoria e prática interagem e se transformam em instrumento de auto-formação "que converte o indivíduo, enquanto estudante, em motor de aprendizagem e o indivíduo, enquanto professor, em motor de renovação didáctica". Essa proposta serve tanto aos

7 O termo professor foi utilizado para identificar o papel social representado dentro desse contexto e época.

estudantes do Ensino Fundamental e Médio quanto aos dos cursos de licenciatura. Para essa autora,

centrando-se a pedagogia no aluno, é altura de fazer apelo à sua participação na construção e avaliação das aprendizagens, ao incentivo da sua autonomia como sujeito intelectual e reflexivo, à dinamização das actividades criativas entre indivíduos e grupos. (FIGUEIREDO, 2005, p. 14).

Dentro dessa perspectiva, a EL vê as metodologias ativas como um complemento a sua atuação, pois elas visam à autonomia do ApEn dentro de um ambiente preparado para desafiá-lo e estimulá-lo na resolução de um problema real, fazendo-o sentir parte do processo de ensino-aprendizagem.

As metodologias ativas, segundo Bastos (2006), são “processos interativos de conhecimento, análise, estudos, pesquisas e decisões individuais ou coletivas, com a finalidade de encontrar soluções para um problema” (*apud* BERBEL, 2011, p. 29). O EnAp é o mediador ou facilitador e estimula o ApEn a pesquisar e refletir sobre o problema lançado decidindo o desfecho. Esse processo possibilita ao ApEn desenvolver sua capacidade de análise para que possa apresentar uma solução adequada. Berbel (2011, p. 29) entende as metodologias ativas como: “formas de desenvolver o processo de aprender, utilizando experiências reais ou simuladas, visando às condições de solucionar [] desafios advindos das atividades essenciais da prática social, em diferentes contextos”.

Nas metodologias ativas a problematização é uma estratégia de ensino-aprendizagem que objetiva motivar e envolver o ApEn, levando-o a interpretar um papel atuante no seu próprio processo de formação.

Gemignani (2012, p. 03), baseada em Pedro Demo (2004), pontua que

o ato de aprender pressupõe um processo reconstrutivo que permita o estabelecimento de diferentes tipos de relações entre fatos e objetos, que desencadeie ressignificações e que contribua para a reconstrução do conhecimento e a produção de novos saberes, a partir de uma educação transformadora e significativa que rompa com o marco conceitual da pedagogia tradicional. Conhecimento e aprendizagem são fundamentais para o ser humano exercer a sua autonomia e sua cidadania, com argumentações e ética, para mudar a realidade e a sua vida.

Necessitamos de várias competências além do conhecimento específico de uma área. Não nos basta mais saber apenas o conceito ou a parte técnica; temos de estar aptos para interagir, colaborar, inovar, trabalhar em grupo e ter conhecimentos interdisciplinares, por exemplo.

Para Gemignani (2012), devem-se empregar diversas metodologias que possibilitem a formação autônoma do ApEn. Para ela, com base em Pires (2009), o projeto pedagógico

deve contemplar a diversidade de metodologias, estratégias de ensino e atividades de aprendizagem, com vistas ao desenvolvimento de uma educação transformadora que, ao discutir assuntos relevantes para a vida em sociedade, transmita aos alunos conhecimentos que lhes permitam conhecer, criticar e transformar a realidade em que vivem e permita a sua formação integral como cidadãos solidários, críticos, intervenientes e autônomos, o que tornará significativa a sua aprendizagem. (GEMIGNANI, 2012, p. 04)

Já Berbel busca em Paulo Freire (1996) o endosso para a utilização de metodologias ativas, uma vez que

na educação de adultos, o que impulsiona a aprendizagem é a superação de desafios, a resolução de problemas e a construção do conhecimento novo a partir de conhecimentos e experiências prévias dos indivíduos. (*apud* BERBEL, 2011, p. 29)

Ao ser instigado a resolver um problema, ao ser desafiado a encontrar uma solução, o ApEn, aproveitando-se de seu conhecimento prévio, vai buscar naturalmente em novas fontes o complemento necessário para a superação do desafio lançado pelo EnAp. Ao ativar seu conhecimento prévio, ele relaciona o *saber já adquirido* com o *saber a ser apreendido*, dando significado ao conhecimento construído.

A busca por novas fontes para complementar e aprofundar o saber já adquirido permeia os processos interativos de conhecimento, por meio de pesquisas e reflexões orientadas pelo EnAp. Com base em Bastos (2006), Berbel esclarece esse processo:

segundo o autor [Bastos, 2006], trata-se de um processo que oferece meios para que se possa desenvolver a capacidade de análise de situações com ênfase nas condições loco-regionais e apresentar soluções em consonância com o perfil psicossocial da comunidade na qual se está inserido. (BERBEL, 2011, p. 29)

Com isso o EnAp se torna orientador do ApEn, que deve pesquisar e refletir para solucionar os problemas apresentados, desenvolvendo, assim, a capacidade de análise situacional dentro de situações reais.

Ao fazer uso de problematização como estratégia para a aprendizagem, acrescenta Berbel (2011, p. 29), as metodologias ativas envolvem o ApEn para a resolução desse problema fazendo com que ele seja parte de seu processo de aprendizagem. Ele terá de refletir, examinar e relacionar para chegar ao conhecimento novo, vendo-se como ator desse processo. Assim,

O engajamento do aluno em relação a novas aprendizagens, pela compreensão, pela escolha e pelo interesse, é condição essencial para ampliar suas possibilidades de exercitar a liberdade e a autonomia na tomada de decisões em diferentes momentos do processo que vivencia, preparando-se para o exercício profissional futuro. Para isso, deverá contar com uma postura pedagógica de seus professores com características diferenciadas daquelas de controle. (BERBEL, 2011, p. 29-30)

Para Gemignani (2012, 06), as metodologias ativas são vistas como atividades de reflexão sobre a realidade, transformando o ApEn em ator no processo de aprendizagem:

A metodologia ativa é uma concepção educativa que estimula processos construtivos de ação-reflexão-ação (FREIRE, 2006), em que o estudante tem uma postura ativa em relação ao seu aprendizado numa situação prática de experiências, por meio de problemas que lhe sejam desafiantes e lhe permitam pesquisar e descobrir soluções, aplicáveis à realidade. Esses princípios são norteados pelo método da problematização, com base no Arco de Maguerez (Fig. 1) e na aprendizagem baseada em problemas (ABP). (GEMIGNANI, 2011, p. 07)



Fig. 1 - Arco de Maguerez (*apud* BORDENAVE e PEREIRA, 2008)

Dentre as várias possibilidades de metodologias ativas, Berbel (2011) cita algumas, entre elas também a Problematização com o Arco de Maguerez, como o Estudo de caso, Processo do incidente, Método de projetos, Pesquisa científica e Aprendizagem baseada em problemas. No entanto, a autora reforça que por mais assertiva que possa parecer uma metodologia nem sempre ela, por si só, consegue fazer com que o EnAp se motive. Para elucidar esse ponto, Berbel recorre a Sánchez Vázquez (1977):

A teoria em si [...] não transforma o mundo. Pode contribuir para sua transformação, mas para isso tem que sair de si mesma, e, em primeiro lugar, tem que ser assimilada pelos que vão ocasionar, com seus atos reais, efetivos, tal transformação. Entre a teoria e a atividade prática transformadora se insere um trabalho de educação das consciências [...] uma teoria só é prática na medida em que materializa, através de uma série de mediações o que antes só existia idealmente, como conhecimento da realidade ou antecipação ideal de sua transformação. (*apud* BERBEL, 2011, p. 37)

É na interação com o ApEn que o EnAp deve atuar, pois, como coloca Berbel (2011), eles provavelmente não irão se envolver na atividade proposta de forma espontânea e de modo autônomo. Essa relação deve ser estabelecida de forma a criar empatia, pois

A empatia com o professor facilita a identificação pessoal com aquilo que ele apresenta em sala de aula, possibilitando a valorização das atividades e conteúdos propostos e a internalização das exigências ou demandas externas. Neste último aspecto, os estudantes

endossam ou passam a perceber como suas as demandas para a realização de um trabalho de qualidade, o que contribui para o fomento da motivação autônoma que é associada com processamento profundo das informações, criatividade, persistência, preferência por desafios, entre outros resultados positivos. (BERBEL, 2011, p. 37)

Gemignani (2012, p. 06) afirma que é pela problematização de situações reais que a aprendizagem se torna significativa, uma vez que motiva o ApEn a pesquisar, a refletir e a analisar as informações encontradas:

a utilização de problemas é o processo natural de aprendizagem significativa da vida real no processo de construção do conhecimento. A aprendizagem de temas isolados não permite analisar situações. Os problemas, ao se oferecer à análise como métodos permanentes, solicitam um treinamento acerca da busca das informações relevantes e da capacidade de analisá-las, o que vai possibilitar maior fixação da aprendizagem, tanto para a formação acadêmica quanto para o aprimoramento dos profissionais, dentro dos padrões educacionais esperados para o contexto e para a realidade social.

Gemignani (2012, p. 07), como exemplo, explica que, na Metodologia da Problematização, o EnAp leva o ApEn a primeiro prestar atenção à realidade, depois a discutir o assunto em grupo, momento em que os conhecimentos prévios são ativados. Como continuação desse processo, ele deve propor uma reflexão e uma análise para identificar os pontos-chave e, então, gerar hipóteses que levarão à resolução do problema e que serão aplicadas à realidade. São características dessa metodologia:

busca de informações sobre o problema escolhido. Se solicitarmos a um professor que explique por que alguns alunos são bons e outros não, talvez sua resposta seja superficial para poder simplificar seu trabalho docente. Tais informações, porém, poderão ser obtidas por meio de pesquisa bibliográfica, consultas a profissionais especializados, pesquisa com a comunidade acadêmica e os discentes, concatenação da proposta pedagógica das instituições de ensino com as práticas de ensino, dentre outras.

Já na Aprendizagem Baseada em Problemas (ABP), Gemignani (2012, p. 08) elucida que, nesse método, a situação-problema é utilizada como motivação para o aprendizado. Ela é analisada pelo ApEn, que, então, define os objetivos de

aprendizagem e faz a pesquisa necessária para atingir esses objetivos. Só depois irá discutir sobre seus achados e compartilhar o que foi aprendido.

O papel do EnAp nessa metodologia também é ativo e fundamental para que as etapas sejam seguidas e o resultado final esperado seja atingido:

Na ABP, o professor/tutor tem um papel importante, que é permitir que o estudante se aproprie do problema de forma independente e autônoma. Essa metodologia requer um esforço dos professores no sentido de propiciar modelos e cenários de ensino que permitam o trabalho e a aprendizagem em níveis adequados de complexidade e relevância. (GEMIGNANI, 2012, p. 09)

Ao usar as metodologias ativas, com a resolução de problemas encontrados no dia a dia, ou seja, com base em problemas reais, o EnAp estimula um aprendizado com significado para o ApEn. Os problemas servem de ponte entre a teoria e a prática fazendo com que o estudo se volte para necessidades concretas, fazendo com que o aprendizado seja mais eficiente e eficaz. No entanto, apenas esse processo não faz com que o haja o estímulo para a busca da solução, ele é obtido na interação que se dá na sala de aula entre todos os envolvidos, na empatia estabelecida pelo EnAp com o ApEn.

1.2. A Competência comunicativa

Lomas (2003,15) coloca que a aprendizagem de um saber linguístico pelo saber linguístico, ou seja, que não envolva o desenvolvimento de habilidades compreensivas e expressivas, é inútil. Precisamos de um ensino de língua que esteja totalmente voltado à aprendizagem da comunicação do ApEn, fato que começa antes dos bancos escolares e que se perpetua após a escola, e é nesse ponto que a EL contribui: "ajudar a fazer coisas com as palavras e, desta maneira, a melhorar a sua competência comunicativa nas diversas situações e contextos⁸ de comunicação".

⁸ Entende-se contexto de acordo com o expresso por Lomas (2003, p. 57), ou seja, dentro do contexto está implícito o contexto cognitivo - aquele acumulado e estruturado na memória -, o cultural - o partilhado pelos participantes da interação -, e o social - com seus aspectos institucionais e interativos. "A referência ao contexto é que permite explicar as pressuposições e as inferências em que se baseiam a produção e a compreensão discursivas".

Com o alinhamento dos saberes linguísticos com os de compreensão e expressão no ensino de língua, promovemos o desenvolvimento da competência comunicativa proporcionando ao falante a habilidade necessária para produzir enunciados de acordo com o contexto sociocultural da interação, tornando-o proficiente no uso da língua ao estabelecer uma comunicação clara e eficiente.

A competência comunicativa é o eixo pedagógico sobre o qual a EL deve estar baseada, embora seu conceito tenha origem na etnografia da comunicação⁹, como citado por Gumpertz e Hymes (*apud* LOMAS, 2003, p. 16):

A competência comunicativa é aquilo que um falante necessita saber para comunicar de maneira eficaz em contextos culturalmente significativos. Como o termo chomskiano sobre o qual é modelado, a competência comunicativa refere-se à habilidade para agir. Torna-se necessário distinguir entre o que um falante sabe - as suas capacidades inatas/inerentes - e a maneira como se comporta em situações particulares. No entanto, enquanto quem estuda a competência linguística procura explicar aqueles aspectos gramaticais que se pensa serem comuns a todos os homens, os analistas da competência comunicativa consideram os falantes enquanto membros de uma comunidade, como expoentes de funções sociais, e procuram explicar como eles usam a linguagem para se auto-identificarem e levarem a cabo as suas actividades" (GUMPERTZ E HYMES, 1972, p. vii).

Ao modelar competência comunicativa por meio da competência linguística de Noan Chomsky (1957 e 1965), Gumpertz e Hymes (1972) incluem aspectos relacionados às situações e ao comportamento. Enquanto a competência linguística se volta para o que é inato ao falante permitindo-lhe compreender enunciados ilimitados dentro de uma comunidade de falantes homogênea, os autores chamam a atenção para a limitação da forma chomskiana, pois, mesmo estando habilitado biologicamente e de ter toda a estrutura necessária para a compreensão e a expressão linguísticas, o falante tem de ter a habilidade de perceber e se adequar aos diferentes contextos e situações de comunicação, fato que está além de sua capacidade inata.

As várias situações comunicativas envolvem não só nossa capacidade de aprender a utilizar a gramática ou o código da língua, como também a utilizar os

⁹ A etnografia da comunicação trabalha com a relação entre a língua e a cultura dos povos, observando a língua sempre dentro de um contexto cultural: "Analisando o comportamento comunicativo de uma comunidade de fala é possível, na sua perspectiva, entender o mundo cultural de um grupo social determinado" (LOMAS, 2003, p. 47). Seu objeto de estudo é a competência comunicativa: "Para os etnógrafos da comunicação, a competência comunicativa é um conjunto de normas que se vai adquirindo ao longo do processo de socialização e, portanto, está culturalmente condicionada" (LOMAS, 2003, p. 48).

diferentes registros de acordo com a situação de interação, com o contexto de produção: "ao aprender a usar uma língua não só aprendemos a construir frases gramaticalmente correctas como também aprendemos a saber o que dizer a quem, quando e como dizê-lo e o quê e quando calar" (LOMAS, 2003, p. 16). O próprio autor afirma que o que aprendemos, na verdade, quando estamos no processo de aquisição de uma língua, são as regras de uso socialmente marcadas, ou seja, a língua histórica (LOMAS, 2003, p. 43).

O contexto social em que a língua está inserida e ao qual o falante deve adequar seu enunciado tem de estar compreendido no ensino da língua. Temos uma gramática inata, aprendida em sociedade e no núcleo familiar, que nos proporciona a comunicação desde a infância, sendo a base para a construção dos enunciados e possibilitando a comunicação. Inconscientemente, mesmo sem frequentar os bancos escolares, sabemos como adequar essa linguagem, mesmo que ainda de forma ineficiente, dependendo a quem estamos nos dirigindo. Ao iniciar o processo formal de educação na escola, a criança aprimora o que já sabe, por meio da EL, entendendo que registro usar e quando, e desenvolve a competência comunicativa.

Por isso, aprender uma língua e, portanto, desenvolver a competência comunicativa, envolve ter a capacidade biológica de falar e ter a percepção inata da gramática dessa língua somadas ao saber quando usá-las dentro dos contextos de fala.

Tendo a comunicação como base norteadora, Lomas (2003, p. 17) afirma que:

o objetivo essencial da educação linguística [...], a melhoria da competência comunicativa dos alunos e das alunas, quer dizer, da sua capacidade de compreender e produzir enunciados adequados a intenções diversas de comunicação em contextos comunicativos heterogêneos.

Lomas (2003) afirma que a EL deve sempre orientar para que o aprendizado seja contínuo já que a competência comunicativa é uma aquisição gradual que vai além da escola. Para isso, é necessário ter claro quais aspectos essa competência abrange para que o falante possa desenvolvê-la plenamente e de forma autônoma.

Ao ser autônomo, o ApEn, orientado pelo EnAp, consegue construir sua competência comunicativa, a qual, segundo Lomas (2003, p.18), baseado em

estudos de Canale e Hymes, envolve a competência linguística, a sociolinguística, a estratégica, a discursivo-textual, a semiológica e a literária, ou seja, a competência comunicativa é adquirida ao se utilizar de forma apropriada um conjunto não apenas de conhecimentos, mas também de destrezas e normas essenciais a uma comunicação correta e adequado às situações durante os atos de comunicação¹⁰.

Esses conhecimentos podem ser conscientes ou não (PALMA, TURAZZA, 2012) sobre a língua, o uso linguístico e a aplicação nas situações reais do dia a dia. As competências são assim colocadas:

- competência linguística ou gramatical: capacidade inata para falar uma língua, ou seja, conhecimento do código dessa língua;
- competência estratégica: capacidade para solucionar problemas presentes nas trocas comunicativas, por meio de diferentes recursos, com vistas a negociação de significados entre os interlocutores;
- competência sociolinguística: capacidade para adequar os enunciados à diversidade de contextos comunicativos, com vistas ao uso adequado da língua;
- competência textual-discursiva: competência para produzir e compreender diversos tipos de texto;
- competência semiológica: capacidade de dominar conhecimentos, habilidades e atitudes de análise do uso de recursos não verbais dos meios de comunicação e da publicidade;
- competência literária: capacidade de produzir e compreender textos literários. (PALMA, TURAZZA, 2012, p. 152)

Todas essas competências fazem com que o EnAp esteja sempre pesquisando e adequando sua formação teórica à sala de aula e ao monitoramento da aquisição do conhecimento por parte do ApEn. O EnAp é estar envolvido em todo o processo como corresponsável pelo ensino e aprendizagem, o que é reforçado pelo fato de que essa relação é contínua indo além dos bancos escolares.

¹⁰ Lomas (2003, p. 42) coloca que o ato comunicativo passou a ser observado com o uso da pragmática, que estuda a língua dentro do seu contexto de produção, sendo o contexto percebido não apenas como o local em que a fala acontece, mas, também, levando em conta o conhecimento partilhado entre os participantes: "o acto comunicativo não é entendido como algo estático, nem tão-pouco como um processo linear, mas como um processo cooperativo de interpretação de intencionalidade".

Conforme vamos nos relacionando com as pessoas, e isso envolve situações de comunicação diversas, surgem também assuntos diversos e, ao interagir, vamos nos adequando àquelas situações fazendo com que a competência comunicativa transpasse o simples conhecimento do código linguístico: "para se entender como a capacidade de saber o que dizer a quem, quando e como dizer e quando calar" (Lomas, 2003, p. 48)

Conseguimos perceber que tanto o conceito chomskiano da competência linguística quanto a competência pragmática, que envolve três componentes: o componente sociolinguístico, a percepção do contexto situacional em que o ato de fala acontece, permitindo a adequação da fala às normas sociais daquele comportamento comunicativo, bem como o componente discursivo, ou seja, a formulação de enunciados coerentes em conjunto com o interlocutor, e o componente estratégico, que nos permite prever possíveis conflitos comunicativos, estão presentes nas diversas situações de comunicações e fazem parte do conceito de competência comunicativa.

A competência, de acordo com Figueiredo (2004, p. 36), diz respeito a um saber-fazer e indica um ser que sabe e consegue fazer alguma coisa com uma finalidade específica. Sendo esse algo a língua, "o sujeito competente é aquele que é capaz de interpretar e produzir discursos escritos e orais em situações de comunicação diversas". Segundo a autora, esse conceito está intimamente relacionado com o conceito de autonomia, ou seja, quanto mais competente é o indivíduo, mais autônomo ele se torna.

1.3. O aprendente-ensinante como sujeito ativo e o papel do ensinante-aprendente

Figueiredo (2004, p. 17) considera o ensino e a aprendizagem como uma atividade sistêmica, a qual necessita de modelos heurísticos que não só atuem, mas que também abram espaço para perguntas e formulação de hipóteses que levem à investigação das ações exercidas buscando sempre a melhoria. A autora continua

ressaltando que isso não é apenas a ação inicial, ela está presente em uma formação contínua e continuada.

Ao se conceber o ApEn como um ser ativo e autônomo, participante da construção de seu conhecimento, a aprendizagem transforma-se em apropriação dos saberes, como bem colocado por Figueiredo (2004, p.17, grifos da autora): "a aprendizagem tem de ser vista como um processo de **apropriação dos saberes** que se inter-relacionam com os **conhecimentos adquiridos**, num processo complexo de **construção e reconstrução**".

Para que essa construção/reconstrução seja plena, o EnAp tem na sala de aula e na escola como um todo o local principal onde esse processo acontece, sendo ele mediador dentro de um espaço e de um propósito que não mais se distanciam. Ele também terá de estar aberto para perceber as complexidades de gerar essa construção por meio da língua, ou o objeto de aprendizagem como colocado por Figueiredo (2004, p. 18, grifos da autora):

Considerado o espaço escolar como o eixo central do ensino e da aprendizagem intencionais dos conteúdos que se agrupam na rubrica língua, e impossibilitada a ideia de considerar isoladamente os elementos que o conformam (o professor, o aluno, o espaço geográfico onde se localiza a escola, a época...), o professor terá de estar preparado para saber compreender e gerir a complexidade de relações que se estabelecem entre esses elementos por meio da **língua**, considerada esta como **objecto de aprendizagem** nos seus diversos níveis (fonológicos, fonográficos, morfológicos, sintácticos, lexicais, textuais, discursivos), como **veículo** de tais conteúdos e **estruturante** na construção do aluno.

A língua é o ponto central da interação entre as pessoas que constituem o espaço escolar e junto com esse objeto comum desfilam os mais variados tipos de discurso, tanto os textos trazidos pelo EnAp para a sala de aula, quanto o que é produzido a partir de situações reais de interação.

Para que esse processo aconteça, é imprescindível que o EnAp assuma o espaço escolar como o local central para a realização de diversos cenários envolvendo o objetivo maior: a língua:

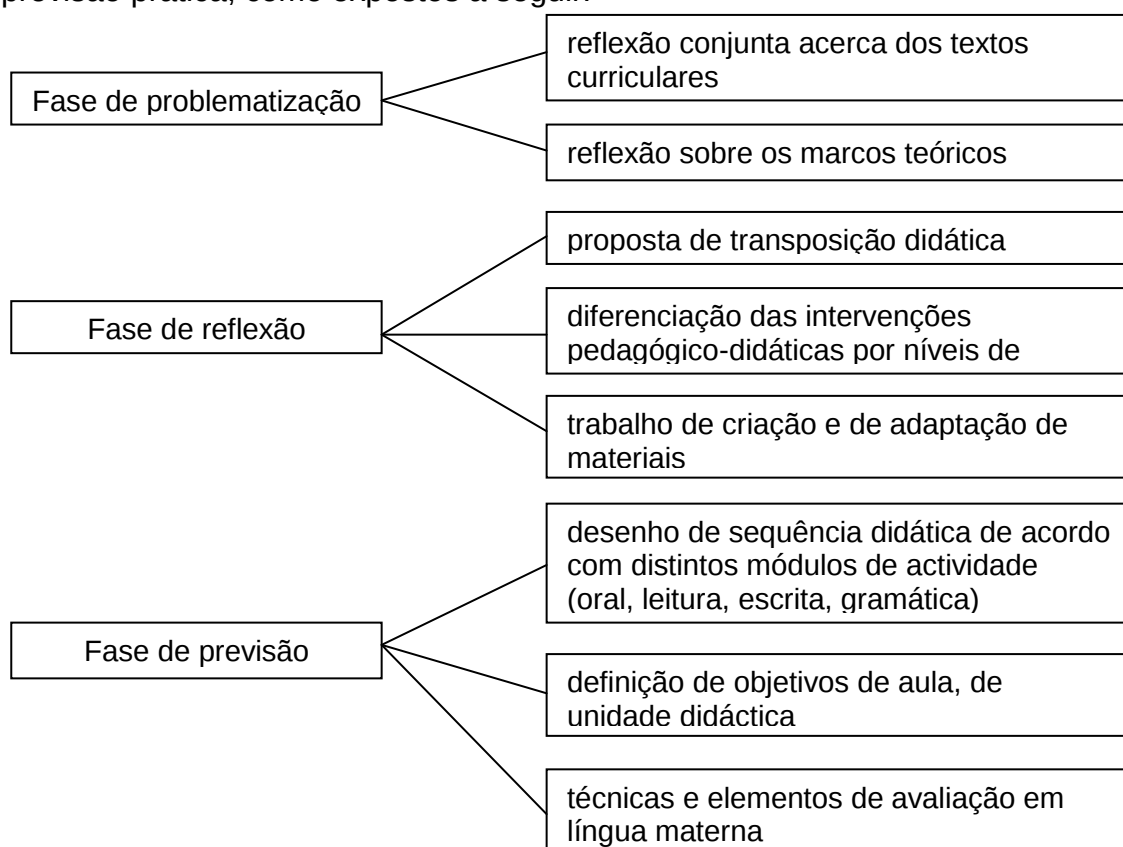
Saber adequar, no momento e lugar precisos, segundo os actores e segundo os propósitos pedagógicos, as **experiências de aprendizagem** aos **estádios de desenvolvimento cognitivo** dos alunos em **contextos significativos** e em actividades que privilegiam o **desenvolvimento da personalidade dos alunos**,

requer que o professor conceba o espaço-aula como o lugar de inter-relação que se estabelece entre os processos de ensino e aprendizagem com os conteúdos objecto desta relação e onde os agentes interactivam com uma função específica: a aprendizagem da língua. (FIGUEIREDO, 2004, p. 18, grifos da autora)

Pela prática e análise das atividades propostas, o EnAp, ao unir teoria com a prática, elabora os marcos teóricos que o ajudarão na construção do conhecimento, trazendo sentido para as práticas com o uso da língua dentro de situações reais. A prática estará respaldada pela teoria e esta, por sua vez, encontra na prática elementos para análise e reflexão que poderão, ou não, alimentar novas teorias. Assim,

Será a partir das práticas, depois da análise das actividades, objectivos, processos de realização, e resultados, que o professor pode elaborar **modelos heurísticos** que lhe permitam actuar e escolher o melhor caminho para o sucesso na **resolução de problemas** por parte dos seus alunos. (FIGUEIREDO, 2004, p. 19, grifos da autora)

Como dito anteriormente, Figueiredo (2004, p. 09) propõe o método da investigação-em-ação para o ensino dos conteúdos de Língua Portuguesa, sendo eles estimulados por três fases: a da problematização, a da reflexão e síntese e a da previsão prática, como expostos a seguir.



As três fases fazem com que esse processo seja dinâmico e, ao mesmo tempo motivador, inspire o EnAp a procurar e a adquirir saberes, a atuar com ações práticas, a refletir sobre elas, a avaliá-las e a revê-las, caso seja necessário. A proposta do EnAp é motivadora para o ApEn por ser inovadora e não simples transmissão de uma proposta concebida por terceiros como nos materiais didáticos. A atuação direta do EnAp na preparação do conteúdo a ser ensinado transforma a sala de aula em um laboratório da língua em que teoria se mescla a conhecimento prático.

Como anteriormente colocado por Palma e Turazza (2104), a aprendizagem da língua materna, de acordo com a EL, tem seus conteúdos separados por pedagogias, pois elas são a base desse aprendizado. É nessa dimensão pedagógica que a pedagogia da leitura se encontra, tendo como elemento articulador a situação didática, ou seja, o planejamento do EnAp para o desenvolvimento das atividades propostas.

No próximo capítulo, será abordada a pedagogia da leitura e a compreensão leitora tendo a leitura como processo ativo e não mecânico.

CAPÍTULO 2 – A LEITURA E O LIVRO DIDÁTICO

O tema deste capítulo é a leitura, seus aspectos constitutivos e a pedagogia da leitura. Ele tem por objetivo demonstrar ao leitor que a leitura é importante não apenas para ser usada como atividade em sala de aula, mas para a interpretação de mundo que o ApEn fará diante de situações diárias.

Para proporcionar ao leitor uma melhor percepção de como se deu a evolução da leitura, a primeira parte é uma breve introdução sobre a História da Leitura, de acordo com Steven Roger Fisher (2006) e Alberto Manguel (2004), procurando mostrar a importância histórico-cultural, bem como a necessidade dessa competência, que desenvolvemos há séculos, para a vida em sociedade.

Ao abordar o que se realiza em sala de aula, a visão de Olívia Figueiredo (2010) e Teresa Colomer (2003) foram utilizadas para discorrer como a luz da EL é importante na Pedagogia da Leitura para que as atividades pedagógicas propostas pelo EnAp façam sentido para o ApEn em seu processo de ensino-aprendizagem, uma vez que utiliza as várias estratégias de leitura.

Logo após, passa-se às considerações de Angela Kleiman (2013), E.M.C. Trevisan (1991) e Isabel Solé (2009) sobre a leitura, as estratégias de leitura e os aspectos cognitivos e como a competência leitora é construída pelo EnAp e desenvolvida ao longo do tempo, perpassando da leitura inicial à leitura proficiente.

No fechamento do capítulo, discorreremos sobre o material didático, mais especificamente o livro didático, o PNLD e os PCN em vigor no Brasil nos dias de hoje.

2.1. A História da Leitura

A necessidade da escrita surgiu quando nossos antepassados perceberam que apenas a memória não bastava para armazenar todas as informações sobre as relações comerciais. Precisavam de algum instrumento que os ajudasse a recordar os acordos, os valores e os inventários. Como afirma Fisher (2006, p. 09): "Assim nasceu a escrita, transformando, em seus primórdios, a palavra humana em pedra".

Ao se expressar sobre as placas de argila encontradas na Síria em 1984, consegue nos elucidar sobre o significado da leitura:

Pelo simples fato de olhar essas placas, prolongamos a memória dos primórdios do nosso tempo, preservamos um pensamento muito tempo depois que o pensador parou de pensar e nos tornamos participantes de um ato de criação que permanece aberto enquanto as imagens entalhadas forem vistas, decifradas, lidas. (MANGUEL, 2004, p. 18)

A substituição da pedra como meio de registro por outras formas aconteceu gradualmente com o aumento da população, das cidades e do comércio gerado por esse crescimento. No entanto, todas essas formas tinham por fim a leitura oral.

Segundo Fisher (2009), a leitura sempre foi diferente da escrita, pois dá ênfase ao som, à representação da palavra falada por meio de sinais, enquanto a escrita prioriza o significado. O ato de ler é variável, não é absoluto: "a leitura é, [...], 'a capacidade de extrair sentido de símbolos escritos ou impressos'. O leitor 'emprega os símbolos para orientar a recuperação de informações de sua memória e, em seguida, cria, com essas informações, uma interpretação plausível da mensagem do escritor'" (FISHER, 2009, p. 11).

Com o propósito de produzir sentido, a leitura faz com que o leitor busque em seu repertório (memória) informações referentes aos símbolos (no caso, as letras), que ao serem juntados (palavras) ganham significados específicos sem ser estanques. Por exemplo, a palavra televisão, dependendo do contexto em que está inserida, pode significar o aparelho pelo qual as imagens são transmitidas ou a empresa que produz o conteúdo a ser transmitido. Essa mesma palavra pode desencadear outras relacionadas a elas completando o sentido da leitura, como atores, cenários etc.

Fisher (2009) também coloca que ler, na era moderna, não é apenas juntar o som ao grafema, sendo isso o que ocorre em um nível básico. Quanto mais avançada a leitura, maior o grau de significado atribuído a ela, e isso pode acontecer sem o leitor recorrer ao som.

Ao falar sobre os diversos processos de leitura, Fisher (2006, p. 10) cita o linguista inglês Roy Harris que considerava que eles: "devem inevitavelmente se relacionar a finalidades culturais específicas e dependem dos modos contrastantes de interpretação oral institucionalizados por determinada cultura".

Como a linguagem, de acordo com a neurolinguística, já tem seu espaço reservado no hemisfério esquerdo do cérebro (para os destros) desde a concepção, o ser humano, ao ser exposto à linguagem, tem a capacidade de desenvolvê-la. A leitura também já está implantada em nós desde o primeiro rabisco feito por um escriba há séculos, e, desde aquele momento, o corpo humano já estava preparado para os atos de escrita e leitura que estavam por vir:

Ou seja, o corpo era capaz de armazenar, recordar e decifrar todos os tipos de sensação, inclusive os sinais arbitrários da linguagem escrita ainda por ser inventados. Essa noção de que somos capazes de ler antes de ler de fato - na verdade, antes mesmo de vermos uma página aberta diante de nós - leva-nos de volta à ideia platônica do conhecimento preexistente dentro de nós antes de a coisa ser percebida. A própria fala desenvolve-se seguindo um padrão semelhante. "Descobrimos" uma palavra porque o objeto ou ideia que ela representa já está em nossa mente, pronto para ser ligado à palavra. É como se nos fosse oferecido um presente do mundo externo (por nossos antepassados, por aqueles que primeiro falam conosco), mas a capacidade de apreender o presente é nossa. Nesse sentido, as palavras ditas (e, mais tarde, as palavras lidas) não pertencem a nós nem aos nossos pais, aos nossos autores: elas ocupam um espaço de significado compartilhado, um limiar comum que está no começo da nossa relação com as artes da conversação e da leitura. (MANGUEL, 2014, p. 22)

Fischer (2006) também aborda duas teorias sobre a leitura. A primeira percebe a leitura como um processo puramente linguístico, dentro de um processo linear fonológico, que, ao juntar as letras, transforma-as em unidades compreensíveis que crescem até o leitor ter a elocução e a compreensão do texto. A segunda teoria afirma que o grafema produz significado sem precisar da linguagem: "palavras e frases inteiras, até mesmo sentenças curtas, podem ser lidas 'de uma só vez', [...]; não é necessário desmembrá-las em letras pronunciadas individualmente" (FISCHER, 2006, p. 10).

Após essa afirmação, Fisher (2006, p. 10-11) conclui que ambas as teorias estão certas, pois isso depende do grau de proficiência do leitor, ou seja, quando a leitura é elementar acaba sendo um processo fonológico, e a leitura fluente, por sua vez, é um processo semântico-visual. Dentro dessa visão, o autor enfatiza que, durante o aprendizado, a leitura é literal ou mediata e, quando se torna proficiente, a leitura é visual ou imediata, ou seja, fluente. É pelo contato constante com as

palavras que o leitor estabelece uma conexão direta entre sinal e sentido, não sendo o som mais necessário. O som nesse estágio passa a ser quase imperceptível, dando lugar ao significado.

Kleiman (2013, p. 40) também discorre sobre o assunto abordando que, por um lado, a criança, ao ser alfabetizada, lê devagar por ainda estar no processo de decodificação e não de leitura. Por outro lado, o adulto ou leitor proficiente não decodifica: "ele percebe as palavras globalmente e adivinha muitas outras, guiado pelo seu conhecimento prévio e por suas hipóteses de leitura".

No início, a leitura era incompleta, não era uma atividade autônoma, mas, sim, um complemento ao oral, porém atendia às necessidades da época, e Fisher (2006), para ilustrar, cita desde o homem de Neandertal e os *Homo Sapiens sapiens* até os incas. Tanto a leitura de entalhes em ossos como os nós de quipo¹¹ codificados por cores dos incas não atendiam aos critérios de uma escrita completa. Para explicar melhor o que seria o modelo de escrita completa Fisher adota três critérios como base:

- ter por objetivo a comunicação;
- consistir em sinais gráficos artificiais realizados sobre uma superfície durável ou eletrônica;
- empregar sinais que se relacionem convencionalmente ao discurso articulado (a organização sistemática de sons vocais significativos) ou a programação eletrônica de modo que efetive a comunicação. (FISHER, 2006, p. 14)

Ao utilizar intencionalmente o aspecto fonográfico na escrita, os Sumérios foram os primeiros a transformar a escrita incompleta em completa: "A leitura em sua forma verdadeira surgiu quando se começou a interpretar um sinal pelo seu valor sonoro isoladamente em um sistema padronizado de sinais limitados" (FISCHER, 2006, p. 15).

Foi nesse ponto que a leitura deixou de ser apenas uma transferência de objeto para palavra e passou a se tornar uma sequência de sons para recriar a linguagem humana. Passou-se da leitura da imagem para a da linguagem. No entanto, o próprio autor afirma que,

¹¹ Instrumento de comunicação inca utilizado como registro contábil e mnemotécnico feito de cordões. Esses cordões poderiam ser coloridos e ter enfeites como ossos e penas. Cada nó no cordão significava uma mensagem distinta. Esses cordões eram feitos de lã de lhama ou alpaca ou de algodão.

Embora as leituras mais antigas fossem talvez de escritas incompletas, eram todavia 'leituras completas'. Ao contrário da escrita, a leitura não pressupõe linguagem: a leitura é antes de mais nada visual (não oral) e conceitual (não linguística).

Mesmo a escrita não sendo completa, a leitura era, pois servia ao propósito de comunicação da época. Ao fazer a leitura, o leitor obtinha as informações necessárias ao interpretar o que estava escrito.

As novas demandas da sociedade e o próprio crescimento da população impulsionaram o desenvolvimento da leitura, transformando o foco inicial da escrita como registro das necessidades básicas do comércio (acordos, valores e inventários) para a recriação da linguagem humana objetivando a comunicação.

2.1.1. Da "testemunha imortal" à "consciência universal": a evolução da leitura

Das tabuletas de argila dos sumérios como "testemunha imortal" ao conceito de "consciência universal" passaram-se muitos séculos. O valor atribuído ao livro desde o século XIX havia se tornado incalculável, sendo o livro transformado em um verdadeiro santuário.

Para chegar a esse patamar, entre os séculos XVII e XVIII, o livro passou a ser aceito tanto como arte quanto instrumento pela aristocracia da época. A grande maioria dos aristocratas franceses, por exemplo, tinha suas próprias prensas, como afirma Fisher (2006). No entanto, não apenas a aristocracia se beneficiava dessa nova descoberta, os demais membros da sociedade também, pois

O ensaísta e dramaturgo irlandês Richard Steele (1672-1729) representou quase todos os europeus quando declarou de forma sucinta: "A leitura é para a mente o que o exercício físico é para o corpo". Parecia finalmente que todos estavam prontos para o novo sistema. E a consequência definitiva foi a formação de uma Europa culta. (FISHER, 2006, p. 232-233)

O desenvolvimento da economia de mercado esteve intrinsecamente conectado à alfabetização. Aqueles que sabiam ler e escrever se sobressaíam na

sociedade e conseguiam postos de trabalho ou negociações melhores ou já pertenciam à aristocracia: "[...] onde havia riqueza, havia escolas; onde havia escolas, havia mais instrução; e onde havia mais instrução, rápidos avanços ocorriam em toda a área de atuação humana". (FISCHER, 2006, p. 233)

2.2. A Leitura

2.2.1. O que promovemos na sala de aula para o ensino da leitura

A leitura não tem mais seu foco apenas na decodificação. Percebe-se a leitura como um processo contínuo que começa antes de a criança entrar na escola e que irá continuar depois de a criança sair da escola: "antes de chegar à escola, as crianças sabem, por exemplo, que o escrito evoca realidades ausentes, conhecem formas determinadas das grafias ou de tipos de escritos ou têm experiência sobre quando e como se lê socialmente" (COLOMER *apud* LOMAS, 2003, p. 162).

O ensino de leitura tem se desenvolvido consideravelmente nos últimos tempos, passando do foco na decodificação, na leitura em voz alta e correção de pronúncia para a compreensão leitora, para a construção de sentido. Afirma Figueiredo (2005,61, grifos da autora) que,

No início, **ler** era identificar e reconhecer palavras (percepção); depois **ler** passou a compreensão literal de informação escrita num texto (compreensão); hoje insiste-se na **compreensão** como processo reconstrutivo baseado nas interações entre texto e leitor.

Figueiredo (2005, p. 60, grifo da autora) cita Thorndike (1977), ao dizer que "a leitura não é passiva nem mecânica, mas um processo activo que acciona o mesmo tipo de organização e análise de ideias que se dá em processos de pensamento de **alto nível**."

Para Colomer (*apud* LOMAS, 2003, p. 165), a leitura "é um acto interpretativo que consiste em saber guiar uma série de raciocínios até a construção de uma interpretação da mensagem escrita, a partir tanto da informação que o texto proporciona como dos conhecimentos do leitor".

Ao lermos, ativamos vários pontos de nosso cérebro e fazemos diversas conexões com o que está armazenado em nossa memória, utilizando, assim, nosso conhecimento prévio, nosso conhecimento de mundo e enciclopédico.

Dentro dos programas de ensino, a leitura é vista como um conjunto de processos que englobam desde a decodificação ao uso do conhecimento prévio, passando pelo referente de uma palavra até a estrutura do texto, provocando uma relação entre o semântico e o referencial.

A Pedagogia da Leitura, como explicado por Palma e Turazza (2014, p. 52), procura desenvolver, no ApEn, a competência leitora para que ele se torne um leitor competente. Esse processo acontece por meio de uma aprendizagem significativa que utiliza várias estratégias de leitura, as quais são

imprescindíveis frente à diversidade de gêneros textuais que circulam em sociedade, com vistas ao letramento dos ApEn. A exposição dos leitores a uma diversidade de gêneros é condição para a formação de leitores proficientes.

Na Pedagogia da Leitura, os objetivos, conforme Figueiredo (2005, p. 59, grifos da autora), são:

- **reflectir** sobre a leitura e o seu ensino através da história recente;
- **compreender** que os novos Programas de Ensino exigem outros modos de ler;
- **fazer desenvolver** no aluno, por meio da leitura, capacidades afectivas e intelectivas;
- **saber pôr** em prática modalidades de leitura de forma a ser o aluno a resolver os problemas;
- **saber criar** no aluno motivações para a leitura;
- **fomentar** no aluno autonomia e competência leitora.

De acordo com Figueiredo (2005, p. 64), o conhecimento prévio é primordial para o entendimento do texto, chegando até mesmo à não compreensão caso esse conhecimento não seja ativado ou não haja nenhuma relação a ser feita.

A estrutura do texto também influencia na compreensão. Por isso, é importante que o ApEn seja preparado para identificá-la, facilitando a aprendizagem. Assim, as atividades pedagógicas devem levar o ApEn a ser capaz de:

- **detectar** a estrutura organizacional no texto de forma consciente;
- **localizar** as chaves que assinalam essa estrutura;
- **adaptar** o seu marco de referência até lograr uma representação do texto que responda às suas necessidades. (FIGUEIREDO, 2005, p. 64, grifos da autora)

Como pontuado por Figueiredo (2005, p. 64, grifos da autora), o ApEn deve ser preparado para ser capaz de identificar a superestrutura e os tipos de texto, o que irá facilitar a compreensão leitora. Para isso, ele terá de

- ter a capacidade de decodificar o texto de acordo com a sua **tipologia** (*descritiva, narrativa, expositiva, argumentativa e outros tipos*) e os seus **gêneros discursivos** (*romance, crônica, relatório, anúncio, etc.*);
- ter a capacidade de prever a sua essência através de uma sucessão hierárquica de passos, sendo que os de nível superior possuem informações mais condensadas que os de nível inferior;
- ter a capacidade de, ao mesmo tempo, integrar informação grafonemática, morfêmica, semântica (coerência), sintáctica (coesão), pragmática, esquemática e interpretativa.

Além da estrutura do texto, a tipologia (descritiva, narrativa, expositiva, argumentativa etc.) e os gêneros discursivos (romance, crônica, artigo, reportagem etc.) fazem parte da estrutura global e dão pistas ao leitor para construir sentido, bem como perceber a informação relacionada à parte léxico-gramatical e semântica.

Figueiredo (2005, p. 65, grifos da autora) concebe a leitura como meio de

- **criar motivações** para outras leituras;
- **formar uma estrutura cognitiva** rica e flexível;
- **adquirir** ou mudar padrões de comportamento;
- **deleitar-se** no plano afectivo-intelectivo;
- **desenvolver** capacidades para a comunicação;
- **estabelecer** destrezas cujo uso conduza à detecção e à resolução de problemas de uma maneira adaptativa.

Tendo como base o modelo de aprendizagem significativa, que, por sua vez, está baseado na teoria do esquema, sendo o esquema o organizador prévio dos conhecimentos adquiridos pelo sujeito até aquele momento, o texto tem de trazer um significado para o ApEn e estar relacionado a um contexto real de aprendizagem. Segundo Figueiredo (2005, p. 65-66, grifos da autora): "a **aprendizagem**

significativa conforma-se em construir uma correspondência entre um esquema pré-existente e os elementos incluídos no texto. **Compreender** é, pois, integrar sentidos; é criar significado".

Para Tapia (*apud* LOMAS, 2003, p. 181), há de haver relações entre as proposições que constituem o texto, pois elas são distintas e se relacionam entre si: "Estas relações, que podem ser de diversos tipos, manifestam-se tanto através das características sintácticas do texto como através do seu conteúdo semântico". A relação entre as proposições criam as estruturas e dão unidade ao texto. Ao compreender essas relações, o leitor organiza o texto e consegue perceber os aspectos mais relevantes do texto de acordo com o que o autor intencionou.

Figueiredo (2005) também coloca que, para a aprendizagem acontecer, alguns processos globais são importantes, o EnAp deve: perceber as diferenças de cada sujeito e o nível em que cada um se encontra, "já que os esquemas são produtos da história particular de cada sujeito" (Figueiredo, 2005, p. 66); seleccionar material didático adequado às referências do ApEn para que os esquemas possam ser ativados; motivar o ApEn para a construção de novos esquemas por meio dos esquemas já construídos; incentivar o ApEn a aprofundar o processamento de um texto; incitar o ApEn a levantar todas as hipóteses possíveis para aquele texto; definir critérios-tarefa para que o ApEn possa desenvolver estratégias que o levarão à compreensão do texto; auxiliar na identificação de cada estrutura de texto para que o ApEn possa formar seu esquema de superestrutura; promover a ativação de valores ausentes no texto para que haja o raciocínio inferencial; estabelecer a prática de representações para o desenvolvimento intelectual.

Todo esse processo prévio tem de estar integrado ao princípio de antecipação para que haja o pleno entendimento do texto. É com essa antecipação que os esquemas serão construídos. Figueiredo (2005) afirma que o princípio de antecipação feito pelos bons leitores antes e durante a leitura tem as seguintes vantagens:

- **activa os esquema cognitivos** que se consideram úteis para interpretar e dar significado às ideias contidas no texto;
- **prepara e facilita** as estratégias de busca da informação;
- **cria expectativas** e contribui para a confirmação ou recusa das antecipações realizadas;
- **corrige as interpretações** quando as expectativas não são confirmadas. (FIGUEIREDO, 2005, p. 67, grifos da autora)

Na concepção do EnAp como mediador, há uma reformulação nas competências, pois, nesse cenário, ele tem um papel muito mais ativo. O foco é o desenvolvimento pessoal do ApEn por meio da resolução de um problema com o auxílio de um adulto ou outro colega. O EnAp age no intuito de ajudar o ApEn a superar as dificuldades e desafios potencializando suas habilidades.

Nesse novo papel de mediador, o EnAp não foca mais no ensino de conteúdos ou estratégias, o foco está em tornar o ApEn consciente das estratégias que podem ser usadas para resolver determinado problema de forma adequada aos objetivos, tipos de texto, gênero de discurso e tempo disponível. O processo não deve ser mecânico.

Figueiredo (2005, p. 68, grifos da autora) propõe algumas instruções para que essa interação entre EnAp e ApEn aconteça:

- **propor** alternativas de solução aos problemas de compreensão que os alunos apresentam;
- **orientar** para estratégias mais adequadas para a compreensão do texto;
- **exemplificar** a utilidade prática de utilizar umas estratégias em vez de outras;
- **gerar** a necessidade de explorar diversas estratégias alternativas antes de dar uma resposta;
- **modelar** a utilização auto-regulada (sic) de estratégias para compreender a leitura;
- **incitar** a releitura do material para verificar a compreensão e inclusão de tudo o que é importante;
- **analisar** os processos cognitivos que precederam o sucesso na compreensão;
- **promover** a avaliação da leitura mediante a comprovação da compreensão;
- **promover** a avaliação da leitura mediante a comprovação da compreensão;
- **promover** a antecipação, a busca e a necessidade de mais informação;
- **fomentar** a generalização das aprendizagens a diversos conteúdos e contextos.

Para que isso aconteça, continua Figueiredo (2005), o EnAp tem de estar motivado e engajado no uso de estratégias metacognitivas na leitura e cita cinco:

- **estratégias de organização** (em ordem ao cronológico, espacial, hierárquico, indutivo, dedutivo, causa-efeito, etc.);

- **estratégias de elaboração** (formular perguntas, hipóteses e predições; gerar inferências e conclusões);
- **estratégias de focalização** (concentração da atenção nos aspectos que sejam relevantes para o propósito perseguido; distinguir as ideias principais e secundárias);
- **estratégias de integração** (unir num todo coerente as partes da informação);
- **estratégias de verificação** (apreciar a consistência interna do texto). (FIGUEIREDO, 2005, p. 69, grifos da autora)

Todas essas estratégias devem levar o ApEn a se tornar um cidadão ativo, com a habilidade necessária para ler e compreender inúmeros gêneros textuais dentro das mais variadas situações.

Devido a essa variedade de tipos de texto e situações, o EnAp deve variar ao máximo as situações de leitura em sala de aula e promover o desejo de o ApEn continuar esse processo de aprendizagem constante na leitura depois que sair da escola.

Ao diversificar as atividades de leitura na sala de aula, os objetivos que se quer alcançar e a promoção da autonomia do ApEn devem estar muito claros e fazer parte do contrato didático.

Figueiredo (2005, p. 70, grifo da autora) propõe algumas atividades:

- **pesquisa** activa de sentidos e antecipação ao nível da imagem (pela leitura de um livro ilustrado, pela projecção de um filme acompanhado de legendas);
- **estabelecimento** de sequências lógicas (pela apresentação de uma imagem como ancoradora de um texto de leitura);
- **jogos de leitura** a partir de banda desenhada, de imagem publicitária;
- **puzzles de leitura** para activar sentido e antecipação ao nível do texto;
- **pesquisa** activa de sentido e antecipação ao nível da palavra e da frase;
- **leitura funcional** (leitura de fichas de medicamentos), leitura temática, leitura selectiva (pequenos anúncios), leitura em voz alta;
- **leitura da imprensa**, desde a notícia aos textos mais mediáticos (artigos, editorial, crónica), ricos de estratégias de ocultação, de sedução, de persuasão e cuja função é atenuar, reforçar e mesmo colorir a expressão.

Ao ter o objetivo de tornar o ApEn um indivíduo autônomo, capaz de desenvolver estratégias próprias de leitura que possibilitem a construção de sentido e, assim, a compreensão leitora, o EnAp tem de utilizar a pedagogia da leitura a seu

favor. Trabalhar com resolução de problemas é uma alternativa plausível para desenvolver no ApEn a habilidade de procurar inferências e conexões entre o texto e seu conhecimento prévio.

Para mensurar o grau de compreensão do texto pelo ApEn, Tapia (*apud* LOMAS, 2003, p. 182-183) sugere alguns testes ou procedimentos de avaliação que serão descritos a seguir. Esses procedimentos identificam não apenas o grau de compreensão leitora como também apontam as causas das dificuldades enfrentadas pelos ApEn durante a leitura.

O primeiro processo é a Evocação livre para a compreensão global do texto. Com esse processo, o leitor deve dizer o que se recorda sobre o texto lido. Nesse processo é preciso que o EnAp tenha claro que uma falha na evocação não significa falha de compreensão. Como é um processo falho devido as lacunas que pode resultar da falta de memória quando a evocação não é guiada, Tapia (*apud* LOMAS, 2003) aponta alguns requisitos para que as informações obtidas pela evocação livre se tornem mais fiáveis:

- a. Usar este procedimento apenas quando o que se pretende é avaliar, simultaneamente, a compreensão e a aprendizagem do lido.
- b. A fim de que o leitor enfrente a leitura com a finalidade adequada, informá-lo, antes da leitura, que depois se lhe vão fazer perguntas para ver o que compreendeu e do que se lembra.
- c. Pedir ao aluno que conte "nas suas próprias palavras" "a ideia ou ideias mais importantes" "que o autor transmite", de modo que veja que o que se espera dele é uma elaboração do mais importante, segundo o ponto de vista do autor.
- d. Uma vez recolhido o relato, devem ser considerados como indicadores apenas as respostas que impliquem algum tipo de inferência ou de elaboração e, não as havendo, permitir ao aluno a consulta do texto, contando-nos a seguir o que quer dizer a fim de se evitar a confusão entre falhas de memória e falhas de compreensão. (TAPIA, *apud* LOMAS, 2003, p. 182-183)

Outro procedimento colocado por Tapia (*apud* LOMAS, 2003, p. 190) é o Questionário sistemático, ou seja, perguntas abertas específicas que podem apreender tanto o que foi compreendido no nível global quanto parcial. Ao responder às perguntas, o texto pode ser consultado, pois o objetivo das perguntas é saber o nível de inferência alcançado pelo ApEn e não o que ele lembra sobre o texto. Com esses tipos de pergunta é verificado o grau de compreensão e não o que o leitor

guardou na memória. No entanto, ao formular as perguntas, é preciso ter cuidado para não se ater apenas a aspectos secundários do texto prejudicando a compreensão como um todo, bem como ter-se o cuidado de analisar as respostas incorretas para saber se são problemas de compreensão ou de expressão.

De acordo com Tapia (*apud* LOMAS, 2003, p. 191), o processo de testes de escolha múltipla é outra possibilidade. Nesse tipo de procedimento é possível avaliar não só a compreensão como também perceber as dificuldades do ApEn na construção do significado. Algumas baterias de testes são sugeridas, as quais, segundo o autor, cobrem "o conjunto de objectivos de avaliação da leitura". Cada bateria foi formulada para um período específico do ciclo escolar. Para o propósito deste estudo, citamos apenas a segunda bateria proposta também para alunos do 8º ano do EGB (Educação Geral Básica da Espanha):

Bateria AP-L (ALONSO TAPIA & CORRAL, 1992)

[...] inclui uma escala para avaliar o grau em que o sujeito é capaz de reconhecer a estrutura do texto [...]. [...] não inclui perguntas para avaliar o papel dos conhecimentos temáticos específicos, uma vez que foi construído a pensar principalmente na avaliação dos contributos do ensino da compreensão na área de Língua. [...] consta de várias provas:

1. Compreensão de textos narrativos
2. Compreensão de textos expositivos
3. Conhecimentos gramaticais - prova que não é preciso aplicar quando o objectivo é avaliar a compreensão. (TAPIA *apud* LOMAS, 2003, p. 194)

Podemos observar que é importante incluir na avaliação não só o que foi compreendido pelo ApEn, como também as limitações e as dificuldades encontradas durante o percurso da leitura para chegar à compreensão leitora. Para essa avaliação, algumas sugestões, procedimentos e estratégias foram propostos pelos autores acima citados.

2.2.2. Aspectos que constituem a leitura

O ato de ler é extremamente complexo e envolve vários mecanismos que o leitor, no desempenho dessa competência, não percebe. Há vários processos

cognitivos, além da compreensão, sendo usados pelo leitor para que o sentido do texto seja construído.

Kleiman (2013, p. 11), ao esclarecer quais são esses processos cognitivos múltiplos, cita como "conjunto de processos, atividades, recursos e estratégias mentais próprios do ato de compreender". Com isso, pode-se perceber que a compreensão e os processos cognitivos se entrelaçam no ato de leitura para que haja sentido.

Para que o leitor possa compreender, ele deve não só decodificar os fonemas como criar relações entre o que está sendo lido e os vários contextos a que o texto se refere, bem como fazer inferências. Esse processo cognitivo, como colocado por Kleiman (2013, p. 12), precisa de um complemento para que a compreensão aconteça, ou seja, há o aspecto social da leitura, pois, ao estabelecer uma relação leitor e autor, há a interação.

Um dos aspectos que constituem esse complexo processo é o conhecimento prévio:

É mediante a interação de diversos níveis de conhecimento, como o conhecimento linguístico, o textual, o conhecimento de mundo, que o leitor consegue construir o sentido do texto. É porque o leitor utiliza justamente diversos níveis de conhecimento que interagem entre si, a leitura é considerada um processo interativo. Pode-se dizer com segurança que sem o engajamento do conhecimento prévio do leitor não haverá compreensão. (KLEIMAN, 2013, p. 15)

O conhecimento prévio engloba vários conhecimentos como citado no trecho acima. É esse mix de conhecimentos que faz com que o leitor possa construir sentido e compreender o texto. Um deles, como coloca Kleiman (2013, p. 18, grifo da autora) é o conhecimento linguístico: "[...] é um componente do chamado *conhecimento prévio* sem o qual a compreensão não é possível".

Solé (2009, p. 40) também aborda esse tema dizendo que, ao sermos um leitor ativo, ativamos nosso conhecimento prévio construído ao longo da vida. Afirma ela que,

Durante toda a nossa vida, as pessoas, graças à interação com os demais e particularmente com aqueles que podem desempenhar conosco um papel de educadores, vamos construindo representações da realidade, dos elementos constitutivos da nossa

cultura, entendida em sentido amplo: valores, sistemas conceituais, ideologia, sistemas de comunicação, procedimentos, etc. (SOLÉ, 2009, p. 40)

Como falantes de uma língua, temos um conhecimento linguístico implícito, que engloba o entendimento da língua que falamos, como a forma como pronunciamos, a chamada gramática implícita, o vocabulário e o modo como usamos essa língua. Com isso, estamos aptos a entender a maioria dos textos, no entanto certas palavras do léxico podem causar tanto estranheza quanto total incompreensão para o leitor uma vez que seja desconhecida, não faça parte de seu vocabulário ativo: "às vezes, não conhecer o nome de objetos concretos, ou de conceitos simples, (sic) pode também trazer problemas de ordem linguística à compreensão de um texto" (KLEIMAN, 2013, p. 16).

Kleiman (2013, p. 17, grifo da autora) afirma que "o conhecimento linguístico desempenha um papel central no *processamento* do texto". Para a autora, esse processamento é a forma como as palavras ou unidades são agrupadas para construir frases significativas. Nosso cérebro, ao perceber essas palavras, atribui significados a elas, tentando construir sentido dentro de uma segmentação ou frases com base na gramática implícita (que é o que determina que um artigo esteja antes de um substantivo ou que liga um adjetivo ao substantivo, por exemplo).

Ao ler um texto, além de agrupar a parte léxico-gramatical, o leitor também terá de interagir com outros conhecimentos prévios que o ajudarão a ter compreensão plena do que está lendo. Ao combinar esses conhecimentos, o leitor será capaz de construir o sentido apropriado: "quando o leitor é incapaz de chegar à compreensão através de um nível de informação, ele ativa outros tipos de conhecimento para compensar as falhas momentâneas" (KLEIMAN, 2013, p. 18).

Outro componente do conhecimento prévio é o conhecimento textual. O leitor, ao identificar a parte narrativa, descritiva e expositiva de um texto, e os tipos de discurso (narrativos, descritivos e argumentativos), além dos aspectos relacionados à estrutura textual (macroestrutura, microestrutura), consegue entender o texto. Segundo Kleiman (2013, p. 20), é, na parte narrativa, por exemplo, que o leitor encontra a parte cronológica do texto (as referências necessárias para identificar quando a história acontece) e a causalidade (porquê tal fato aconteceu). É pela narrativa também que é possível identificar os atores das ações e o cenário em que

as ações acontecem. Todos esses aspectos textuais são identificáveis pelo leitor dentro de uma estrutura narrativa. Esses elementos são essenciais para a compreensão do texto. Assim,

Quanto mais conhecimento textual o leitor tiver, quanto maior a sua exposição a todo tipo de texto, mais fácil será sua compreensão, pois, [...], o conhecimento de estruturas textuais e de tipos de discurso determinará, em grande medida, suas expectativas em relação aos textos, expectativas estas que exercem um papel considerável na compreensão. (KLEIMAN, 2013, p. 23).

Dentro do fazer pedagógico da EL, na dimensão linguística, os gêneros textuais são objetos de ensino e aprendizagem que proporcionam ao ApEn o desenvolvimento da competência linguística, por meio da identificação do tipo textual. Para Palma e Turazza (2014), como o texto deixa de ser uma sequência de palavras escritas ou faladas para se transformar em um evento, torna-se um meio para o desenvolvimento da competência comunicativa.

Solé (2009), com base em Adam (1985), aborda o assunto das supraestruturas, das expectativas e previsões do leitor sobre o que encontrará no texto dependendo do tipo textual, citando a classificação que Adam fez com base nos estudos de Bronckart e Van Dijk:

1. Narrativo. Texto que pressupõe um desenvolvimento cronológico e que aspira explicar alguns acontecimentos em uma determinada ordem. Alguns textos narrativos seguem uma organização: estado inicial/ complicação/ ação/ resolução/ estado final. Outros introduzem uma estrutura dialogal dentro da estrutura narrativa. Exemplos: conto, lenda, romance...
2. Descritivo. Sua intenção é descrever um objeto ou fenômeno, mediante comparações e outras técnicas. Adam ressalta que este tipo de texto é frequente tanto na literatura quanto nos dicionários, os guias turísticos, os inventários etc. Também é frequente nos livros de texto.
3. Expositivo. Relacionado à análise e síntese de representações conceituais, o texto expositivo explica determinados fenômenos ou proporciona informações sobre estes. Os livros de texto e os manuais utilizam-nos profusamente.
4. Instrutivo-dedutivo. Adam agrupa nesta categoria os textos cuja pretensão é a de induzir à ação do leitor: palavras de ordem; instruções de montagem ou de uso, etc. (SOLÉ, 2009, p. 85)

Há também o conhecimento de mundo adquirido por meio de nossa experiência e o convívio com a sociedade. Esse conhecimento também é ativado no momento oportuno. Esse tipo de conhecimento é o que envolve sabermos o que significa ir à escola, ao cinema. Segundo a autora, esse conhecimento é estruturado, porque segue uma ordem, e é parcial, porque é genérico, temos noção do que envolve ir ao cinema, por exemplo, temos a ideia geral dessa ação, no entanto há a parte do novo nessa ação, o que é inesperado, o que não faz parte do saber comum. Esse tipo de conhecimento evita a descrição de várias partes de um evento: "O interlocutor, que escuta ou lê, pelo fato de ele também possuir esse conhecimento, será capaz de preencher aqueles vazios, aquilo que está implícito, com a informação certa". (KLEIMAN, 2013, p. 26)

Esse tipo de conhecimento parcial e estruturado é chamado pela autora de esquema. É esse esquema que causa nossas expectativas sobre certos assuntos e situações e é ele também que nos ajuda a economizar no momento da comunicação:

O *esquema* determina, em grande parte, as nossas expectativas sobre a ordem natural das coisas, Se pensarmos um instante no que esperamos encontrar ao abrir uma porta de emergência, veremos que a nossa expectativa é a de encontrar uma saída e não um muro ou outro obstáculo bloqueando a saída. [...] o esquema nos permite grande economia na comunicação, pois podemos deixar implícito aquilo que é típico de uma situação. (KLEIMAN, 2013, p. 26, grifo da autora)

Trevisan (1991, p. 23) afirma que o esquema (ou *frame*, ou *script*) é como um bloco de informações (conhecimento prévio) armazenados na memória e ativados quando há o estímulo: "estruturas de conhecimento pré-existent armazenadas na memória, que são ativadas mediante os estímulos oferecidos pelo texto e exercem influência no processo de compreensão".

Cada esquema traz um significado comum, que faz parte de uma cultura, de uma sociedade, em uma época específica. Dentro de cada esquema há uma rede de relações que fazem parte do conhecimento compartilhado e, ao ser ativado, reconstrói o significado para que os interlocutores entendam o que está sendo dito:

Os *frames* representam conhecimentos estereotípicos, comuns a uma dada cultura, em determinada época. Ao mesmo tempo, sofrem

variações, conforme as vivências e crenças das pessoas, de modo que, ao pensar em Natal, por exemplo, muitas pessoas ativarão elementos como *árvore de Natal*, *presentes*, *Papai Noel*, *ceia*. Aquelas que conservam a lembrança da razão de ser da festa incluirão também *nascimento de Jesus*, *Missa do Galo*, *presépio*, *espírito natalino* (de paz, fraternidade, renovação).

[...]

Um elemento de um *frame* poderá, por sua vez, constituir um novo *frame*, com seus próprios elementos. *Presépio*, que integra o *frame Natal*, vem a ser um outro *frame*, com elementos obrigatórios como *manjedoura*, *Menino Jesus*, *Maria*, *José*, *animais* (vacas e ovelhas), *estrela de Belém*.

Toda essa rede de relações, que pode ser estabelecida entre os conhecimentos armazenados, evita uma sobrecarga de memória, viabilizando o processo de compreensão. (TREVISAN, 1991, p. 24, grifos da autora)

Ao ativar o conhecimento prévio, o leitor pode fazer inferências sobre o texto e são elas que fazem com que as informações implícitas do texto sejam recuperadas e são elas que ele irá lembrar mais tarde. Assim,

A ativação do conhecimento prévio é, então, essencial à compreensão, pois é o conhecimento que o leitor tem sobre o assunto que lhe permite fazer as *inferências* necessárias para relacionar diferentes partes discretas do texto num todo coerente. Este tipo de inferência, que se dá como decorrência do conhecimento de mundo e que é motivado pelos itens lexicais no texto é um processo inconsciente do leitor proficiente. Há evidências experimentais que mostram com clareza que o que lembramos mais tarde, após a leitura, são as inferências que fizemos durante a leitura; não lembramos o que o texto dizia literalmente' (sic). (KLEIMAN, 2013, p. 29, grifos da autora)

Para Kleiman (2013), além do conhecimento prévio, partilhado, há o caráter individual da leitura, pois cada leitor é único, bem como cada leitura. Esse caráter individual da leitura é constituído pelos objetivos e propósitos do leitor.

De acordo com Solé (2009, p. 18), há uma distância grande entre a leitura ensinada na escola e aquela vista como habilidade necessária para a atuação como cidadão pleno e autônomo na sociedade atual. Para que os ApEn se transformem em bons leitores, continua Solé, eles têm de descobrir o prazer nesse ato para que possam aprender durante o processo. Para isso, a leitura também tem de ser motivadora. A mudança para que seja encurtada a distância da que é ensinada na

escola para aquela que transforme o leitor em leitor proficiente e autônomo está, segundo Solé (2009, p. 19), no projeto curricular.

Na escola, continua Solé (2009, p. 34-35) as atividades voltadas para o desenvolvimento dessa habilidade se constituem na sequência de leitura em voz alta pelos ApEn, sendo que cada um lê um trecho do texto e os demais fazem uma leitura silenciosa apenas acompanhando o que está sendo lido em voz alta, há correções de leitura pelo EnAp durante esse processo, e, ao final, há as perguntas de entendimento relacionadas ao texto e esse mesmo texto servirá para atividades de linguagem. Para a autora,

[...] na sequência há pouco espaço para as atividades destinadas a ensinar estratégias adequadas para a compreensão de textos. [...] [...] o trabalho de leitura costuma se restringir àquilo que se relatou: ler o texto e, a seguir, responder a algumas perguntas sobre ele, geralmente referentes a detalhes ou a aspectos concretos. Devemos assinalar que a atividade de pergunta-resposta é categorizada pelos manuais, guias didáticos e pelos próprios professores como uma atividade de compreensão leitora. (SOLÉ, 2009, p. 35)

Para Solé, apesar de essa atividade avaliar a compreensão leitora através de perguntas-respostas e de se ter uma resposta sobre o que foi compreendido, não há nada relacionado ao processo pelo qual o EnAp passou para chegar a esse resultado. Não há uma intervenção no durante para que se possa direcionar, guiar a leitura para a compreensão leitora. A autora (2009, p. 35, *apud* (Cooper, 1990) conclui: "não se ensina a compreender. [...] centram-se no resultado da leitura, não em seu processo e não ensinam como se deve atuar no mesmo". Os livros didáticos geralmente empregam o formato de perguntas-respostas ou/e de fichas como proposta de atividade em sala de aula:

A frequência e, em algumas ocasiões, a exclusividade com que a sequência leitura/perguntas/exercícios aparece, indica que para professores, autores e editoras esta é a melhor e talvez a única forma de proceder no ensino da compreensão. (SOLÉ, 2009, p. 36)

Kleiman (2013) diz que há experimentos comprovando que processamos e retemos melhor na memória quanto temos um objetivo para uma tarefa. Lembramos melhor quando os detalhes de um texto estão relacionados com

objetivos específicos. Nossa compreensão e lembrança são seletivas e ter um propósito ajuda a retermos as informações necessárias.

Segundo Solé (2009), a compreensão que temos de um texto depende de nossos objetivos ao ler aquele texto. Mesmo que o conteúdo de um texto permaneça o mesmo, o propósito de leitura fará com que o leitor extraia do texto informações específicas, por isso dois leitores diferentes com objetivos diferentes podem construir significados diferentes para o texto. Para haver uma interpretação progressiva, além de identificar as ideias principais do texto, o leitor constrói essa ideia principal de acordo com seu objetivo ou objetivos de leitura, que, juntamente com o conhecimento prévio e o processo de leitura propriamente, construirão a compreensão.

Considerando a importância de uma leitura fluida e com significado para que haja a compreensão, a EL propõe o modelo de aprendizagem significativa baseado na teoria do esquema. Sendo ele o organizador, o que irá guiar a estrutura para que o conhecimento prévio seja acionado, o esquema leva o leitor a criar as relações necessárias entre o repertório já existente e os novos elementos incorporados pela leitura.

Ter consciência das estratégias empregadas no processo de leitura para posteriormente poder reproduzi-las em outras situações, é importante para o ApEn. Para que o processo deixe de ser mecânico para se tornar consciente, é imprescindível que o EnAp tenha claro seu papel de mediador.

Conhecendo as estratégias, o ApEn pode ajustá-las para as diferentes situações que encontrar, seja quando for preciso ajustar o tempo disponível, os objetivos, os tipos de texto ou os gêneros do discurso. Figueiredo (2014, p. 68) afirma que "é necessário não dar receitas que possam contribuir para encerrar o professor-mediador e mecanizar o processo".

O tipo de texto também nos orienta em relação ao objetivo de leitura, ativando os processos de leitura. A leitura de uma história em quadrinho é diferente de uma bula, que será diferente de um artigo, e assim sucessivamente. Ao ter um objetivo de leitura diferente, os processos de leitura a serem utilizados também serão diferentes para poder atender a esse objetivo:

[...] na leitura de um jornal, já na primeira página o leitor faz uso de mecanismos para a apreensão rápida de informação visual dando

uma mera passada de olhos, (processo este chamado de "scanning" ou avistada) geralmente a fim de depreender o tema dos diversos itens a partir das manchetes. Uma vez localizada uma notícia de interesse, é provável que o artigo seja lido procurando detalhes sobre o assunto, comparando com o que já se sabe sobre o assunto. Por outro lado, se estamos em dúvida sobre o possível interesse sobre de um artigo, é provável que utilizemos uma pré-leitura seletiva um processo chamado de "skimming", [...] que consiste em ler [...], seletivamente [alguma parte do texto], a fim de obter uma ideia geral sobre o tema e subtemas. (KLEIMAN, 2013, p. 36, grifos da autora)

Retomando a diferença no processo de leitura devido ao tipo de texto (narrativo, descritivo, expositivo e instrutivo-dedutivo), é muito diferente a leitura de uma receita da leitura de um romance. A receita tem um objetivo bem definido: seguir as instruções prescritas na receita para fazer o prato desejado. Já no romance o objetivo ou objetivos podem ser vários, já que sua leitura reside no prazer: "não há objetivos na leitura por prazer. O objetivo é o prazer". (KLEIMAN, 2013, p. 37)

Quando a leitura é sem propósito, como muitas vezes acontece na escola, como afirma Kleiman (2013), torna-se uma atividade mecânica que não está necessariamente relacionada a significado e sentido. Esse tipo de leitura não leva à aprendizagem.

Ter um objetivo ajuda o leitor a levantar hipóteses, já que o texto não é um produto acabado e está aberto às interpretações do leitor. O leitor comprometido não só elabora as hipóteses como também as testa no decorrer da leitura. Ao formular hipóteses, o leitor ativa mecanismos essenciais para a compreensão,

tais como o reconhecimento global e instantâneo de palavras e frases relacionadas ao tópico, bem como inferências sobre palavras não percebidas durante o movimento do olho durante a leitura que não é linear, o que permitiria ler tudo, [...], mas *sacádico*, o que significa que o olho dá pulos para depois se fixar numa palavra e daí pular novamente uma série de palavras até fazer nova fixação. (KLEIMAN, 2013, p. 39, grifo da autora)

Durante a leitura, as hipóteses podem ser revistas para que o sentido seja reestabelecido ou, mantendo a hipótese inicial, o leitor chega ao fim do texto sem entendê-lo e, portanto o sentido fica comprometido.

Pelo simples fato de formular hipóteses, o leitor remete o texto a conteúdos previamente identificados, que acabarão sendo classificados em temas e subtemas, como afirma Kleiman (2013, p. 45), complementando com a seguinte informação:

Ao formular hipóteses o leitor estará predizendo temas, e ao testá-las ele estará depreendendo o tema; ele estará também postulando uma possível estrutura textual, e, na testagem de hipóteses, estará reconstruindo uma estrutura textual; na predição ele estará ativando seu conhecimento prévio, e na testagem ele estará enriquecendo, refinando, checando esse conhecimento. São, todas essas, estratégias próprias de leitura que levam à compreensão do texto. (KLEIMAN, 2013, p. 47)

A autora continua dizendo que, ao confrontar o que foi predito e o que está sendo testado, o leitor tem controle sobre o próprio processo de compreensão. Ele tem consciência do que está sendo apreendido: "ele estará. (sic) revisando, autoindagando, corrigindo, de forma não automática, conscientemente. [...] utilizando estratégias metacognitivas de monitoração para atingir o objetivo de verificação de hipótese" (KLEIMAN, 2013, p. 47).

Há duas atividades fundamentais para a construção de sentido no texto: estabelecer objetivos e formular hipóteses. Essas atividades são reflexivas e proporcionam um controle consciente do leitor sobre o texto. São o oposto do ato mecânico de apenas passar os olhos ou mesmo de decodificar, como na leitura dos leitores em processo de alfabetização. Outro ponto a salientar aqui é que são atividades individuais. Mesmo que uma atividade de leitura seja proposta, direcionada inicialmente, ao colocar objetivos e hipóteses, o leitor a torna individual e passa a ter consciência do próprio conhecimento.

Com base em Van Dijk (1983), Solé (2009, p. 27) atribui à superestrutura um papel importante na formulação de hipóteses e nas previsões e, para deixar clara essa ideia, cita as fontes de previsões de um texto narrativo estabelecidas por Collins e Smith (1980), como, por exemplo:

- A atribuição de características permanentes (bonito, sedutor, antipático) ou temporárias (contente, furioso, triste) aos personagens dessas narrações. Esperamos que alguém sedutor se comporte de determinada maneira, [...].
- As situações em que personagens se movem. Uma situação de euforia em um determinado personagem permitirá

imaginar sua reação ante um problema concreto. (SOLÉ, 2009, p. 27, *apud* Collins e Smith, 1980)

Nota-se que as fontes de previsões também trazem os esquemas, pois, se uma personagem está furiosa, podemos imaginar como ela está agindo. Isso ajuda o leitor a prever o que irá acontecer.

Outro aspecto importante na compreensão do texto é o processamento textual. Ao utilizar elementos linguísticos e gráficos, o autor passa ao leitor sua intenção e cabe a esse leitor interpretar por meio desses elementos essa intenção. Para que esse processo seja completo, os elementos linguísticos e gráficos se relacionam com os elementos extralinguísticos.

Ao discutir as relações e propriedades internas do texto, Kleiman (2013), que os chama de cotextual, em oposição ao visto anteriormente e a que denomina contextual, analisa esse aspecto pelo processamento desses elementos.

Um dos fatores para a construção de sentido pelo leitor é a coesão. Esses elementos coesivos relacionam as diversas partes do texto proporcionando significado. Eles dão pistas para que o leitor dê significado ao que está lendo por meio de repetições, substituições, pronominalizações, uso de dêiticos, todos elementos internos do texto. A coesão também serve para enxugar o texto, o que a autora (2013, p. 54) chama de princípio de parcimônia: "que estabelece que o leitor tende a reduzir ao mínimo o número de personagens, objetos, processos, eventos desse quadro mental que ele vai construindo à medida que vai lendo".

Ao utilizar elementos formais de coesão, diferentes partes do texto são conectadas, deixando de ser apenas uma sequência de informações sem relação umas com as outras. Ao não se relacionarem, não produzem sentido. Como afirma Kleiman (2013, p. 55, grifos da autora):

O processo através do qual utilizamos elementos formais do texto para fazer as ligações necessárias à construção de um contexto é um processo inferencial de natureza inconsciente, sendo, então, considerado uma *estratégia cognitiva* da leitura. As *estratégias cognitivas* regem os comportamentos automáticos, inconscientes do leitor, e o seu conjunto serve essencialmente para construir a *coerência local* do texto, isto é, aquelas relações coesivas que se estabelecem entre elementos sucessivos, sequenciais do texto.

Para Kleiman (2013), além do princípio da economia, há outro que norteia esse processo inferencial inconsciente, o da continuidade temática. Ao trocar o tema, há uma expectativa de que esse novo tema seja introduzido e que esteja relacionado com o anterior. Isso deve acontecer de forma materializada ou ser inferido ou mesmo ambos.

A autora continua nas estratégias cognitivas apresentando o princípio da canonicidade, o qual engloba nossas expectativas em relação a aspectos e a ordem natural do mundo, mostrando que há uma linearidade em certos fatos. Um exemplo é a sequência início, meio e fim de vários textos, há uma linearidade que, se interrompida ou quebrada, fará com que o leitor deixe de ter inferências automáticas para poder dar sentido ao texto. Se o texto começar pelo fim, levará o leitor por outro caminho, ele terá de fazer inferências do porquê aconteceu aquele fim, tornando a leitura mais complexa:

A regra de *linearidade* [...] também orienta as estratégias através das quais o leitor constrói laços coesivos, pois através dela o leitor poderá estabelecer relações entre pronomes anafóricos, dêiticos, e seus antecedentes. Quando a ordem não é linear sequencial, então a leitura pode se tornar mais complexa, pois faz-se necessário procurar conscientemente o nome ao qual o pronome se refere. (KLEIMAN, 2013, p. 58, grifo da autora)

Durante o ato de ler, vários níveis de conhecimento são ativados (sintático, semântico e extralinguístico) para que haja coerência local e temática, como coloca Kleiman (2013, p. 60, grifos da autora). Essa interação leva ao processamento de texto,

isto é, o agrupamento e transformação de unidades de um nível (por exemplo, letras) em unidades significativas de outro nível (por exemplo, palavras) se faz tanto a partir do conhecimento prévio e das expectativas e objetivos do leitor (chama-se esse tipo de processamento *descendente* ou *de-cima-para-baixo*) quanto a partir de elementos formais do texto a medida que o leitor os vai percebendo (chama-se esse tipo de processamento *ascendente*, ou *de-baixo-para-cima*).

Explicando melhor esse modelo interativo, Solé (2009, p. 23-24) descreve esses modelos também como ascendente (*bottom up*) e descendente (*top down*). No primeiro modelo, leva-se em consideração que o leitor inicia o ato da leitura com

as letras, para depois passar às palavras, frases, sentenças, etc. para produzir sentido. Todas as atividades de leitura baseadas nesse modelo dão grande ênfase à habilidade de decodificação, considerando apenas esse aspecto necessário para a compreensão do texto. Já o modelo descendente considera justamente o contrário, dando ênfase primeiro ao conhecimento prévio e os recursos cognitivos para daí construir hipóteses e poder inferir no texto: "a partir das hipóteses e antecipações prévias, o texto é processado para sua verificação. As propostas de ensino geradas por este modelo enfatizaram o reconhecimento global de palavras em detrimento das habilidades de decodificação [...]".

Todas essas estratégias utilizadas pelo processamento de texto se dão tanto na microestrutura, chamado por Kleiman (2013, p. 60-61) de nível local, quanto na macroestrutura, já abarcando sequências maiores como parágrafos e períodos. As regras discutidas, com exceção da regra de segmentação, ou distância mínima, também servem para a macroestrutura, possibilitando as relações entre as unidades do texto, embora essas relações também possam ser marcadas formalmente no texto, como o exemplo dado pela autora em uma sequência de passos a fazer, em que foi usado: primeiro, segundo, depois e em seguida: "Essa materialização auxilia na reconstrução do tema, a saber, a descrição dos diversos passos de um procedimento".

Segundo Trevisan (1991, p. 22), a coerência faz parte da macroestrutura do texto, do conteúdo global. Para construir a coerência, é preciso estabelecer vínculos entre os enunciados e isso não se dá de forma linear como na coesão, apesar de usar os marcadores coesivos como auxiliar. A coerência também está relacionada com fatores inerentes ao texto e a fatores metalinguísticos que são estabelecidos pelo conhecimento prévio do leitor: "Assim, embora o seu estabelecimento se inicie na superfície do texto, através dos marcadores de coesão, ela só vai ser alcançada num plano global, na medida em que o leitor ativar seus conhecimentos armazenados e realizar inferências".

Esses conhecimentos prévios estão baseados na vivência de mundo do leitor e também na sua abertura para a compreensão do texto lido. É pela ativação desses conhecimentos que o leitor poderá interagir com o texto e construir o sentido, ou seja, quanto maior for o compartilhamento do conhecimento entre leitor e autor, maior será o entendimento:

Esse conhecimento, que abrange basicamente o conhecimento de mundo, o conhecimento lingüístico e o conhecimento textual, é armazenado na memória do leitor, a partir das vivências e experiências acumuladas ao longo de sua vida. Diante dos estímulos fornecidos pelo texto, esse conhecimento é ativado, possibilitando a compreensão e a construção da coerência. (TREVISAN, 1991, p. 22)

Não se pode afirmar que um texto será compreendido em sua totalidade, pois isso dependerá do grau de conhecimento do leitor sobre o assunto abordado.

Outro fator importante nesse processo é a motivação para a leitura. Solé (2009, p. 42-43) aborda que, para alguém se interessar, além de traçar objetivos, tem de ser motivado. A atividade tem de ter um sentido para quem lê, possibilitando, assim, o envolvimento na leitura. É uma tarefa que tem de ser motivadora. Há vários aspectos que podem servir de motivação, como interesses pessoais e cumprir com certo objetivo, mas essa motivação também pode ser criada:

[...] o interesse também se cria, se suscita e se educa e que em diversas ocasiões ele depende do entusiasmo e da apresentação que o professor faz de uma determinada leitura e das possibilidades que seja capaz de explorar. [...] uma sequência rotineira de leitura [...], pela sua falta de novidade, pode resultar pouco motivadora para as crianças, especialmente se ela se transformar em uma sequência única. (SOLÉ, 2009, p. 43)

Toda atividade de leitura, como colocado por Solé (2009, p. 91), deve ser precedida pela motivação. Ela pode acontecer de diversas formas: pode ser obtida pelo estabelecimento de objetivos de leitura, deixando claro para o leitor o que se espera com aquela leitura; o leitor também tem de se sentir capaz de executar essa atividade, tendo todo o recurso necessário para a tarefa; e deve achar o texto interessante. Para elucidar melhor o interesse na leitura, a autora pontua que

As situações de leitura mais motivadoras também são as mais reais: isto é, aquelas em que a criança lê para se libertar, para sentir o prazer de ler, quando se aproxima do cantinho de biblioteca ou recorre a ela. Ou aquelas outras, em que, com um objetivo claro - resolver uma dúvida, um problema ou adquirir a informação necessária para determinado projeto - aborda um texto e pode manejá-lo á vontade, sem a pressão de uma audiência. (SOLÉ, 2009, p. 91-92)

Há vários elementos atuando simultaneamente durante a leitura (processos cognitivos, conhecimento prévio, objetivos de leitura, formulação de hipóteses) para que haja a construção de sentido resultando na compreensão leitora. A seguir, discorre-se sobre o ensino de estratégias de compreensão leitora.

2.2.3. Procedimentos e estratégias em leitura

Para melhor situar o assunto, busca-se em Solé (2009, p. 68) a diferença entre procedimentos e estratégias, sendo a estratégia um tipo de procedimento. Como procedimento, a autora entende um conjunto de ações ou passos para realizar uma ação ou cumprir uma meta e é dentro desses procedimentos que se encontram as estratégias. Ao termos um procedimento a realizar para alcançar um objetivo, usamos nossa capacidade de pensamento estratégico. É com a estratégia que se estabelecerá o que deve ser feito para alcançar o objetivo.

Há vários aspectos envolvidos no ato de ler para resultar na construção do conhecimento e na compreensão do texto, como o conhecimento prévio e os aspectos do processamento textual.

O leitor, de forma inconsciente, utiliza várias estratégias no momento da leitura, como se o cérebro estivesse no "piloto automático" (SOLÉ, 2009, p.72). Esse processo só é interrompido quando há alguma estranheza no texto, algo que não somos capazes de associar ou entender, ou seja, quando não construímos sentido. Quando isso acontece, temos de nos valer de outras formas, ou estratégias, para superar o obstáculo. É quando entramos no que a autora chama de "estado estratégico", motivado pela necessidade de entendermos o novo, de aprender algo que não faz parte de nosso repertório. Entrando nesse estado, temos consciência do que precisamos para poder transpor esse trecho da leitura e atingir a compreensão do texto.

Aprendendo estratégias para a compreensão, o leitor se torna autônomo no processo de leitura e é nesse ponto que a EL tem de estar presente

Formar leitores autônomos também significa formar leitores capazes de aprender a partir dos textos. Para isso, quem lê deve ser capaz de

interrogar-se sobre sua própria compreensão, estabelecer relações entre o que lê e o que faz parte de seu acervo pessoal, questionar seu conhecimento e modificá-lo, estabelecer generalizações que permitam transferir o que foi aprendido para outros contextos diferentes. (SOLÉ, 2009, p. 72)

Em relação às estratégias, alerta a autora, tem-se de ter o cuidado de não transformá-las em algo menor e banalizado, como se fossem o passo a passo da leitura. Portanto, deve-se observar aquilo que as diversas estratégias e ações cognitivas trazem como possibilidade para fomentar a compreensão. As principais questões que, segundo Solé (2009, p. 73-74), são necessárias para se obter as respostas adequadas do leitor para ajudá-lo na construção de seu conhecimento são:

1. Compreender os propósitos implícitos e explícitos da leitura. [...] Que tenho de ler? Por que/ para que tenho de lê-los?
2. Ativar e apontar à leitura os conhecimentos prévios relevantes para o conteúdo em questão. Que sei sobre o conteúdo do texto? Que sei sobre conteúdos afins que possam ser úteis para mim? [...]
3. Dirigir a atenção ao fundamental [...]. Qual é a informação essencial proporcionada pelo texto e necessária para conseguir o meu objetivo de leitura? Que informações posso considerar pouco relevantes, por sua redundância, seu detalhe, por serem pouco pertinentes para o propósito que persigo?
4. Avaliar a consistência interna do conteúdo expressado pelo texto e sua compatibilidade com o conhecimento prévio e com o "sentido comum". [...]
5. Comprovar continuamente se a compreensão ocorre mediante a revisão e a recapitulação periódica e a autointerrogação. [...]
6. Elaborar e provar inferências de diverso tipo, como interpretações, hipóteses e previsões e conclusões. [...]

Solé (2009, p. 74) afirma que qualquer estratégia tem de estar aberta para ajudar o leitor a traçar um caminho na leitura de tal forma que também o ajude quando houver algum obstáculo. Há de ter abertura para a revisão e a mudança quando necessário para alcançar a compreensão leitora.

Os objetivos de leitura devem ser claros, embora possam ser variáveis e, para um mesmo texto, pode haver vários objetivos. O leitor deve saber por que está lendo e isso pode acontecer de diversas formas, como apresenta Solé (2009): ler para obter uma informação, seguir instruções, obter uma informação de caráter geral, aprender, revisar algo que escreveu, por prazer, comunicar um texto a um auditório, praticar a leitura em voz alta; verificar o que compreendeu.

Dependendo do objetivo a ser alcançado, o leitor pode usar um tipo de estratégia ou fazer um mix de estratégias. Ao ler para obter uma informação específica, como o número de um telefone, explica Solé (2009, p. 93), o leitor, ao ler a lista de telefones, despreza várias outras informações, colocando sua atenção apenas no que precisa para alcançar seu objetivo: o número telefônico. Para que essa ação seja feita, alguns conhecimentos prévios são necessários, como saber a ordem alfabética e saber que as listas telefônicas são organizadas segundo esse critério. Por ser uma atividade que pode acontecer em uma situação do dia a dia, Solé (2009, p. 93) sugere: "[...] o fomento da leitura como meio para encontrar informações precisas tem a vantagem de aproximá-la de um contexto de uso real tão frequente que nem somos conscientes disso [...]".

Outro objetivo que aproxima a atividade de leitura da realidade é ler para seguir instruções, seja de um jogo, uma receita, um manual etc. Para essa atividade, é necessário, de acordo com Solé (2009, p. 94), ler tudo, pois não há a possibilidade de relevar algumas informações, já que todas as informações contidas no texto são imprescindíveis para se obter o objetivo. Nesse tipo de atividade: "Não é suficiente ler, mas garantir a compreensão do que se leu. Por isso a leitura de instruções, receitas, [...], constituem um meio adequado para incentivar a compreensão e o controle da própria compreensão [...]."

A leitura para obter uma informação geral geralmente acontece quando queremos saber sobre o que é o texto. Ao fazer esse tipo de leitura, não entramos nos detalhes, mas nos fixamos em alguns aspectos do texto que, juntos, nos dão uma panorama geral sobre o que se trata o texto, percebendo apenas as ideias principais. No entanto, dependendo do tipo de texto, não conseguimos fazer esse tipo de leitura. Solé (2009, p. 94) explica que se quisermos fazer uma torta de berinjelas, por exemplo, ter apenas uma ideia geral da receita não nos ajudará; no caso do jornal, essa estratégia pode ser utilizada, uma vez que não iremos ler o jornal inteiro ou pelo menos não na ordem em que é apresentado. Lemos primeiro as manchetes e, com isso, selecionamos a que iremos ler, das manchetes interessantes passamos ao cabeçalho para ampliar essa ideia, tendo uma síntese do que é a matéria, depois disso decidimos se iremos ler a notícia, se a leremos inteira ou se apenas os parágrafos com informações que nos interessam.

Para a autora, é fundamental o incentivo desse tipo de leitura por proporcionar a leitura crítica. Ela afirma que

[...] o incentivo desse tipo de leitura é essencial para o desenvolvimento da "leitura crítica", em que o leitor lê segundo seus próprios interesses e propósitos, formando uma impressão do texto, e sabe tanto o que tem de ler com relação a eles quanto o que pode opor-se. (SOLÉ, 2009, p. 95)

A leitura para aprender tem explicitamente a função de aprendizagem. É um objetivo muito utilizado no meio acadêmico e o leitor sabe que, ao ler ou estudar um texto, ele deve ser aprofundado, pois todas as informações contidas nele são importantes para o resultado final. Durante essa atividade, segundo Solé (2009, p. 95):

[...] pode-se realizar uma leitura geral do texto para situá-lo em seu conjunto, e depois as ideias que ele contém são aprofundadas. No caso da leitura, o leitor sente-se imerso em um processo que o leva a se autointerrogar sobre o que lê, a estabelecer relações com o que já sabe, a rever novos termos, a efetuar recapitulações e sínteses frequentes, a sublinhar, a anotar... [...]

A leitura por prazer é autoexplicativa e, por ser muito pessoal, vai depender integralmente do leitor: "a leitura é uma questão pessoal, que só pode estar sujeita a si mesma" (SOLÉ, 2009, p. 96). A autora menciona que esse tipo de leitura está associada à literatura.

Há outro tipo de leitura que se resume ao âmbito escolar, ou seja, a leitura em voz alta, que é largamente utilizada como atividade de leitura, focando na clareza, fluência, ritmo, pontuação e pronúncia. Com isso a compreensão da leitura não é plena, ficando em segundo plano. Para que haja eficácia nesse tipo de leitura, deve haver a compreensão do texto, portanto ele deve ser lido previamente. Um meio de suprir isso em um contexto escolar é pedir que os ApEn leiam sobre um texto que eles já conheçam o conteúdo:

Em muitas classes isso se soluciona fazendo com que as crianças leiam em voz alta textos cujo conteúdo conhecem embora não os tenham lido previamente - por exemplo, histórias que conhecem por tradição oral. [...]

[...] A "preparação" da leitura em voz alta, permitindo que as crianças façam uma primeira leitura individual e silenciosa, antes da oralidade, parece-me um recurso que deveria ser utilizado. (SOLÉ, 2009, p. 99)

Após os objetivos de leitura e as atividades que são possíveis de se fazer baseadas neles, Solé (2009, p. 101) aborda o que pode ser feito para ativar o conhecimento prévio do ApEn como atividade anterior à leitura. Para atualizar esse conhecimento prévio, há algumas ações que podem ser feitas, como o EnAp explicar o texto de forma geral, dando subsídios sobre o que o tema do texto, fazendo, assim, com que o ApEn possa relacionar o que será lido com sua experiência prévia.

Antes da leitura propriamente, conversar com os ApEN sobre o tipo de texto pode ativar certos conhecimentos que irão ajudá-los na compreensão leitora. Ao dar pistas sobre o texto, o EnAp começa a conectar e ativar esquemas que fazem parte do conhecimento compartilhado que o ajudarão a entender o texto. O EnAp deve mediar essa atividade para facilitar a compreensão chamando a atenção para vários aspectos do texto.

Outra forma de ativação do conhecimento prévio é chamar a atenção para certos aspectos do texto, como o título, subtítulos, desenhos, fotos, gráficos, alguma forma gráfica de destaque (sublinhado, tipo de letra). Também pode ser solicitado ao ApEn expor o que já sabe sobre o tema do texto, que pode ser ativado pela lembrança de uma situação já vivida, um texto já lido, uma conversa. No entanto, essa atividade deve ser direcionada de forma apropriada para que permaneça relacionada ao texto a ser lido.

As diversas estratégias, se empregadas de forma eficiente, levam o ApEn a construir o significado do que está lendo e, assim, produzir a compreensão leitora de forma natural, sem pressão, chegando a ela sem perceber que a alcançou.

3.1. O Livro Didático, o PNLD e os PCN

O livro didático, afirmam Palma e Turazza (2014b), é incorporado à nossa cultura escolar com a vinda da família real para o Brasil, em 1808, e as primeiras obras são produzidas em solo brasileiro em 1810. Sua função naquele momento era

substituir outros materiais didáticos utilizados até então, como o teatro, a dança e os manuscritos. A confecção do material didático utilizado naquela época era feita com base nas aulas ditas por seus autores e muitos deles foram reeditados permanecendo no mercado até o início do século XX, como as Lições de Português de Sousa da Silveira.

Palma e Turazza (2014) também colocam que, em 1929, surge o Instituto Nacional do Livro Didático (INL) para regular a produção e distribuição desse material, objetivando aumentar a produção, mas foi só em 1934 que o INL consegue editar obras didáticas para a população.

As autoras afirmam que, em 1938, é instituída a Comissão Nacional do Livro Didático (CNLD) tendo como objetivo principal o controle político-pedagógico e como objetivo secundário legislar sobre a produção, o controle e a circulação dos materiais didáticos. Só em 1945, por meio do art. 5º do Decreto-Lei nº 8460, de 26/12/1945, são estabelecidas não só as condições de produção, importação e utilização do livro didático, como também é possibilitado que o professor escolha o livro que será adotado para trabalhar com o aluno.

Em 1966, é criada a Comissão do Livro Técnico e Livro Didático (Colted) com o objetivo de: "coordenar ações para a produção, edição e distribuição de livros didáticos, além de distribuir gratuitamente, em três anos, 51 milhões de livros". Em 1971, o Instituto do Livro Didático retoma as atribuições de administrar e gerenciar os recursos financeiros do Programa do Livro Didático para o Ensino Fundamental (Plidef), sendo substituído, em 1976, pelo Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE). Como os recursos eram escassos, a maioria das escolas municipais ficaram fora do programa. O FNDE é substituído em 1983 pela Fundação de Assistência ao Estudante (FAE) que toma para si o Plidef, que é substituído pelo Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) em 1985. Há várias mudanças advindas desse novo programa, pois ele

garantiu a escolha do livro didático pelos professores; possibilitou o aproveitamento do livro por outros alunos em anos seguintes, levando ao desaparecimento do livro descartável; aperfeiçoou tecnicamente o material produzido, com vistas à sua durabilidade e à implantação de bancos de livros didáticos; ampliou a oferta a estudantes de todas as séries do ensino fundamental de escolas públicas e comunitárias e passou a adquirir os livros, com recursos do governo federal, e a distribuí-los gratuitamente para as escolas

públicas, eliminando, assim, a participação financeira dos estados. (PALMA; TURAZZA, 2014, p. 319)

A Fundação Nacional do Desenvolvimento da Educação (FNDE), acrescentam Palma e Turazza (2014), assume a política de execução do PNLD em 1997, iniciando a produção em massa dos livros didáticos.

O livro didático tal qual o conhecemos, afirmam Bunzen e Rojo (2008), foi concebido a partir da década de 1970 com a promulgação da LDB (Leis de Diretrizes e Bases), no entanto o uso desse gênero teve início no Brasil entre as décadas de 1950 e 1960. Essa transformação começa a tomar forma devido à democratização do acesso da população à escola pela necessidade de o Governo obter recursos humanos melhor capacitados para o mercado de trabalho. Para isso, foi necessário expandir o número de escolas públicas mudando seu público docente e discente.

Esse novo perfil que chega às escolas públicas traz uma variante cultural e dialetal que impulsiona as escolas a se adequarem a nova realidade, impactando na qualidade do ensino. As obras de referências, como as antologias e as gramáticas, são substituídas por um novo material que interfere na autonomia do EnAp ao propor facilitar o trabalho do docente com o conteúdo a ser ministrado e as atividades didáticas. Com isso,

A gramática e a coletânea de textos são fundidas com um conjunto de instrumentos de normalização das atividades (observar, ler e responder questionários etc.) e com as explicações didáticas, agora não mais realizadas pelo professor, mas pelos novos autores de livro didático. (BUNZEN; ROJO, 2008, p.79)

As antologias e seletas eram coletâneas de texto de autores da literatura clássica luso-brasileira, sem ilustrações, com o objetivo de propor um modelo de língua: "a do bom uso" (Palma e Turazza, 2014, p. 320). O EnAp escolhia o texto que melhor se adaptasse ao conteúdo que iria trabalhar e, com base nesse texto, elaborava as questões referentes ao léxico e à gramática que seriam propostas aos alunos.

O livro didático implementa um novo perfil docente, o de instrutor que se atém apenas ao que esse gênero propõe como opção de leitura, atividades e respostas. Essa postura impacta diretamente a qualidade da EL e deve ser revista. O EnAp tem

de ter uma posição mais crítica e analisar o que precisa ser complementado e propor ações para que isso aconteça por meio de sequências didáticas, por exemplo. No entanto, o EnAp tem de receber a qualificação necessária para identificar as lacunas do LD empregado. Para desenvolver essa competência nos futuros EnAp, os cursos universitários de Letras devem passar por uma reformulação em seu currículo incorporando a EL. Para ilustrar a posição de instrutor, Palma e Turazza (2014) citam Geraldi (1991):

Em face do desenvolvimento tecnologizado, parece caber ao professor a escolha do material didático que usará na sala de aula. Mas qual a sua função depois disto? Uma boa metáfora é compará-lo a um capataz de fábrica: sua função é controlar o tempo de contato do aprendiz com o material previamente selecionado; definir o tempo de exercício e sua quantidade; comparar as respostas dos alunos com as respostas dadas no "manual do professor", marcar o dia da "verificação da aprendizagem", entregando aos alunos a prova adrede preparada, etc. (PALMA E TURAZZA, 2014, p. 321)

Pensando na educação, o livro didático continua sendo o principal gênero da prática pedagógica concebido para auxiliar no processo de ensino-aprendizagem nos ciclos básicos da educação, além de reforçar políticas públicas voltadas para a educação e servir como marco orientador para o planejamento pedagógico do conteúdo a ser ministrado em sala de aula. Assim,

[...] o livro didático certamente ocupa um lugar de destaque na definição das políticas públicas em educação, além de integrar a cultura escolar brasileira. Por isso mesmo, o livro didático desempenha, hoje, na escola, uma função proeminente, seja na delimitação da proposta pedagógica a ser trabalhada em sala de aula, seja como material de apoio ao encaminhamento das atividades de ensino-aprendizagem, seja como suporte (único ou suplementar) disponível de textos de leitura para professores e alunos. (MARCUSCHI; COSTA VAL, 2008, p. 08)

O livro didático é um dos poucos livros impressos que abrange um grande percentual da população: "é um dos poucos gêneros impressos com base nos quais parcelas expressivas da população brasileira realizam uma primeira - e muitas vezes a principal - inserção na cultura escrita" (Batista; Rojo; Zúniga *apud* Marcuschi; Costa Val, 2008, p.48). A ampliação de sua abrangência se tornou possível devido à implantação do PNLD (Programa Nacional do Livro Didático) em 1996 como uma

das políticas públicas em educação. Por isso, o livro didático é um parâmetro delimitador de políticas educacionais e base para a construção de currículos e planejamento pedagógico de conteúdos.

Com base na definição de livros escolares proposta por Alain Choppin (1992), Batista e Rojo (2008) classificam esse tipo de material em quatro categorias de acordo com a função por ele desempenhada no processo de ensino e aprendizagem: manuais ou livros didáticos, livros paradidáticos ou paraescolares, livros de referência e edições escolares de clássicos. Nessa visão, os livros didáticos são

obras produzidas com o objetivo de auxiliar no ensino de uma determinada disciplina, por meio da apresentação de um conjunto extenso de conteúdos do currículo, de acordo com uma progressão, sob a forma de unidades ou lições, e por meio de uma organização que favorece tanto usos coletivos (em sala de aula), quanto individuais (em casa ou em sala de aula). (CHOPPIN *apud* BATISTA E ROJO, 2008, p.14-15)

Criado em 1985, o PNLD teve várias alterações ao longo dos anos, sendo a principal mudança implementada em 1996. Esse programa objetiva avaliar, adquirir e distribuir gratuitamente na rede pública livros didáticos para a educação básica. Após ser avaliado e aprovado de acordo com os critérios estabelecidos pelo PNLD, é publicado o guia do livro didático, o qual é disponibilizado aos professores e às escolas para que possam escolher qual o livro ou coleção irão adotar.

A avaliação do livro didático segue critérios conceituais, políticos e metodológico, ou seja,

critérios de natureza conceitual (as obras devem ser isentas de erros ou de indução a erros) e política (devem ser isentas de preconceito, discriminação, estereótipos e de proselitismo político e religioso). Com a distribuição de livros para o ano de 1999, incluiu-se um terceiro critério, de natureza metodológica, de acordo com o qual as obras devem propiciar situações de ensino-aprendizado adequadas, coerentes e que envolvam o desenvolvimento e o emprego de diferentes procedimentos cognitivos (como a observação, a análise, a elaboração de hipóteses, a memorização). (BATISTA; ROJO; ZÚNIGA, 2008, p.50)

Segundo Batista, Rojo e Zúñiga (2008), ao avaliar e estabelecer critérios por meio do PNLD, o Estado implementa uma política pública que, além de intervir no campo editorial controlando sua produção, também intervém e controla o currículo utilizado no ensino básico, definindo os conteúdos de ensino e propondo sua transposição didática.

A proposta dos PCN (1998) é servir como referência básica nacional para secretarias de educação, escolas e instituições formadoras de professores, instituições de pesquisa e editoras na elaboração dos currículos escolares uma vez que difundem a reforma escolar implantada e orientam os EnAp em relação a novas metodologias. Esse currículo não é visto como algo estanque pelos PCN, mas como processo sempre em construção.

Segundo o exposto pelos PCN, essa referência curricular nacional deve ser discutida e traduzida em propostas que se adaptem à realidade local e regional das diferentes regiões brasileiras por meio de projetos educativos, garantindo a qualquer aluno de qualquer região

o direito de ter acesso aos conhecimentos indispensáveis para a construção de sua cidadania. [...] Os Parâmetros Curriculares Nacionais têm, desse modo, a intenção de provocar debates a respeito da função da escola e reflexões sobre o que, quando, como e para que ensinar e aprender, que envolvam não apenas as escolas, mas também pais, governo e sociedade. (BRASIL, 1998, p. 09)

Os PCN propõe a construção do projeto educativo pela própria escola para que a realidade local e regional sejam contempladas. Um dos pontos que devem ser levados em consideração é o desenvolvimento da autonomia do ApEn, levando-se em conta suas experiências prévias e transformando-o em ator principal no processo de ensino-aprendizagem. Essa visão vai ao encontro das propostas da EL. Ao ter autonomia o ApEn faz suas próprias escolhas e se posiciona em relação ao que está sendo abordado em sala de aula, incorporando o conhecimento a sua experiência de vida.

Ao ser autônomo, o ApEn tem a possibilidade de se envolver nos projetos propostos e construir seus próprios mecanismos de construção do conhecimento por

meio da atuação de um EnAp como mediador, visão essa compartilhada entre os PCN e a EL:

A autonomia do aluno em relação à construção do conhecimento (que se traduz, por exemplo, por saber o que quer saber, como fazer para buscar informações, como desenvolver um dado conhecimento, como manter uma postura crítica, comparando diferentes visões e reservando para si o direito de conclusão) depende fundamentalmente do desenvolvimento da autonomia moral e emocional, que envolvem auto-respeito, respeito mútuo, segurança e sensibilidade. (BRASIL, 1998, p. 90)

O contrato didático, dimensão pedagógica da EL, é uma das propostas do PCN para que a aprendizagem significativa aconteça. O EnAp deve, por meio do contrato didático, deixar claro desde o início o que compete ao EnAp e o que compete ao ApEn, o que é esperado quando uma atividade é proposta, como será o trabalho em sala de aula, quais serão os conteúdos desenvolvidos, estabelecendo os objetivos e as responsabilidades de cada ator nesse processo.

O ApEn deve assumir a responsabilidade pela construção de seu próprio conhecimento, que está relacionado com a necessidade e a vontade de aprender. O EnAp, por sua vez, assume, perante a classe, a responsabilidade de orientar, instigar e motivar nessa nova jornada por meio de atividades que busquem a solução de problemas e proponham novos caminhos, criando um ambiente que favoreça a aprendizagem.

Os PCN também estão em consonância com a EL ao direcionar um projeto educativo focado na aprendizagem significativa por meio de estratégias de atuação que envolvam os ApEn, garantindo sua participação em projetos diversos dentro de um espaço aberto em que ele possa expressar seus problemas, interesses e reflexões.

Para os PCN, o ensino fundamental tem de estar centrado no desenvolvimento de um cidadão autônomo e participativo e, para isso, os ApEn devem ser sujeitos do processo de aprendizagem:

A conquista dos objetivos propostos para o ensino fundamental depende de uma prática educativa que tenha como eixo a formação de um cidadão autônomo e participativo. Essa prática pressupõe que os alunos sejam sujeitos de seu processo de aprendizagem e que construam significados para o que aprendem, por meio de múltiplas e complexas interações com os

objetos de conhecimento, tendo, para tanto, o professor como mediador. A interação dos alunos entre si é outro aspecto essencial nesse processo. (BRASIL, 1998, p. 81)

Os PCN apresentam para o ensino de Língua Portuguesa para o terceiro ciclo do EF a proposta de que as atividades a serem desenvolvidas com os ApEn devem possibilitar seu domínio tanto da expressão oral quanto escrita em

situações de uso público da linguagem, levando em conta a situação de produção social e material do texto (lugar social do locutor em relação ao(s) destinatário(s); destinatário(s) e seu lugar social; finalidade ou intenção do autor; tempo e lugar material da produção e do suporte) e selecionar, a partir disso, os gêneros adequados para a produção do texto, operando sobre as dimensões pragmática, semântica e gramatical.

[...]

No processo de leitura de textos escritos, espera-se que o aluno:

- saiba selecionar textos segundo seu interesse e necessidade;
 - leia, de maneira autônoma, textos de gêneros e temas com os quais tenha construído familiaridade;
 - selecionando procedimentos de leitura adequados a diferentes objetivos e interesses, e a características do gênero e suporte;
 - desenvolvendo sua capacidade de construir um conjunto de expectativas (pressuposições antecipadoras dos sentidos, da forma e da função do texto), apoiando-se em seus conhecimentos prévios sobre gênero, suporte e universo temático, bem como sobre saliências textuais recursos gráficos, imagens, dados da própria obra (índice, prefácio etc.);
 - confirmando antecipações e inferências realizadas antes e durante a leitura;
 - articulando o maior número possível de índices textuais e contextuais na construção do sentido do texto, de modo a:
 - a) utilizar inferências pragmáticas para dar sentido a expressões que não pertençam a seu repertório lingüístico ou estejam empregadas de forma não usual em sua linguagem;
 - b) extrair informações não explicitadas, apoiando-se em deduções;
 - c) estabelecer a progressão temática;
 - d) integrar e sintetizar informações, expressando-as em linguagem própria, oralmente ou por escrito;
 - e) interpretar recursos figurativos tais como: metáforas, metonímias, eufemismos, hipérboles etc.;

- delimitando um problema levantado durante a leitura e localizando as fontes de informação pertinentes para resolvê-lo;
- seja receptivo a textos que rompam com seu universo de expectativas, por meio de leituras desafiadoras para sua condição atual, apoiando-se em marcas formais do próprio texto ou em orientações oferecidas pelo professor;
- troque impressões com outros leitores a respeito dos textos lidos, posicionando-se diante da crítica, tanto a partir do próprio texto como de sua prática enquanto leitor;
- compreenda a leitura em suas diferentes dimensões o dever de ler, a necessidade de ler e o prazer de ler;
- seja capaz de aderir ou recusar as posições ideológicas que reconheça nos textos que lê. (BRASIL, 1998, p. 49-51)

Leitura de textos escritos:

- explicitação de expectativas quanto à forma e ao conteúdo do texto em função das características do gênero, do suporte, do autor etc.;
- seleção de procedimentos de leitura em função dos diferentes objetivos e interesses do sujeito (estudo, formação pessoal, entretenimento, realização de tarefa) e das características do gênero e suporte:
 - leitura integral: fazer a leitura seqüenciada e extensiva de um texto;
 - leitura inspecional: utilizar expedientes de escolha de textos para leitura posterior;
 - leitura tópica: identificar informações pontuais no texto, localizar verbetes em um dicionário ou enciclopédia;
 - leitura de revisão: identificar e corrigir, num texto dado, determinadas inadequações em relação a um padrão estabelecido;
 - leitura item a item: realizar uma tarefa seguindo comandos que pressupõem uma ordenação necessária;
- emprego de estratégias não-lineares durante o processamento de leitura:
 - formular hipóteses a respeito do conteúdo do texto, antes ou durante a leitura;
 - validar ou reformular as hipóteses levantadas a partir das novas informações obtidas durante o processo da leitura;
 - avançar ou retroceder durante a leitura em busca de informações esclarecedoras;
 - construir sínteses parciais de partes do texto para poder prosseguir na leitura;
 - inferir o sentido de palavras a partir do contexto; * consultar outras fontes em busca de informações complementares (dicionários, enciclopédias, outro leitor);
- articulação entre conhecimentos prévios e informações textuais, inclusive as que dependem de pressuposições e

inferências (semânticas, pragmáticas) autorizadas pelo texto, para dar conta de ambigüidades, ironias e expressões figuradas, opiniões e valores implícitos, bem como das intenções do autor;

- estabelecimento de relações entre os diversos segmentos do próprio texto, entre o texto e outros textos diretamente implicados pelo primeiro, a partir de informações adicionais oferecidas pelo professor ou conseqüentes da história de leitura do sujeito;
- articulação dos enunciados estabelecendo a progressão temática, em função das características das seqüências predominantes (narrativa, descritiva, expositiva, argumentativa e conversacional) e de suas especificidades no interior do gênero;
- estabelecimento da progressão temática em função das marcas de segmentação textual, tais como: mudança de capítulo ou de parágrafo, títulos e subtítulos, para textos em prosa; colocação em estrofes e versos, para textos em versos;
- estabelecimento das relações necessárias entre o texto e outros textos e recursos de natureza suplementar que o acompanham (gráficos, tabelas, desenhos, fotos, *boxes*) no processo de compreensão e interpretação do texto;
- levantamento e análise de indicadores lingüísticos e extralingüísticos presentes no texto para identificar as várias vozes do discurso e o ponto de vista que determina o tratamento dado ao conteúdo, com a finalidade de:
 - confrontá-lo com o de outros textos;
 - confrontá-lo com outras opiniões;
 - posicionar-se criticamente diante dele;
- reconhecimento dos diferentes recursos expressivos utilizados na produção de um texto e seu papel no estabelecimento do estilo do próprio texto ou de seu autor. (BRASIL, 1998, p. 49-51)

A proposta dos PCN para o ensino de Língua Portuguesa traz a EL à tona ao considerar o ApEn como sujeito reflexivo que sabe adaptar o uso da linguagem às diversas situações significativas de interlocução e ao uso dos vários gêneros do discurso para desenvolver essa capacidade, tornando-o um ser autônomo e reflexivo que poderá atuar em sociedade de forma consciente.

O próximo capítulo inicia com a apresentação da metodologia utilizada e, logo em seguida, passamos às análises, começando pelos questionários respondidos pelos EnAp de Língua Portuguesa do 9º ano do Ensino Fundamental e, depois, à análise da proposta de leitura do projeto e de uma atividade de leitura do livro de Língua Portuguesa do 9º ano do Projeto Athos da editora FTD.

CAPÍTULO 3 – ANÁLISE DA PESQUISA E DO MATERIAL DIDÁTICO

O tema é a análise do *corpus*. Seu objetivo é mostrar, por meio da análise das entrevistas realizadas com EnAp de Língua Portuguesa do 9º ano do Ensino Fundamental de escolas da rede pública e pela análise de uma atividade de leitura proposta no Livro Didático Língua Portuguesa do projeto Athos da Editora FTD, a presença ou não da EL nas aulas de Língua Portuguesa.

Antes de se chegar à análise, há a apresentação do tópico Pesquisas e metodologias, mostrando como a pesquisa com os EnAp foi estruturada e conduzida e como foi feita a pesquisa bibliográfica que fundamentou a construção desta dissertação.

No item Análise da pesquisa com os EnAp, mostramos os dados obtidos por meio do questionário e as estratégias utilizadas na condução das atividades de leitura em sala de aula pelos EnAp.

Já em Atividade de Leitura do Livro Didático, uma atividade de leitura é analisada tendo como norteadoras algumas das perguntas propostas no início dessa introdução com o objetivo de verificar se a EL está presente no que é apresentado no livro didático analisado e se os papéis EnAp e ApEn são incentivados.

3.1. Pesquisas e metodologias

Para esta dissertação, a princípio, foi imaginada uma pesquisa em profundidade, ou seja, as entrevistas seriam presenciais e gravadas e não haveria um questionário, mas um roteiro a ser seguido. No entanto, logisticamente, devido ao pouco tempo disponível dos EnAp, mostrou-se inviável. A solução para o impasse foi a pesquisa qualitativa com a aplicação de questionário de autopreenchimento distribuído por meio eletrônico (*e-mail*).

O envio dos emails com os questionários para os EnAp do 9º ano do ensino fundamental de escolas públicas da rede de São Paulo começou em dezembro de 2015 e resultou em apenas 1 questionário preenchido dos 12 que foram enviados. Nova tentativa foi feita em março de 2016, o que resultou na entrega de 5 questionários dos 20 enviados.

Além do tempo disponível para o preenchimento do questionário, outros dois fatores impactaram no número final de questionários respondidos: as delimitações de os respondentes terem de ser professores de Língua Portuguesa do 9º ano do ensino fundamental e de lecionarem em escolas públicas.

Para esta pesquisa foi utilizado o Método de Levantamento que, de acordo com Malhotra (2004, p. 182), consiste em um questionário estruturado com o objetivo de obter informações específicas dos respondentes. Esse método, afirma esse autor (2004, p. 183), tem muitas vantagens e uma delas é a simplicidade em sua aplicação.

Para a coleta dos dados, foi feito um questionário (figura 02 - anexo I) dividido em cinco partes: Informações Gerais (na qual são colhidos os dados pessoais do respondente), Atividades de Leitura - Geral (como o trabalho de leitura é feito na sala de aula), Atividades de Leitura Elaboradas pelo Professor (como são elaboradas essas atividades e seu desenvolvimento a partir do suporte utilizado para a escolha do texto), Atividades Propostas Pelo Livro Didático (como essas atividades são desenvolvidas e se há necessidade de complementação para atingir o objetivo estabelecido), a Educação Linguística (como é percebida pelo EnAp) e, por último, espaço para Comentários Gerais. No questionário, foram propostas perguntas com alternativas fixas, deixando que o entrevistado fizesse uma escolha dentro de um conjunto predeterminado de respostas, bem como perguntas abertas, que possibilitam ao respondente ampliar sua resposta.

INFORMAÇÕES GERAIS	
Nome do(a) professor (a):	
Escola em que leciona:	
Data da entrevista:	
Intituição em que se formou:	
Ano em que se formou:	
Você tem alguma especialização? Qual?	
Intituição em que fez a especialização:	
Ano em que concluiu:	
Há quanto tempo leciona?	
ATIVIDADES DE LEITURA - GERAL	
1. Como você trabalha a leitura em sala de aula?	
2. Você se baseia em algum teórico para o desenvolvimento dessas atividades?	Sim() Não()
2a. Se sim, qual?	
3. Quais os recursos utilizados nas atividades de leitura? Selecione todas as opções que se aplicam.)	a. Revistas b. Jornais c. Livro didático d. Livros de história e. Sites de jornais/revistas (aulas na sala de informática)
3a. Outros:	
ATIVIDADES DE LEITURA ELABORADAS PELO PROFESSOR	
4. Ao utilizar revistas/jornais, quais os critérios de escolha para a seleção do material que será utilizado em sala de aula?	
5. Ao utilizar revistas/jornais, como você desenvolve as atividades de leitura?	
6. Por favor, escolha uma das atividades de leitura que você desenvolveu este ano (não considere atividades propostas pelo livro didático), englobando os objetivos, a metodologia empregada, o desenvolvimento e qual o resultado obtido, para descrever. (Utilize o verso da folha se for necessário.)	
ATIVIDADES PROPOSTAS PELO LIVRO DIDÁTICO	
Nome do livro didático adotado:	Editora: Ano:
7. Tendo como referência o livro didático adotado para este ano, como você desenvolve as atividades propostas no livro?	
8. Essas atividades correspondem às suas necessidades em sala de aula?	Sim() Não()
8a. Por quê?	
9. Você precisa complementar as atividades de leitura propostas pelo livro didático?	Sim() Não()
9a. Por quê?	
10. Você considera as atividades de leitura propostas no livro didático satisfatórias para as suas necessidades?	Sim() Não()
10a. Por quê?	
11. Como você analisa as atividades de leitura propostas no livro didático adotado para este ano?	
12. Por favor, escolha uma das atividades de leitura que você desenvolveu este ano e que foi proposta pelo livro didático, englobando os objetivos, a metodologia empregada, o desenvolvimento e qual o resultado obtido, para descrever. (Utilize o verso da folha se for necessário.)	
EDUCAÇÃO LINGUÍSTICA	
13. Você já ouviu falar da Educação Linguística?	Sim() - Continue, por favor. Não() - Passe para a Q18, por favor.
14. O que você sabe sobre a Educação Linguística?	
15. Você considera que a aplica em sala de aula?	Sim() Não()
15a. Por quê?	
16. Em seu ponto de vista, o que faz com que o aluno se torne um poliglota dentro da própria língua (Bechara, 1987)?	
COMENTÁRIOS GERAIS	
17. Este espaço é para você fazer seus comentários em relação às atividades de leitura que você desenvolve em sala de aula.	

Figura 02 - Questionário aplicado na pesquisa - Anexo I

3.2. Análise dos questionários

A pesquisa teve seis respondentes de diferentes escolas públicas, sendo que todos lecionavam para o 9º ano do ensino médio.

Sobre o grau de escolaridade dos seis respondentes, obtivemos as seguintes informações: dois possuem curso de especialização ou mestrado, concluídos em 2005 e 2006; três concluíram a graduação em Letras, dois em 1998 e um deixou essa questão em branco; e um ainda a está cursando.

Ao ser questionado qual o LD utilizado em sala de aula para ministrar as aulas de Língua Portuguesa para o 9º ano do Ensino Fundamental, tivemos respostas variadas, como pode ser observado no quadro a seguir. Há diversidade nas obras adotadas, mostrando que há variedade entre as obras aprovadas no PNLD, o que é um fator positivo, pois, assim, o EnAp pode escolher o LD que mais se adéqua ao seu plano pedagógico.

Livro didático adotado	Editora
Diálogos em Gênero	FTD
Língua Portuguesa, Linguagens	SEE
Português Linguagens	Saraiva
Singular e Plural. Leitura, produção e estudos de linguagem	Saraiva
Jornadas.port	Saraiva
Ararabá Português	Moderna

Tabela 01 - Livro didático adotado

A pergunta que abre o questionário objetivou entender como, de forma geral, os respondentes trabalham a leitura em sua prática pedagógica.

1. Como você trabalha a leitura em sala de aula?
1. Trabalho utilizando textos de gêneros variados, com foco nos veiculados em jornais. Trabalho o vocabulário e depois, questões de interpretação e de Gramática.
2. Trabalho a leitura compartilhada, para assim mantê-los atentos no assunto lido.
3. Primeiro faço a propaganda do texto, faço a leitura dramatizada dele e ainda converso sobre o vocabulário e o trago para o cotidiano dos alunos.
4. Eu dou cinco aulas por semana em cada sala. Dessas cinco aulas, tiro uma para fazer leitura. Geralmente, eu leio um ou dois capítulos de uma obra literária em voz alta para os alunos. Durante a leitura, faço pequenas pausas para esclarecer algum vocábulo ou trecho do livro. No final da aula, pergunto o quê eles estão achando do enredo, se estão ou não gostando.
5. Fazemos leitura silenciosa, oral e compartilhada. Procuro fazer uso de vários gêneros textuais, explicando para os alunos qual é a função social de cada texto.
6. Aulas práticas com o auxílio do livro didático, textos e atividades lúdicas.

Tabela 02 - O trabalho de leitura na sala de aula

Pelas respostas obtidas, vários tipos de leitura são utilizados, como a leitura compartilhada, a leitura dramatizada, a leitura em voz alta e a leitura silenciosa. Há a preocupação em trabalhar com gêneros, o que indica, mesmo que, inconscientemente, aproximação com a EL, pois, ao utilizar a variedade de gêneros para a leitura, o EnAp proporciona ao ApEn o contato com as diversas formas de comunicação existentes, da literária à não literária, possibilitando que ele amplie seu conhecimento de mundo. Outro ponto a ser ressaltado no trabalho com gêneros diversos é o contato que o ApEn tem com as diversas estruturas e superestruturas do texto. Ao desenvolver essa familiaridade, o ApEn irá reconhecer o tipo de gênero pela estrutura apresentada no texto. No entanto, nenhum respondente citou o levantamento de hipóteses, o estabelecimento de objetivos ou o uso de esquemas para atingir a compreensão leitora, focando apenas as dúvidas devido à falta de compreensão do vocabulário utilizado no texto.

Quando questionados se utilizavam teóricos para a elaboração das atividades de leitura, entre os seis respondentes, quatro responderam que sim, citando Evanildo Bechara, Napoleão Mendes de Almeida, Cegalla, Jean Piaget, Rubem Alves, Viviane Mosé, Delia Lerner e Celso Cunha. É interessante observar que os respondentes mencionam gramáticos e até mesmo um psicólogo como teóricos para desenvolver atividades de leitura. Isso demonstra o não entendimento da pergunta ou uma falta de orientação sobre o que é leitura ou ainda um desconhecimento teórico sobre a leitura, o que pode estar relacionado a base que recebeu durante a formação universitária.

A próxima questão na sequência do questionário foi: 3. Quais os recursos utilizados nas atividades de leitura? Essa pergunta é de múltipla escolha sendo possível ao respondente selecionar mais de uma opção. Para essa pergunta, obtemos os seguintes resultados:



Gráfico 01 - Recursos utilizados

Podemos perceber uma concentração nos gêneros que circulam em revistas e jornais, seguido pelos livros de história e o livro didático, indicando que há uma variedade na seleção dos textos trabalhados e uma preferência por textos de circulação em massa e atuais, no caso das revistas e jornais, o que pode motivar os EnAp a se interessarem pela leitura, preparando-os para se tornarem leitores proficientes e autônomos, o que está de acordo com a pedagogia da leitura.

Os livros didáticos são também bastante utilizados mostrando que continuam sendo um gênero fundamental na prática da sala de aula.

Para a questão a seguir, cinco respondentes responderam sobre os critérios utilizados na seleção do material usado em sala de aula e um deixou em branco. Um deles mencionou que escolhia textos sobre assuntos que estivessem relacionados ao que já estava sendo trabalhado em sala de aula. Dois responderam que procuravam temas da atualidade e os outros dois notícias, no entanto, um procurava notícias que não estavam relacionadas ao mundo dos jovens, como economia e política, no intuito de despertar o interesse sobre esses temas. Veja-se a tabela abaixo.

4. Ao utilizar revistas/jornais, quais os critérios de escolha para a seleção do material que será utilizado em sala de aula?
Notícias de economia, política
Notícias sobre adolescentes, meio ambiente, emprego, educação
Assuntos relacionados aos temas abordados na aula
Temas da atualidade

Tabela 03 - Critérios de seleção de textos extraídos de revista/jornais

Essas respostas demonstraram que os EnAp estão mais orientados a escolher pelo conteúdo a ser lido e, ao fazê-lo, procuram por notícias que possam despertar o interesse no ApEn, criando, assim, um ambiente motivador para o trabalho com a leitura. Ao proporcionar o contato do ApEn com várias notícias sobre assuntos diversos, faz com que ele tenha de utilizar estratégias até então não utilizadas, fazendo com que o ApEn crie relações com o que já sabe, seu conhecimento prévio, e o que ainda desconhece. Ao tentar superar o obstáculo do que ainda não é conhecido, o ApEn utiliza estratégias motivadas pela necessidade de entender o que é novo e que ainda não faz parte de seu repertório. Ele aprende a partir do texto que está lendo, transformando-se em um leitor autônomo e proficiente.

O desenvolvimento da atividade com revistas/jornais é feita em grupos ou em duplas. A leitura em voz alta ainda está presente com o propósito de mostrar ao ApEn a entoação e a pontuação. O trabalho com o vocabulário continua presente como fator importante para a compreensão. Ao trabalhar o vocabulário, o ApEn amplia seu conhecimento e desenvolve novos esquemas que serão úteis em leituras futuras.

5. Ao utilizar revistas/jornais, como você desenvolve as atividades de leitura?
1. Seguindo o que já foi respondido na questão anterior. Às vezes, os divido em grupos, com notícias diferentes e cada grupo explica a notícia para os outros alunos. Em todas as atividades, há um exercício explorando vocabulário, compreensão do texto e passo nos grupos para sanar dúvidas antes deles explicarem para os outros.
2. Peço leitura compartilhada, faço comentários com os alunos, vejo a opinião de cada um sobre o assunto; para assim realizarmos a atividade.
3. Apresento o jornal/revista, identificando data de publicação, fonte da notícia/reportagem, título, linha fina, entre outras informações estruturais. Faço a leitura com os alunos identificando tema e outras informações como: quem participou dos fatos? Quando? Como? Por quê? Onde? Depois os alunos fazem uma nova leitura e identificam palavras para conversarmos sobre o vocabulário. Por último, respondemos a algumas perguntas oralmente.
4. Recoelho os recortes e faço uma seleção, escolho os mais apropriados para o momento e que a linguagem seja acessível a todos, faço cópias e peço para sentarem em duplas, fazemos a leitura compartilhada e depois leio para todos ouvirem a entoação e a pontuação.
5. Leio com os alunos em sala de aula, fazendo que os mesmo vejam a prática, daquilo que foi desenvolvido na teoria.

Tabela 04 - Desenvolvimento de atividades de leitura com revista/jornais

Outros pontos que chamam a atenção é a adoção de leitura compartilhada, a motivação para extrair a opinião dos ApEn, a apresentação da leitura em grupo para os demais colegas, o trabalho de identificação da estrutura e a releitura como atividade de revisão do que foi compreendido. Todos esses elementos são

importantes para que o ApEn construa o significado do texto e atinja a compreensão leitora e a aquisição da autonomia.

Os EnAp utilizam a aprendizagem colaborativa para desenvolver as atividades, envolvendo a todos durante a leitura. Ao propor o trabalho em duplas ou em grupo, o ApEn é estimulado a discutir sobre o texto e dar sua opinião, tendo um papel ativo na construção de seu conhecimento. O EnAp fica em seu papel de mediador, proporcionando esse momento de interação e reflexão em torno do assunto escolhido.

Também podemos relacionar o direcionamento dessas atividades de leitura feita pelo EnAp com o que Solé (2009, p. 35) afirma, que, nesse tipo de sequência (leitura e posterior resposta às perguntas de entendimento do texto),

[...] na sequência há pouco espaço para as atividades destinadas a ensinar estratégias adequadas para a compreensão de textos. [...] [...] o trabalho de leitura costuma se restringir àquilo que se relatou: ler o texto e, a seguir, responder a algumas perguntas sobre ele, geralmente referentes a detalhes ou a aspectos concretos. Devemos assinalar que a atividade de pergunta-resposta é categorizada pelos manuais, guias didáticos e pelos próprios professores como uma atividade de compreensão leitora. (SOLÉ, 2009, p. 35)

É necessário dar um sentido para a leitura e isso pode ser obtido ao estabelecer no início objetivos a serem alcançados que não sejam apenas o entendimento do texto para responder às perguntas sobre ele.

Na questão 6, os respondentes deviam descrever uma atividade de leitura desenvolvida sem a utilização do LD.

6. Por favor, escolha uma das atividades de leitura que você desenvolveu este ano (não considere atividades propostas pelo livro didático), englobando os objetivos, a metodologia empregada, o desenvolvimento e qual o resultado obtido, para descrever.
1. Escutamos a música Vai Passar do Chico Buarque e lemos um texto da Uol Educação, da disciplina de História que discutia a Ditadura. Em seguida, expliquei a música e passei um exercício sobre vocabulário, compreensão dos textos e algumas questões de Gramática retiradas dos textos. Foi interessante.
2. Escolhi uma leitura sobre os pensamentos do empresário Bill Gates, onde ele aborda sobre onze coisas que não se aprende na escola: comparação da vivência dos alunos em sala de aula, com o cotidiano diário que eles enfrentarão no futuro para, assim, despertá-los para a valorização do ensino e dos professores. Alguns não sabiam quem era Bill Gates, pedi uma pesquisa sobre e fiz comentários em cima da pesquisa feita. Os alunos se interessaram muito e percebi que gostaram do assunto, pois eles perceberam o que enfrentarão na sua vida diária futuramente, valorizando, assim, os pais, os professores, os colegas de classe, os funcionários da escola e o ser humano em geral.

Tabela 05 - Atividade de leitura desenvolvida na sala de aula sem o apoio do LD (1)

Na primeira resposta, podemos observar que o conhecimento prévio, quanto ao conhecimento de mundo ou enciclopédico, não é explorado como atividade inicial. Nessa atividade, apenas o conhecimento textual é desenvolvido e de forma inconsciente, ao levar o ApEn a reconhecer o gênero música e sua estrutura textual, o que o ajuda na compreensão do texto.

Também para possibilitar a compreensão do texto, o EnAp fornece materiais complementares extraídos da internet para que o ApEn entenda o contexto de produção da música dentro de um período específico e significativo da história, colaborando para que o ApEn amplie seu conhecimento de mundo ou enciclopédico e possa criar significados que o levarão à compreensão leitora. O papel do EnAp nesse processo é o de mediador, direcionando o ApEn para que ele próprio possa construir os significados do textos.

A próxima atividade proposta leva em consideração a abordagem de um tema que tenha significado para o ApEn, fazendo-o relacionar o texto com seu futuro. Isso serve de fator motivador para o interesse pela leitura. O EnAp trabalha com o conhecimento prévio dos alunos procurando identificar quem conhecia Bill Gates. Ao verificar que havia alguns que não o conheciam, uma atividade de pesquisa foi proposta, motivando-os a ter uma papel ativo dentro do processo de leitura.

6. Por favor, escolha uma das atividades de leitura que você desenvolveu este ano (não considere atividades propostas pelo livro didático), englobando os objetivos, a metodologia empregada, o desenvolvimento e qual o resultado obtido, para descrever.
3. Estou trabalhando o livro "A Invenção de Hugo Cabret". Faço uma leitura, uma vez por semana, em uma aula, dos capítulos. Geralmente, leio em média dois capítulos. A cada semana, antes de iniciar a leitura do novo capítulo, faço a revisão do que já conhecemos de várias formas diferentes. Às vezes, retomo as personagens e os principais personagens; em outras, faço perguntas aos alunos sobre o que já conhecem. Só depois começo a ler o novo capítulo. Enquanto isso, os alunos anotam em seus cadernos os fatos que consideram mais importantes, conforme a leitura. Algumas vezes, ao invés de fazer a leitura do livro, eu me "transformo" na personagem e conto a história como se fosse ela, como se vivesse a história. Transformo-me em Hugo Cabret e conto a história de acordo com o meu ponto de vista. Após a leitura, muitas vezes, desenvolvo trabalhos ou atividades com os alunos para reforçar ainda mais a história, por exemplo, ao ler a história do Pequeno Príncipe, quando o aviador fala do pedido do menino para que lhe desenhe um carneiro e o aviador faz finalmente uma caixa, trabalhei com os alunos do 6º ano a dobradura de uma caixa com três furos, como no livro, onde as crianças colocaram seus carneirinhos desenhados. Os alunos quiseram levar o trabalho para terminar em casa porque quiseram colocar algodão em seus carneirinhos, tamanho cuidado, capricho e atenção deles. Durante a leitura, não posso me esquecer de que sempre procuro associar a história lida ao cotidiano dos alunos, exemplificando, e ainda conversamos sobre outros assuntos que surgem como mitologia (Hugo Cabret), história, geografia, matemática e gramática (O Pequeno Príncipe). Quanto aos resultados, posso dizer que até o momento todos os alunos compreenderam as histórias, sabem falar/argumentar sobre ela e, principalmente, me cobram a leitura e "brigam" comigo quando param, porque querem saber mais e mais. Dizem até que eu pareço uma novela, parando na melhor parte.

Tabela 06 - Atividade de leitura desenvolvida na sala de aula sem o apoio do LD (2)

Na atividade descrita acima, o EnAp trabalha com uma obra literária e desenvolve a leitura por capítulos semanais. Cada sessão de leitura é antecedida pela retomada do que foi visto na aula anterior, trazendo à lembrança dos ApEn as personagens e as situações vividas por elas. Essa revisão serve para avaliar o grau de compreensão de leitura atingida por eles no que já foi lido até então e para a contextualização. As atividades complementares à leitura servem para motivar os jovens não só a ler, mas também ter o prazer da leitura, como no caso da construção da caixa. Nessa atividade, podemos considerar as conversas sobre temas transversais ao tema como forma de levantar expectativas de leitura e novas inferências, além de levar o leitor a refletir sobre o texto. A forma de apresentar a leitura para os ApEn é motivadora e cria a expectativa de continuação, de saber qual o final da história, pela divisão por capítulos.

6. Por favor, escolha uma das atividades de leitura que você desenvolveu este ano (não considere atividades propostas pelo livro didático), englobando os objetivos, a metodologia empregada, o desenvolvimento e qual o resultado obtido, para descrever.
4. OBJETIVOS: Tentar despertar nos alunos a vontade, o desejo, o prazer pela leitura e ao mesmo tempo conscientizá-los sobre a importância de nos prevenirmos contra o mosquito Aedes Aegypti. METODOLOGIA: Leitura de vários textos trazidos pela professora e pelos alunos sobre o tema, roda de conversa para compartilharem conhecimentos. DESENVOLVIMENTO: Após a leitura dos textos e a roda de conversa, os alunos redigiram um texto de opinião com o tema: Dengue, Zika, Chikungunya. Por que o Brasil não consegue acabar com o Aedes Aegypti? O resultado obtido foi esperado dentro da atividade que foi proposta, ou seja, leitura, conscientização e produção de texto.
5. Fizemos uma leitura do texto, parágrafo por parágrafo, e fomos fazendo a interpretação do texto. Ampliar a visão crítica do aluno, resultado foi ótimo.

Tabela 07 - Atividade de leitura desenvolvida na sala de aula sem o apoio do LD (3)

O despertar do interesse pela leitura, na primeira resposta descrita acima, foi fomentado pelo EnAp pela pesquisa prévia dos ApEn sobre textos que tratavam do tema proposto e que eram atuais, seguido de roda de conversa, que motiva a participação ativa do EnAp.

Já na última atividade descrita, não fica claro como essa leitura foi desenvolvida nem como a compreensão do texto foi direcionada.

Com essas respostas, podemos observar que ainda há muito espaço para explorar o conhecimento prévio e o levantamento de hipóteses. O único componente trabalhado de forma indireta é o textual, uma vez que, ao ler, o leitor reconhece o

tipo de texto e a estrutura textual, que o ajuda na compreensão leitora. Ao identificar o tipo de texto, o leitor cria expectativas e faz inferências que o ajudarão na construção de sentido.

A próxima pergunta como a atividade de leitura do LD é desenvolvida pelo respondente. Uma das respostas não se relaciona ao LD, mas a uma obra literária adotada pelo respondente. Mesmo assim, as respostas mostram que primeiro há uma leitura inicial, sem a preocupação de saber o que os ApEn já sabem sobre o tema, sem explorar os aspectos estruturais, como título e tipo de texto, e depois explicação sobre o tema, pelo EnAp, e a realização das atividades propostas no LD.

7. Tendo como referência o livro didático adotado para este ano, como você desenvolve as atividades propostas no livro?
1. Quando é uma leitura, lemos em sala, explico as questões, os alunos as respondem e as corrigimos.
2. Faço a leitura conjunta com os alunos, vejo a opinião de cada um em relação ao assunto estudado. para assim dar o meu ponto de vista sobre o assunto e a minha explicação sobre o mesmo, comparando, assim, o que foi observado por eles.
3. Sempre procuro começar por alguns textos, nem sempre seguindo a ordem de páginas, e avaliando quais as necessidades da turma e do ano em questão; faço a leitura do texto com os alunos e muitas vezes até as questões do texto e/ou gramaticais, não apenas para que me acompanhem, mas também aproveito para explicar conteúdos e fazer orientações sobre diversos assuntos.
4. *Livro: Anjo da morte - Pedro Bandeira. *Objetivos: Proporcionar momentos agradáveis de leitura aos educandos. Formar leitores. Explicitar o caráter educativo, enriquecedor e interdisciplinar da literatura. Abordar um sistema político histórico extremamente intolerante (o Nazismo) e incentivar os estudantes a respeitar toda e qualquer forma de diversidade. *Metodologia: Uma vez por semana, eu fazia a leitura de um ou dois capítulos da mencionada obra para os alunos e depois nós conversávamos um pouco sobre as características da política nazista. *Resultado: O resultado foi bom. Muitos alunos não sabiam quem foi Adolf Hitler e nem o que era o Nazismo. Graças à temática, pudemos, inclusive, abordar questões de gênero, machismo, homofobia etc. Vários desses alunos escolheram tratar em seus trabalhos de final de ano de assuntos que têm a ver com preconceitos (racial, sexual, social e daí por diante), e eu creio que isso tenha se dado, também, por conta dos nossos debates em sala de aula. Dois alunos chegaram a afirmar que acreditavam que a homossexualidade era algo feio, diabólico e doentio, mas que, nas nossas discussões, perceberam que se trata apenas de uma característica.
5. Se for um texto, os alunos fazem a leitura silenciosa e, em seguida faço a leitura oral falando sobre o gênero em que pertence e a sua função social. Os exercícios, procuro pedir para que façam os que penso serem mais relevantes, de acordo com o conteúdo estudado.
6. Na sua maioria, desenvolvo o que vem sugerido no livro.

Tabela 08 - Desenvolvimento de atividade de leitura proposta no LD

Podemos observar que, nas atividades descritas na questão 7, o EnAp não propõe objetivos e propósitos (estratégia cognitiva) para a leitura deixando-a confusa e dispersa e com o caráter de leitura apenas para trabalho posterior de análise sintática ou outros exercícios focados na gramática ou no vocabulário. Com essas atividades, temos a impressão de que o ApEn lê sem saber por que o está fazendo e por não saber o que está fazendo e não perceber o processo, acaba não ativando estratégias de leitura que o ajudem na construção do significado do texto.

Ao deixar de se ater aos processos de leitura, o EnAp não demonstra ao ApEn que os tipos de texto e os tipos de gênero podem nos indicar o tipo de leitura que iremos fazer, pois ler uma bula, por exemplo, é diferente de ler um artigo científico. As informações que iremos buscar em cada um desses gêneros são diferentes, ou seja, nossos objetivos são diferentes. Tendo essas informações, o estudante pode escolher qual o processo que irá utilizar para chegar ao objetivo de leitura, pode usar, por exemplo, mecanismos de apreensão rápida de informação visual com o processo de *scanning* (KLEIMAN, 2013, p. 36).

Também a estratégia de levantar hipóteses não foi citada por nenhum dos respondentes e, segundo Kleiman (2013), com esse tipo de estratégia o leitor prevê os temas e pode ir testando essas hipóteses durante a leitura, além de reconstruir a estrutura textual. Já na predição, o leitor ativa seu conhecimento prévio e é o conjunto dessas estratégias que o leva à compreensão do texto.

Na questão 8, foi perguntado se as atividades de leitura nos LD supriam as necessidades da sala de aula, a maioria (cinco) respondeu que sim, um respondeu que não e um deixou em branco. Abaixo as explicações para as respostas.

8. Essas atividades correspondem às suas necessidades em sala de aula? 8a. Por quê?
São textos atuais, de gêneros diversos, mas deixam a desejar em Gramática.
Ajudam as atividades propostas em sala de aula, leitura.
Utilizo o livro como apoio em sala de aula e não como única base. Ele me garante o acompanhamento e a complementação do meu trabalho. Muitas vezes os textos presentes me ajudam a "ajudar" os alunos, principalmente os que têm dificuldades, inclusive a se organizarem melhor em seus estudos.
A maioria das vezes procuro atividades em outros livros didáticos, apostilas e internet.
Eu não trabalho com livros didáticos, porque eles não costumam satisfazer às necessidades dos meus alunos, tendo um vocabulário muito aquém (infantilizado) ou além (erudito demais) das minhas turmas, possuindo exercícios maçantes e com páginas cheias de informações, que mais fazem com que os estudantes se percam do que aprendam. Eu tenho por hábito elaborar apostilas com os temas que serão trabalhados em sala de aula. Assim, consigo empregar um vocabulário acessível, levemente formal, elaborar exercícios pertinentes e desenvolver o conteúdo de forma que vai fixar o essencial do que foi ensinado.

Tabela 09 - As atividades de leitura proposta no LD em relação à necessidade contatada na sala de aula

Observamos que um dos respondentes usa textos de gêneros diversos para atividades de gramática e não menciona nada sobre a leitura levando-nos a entender que novamente o foco é na gramática e não na compreensão leitora.

Como as atividades propostas no LD são consideradas satisfatórias, mas não completas, quatro respondentes disseram que precisam de materiais extras, um disse que não e um não respondeu à questão 9.

Isso mostra autonomia do EnAp que não fica atrelado ao LD em um papel de mero instrutor, pois há um desejo de ultrapassar o estabelecido. O EnAp identifica as necessidades da turma em que está trabalhando, analisa as atividades propostas pelo LD, percebendo o que precisa de complementação. Veja as respostas abaixo.

9. Você precisa complementar as atividades de leitura propostas pelo livro didático? 9a. Por quê?
1. O livro é um recurso, a aula pode ir além. No tocante à Gramática, o conteúdo é resumido.
2. Porque gosto de ampliar as atividades dos alunos com outras formas de conhecimento, tais como: jornais, revistas, e temas da atualidade e vivência do aluno; para assim despertar o interesse dos mesmos.
3. Como já disse anteriormente, o livro didático é meu apoio em sala de aula, não minha base. Há muitas vezes a necessidade do resgate de outros exemplos de gêneros textuais ou de assuntos gramaticais retirados de revistas, jornais, internet, livros paradidáticos para que o aluno compreenda as estruturas e seja capaz de produzir textos semelhantes e/ou desenvolver atividades de forma mais autônoma.
4. Quase sempre os alunos precisam de complementos para entenderem o assunto, o livro didático dá pouco suporte e os textos são fragmentos muito curtos.
5. As atividades já são bem completas.

Tabela 10 - As atividades de leitura proposta no LD: complementá-las ou não

Quando questionados se consideravam essas atividades satisfatórias (questão 10), a maioria (quatro) disse que não considerava e dois disseram que sim. Mesmo a pergunta tratando sobre leitura, os respondentes continuam entendendo a leitura como atividade prévia para o trabalho com a gramática.

10. Você considera as atividades de leitura propostas no livro didático satisfatórias para as suas necessidades? 10a. Por quê?
1. Há sempre algum conteúdo que precisa ser mais aprofundado e trabalhado em listas de exercícios.
2. Não posso dizer que são totalmente satisfatórias, porque estaria desconsiderando outras coisas e ainda que não teria abertura para a vinda/utilização de outros materiais. Posso dizer que o livro didático é uma das muitas ferramentas que o professor de língua portuguesa pode e deve utilizar nas aulas.
3. Porque o vocabulário e o tema dificilmente agradam a maioria dos meus alunos.
4. Porque procuro trabalhar a gramática dentro do texto, mostrando-lhes a estrutura, a morfologia da palavra, a sintaxe, as marcas de oralidade, tempo, espaço etc, e nem sempre os textos do livro didático nos oferece suporte.
5. Supri as necessidades do ensino-aprendizagem
6. Porque são interessantes e convenientes para as séries em questão, além de possuírem figuras que despertam a atenção dos estudantes.

Tabela 11 - As atividades de leitura proposta no LD: satisfatórias ou não

Na pergunta 11. Como você analisa as atividades de leitura propostas no livro didático adotado para este ano?, há uma divisão entre os respondentes. Há os que consideram as atividades de leitura boas, interessantes e ótimas, e os que as

consideram incompletas e regulares por fazer o EnAp precisar de outros recursos complementares.

Observamos que alguns EnAp veem o LD como complemento para atividades com a gramática sem relacionar exatamente com a leitura, que é deixada em segundo plano. Outros usam o que é proposto no LD como ponto inicial para o desenvolvimento de projetos extras.

Percebemos o LD como gênero instigador e facilitador para o desenvolvimento de atividades de leitura, porém ainda incompleto na visão dos respondentes, que precisam propor atividades extras para atingirem seu objetivo pedagógico.

11. Como você analisa as atividades de leitura propostas no livro didático adotado para este ano?
1. É o mesmo livro. Avalio da mesma forma.
2. Muito boas e interessantes
3. Analiso, como já disse, como complementares ou como fagulha para o desenvolvimento de trabalhos e até de projetos em sala de aula, como pela leitura de contos maravilhosos do livro chegar à produção ou adaptação de um conto escrito pelo (s) aluno (s).
4. Sincermente, o meu contato com o livro didático desse ano só se deu no momento da escolha. Portanto, não posso tecer muitos comentários acerca dele, a não ser de que o mesmo possui um índice meio confuso e um excesso de temas.
5. Regulares, fazendo com que o educador tenha que procurar complementos em outras fontes.
6. Ótimas, com facilidade de compreensão e desenvolve o lado crítico do aluno, para a leitura e interpretação.

Tabela 12 - Opinião sobre as atividades de leitura proposta no LD

A seguir (questão 12) os EnAp escolheram atividades de leitura propostas pelo LD para descrever como foram desenvolvidas na sala de aula.

12. Por favor, escolha uma das atividades de leitura que você desenvolveu este ano e que foi proposta pelo livro didático, englobando os objetivos, a metodologia empregada, o desenvolvimento e qual o resultado obtido, para descrever.
1. Leitura: O beijo dos Jovens (crônica escrita por Carlos Drummond de Andrade). A metodologia foi explicar o que é a crônica, depois, fizemos a leitura, analisamos palavras desconhecidas, discutimos o texto e respondemos às questões do livro.
2. Escolhi um texto abordado sobre o empresário Bill Gates; que falava sobre onze coisas que não se aprende na escola. Os alunos acharam muito interessante, pois começaram a valorizar mais os colegas, professores, funcionários e pais; pois o texto abordava sobre as dificuldades que eles enfrentarão em seu futuro. Pedi também uma pesquisa sobre o empresário, pois muitos alunos não o conheciam. Achei a leitura muito produtiva.
3. Este ano comecei a trabalhar com os alunos do 6º ano os contos maravilhosos, também conhecidos como contos de fadas, a partir da leitura de um conto chamado "Senhora Holle". Primeiro, fizemos a leitura, os alunos acompanhavam a minha leitura. Em seguida, eles fizeram a leitura de cada parágrafo e fomos identificando as palavras cujos significados não sabiam e depois descobrimos juntos. Após a leitura e vocabulário, trabalhamos juntos as questões do livro, ao mesmo tempo identificando e comparando esta história com outras semelhantes, como "Cinderela". Conteí para eles a verdadeira história de Cinderela, segundo os Irmãos Grimm. Eles adoraram e ficaram curiosos por outras histórias. Posteriormente, prosseguimos para a análise das características do gênero e dos tipos de texto, inclusive a narração, da qual o conto faz parte. Logo após trouxe para os alunos outros tipos de texto que eram narrativos, mas se diferenciavam dos contos por apresentarem outras características. Então começamos a leitura do livro "O Pequeno Príncipe", que não deixa de trazer características dos contos maravilhosos, mas se diferencia na estrutura por ser um romance. Dessa forma, estou oferecendo aos alunos oportunidades de comparação entre textos e me apoiando no livro didático para iniciar, como mencionado um projeto. Posso dizer que a cada dia os alunos conseguem identificar melhor as características dos textos e ainda esperam ansiosos por mais uma leitura.
4. Eu não desenvolvi nenhuma atividade de leitura que tivesse sido proposta pelo livro. Só desenvolvi atividade de escrita que foi proposta pelo livro, mas que eu trabalhei a meu modo, com textos extraídos da internet e de livros paradidáticos.
5. TEXTOS : CARIAMA CRISTATA CARIAMIDAE (IBAMA- Algumas Espécies da Nossa Fauna) e PASSAREDO (Canção de Francis Hime e Chico Buarque de Holanda). OBJETIVOS: Os alunos entenderem o processo de formação de palavras (radical, afixos e hífen). METODOLOGIA: Leitura silenciosa pelos alunos e em voz alta pela professora. DESENVOLVIMENTO: Interpretação dos textos, identificação das palavras formadas por aglutinação e justaposição através de exercícios com termos gramaticais empregados.

Tabela 13 - Atividades de leitura proposta no LD desenvolvida em sala de aula

Um dos respondentes deu o mesmo exemplo de atividade que na questão 6, um respondente não respondeu à pergunta e um respondente não trabalhou nenhuma atividade de leitura do LD, além disso houve um respondente que complementou a resposta com exemplo de atividade feita com o 6º ano.

Podemos perceber que não há uma atividade anterior à leitura objetivando o levantamento do conhecimento prévio, seja na percepção da superestrutura, do tipo textual ou mesmo do conhecimento do mundo ou enciclopédico, nem o direcionamento para estabelecer objetivos e previsões ou para a formulação de hipóteses que ajudariam o ApEn a construir sentido para o texto lido.

Ao não analisar a superestrutura do texto, o que ajudaria no levantamento de hipóteses e previsões, atividades reflexivas que conduzem o leitor à compreensão do texto, o EnAp também deixa de abrir espaço para que os estudantes ativem os esquemas, por exemplo, se um personagem está com raiva, podemos imaginar como ele está agindo, o que leva o leitor a fazer uma previsão. Todo texto traz

indicadores que podem ser usados pelo leitor na formulação de hipóteses e de previsões.

O trabalho com o vocábulo também não segue uma metodologia que ative o conhecimento de mundo por meio de esquemas de forma direta. No entanto, ao ler o ApEn ativa automaticamente alguns esquemas que fazem parte de seu repertório e que irão ajudá-lo na construção de sentido de um novo vocabulário ao se apoiar no contexto em que ele está inserido. Esse tipo de conhecimento (o esquema), segundo Kleiman (2013), é parcial e estruturado e é ele que cria nossas expectativas sobre o que estamos lendo. Ao ler que um personagem está em um estádio de futebol, por exemplo, o leitor consegue imaginar o local da cena, ele não fará uma inferência diferente da existente em seu esquema mental. Ele não vai imaginar que dentro de um estádio de futebol há um campo de flores, mas ele sabe que há o gramado. Há também um encadeamento de ideias, uma sequência relacionada ao primeiro esquema: estádio de futebol, gramado, jogadores, bola de futebol etc.

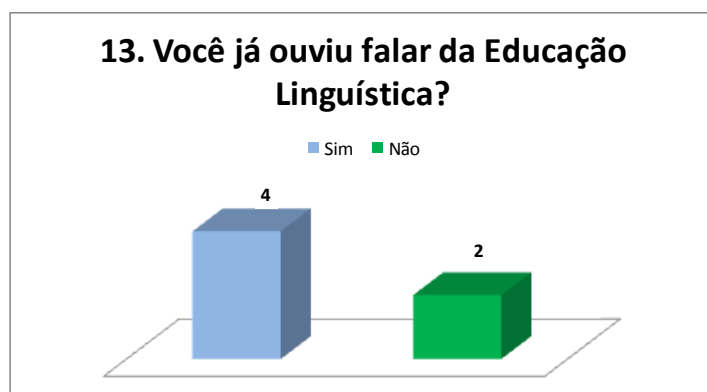


Gráfico 03 - Conhecimento sobre EL

Ao serem questionados sobre a EL, a maioria já havia ouvido falar, o que resultou em respostas variadas quando perguntados sobre o que sabiam da EL.

14. O que você sabe sobre a Educação Linguística?
1. É um ramo que busca estudar meios de ensino sobre a língua portuguesa, unindo métodos e aspectos da Linguística, da Língua Portuguesa.
2. É o estudo da nossa língua padrão.
3. Educação Linguística é o desenvolvimento e aprofundamento dos conhecimentos linguísticos do educando.
4. Educação Linguística é o respeito ao saber linguístico de cada aluno, é garantir-lhes o direito de se intercomunicarem socialmente e orientá-los na ampliação desta comunicação. Para que isso aconteça, o ensino da língua tem de ser sem a preocupação com a gramática, o saber vem naturalmente quando o aluno entra em contato com vários gêneros textuais. O professor deixa de ser o foco do processo de aprendizagem do aluno, que agora é o sujeito de suas ações.

Tabela 14 - Educação linguística

Percebemos que há uma confusão entre o que é a EL e o que é a língua padrão. Quando mencionam a linguística, ainda há o entendimento da língua apenas como estrutura. Um dos respondentes tem a noção da EL e do papel tanto do ApEn quanto do EnAp no processo de ensino-aprendizagem.

O estudo da Língua Portuguesa, na visão dos respondentes, não está centrado no desenvolvimento e na qualificação da competência comunicativa, eixo articulador, composto pelas seguintes competências a linguística, a estratégica, a textual-discursiva, a semiológica, a sociolinguística, a competência literária e a digital, como proposto pela EL. Está centrado apenas no conhecimento linguístico.

Os mesmos quatro respondentes consideram que a aplicam na sala de aula, como pode ser visto no gráfico a seguir.

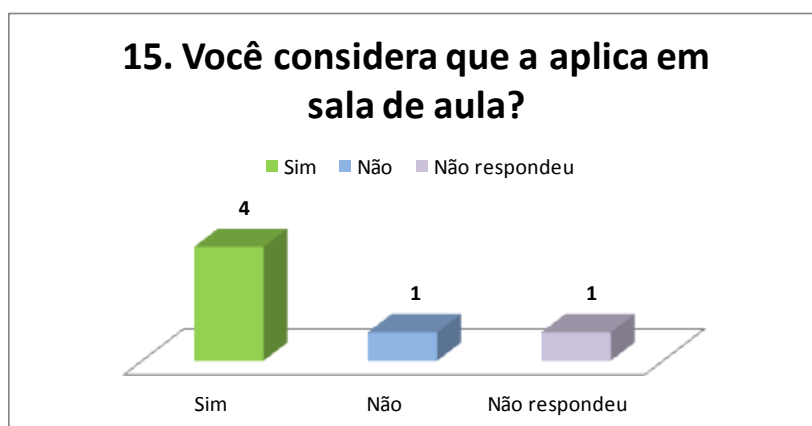


Gráfico 04 - A aplicação da EL em sala de aula

Na sequência (questão 15) foi perguntado por que eles achavam que a aplicavam na sala de aula e, novamente, tivemos respostas diversas, mas coerentes com a percepção dos EnAp do que é a EL respondidas na questão 14, mesmo essas respostas não correspondendo ao conceito de EL. Abaixo temos as respostas.

15. Você considera que a aplica em sala de aula? 15a. Por quê?
1. Não sei muito sobre Educação Linguística, na minha ignorância, sei que aplico muitos métodos, mesmo sem ter consciência deles.
2. Porque além de textos para interpretação, gramática, literatura, costumo abordar a origem da nossa língua mãe, a língua portuguesa.
3. Porque eu faço os meus alunos refletir sobre a língua, e não apenas memorizar regras e classificar esta ou aquela variante linguística como certa ou errada. Procuro ensiná-los fazendo-os entender a língua e não incentivando-os a aplicar normas vazias de sentido, de significado.
4. Porque trabalho com vários gêneros textuais, os alunos fazem várias produções, ao corrigi-las percebo onde devo dar mais ênfase nas orientações, assim as próximas produções melhoram gradativamente.

Tabela 15 - A aplicação da EL em sala de aula

Pelas respostas da questão 15, percebemos que a EL não está presente na prática pedagógica desses respondentes, por mais que eles considerem que sim. Ao ter um conceito errôneo sobre o que é a EL, seus objetivos e pressupostos, os respondentes continuam relacionando ao estudo da gramática e se equivocam no que é a atividade com os gêneros textuais. Acredito que a EL deve ser discutida na universidade desde os primeiros anos, para que o futuro EnAp possa atuar de forma mais dinâmica e possa proporcionar que o ApEn seja o ator principal no processo de ensino-aprendizagem.

Dando continuidade ao tema (questão 16), foi perguntado o ponto de vista do respondente sobre o aluno ser um poliglota na própria língua. As respostas também foram diversas. Veja-se abaixo.

16. Em seu ponto de vista, o que faz com que o aluno se torne um poliglota dentro da própria língua (Bechara, 1987)?
1. O aluno desenvolver a leitura, a interpretação para formar seu conhecimento linguístico e saber discernir as formas de uso da Língua Portuguesa, respeitando situações de comunicação.
2. Incentivando e despertando o interesse do mesmo sobre o assunto, através de atividades e possibilidades que o incentive a buscar cada vez mais sobre o assunto, tornando o assim um poliglota dentro da própria língua.
3. Conhecer, primeiramente, a sua língua, suas possibilidades, seus limites e ousar a partir do seu conhecimento. Em seguida, entender que a língua não é morta, mas viva e que muda constantemente, procurando se adaptar às necessidades e ao mundo em que vive o ser humano. Finalmente que deve valorizar a língua que fala, ouve e escreve, entendendo que há variantes e que a linguagem padrão não deve excluir a popular e vice-versa.
4. O contato com variados gêneros textuais, desde os mais informais até os mais formais, e a reflexão dos contextos, das funções, dos públicos a que cada um se dirige, entre outras características.
5. O aluno deve ler, entender e produzir vários gêneros textuais, ter contato com todos os regionalismos e saber respeitá-los. Ter consciência de quando deve fazer uso da linguagem coloquial e da linguagem padrão sabendo usá-las com responsabilidade.

Tabela 16 - Opinião sobre o que é ser um poliglota na própria língua

Como eixo pedagógico da EL, a competência comunicativa, ou seja, o que precisamos saber para que haja uma comunicação eficiente nos mais variados contextos socioculturais e nas mais variadas situações, é confundida com a competência linguística, que explica os aspectos gramaticais.

Como explicado por Lomas (2003), as situações comunicativas nos fazem utilizar não só a gramática, mas também registros variados de acordo com a situação de interação, com o contexto, ou seja, quando percebemos o que podemos falar e para quem de acordo com o local e a situação em que nos encontramos. Em várias respostas podemos perceber a preocupação de que o estudante esteja preparado linguisticamente para reagir de acordo com o contexto e situação em que se encontra, ou seja, em estabelecer uma comunicação eficiente.

Para finalizar a pesquisa (questão 17), os respondentes deveriam fazer algum comentário adicional sobre as atividades de leitura desenvolvidas em sala de aula. Quatro dos seis respondentes colocaram seus comentários.

17. Este espaço é para você fazer seus comentários em relação às atividades de leitura que você desenvolve em sala de aula.
1. Preciso buscar mais meios. Explorar mais a criatividade.
2. Gosto muito de trabalhar a leitura compartilhada, pois assim é uma forma de mantê-los todos atentos a leitura e ao assunto, para depois os alunos darem a sua opinião sobre o que foi lido durante a aula, para que eu venha a orientá-los sobre as atividades propostas em sala de aula.
3. Bom, acredito que procuro valorizar a leitura em sala de aula sob os mais variados aspectos. Resgato todos os tipos de texto, desde o mais antigo ao mais atual, tornando-os, inclusive, mais adaptados aos diversos gostos dos alunos e aproximando-os cada vez mais de seu cotidiano, de forma a fazê-los se identificar e gostar de ler, proporcionando ainda discussões, debates e reflexões sobre diversos assuntos.
4. Por ser professora de língua portuguesa, estou sempre lendo em voz alta para os meus alunos, procuro enfatizar as pontuações, e sempre que possível procuro disponibilizar para os alunos cópias dos textos, para ficarem atentos a leitura. Trabalhamos o Projeto Li e Recomendo, onde os alunos emprestam livros da biblioteca da escola, leem e fazem um breve resumo para os colegas de sala, recomendando ou não a leitura do mesmo.

Tabela 17 - Comentários finais em relação às atividades de leitura

Nos comentários finais, podemos observar que os EnAp estão buscando novas ideias e formas de envolver o ApEn nas atividades de leitura, seja na leitura compartilhada, seja na variedade dos textos, seja na aproximação com o cotidiano, tornando a atividade mais atrativa e envolvente para o ApEn. Estabelecendo uma conexão com o leitor por meio de um texto que faça sentido para ele, por ser relacionado ao dia a dia ou a temas de interesse para a faixa etária do leitor, o EnAp

consegue maior adesão para poder propor a forma que irá trabalhar esse texto em sala de aula.

Pelas respostas da questão 17, podemos observar uma tentativa de ruptura do modelo de ensino tradicional, em que o EnAp está no centro do processo de ensino-aprendizagem. Para os respondentes, os ApEn devem participar das atividades de forma ativa ao apresentar opinião, como no caso da recomendação do livro, ou ao ser instigado a refletir e debater sobre o assunto estudado. Para que a opinião seja formada ou um assunto debatido, o ApEn tem de usar seus conhecimentos prévios e estratégias de leitura que possibilitem a construção da compreensão leitora.

O uso de gêneros diversos (notícias, histórias, música etc.) possibilita o desenvolvimento tanto da competência linguística quanto da comunicativa. Tendo o contato com essa variedade, o ApEn desenvolve técnicas de processamento textual, percebendo a estrutura do texto.

3.3. Análise da atividade de leitura do LD

Esta parte será dedicada a análise do LD Língua Portuguesa do Projeto Athos, editora FTD, do 9º ano do Ensino Fundamental, publicado em 2014. A escolha por esse livro aconteceu por dois motivos: eu ter trabalhado com ele durante sua produção e por ser um novo lançamento no mercado do LD.

3.3.1. Os autores

Maria Treza R. Arruda Campos trabalha na área editorial e é mestre em Linguística Aplicada pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo.

Maria Salete T. de U. Moreira é professora do Ensino Fundamental na rede privada e editora. É mestre em Letras pela Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo.

Lucas K. S. Oda é professor do Ensino Fundamental na rede privada e de curso pré-vestibular. É mestre em Linguística pela Universidade Estadual de Campinas.

Daniela U. Alves é professora do Ensino Fundamental e do Ensino Médio na rede pública e privada. É mestre em Literatura Brasileira pela Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo.

3.3.2. Apresentação do Projeto pelos autores

A apresentação do Projeto Athos é feita trazendo à tona os três pilares que o norteiam: Conhecimento, Valores e Multiletramento.

O Conhecimento é visto como uma noção de alteridade como proposto por Bakhtin, de que o outro está inserido na produção de nosso discurso, entrelaçando-se também com a construção do nosso conhecimento, havendo sempre a dialogicidade.

Tendo essa perspectiva, de que o outro está sempre presente em nosso discurso, o projeto considera que o conhecimento é construído dentro de uma esfera social e que todo conhecimento é uma possibilidade de diálogo na qual o aluno é convidado a participar.

Esse projeto concebe o conhecimento também como um valor a ser compartilhado e, para que ocorra, é necessário uma atitude ética e responsável por parte do ApEn.

O trabalho com os Valores é importante pelas mudanças que vem ocorrendo no mundo, mudanças que deve ser acompanhadas pela escola. Essas mudanças são seguidas por necessidades diferentes e devem ser pensadas como coletivas, sem, no entanto, deixar de "valorizar o ser humano em sua singularidade e em sua diversidade" (CAMPOS *at alii*, 2014, p. XI)

Esse projeto tem a preocupação de "criar oportunidades de o aluno pensar na coletividade, desenvolver uma atitude cooperativa, refletir sobre temas, às vezes polêmicos, que envolvam a discussão de valores" (CAMPOS *at alii*, 2014, p. XII), elevando valores que possibilitem não só a diversidade como também a inclusão,

promovendo a sustentabilidade dentro das interfaces ambiental, social, cultural e ética.

Outro pilar que faz parte do projeto desta coleção é o Multiletramento, entendido, de acordo com o New London Group (1996) *apud* (CAMPOS *at alii*, 2014, p. XIV), como a multiplicidade de culturas e a semiótica que devem ser consideradas pela escola, cuja função é

ensinar e contribuir para a apropriação dos novos letramentos emergentes na sociedade contemporânea, por causa não somente das novas tecnologias de informação e comunicação (TICs) como também do processo de hibridação cultural decorrente da globalização. (CAMPOS *at alii*, 2014, p. XIV)

Com isso há a necessidade de se pensar em um currículo que desenvolva as competências e habilidades necessárias para se enfrentar a nova demanda, por isso é proposto o trabalho com o multiletramento, que não necessariamente envolve as TICs, mas refere-se

às culturas dos alunos e às mídias, às tecnologias e às linguagens que eles conhecem, abordar de forma crítica, pluralista, ética e democrática os textos de diferentes gêneros, em que circulam diversos discursos. A intenção desse trabalho, que parte dos conhecimentos dos alunos, é ampliar o repertório cultural com a finalidade de ocorrer a apropriação de outros letramentos, valorizados ou não. Ainda, pressupõe-se a análise crítica das diversas produções culturais com vista à produção e à compreensão de textos múltiplos, ora enfatizando as novas tecnologias, ora a diversidade cultural, ou ainda, ambos. (CAMPOS *at alii*, 2014, p. XIV)

3.3.3. A Coleção

A coleção Língua Portuguesa, que faz parte do Projeto Athos, é constituída por quatro volumes (do 5º ao 9º ano). Cada um é dividido em nove unidades, sendo a última dedicada à revisão. A abertura das unidades traz sempre uma imagem, com o objetivo de motivar e apoiar a discussão inicial, algumas questões, que contextualizam o jovem no tema que será abordado, e @mais, boxe que objetiva

ampliar o conhecimento sobre o tema indicando outras mídias diferentes da impressa.

Cada unidade trabalha com dois gêneros específicos dentro das esferas literária, jornalística, pessoal/cotidiana, científica e publicitária. Com isso cada unidade tem dois textos principais dentro da seção Leitura. Essa seção é composta dos seguintes elementos:

- Outras vozes - informações sobre o tema e/ou gênero do texto de leitura para complementar o conhecimento e ajudar na compreensão e interpretação.
- Fique Ligado e Sobre o autor - boxes que trazem informações para ajudar o jovem a ativar o conhecimento prévio e construir hipóteses sobre o texto.

A seguir apresentamos como, no manual do professor, são explicadas a seção Leitura e os boxes Fique Ligado e Sobre o autor. Após a breve introdução, há um comentário específico sobre cada elemento.

A estrutura e a diagramação propostas neste projeto criam um ambiente atrativo para o ApEn, que, por vários momentos, pode interagir com o próprio livro buscando em *sites* ou outras mídias elementos complementares ao que está sendo estudado. Essa é uma das maneiras de fazer com que ele se torne um ser autônomo, crítico-reflexivo e ativo dentro do processo de ensino-aprendizado, o que vem de encontro à proposta da EL.

Ainda há lacunas a serem preenchidas, o EnAp, por exemplo, não tem seu papel de mediador garantido dentro dessa proposta. Com inúmeras instruções de como ele deve proceder em relação às atividades, sobra pouco espaço para que o EnAp aja de forma diferente do indicado.

As unidades: constituição, seções e boxes

As unidades de Língua Portuguesa vêm compostas de dois textos principais de leitura, que norteiam os encaminhamentos nas demais seções.

Leitura

Cada unidade conta com dois momentos de leitura cujo movimento permite ao professor acompanhar passo a passo a construção de sentidos pelo aluno.

A seção “Outras vozes” reúne informações relevantes sobre o tema e/ou gênero do texto de leitura, que serão importantes para a compreensão e interpretação.



A contextualização do texto, bem como os boxes “Fique ligado” e “Sobre o autor”, busca passar informações e possibilitar aos alunos levantar conhecimentos prévios e construir hipóteses sobre o texto.

Figura 02 – Leitura

- O percurso do texto - seção destinada à análise do texto. É constituída por:
 - Contextos - perguntas sobre o contexto de produção e circulação;
 - Os sentidos do texto - voltado para a interpretação;
 - A construção do gênero – trabalho com a organização textual;
 - Comparação - (apenas no Texto 2) proposta de análise das diferenças e semelhanças entre os dois textos estudados na unidade.

A seguir, foi reproduzida a explicação sobre a seção O Percurso do Texto como está no manual do professor.

"O percurso do texto" traz a análise e interpretação de texto e encontra-se subdividido em:

- "Contextos", com questões sobre o contexto de produção e a circulação;
- "Os sentidos do texto", com foco na interpretação propriamente;
- "A construção do gênero", com atividades sobre a organização textual;
- "Comparação", por meio de questões que propõem a análise das diferenças e semelhanças entre os dois gêneros da unidade. Essa subseção aparece apenas no "Texto 2".

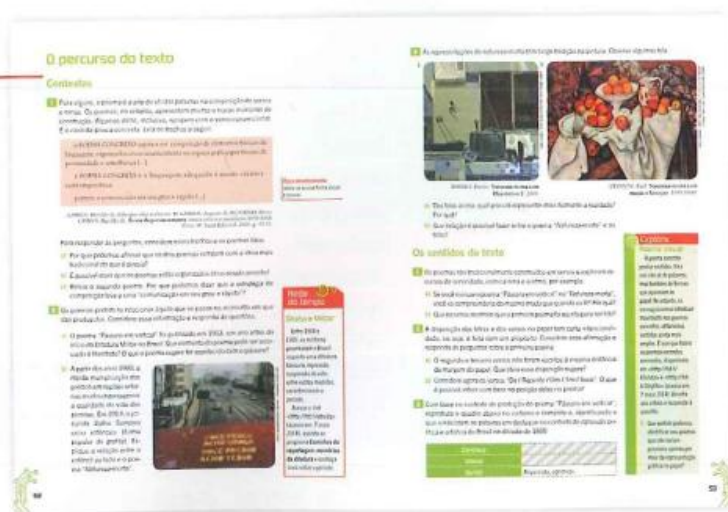


Figura 03 - O percurso do texto

Na seção Produção de texto, o ApEn, de forma articulada com a leitura, constrói, segundo o passo a passo proposto, seu próprio texto. Ela se organiza da seguinte forma:

- Contexto de produção - traz informações sobre o texto a ser escrito, a finalidade, quem será o interlocutor e o suporte em que será a circulação;
- Planejamento do texto - orientações detalhadas;
- Avaliação e reescrita - roteiro de questões a serem observadas no texto produzido.

Na seção Produção do Texto, ilustração abaixo, também há uma breve explicação sobre a seção como um todo e, depois, sobre cada elemento que compõe essa seção.

Produção de texto

A produção de texto articula a construção de uma referência que o aluno faz pela leitura a um processo de construção, em que se dão, passo a passo, as etapas de construção do texto.

A seção "Produção de texto" se organiza com base em três pontos:

- "Contexto de produção", com informações sobre o texto a ser elaborado, a sua finalidade e o papel que se assumirá ao escrever: o(s) interlocutor(es) pretendido(s), o suporte em que o texto circulará;
- "Planejamento do texto", com orientações detalhadas;
- "Avaliação e reescrita", com um roteiro de questões a serem observadas a cada proposta.

The graphic is a comprehensive guide for text production. It is divided into several sections:

- Produção de texto**: The main title at the top.
- Contexto de produção**: A section explaining the purpose and audience of the text.
- Planejamento do texto**: A section providing detailed instructions for planning the text.
- Avaliação e reescrita**: A section with a checklist of questions to evaluate and revise the text.
- Text Samples**: Several small text blocks are included, such as:
 - FIM DA CELULITE**: A text about cellulite treatment.
 - SE FELIZES SEMPRE**: A text about happiness.
 - Cabelo limpo em 1 MINUTO!**: A text about hair cleaning.
 - Perca 4 QUILOS sem a dieta da Cesta Básica**: A text about weight loss.
- Atividade 1** and **Atividade 2**: Two columns of text on the right side, each containing a list of questions or prompts for students to work on.

Figura 04 - Produção de texto

Em Reflexão sobre a língua, todos os conceitos previstos para serem trabalhados nessa faixa etária são abordados. Nessa seção, as atividades se apoiam nos textos reais. Também fazem parte dessa seção o Reveja o que aprendeu, com atividades extras, e Atividades. Veja-se a ilustração a seguir.

Reflexão sobre a língua

O trabalho com língua aborda todos os conceitos previstos para esta etapa da escolaridade, mas não tem um fim em si mesmo: as atividades se apoiam na leitura de textos de circulação social real, articulando, sempre que possível, forma e sentido.

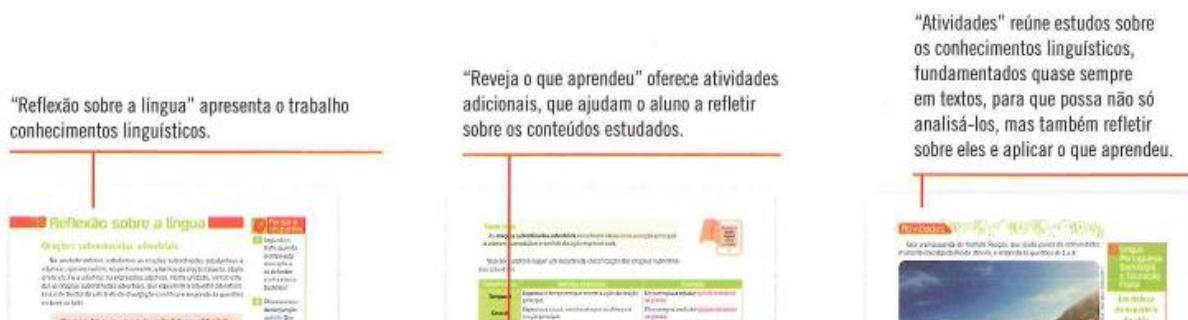


Figura 05 - Reflexão sobre a língua

Na seção No mundo da oralidade, são observadas situações reais de uso da língua ou as formas como são representadas em textos escritos. Objetiva desenvolver a compreensão oral e a fala em público. Veja-se na ilustração abaixo como é exposto para o docente, no manual do professor, essa seção.

No mundo da oralidade

Esta seção visa a observar a oralidade em situações reais de uso ou as formas como é representada em textos escritos, levando o aluno a perceber os efeitos que produz na construção do gênero e na interlocução com o leitor/ouvinte.

"No mundo da oralidade" trata da comparação entre oral e escrito e das peculiaridades de produção de alguns gêneros, mas também se detém às variedades próprias do oral, ainda que registradas por escrito.



Figura 06 - No mundo da oralidade

Foco na escrita tem por objetivo ajudar o ApEn nas dúvidas mais comuns (de grafia, acentuação, crase etc.) mesmo que sejam de conteúdos já estudados em anos anteriores.

Foco na escrita

Os tópicos abordados em “Foco na escrita” se referem a dúvidas que frequentemente persistem entre os alunos, apesar de eles já terem cumprido dois ciclos do Ensino Fundamental.

Esta seção, presente em todas as unidades, abrange grafia das palavras, acentuação, crase, pontuação, efeitos expressivos que se podem produzir etc.



Figura 07 - Foco na escrita

A proposta da seção No mundo dos sentidos é desenvolver conteúdos que irão auxiliar o ApEn no desenvolvimento da habilidade leitora. Veja-se na ilustração a seguir a apresentação dessa seção no manual do professor.



No mundo dos sentidos

A seção desenvolve conteúdos essenciais para o desenvolvimento da habilidade leitora, para a formação de um leitor atento à palavra em suas muitas possibilidades de significação.

“No mundo dos sentidos” trata de aspectos que envolvem modos de dizer e seus efeitos. Ambiguidade, implícitos e aspectos do verbo, entre outros aspectos da língua, são tratados nessa seção.

Figura 08 - No mundo dos sentidos

Os Boxes de interdisciplinaridade buscam o diálogo entre Língua Portuguesa e outras áreas do conhecimento. Abaixo a como está disposto no manual do professor.

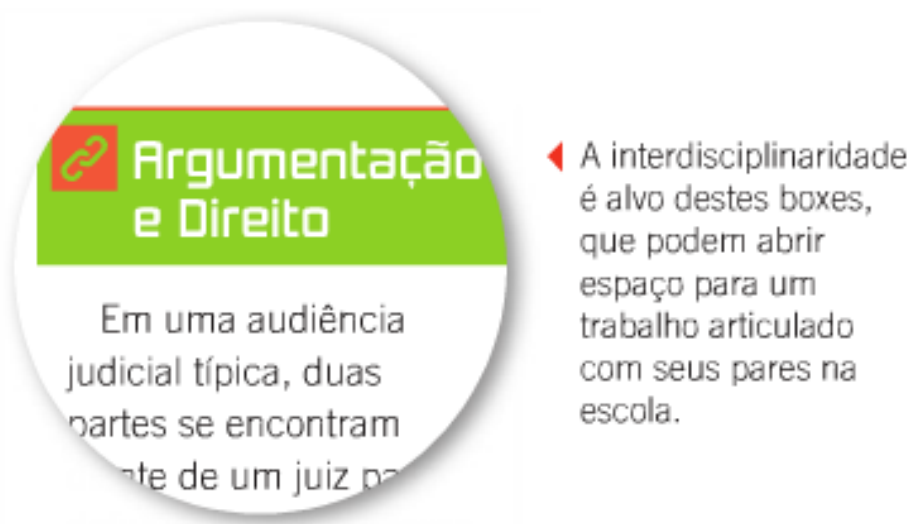


Figura 09 - Intertextualidade

Outros boxes fazem parte da coleção, como Fórum, com questões a serem discutidas em um momento de troca e compartilhamento com os colegas; @multiletramento, objetiva desenvolver o trabalho com mídias e ferramentas digitais; Nós, atividade em grupo, duplas ou trios, para trabalhar temas dentro dos valores do projeto; Rede do tempo, com contextos históricos importantes para o assunto estudado; Pensar, fazer, compartilhar propõe a construção coletiva do saber por meio de dois trabalhos anuais que poderão posteriormente ser divulgado para a comunidade. Abaixo as ilustrações mostrando como esses boxes foram apresentados no manual do professor.



Figura 10 - Fórum e @multiletramento

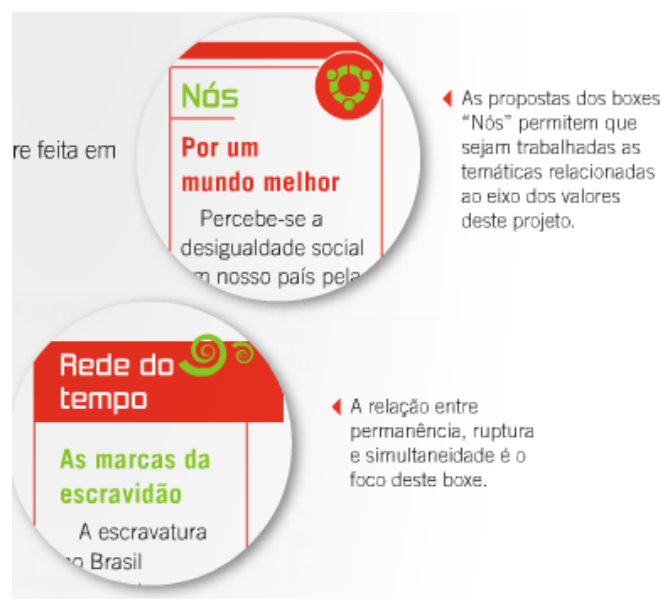


Figura 11 - Nós e Rede do tempo



Figura 12 - Pensar, fazer, compartilhar

Os boxes Tome nota, @Explore, Pense e Responda, Lembre e Emoção auxiliam na compreensão e sistematização dos principais tópicos abordados. Veja-se nas ilustrações.



Figura 13 - Tome nota e Explore

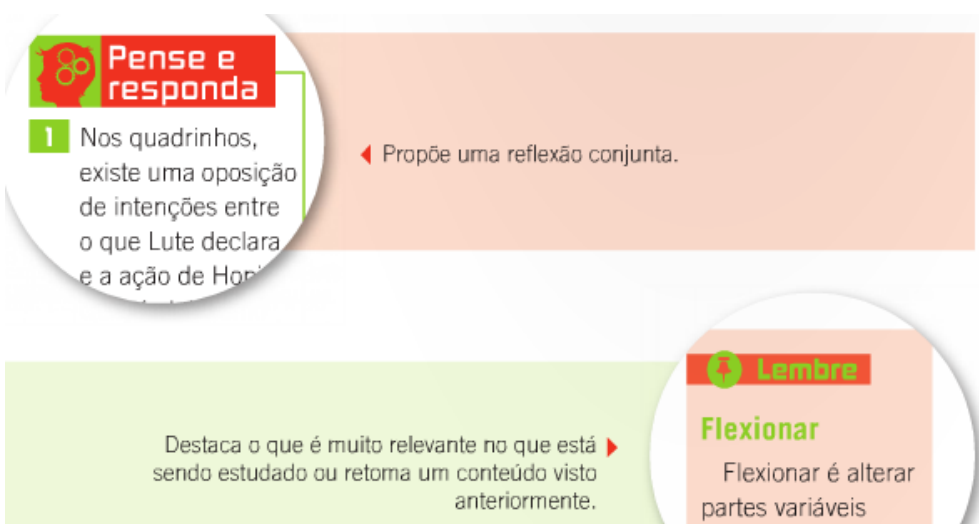


Figura 14 - Pense e responda e Lembre

O sumário do volume 9 do LD Língua Portuguesa é apresentado, por meio das ilustrações a seguir, para que o leitor possa perceber a construção das Unidades.

A estrutura de cada Unidade é norteadada sempre por dois textos. Esses textos podem ser do mesmo gênero ou de gênero diferente, como, por exemplo, na Unidade 3, apenas crônicas, e na Unidade 4, editorial e charge.

O título de cada texto, bem como seu autor, também está no sumário, assim como os títulos de cada box e seção.

Essa organização ajuda ao EnAp no planejamento de sua aula, que pode visualizar quantas aulas serão necessárias para cobrir determinado assunto, quais os gêneros que serão trabalhados, bem como os tópicos léxico-gramaticais que serão abordados.

Sumário

Unidade 1 No mundo da literatura 12

Texto 1 Conto social | 14

Leitura: um novo olhar para o mundo

O cavalo imaginário, Moacyr Scliar | 15

Nós Comunidade unida | 18

Interação Problema social em cena | 20

Reflexão sobre a língua Revisão: termos da oração e período composto | 21

Revisão: termos integrantes da oração | 22

Revisão: termos acessórios da oração | 24

Atividades | 25



Texto 2 Conto psicológico | 28

Leitura: um mergulho no interior do homem

A partida, Osman Lins | 29

Linguagem e Psicanálise | 31

Fórum A questão do idoso | 35

Produção de texto Conto psicológico | 36

@multiletramentos Capa de coletânea | 37

Reflexão sobre a língua Período simples e período composto | 38

Orações coordenadas | 40

Atividades | 42

Foco na escrita Revisão: pontuação. O ponto final | 44

Atividades | 45

No mundo dos sentidos Aspectos do verbo no passado | 46

Atividades | 47

Unidade 2 Poema: além do amor em verso 48

Texto 1 Poema | 50

Leitura: outras poéticas

Pássaro em vertical, Líberio Neves | 51

Natureza-morta, José Paulo Paes | 51

Nós Natureza e sociedade | 55

Fórum Análise de poema | 55

Produção de texto Poema visual | 56

@multiletramentos Ciberpoema | 57

Reflexão sobre a língua Orações subordinadas substantivas | 58

Orações subordinadas substantivas reduzidas | 63

Atividades | 64



Texto 2 Poema | 66

Leitura: outras lentes para ver o mundo

Desejar ser – 9, Manoel de Barros | 67

O açúcar, Ferreira Gullar | 68

Literatura e Física | 69

Literatura e Geografia | 69

Interação Encontro literário para ler poemas | 71

Reflexão sobre a língua Orações subordinadas adjetivas | 72

Orações subordinadas adjetivas reduzidas | 73

Atividades | 74

Foco na escrita A pontuação nas orações subordinadas substantivas e adjetivas | 76

Atividades | 77

No mundo da oralidade Marcas da variedade regional em entrevista | 78

Atividades | 79

Figura 15 - Sumário Unidades 1 e 2

Unidade 3 No mundo do jornalismo 80

➡ Texto 1 Crônica argumentativa | 82

Leitura: visões particulares do mundo

Prazeres da carne, Ruy Castro | 83

Crônica e Ciência | 85

Fórum Os temas de uma crônica | 87

Produção de texto Crônica argumentativa | 88

@multêtramentos Em cena | 89

Reflexão sobre a língua Orações subordinadas adverbiais | 90

Orações subordinadas adverbiais reduzidas | 97

Atividades | 98

➡ Texto 2 Comentário de internet | 100

Leitura: o triunfo da opinião

Vendo TV (e comentários), Sírio Possenti | 101

Nós Comentar e agir | 104

Interação Mural de comentários | 105

Reflexão sobre a língua Revisão: orações subordinadas | 106

Atividades | 108

Foco na escrita A pontuação nas orações subordinadas adverbiais | 10

Atividades | 11

No mundo dos sentidos Marcas de opinião na notícia | 112

Atividades | 113



Unidade 4 A opinião na escrita e na imagem 114

➡ Texto 1 Editorial | 116

Leitura: o mundo visto de uma posição

Mitos das redes sociais, Folha de S. Paulo | 117

Fórum A ética jornalística | 121

Produção de texto Editorial | 122

@multêtramentos Opinião em podcast | 123

Reflexão sobre a língua Concordância verbal | 124

Casos de concordância com sujeito simples | 125

Casos de concordância com sujeito composto | 126

Casos de concordância com o verbo **ser** | 126

Casos de concordância com os verbos **haver** e **fazer** | 127

Concordância com voz passiva e sujeito indeterminado | 128

Atividades | 129

Língua Portuguesa, Sociologia e Educação Física | 129

➡ Texto 2 Charge | 131

Leitura: o mundo em imagens que falam

Aquecimento global, Dalcio Machado | 132

Futebol, Ángel Boligán Corbo | 132

Nós A educação como saída | 135

Interação Salão de humor | 136

Reflexão sobre a língua Concordância nominal | 137

Casos especiais de concordância | 138

Atividades | 139

Foco na escrita O ponto de exclamação e os efeitos de sentido | 142

Atividades | 143

No mundo da oralidade Marcas da oralidade no comentário de rádio | 144

Atividades | 145

Pensar, fazer, compartilhar Dossiê: propostas de melhoria para a vida da comunidade | 146



Figura 16 - Sumário Unidades 3 e 4

Unidade 5 Caminhos argumentativos 148

→ Texto 1 Artigo de opinião | 150

Leitura: em defesa de uma ideia

Dia do frevo, Antonio Nóbrega | 151

Nós O que vale a diversidade? | 153

Fórum Discussão sobre a censura | 155

Produção de texto Artigo de opinião | 156

@multiletramentos Enquete | 157

Reflexão sobre a língua Regência verbal | 158

Atividades | 160

→ Texto 2 Resenha | 162

Leitura: a crítica e seus efeitos

Piteco – Ingá, André Solitto | 163

Língua portuguesa e Artes | 165

Interação Mural de resenhas | 166

Reflexão sobre a língua Regência nominal | 167

Atividades | 168

Foco na escrita Crase | 170

Atividades | 171

No mundo dos sentidos A construção semântica da opinião | 172

Atividades | 173



Unidade 6 Viagem: registros e descobertas 174

→ Texto 1 Diário de viagem | 176

Leitura: além do fim do mundo

As janelas do Paratí, Amyr Klink | 177

Português e Geografia | 180

Fórum As mulheres-girafa | 181

Produção de texto Diário de viagem | 182

@multiletramentos Slideshow | 183

Reflexão sobre a língua Colocação pronominal | 184

Atividades | 185

→ Texto 2 Relato de expedição | 188

Leitura: em busca do Brasil

Luta pela terra, Patrick Cunningham | 189

Nós Globalização para quê? | 192

Interação Roteiro de expedição em infográfico | 193

Reflexão sobre a língua Estrutura das palavras | 194

Tipos de morfema | 195

Atividades | 196

Foco na escrita Hifen | 200

Atividades | 201

No mundo da oralidade A linguagem oral | 202

Atividades | 203



Figura 17 - Sumário Unidades 5 e 6

Unidade 7 Ciência e divulgação 204

➤ Texto 1 Artigo de divulgação científica | 206

Leitura: objetividade e subjetividade

Cérebros conectados, Sofia Moutinho | 207

Linguagem e Biologia | 213

Interação Ciência ou hobby? | 214

Reflexão sobre a língua Formação de palavras | 215

Atividades | 219

➤ Texto 2 Palestra | 221

Leitura: contexto e auditório

Cidade para pessoas, Natalia Garcia | 222

Nós Para onde vamos? | 224

Fórum A questão da mobilidade | 227

Produção de texto Seminário | 228

@multiletramentos Captando opiniões | 229

Reflexão sobre a língua Composição | 230

Atividades | 232

Foco na escrita Uso do hífen | 234

Atividades | 235

No mundo dos sentidos Paralelismo | 236

Atividades | 237



Unidade 8 Persuadir é preciso 238

➤ Texto 1 Anúncio publicitário | 240

Leitura: o consumidor previsto

Anúncios da Asics | 241

Linguagem e Filosofia | 243

Nós Trabalho e consumo | 244

Fórum Consumo responsável | 245

Produção de texto Anúncio publicitário | 246

@multiletramentos Você sabe o que é *teaser*? | 247

Reflexão sobre a língua Outros processos de formação de palavras | 248

Atividades | 251

➤ Texto 2 Propaganda | 253

Leitura: a mobilização de sensações e sentimentos

Propaganda do WWF | 254

Interação Os *jingles* na propaganda | 257

Reflexão sobre a língua Revisão: orações subordinadas | 258

Atividades | 260

Foco na escrita Da escrita para a fala: ortografia e prosódia | 265

Atividades | 267

No mundo da oralidade Entonação, intencionalidade e público | 268

Atividades | 269

Pensar, fazer, compartilhar O que somos: sonhos, realizações | 270



Unidade 9 Revisão 272

➤ Texto 1 Crônica argumentativa | 274

Leitura: a construção da opinião

O Grande Irmão, Heloisa Seixas | 274

Interação A construção da opinião | 276

Reflexão sobre a língua Revisão | 277

Um tempo para avaliações oficiais | 284

Bibliografia | 288



Figura 18 - Sumário Unidades 7, 8 e 9

3.3.4. O trabalho com a leitura no LD do Projeto Athos

Campos *at alii* (2014) entendem a leitura como uma competência a ser desenvolvida. Assim, o objetivo do projeto, quanto à leitura, é

construir um caminho com o aluno que o leve a perceber que todo o texto, de qualquer gênero, é uma construção que produz determinados sentidos e marca uma determinada posição (e tem, em alguma porção, uma instância argumentativa), cujos andaimes o estudo quer ajudá-lo a descobrir e diante do qual o aluno irá colocar-se - não necessariamente dando sua opinião, sua solução, manifestando seu sentimento, mas avaliando os valores mais profundos e tomando-os como camadas de um repertório que se forma ao longo do processo de sua formação como leitor. (CAMPOS *at alii*, 2014, XXIV)

Para se posicionar em relação à leitura, os autores abrem esse tema citando a apresentação das matrizes de referência da Prova Brasil, em que

Ler é uma atividade complexa que faz amplas solicitações ao intelecto e as habilidades cognitivas superiores da mente: reconhecer, identificar, agrupar, associar, relacionar, generalizar, abstrair, comparar, deduzir, inferir, hierarquizar. Não está em pauta apenas a simples decodificação, mas a apreensão de informações explícitas e implícitas e de sentidos subjacentes, e a construção de sentidos que dependem de conhecimentos prévios a respeito da língua, dos gêneros, das práticas sociais de interação, dos estilos, das diversas formas de organização textual. (CAMPOS *at alii*, 2014, XXIII)

Cada volume trabalha não apenas os gêneros, mas também as diversas esferas da atividade humana (literária, jornalística, pessoa/cotidiana, científica, publicitária) em que cada um circula (ver figura 02). O gênero, segundo os autores, são enunciados que se atualizam a cada realização e reafirmam "totalmente ou em parte sua estabilidade e afirmando uma voz singular que responde a outras vozes, outros enunciados, e que se abre a outras respostas. Portanto, o dialogismo é marca constitutiva do gênero". (CAMPOS *at alii*, 2014, p. XXIV).

Esferas

	Literária	Jornalística	Pessoal/Cotidiana	Científica	Publicitária
Unidade	6º ano	7º ano	8º ano	9º ano	
1	narrativa de aventura romance de memória	conto de mistério conto de humor	conto de ficção científica conto fantástico	conto social conto psicológico	
2	conto maravilhoso história em quadrinhos	texto dramático roteiro de cinema	conto de amor romance	poema poema	
3	conto popular mito	poema cordel	poema poema	crônica argumentativa comentário de internet	
4	poema letra de canção	memória biografia	artigo de opinião editorial	editorial charge	
5	notícia comentário do leitor	entrevista depoimento	debate regrado fórum de discussão	artigo de opinião resenha	
6	notícia crônica	reportagem artigo de opinião	diário blog	diário de viagem relato de expedição	
7	verbete enciclopédico texto de divulgação científica	texto didático artigo enciclopédico	texto de divulgação exposição oral	artigo de divulgação científica palestra	
8	regras de jogo instrução	carta pessoal romance epistolar	anúncio publicitário folheto	anúncio publicitário propaganda	
9	conto popular	reportagem	conto de amor	crônica argumentativa	

Figura 19 - Divisão dos gêneros dentro das esferas

Os autores consideram a leitura como processo que "[...] compreende, por exemplo, pré-leitura, identificação de informações, articulação de informações internas e externas ao texto, realização e validação de inferências e antecipações, apropriação das características dos gênero". (BAKHTIN, 2006, *apud* CAMPOS *et alii*, 2014, p. XXIV)

Nesse processo, o ApEn tem voz ativa ao interagir com o texto estabelecendo hipóteses, fazendo inferências e ativando o conhecimento prévio.

O projeto centra sua construção na compreensão leitora e no entendimento de que o texto é a voz de um autor que escreve para um auditório pressuposto, ou seja, um leitor de quem espera uma resposta. Ao trabalhar os gêneros dentro das diversas esferas, a obra abrange os diferentes tipos de texto com os quais o ApEn pode entrar em contato ao longo de sua vida escolar e também fora dela.

Ao disponibilizar essa variedade de gêneros, a obra leva o ApEn a reafirmar e estabelecer seu conhecimento prévio em relação à estrutura textual (macroestrutura e microestrutura), como pontuado por Kleiman (2013, p. 23): "Quanto mais conhecimento textual o leitor tiver, quanto maior a sua exposição a todo tipo de texto, mais fácil será sua compreensão".

Os tipos de texto também ajudam o leitor a levantar expectativas e previsões sobre o texto. A análise prévia do leitor em relação à superestrutura do texto, como colocado por Adam (1985), *apud* Solé (2009), com base nos estudos de Bronckart e Van Dijk, fará com que o leitor, em um tipo narrativo, por exemplo, construa expectativas e mesmo previsões sobre a época em que a história acontece, e sabendo que, geralmente, há uma sequência cronológica para o acontecimento dos fatos e uma organização interna do texto que pressupõe início, complicação, ação, resolução e finalização.

Ao entender que é necessário desenvolver a compreensão leitora no estudante, o projeto desse LD está em consonância com as novas teorias e práticas da leitura. O uso dos gêneros textuais como ponto de partida desenvolve a competência comunicativa do ApEn ao possibilitar que ele entre em contato com os mais variados tipos de texto e de produção textual, possibilitando que ele, de forma autônoma, possa se articular conforme a situação de interação que for estabelecida.

A seguir passamos a análise de uma atividade de leitura proposta pelo LD de Língua Portuguesa do 9º ano do Ensino Fundamental.

3.3.4.1 A atividade de leitura no LD do Projeto Athos



Figura 20 - Texto de abertura da unidade - Anexos II e III

As atividades de leitura propostas pela obra iniciam com a investigação do conhecimento prévio dos alunos já na abertura da unidade, conforme mostra a figura 20, quando os objetivos da unidade são estabelecidos. Nesse primeiro exercício, é exposto ao aluno a esfera em que os textos a serem discutidos se inserem, bem como ao gênero a que pertencem. As questões são voltadas para ativar os conhecimentos prévios em modelo descendente (*top down*). A partir desse ponto o leitor pode construir suas hipóteses e inferir sobre o texto. Esse processamento do texto é feito tanto na microestrutura quanto na macroestrutura, englobando as sequências maiores. Dentro da macroestrutura, algumas relações que dão unidade ao texto já podem ser percebidas, como primeiro, segundo, depois.

Ainda dentro da pré-leitura, a seção Outras vozes precede a leitura em si do texto para ambientar o leitor dentro do gênero que será lido. Assim,

As possibilidades de ambientação são tão variadas quanto amplas no diálogo que procuram estabelecer: podem trazer a tradição do gênero, mostrar como determinado elemento do gênero se realiza em outras linguagens, em outros gêneros, como dialoga com a ciência ou com o universo da cultura popular, por exemplo. Assim, ao ambientar o aluno para a leitura do conto de ficção, por exemplo, estabelece-se um diálogo com a ciência ou com os sonhos de futuro que temos desenhado. (CAMPOS *at alii*, 2014, p. XXVI).

Essa ambientação ativa o conhecimento prévio e utiliza a intertextualidade para que o leitor possa estabelecer conexões e relações com outros textos e suportes que tratam do gênero em questão.

A atividade desenvolvida, tanto na introdução da Unidade quanto na seção Outras vozes, envolve algumas atividades propostas por Figueiredo (2005, p. 70, grifos da autora), como

- **pesquisa** activa de sentidos e antecipação ao nível da imagem (pela leitura de um livro ilustrado, pela projecção de um filme acompanhado de legendas);
- **estabelecimento** de sequências lógicas (pela apresentação de uma imagem como ancoradora de um texto de leitura);
- **jogos de leitura** a partir de banda desenhada, de imagem publicitária;
- **pesquisa** activa de sentido e antecipação ao nível da palavra e da frase.

O processo de pré-leitura está relacionado ao princípio de antecipação, que irá construir os esquemas. Figueiredo (2005, p. 67, grifos da autora) afirma que há as seguintes vantagens nesse princípio:

- **activa os esquema cognitivos** que se consideram úteis para interpretar e dar significado às ideias contidas no texto;
- **prepara e facilita** as estratégias de busca da informação;
- **cria expectativas** e contribui para a confirmação ou recusa das antecipações realizadas;
- **corrige as interpretações** quando as expectativas não são confirmadas.

Na seção Leitura, há sempre um pequeno parágrafo introdutório abordando, de forma geral, o texto e mencionando o autor. Na parte lateral, há os boxes Fique Ligado, que chamam a atenção do leitor para pontos que devem ser percebidos ao longo da leitura, dando subsídios para que, quando chegar a esse trecho do texto, o ApEn possa fazer a inferência e a relação necessária para construir o sentido, e Sobre o autor, que leva o leitor a ter uma ideia de quando o texto foi escrito, o contexto de produção e as principais características desse autor.

Apesar de trazer outros textos para ativar o conhecimento prévio do leitor e o princípio de antecipação na seção Outras vozes e nos boxes laterais (Fique ligado e Sobre o autor), quando chega no texto de leitura não há nenhuma atividade de pré-leitura desse texto. Veja-se abaixo.



Leitura: um novo olhar para o mundo

O conto a seguir, do gaúcho Moacyr Scliar, parte de situações bastante cotidianas para questionar a relação entre as pessoas e as diferenças que se colocam entre elas.

O cavalo imaginário

Nós todos frequentávamos o mesmo colégio, naquela pequena cidade do interior. Um colégio privado, e muito caro, o que, para nossos pais, não chegava a ser problema: éramos, meus amigos e eu, filhos de fazendeiros. Nossos pais tinham grandes propriedades. E tinham muito dinheiro. Nada nos faltava. Andávamos sempre muito bem-vestidos, comprávamos o que fosse necessário para o colégio e gastávamos bastante no bar da escola.

Aos domingos nos reuníamos para andar a cavalo. Cavalos não faltavam nas fazendas de nossos pais, animais de puro-sangue e bela estampa. Cada um de nós tinha a sua própria montaria, e não estou falando de pôneis, aqueles cavaleiros mansos; não, estou falando de cavalos de verdade, cavalos que corriam muito e saltavam obstáculos. Estou falando de equitação, aquele nobre esporte. Nossos pais faziam questão de que fôssemos excelentes ginetes. Tínhamos até um professor, que nos treinava na arte de cavalgar.

Eu disse que cada um de nós tinha um cavalo, mas isso não é verdade. Havia um que não tinha cavalo. O Francisco.

O Francisco não era filho de fazendeiro. O pai dele tinha uma profissão humilde, era sapateiro. Na verdade, o Francisco só estava em nossa escola porque havia recebido uma bolsa de estudos — era um garoto muito inteligente e muito dedicado. Mas o que fazia em nosso grupo?

Fique ligado

Perceba como, ao longo do texto, a caracterização das personagens cria imagens opostas entre os garotos, baseadas no poder aquisitivo de cada um. Essas imagens ajudam a construir a tensão da narrativa.

sobre o autor



Moacyr Scliar (Porto Alegre, RS, 1937-2011) formou-se médico, mas abandonou

Figura 21 - Introdução da seção Leitura

Segundo Solé (2009), ao estabelecer um propósito para a leitura o leitor consegue extrair do texto informações específicas, ajudando na compreensão. Por isso, antes de iniciar a leitura de um texto, o ApEn deve ter em mente quais são os objetivos e quais são as previsões possíveis. Após ter definido os objetivos, ele, durante a leitura, de forma progressiva vai identificando as ideias principais do texto e, junto com o conhecimento prévio, constrói a compreensão.

Kleiman (2013) considera os objetivos de leitura como uma estratégia metacognitiva, na qual o leitor pode testar o próprio conhecimento e refletir sobre ele. No entanto, quando a leitura não tem um propósito definido, se torna uma ação mecânica na qual o ApEn deixa de estabelecer as relações necessárias para a produção de sentido, ou seja, esse tipo de leitura, sem objetivo e propósito definidos, não leva à aprendizagem.

Na seção O Percurso do Texto, há toda uma sequência estabelecida com o objetivo de levar o ApEn a construir o sentido e ela começa com a subseção Contextos. Veja-se abaixo.

O percurso do texto

Contextos

- 1 Em alguns contos, o conflito tem como ponto de partida as diferenças entre classes sociais.
 - a) Onde e quando se desenrola a trama da história?
 - b) Grande parte do conto se passa em um clube hípico. Observe as fotografias a seguir e responda: que elementos das fotos identificam a classe social de quem frequenta esse ambiente?

Figura 22 - Seção O Percurso do Texto

Na subseção Contextos, há duas questões, uma que direciona o ApEn a identificar o contexto em que o conto, no caso analisado, acontece, e outra que o leva a entender quem é o leitor do gênero estudado.

No item a) e b) da primeira pergunta, é ativado o conhecimento textual, um dos conhecimentos prévios, pois o tipo de informação solicitada geralmente é encontrada nos tipos textuais narrativos, como explicado por Solé (2009) com base nos estudos de Bronckart e Van Dijk:

1. Narrativo. Texto que pressupõe um desenvolvimento cronológico e que aspira explicar alguns acontecimentos em uma determinada ordem. Alguns textos narrativos seguem uma organização: estado inicial/ complicação/ ação/ resolução/ estado final. Outros introduzem uma estrutura dialogal dentro da estrutura narrativa. Exemplos: conto, lenda, romance... (SOLÉ, 2009, p. 85)

Kleiman (2013) também discorre sobre as informações obtidas em um texto narrativo no qual, além da parte cronológica e da causalidade, é possível identificar atores e ações, além do cenário em que ocorrem.

Já a segunda questão trata do leitor desse gênero, levando o ApEn a uma percepção prévia de que esse gênero serve também como uma denúncia social, caracterizando-o. Essa questão leva o estudante a refletir sobre o texto para encontrar a resposta, em um movimento de retomada das informações. Esse momento de reflexão auxilia o ApEn a construir os significados para construir sua compreensão leitora de forma autônoma, indo de encontro ao que é proposto pela EL.

Nessa questão, também podemos considerar que há a ativação posterior do conhecimento de mundo do leitor, que irá inferir baseado no que leu e na compreensão que obteve: "Para haver compreensão, durante a leitura, aquela parte do nosso conhecimento de mundo que é relevante para a leitura do texto deve estar *ativada*". (KLEIMAN, 2013, p. 24, grifo da autora)

- 2** O conto prevê um leitor.
- a) Como você caracterizaria esse leitor?
 - b) Qual cena do conto mais atingiria o leitor?
 - c) Que sentimentos provocaria nele? Formule.

Tome nota

A **literatura social** denuncia situações de desigualdade e suas consequências para as pessoas e a sociedade.

Figura 20 - Seção Contextos e Tome nota

Para complementar as informações, o box Tome nota pontua uma característica do gênero em pauta.

Na seção Os Sentidos do Texto, uma nova série de questões é colocada para que o ApEn responda, levando-o a compreender o texto.

Essas questões não são apenas de interpretação do texto, mas também de compreensão do vocabulário dentro de um dado contexto. Veja-se a seguir.

2 Os meninos do grupo aceitavam a presença de Francisco de forma arrogante. No caderno, transcreva do quadro as palavras que justificam essa afirmação. Considere o contexto em que elas são usadas no conto.

detestava	prestar	tolerávamos
permitíamos	contemplávamos	altaneiros

Figura 21 - Questão 2 da seção Os Sentidos do Texto

No exemplo acima, a atividade possibilita que o ApEn crie esquemas (ou *frames*) ao poder associar os vocábulos com seus significados. De acordo com Trevisan (1991), os esquemas são conhecimentos comuns dentro de uma cultura e de uma época determinada. Um esquema pode levar a outros esquemas, como uma sequência de relações. Esse tipo de relação ajuda no processo de compreensão.

Faz parte dessa seção, no box Nós, diagramado na parte lateral da página, a indicação de material relacionado ao tema do texto principal seguido de algumas questões que levarão o leitor a estabelecer a conexão com o texto 1.

Em A Construção do Gênero, por meio de questões instigadoras, o ApEn é levado a refletir sobre os principais aspectos que caracterizam o gênero conto social, no caso da atividade analisada.

A primeira questão dá uma breve definição do que é um conto social e apresenta um esquema de relação entre as personagens e pede que o ApEn explique esse conflito, fazendo com que o leitor reflita sobre as tensões que ocorreram no texto.

- 1 Um conto social é uma narrativa curta que possui um conflito derivado de um problema social. O esquema abaixo representa as relações entre as personagens e os focos de tensão. Explique esse conflito.

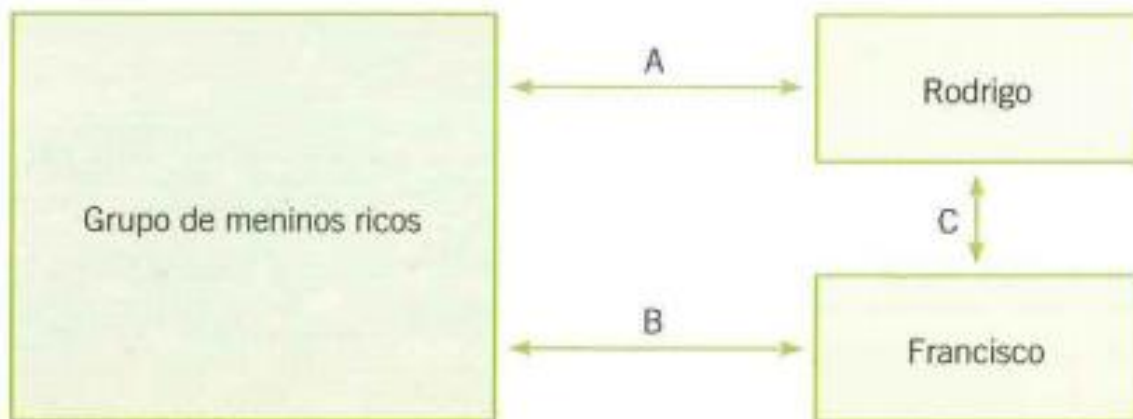


Figura 22 - Questão 1 da seção A Construção do Gênero

Na segunda questão, a atenção se volta para o número reduzido de personagens nesse tipo de gênero.

- 2 No conto, apenas duas personagens possuem características bem marcadas: Francisco e Rodrigo. Os demais meninos do grupo não são nomeados. Considerando as características desses meninos e do narrador, explique por que apenas Francisco e Rodrigo são nomeados.

Figura 23 - Questão 2 da seção A Construção do Gênero

Já o box Tome nota retoma o conceito trabalhado nas duas questões que o antecedem.

Tome nota

Um **conto social** é uma narrativa curta, com poucas personagens e **apenas um conflito central**, cuja origem é um problema social.

Figura 24 - Tome nota da seção A Construção do Gênero

A proposta dessa seção é seguida ao serem feitas perguntas relacionadas às principais características do conto social, o que é retomado nos boxes Tome nota como forma de fixação.

3 Além das personagens, o trabalho com o tempo e o espaço da narrativa é fundamental para a construção do gênero e dos sentidos do texto.

a) Como a apresentação do espaço onde se passa a história ajuda a construir o conflito?

b) Que sentido a indefinição do tempo pode ter no conto?

Tome nota

Em uma narrativa social, a **descrição do cenário** fornece dados fundamentais para a construção do conflito.

O **tempo** no conto é determinado pelo contexto em que a ação transcorre. Não há marcação temporal precisa.

4 O conto social propõe ao leitor uma reflexão para conscientizá-lo das relações de injustiça que existem no mundo. Que conscientização o enredo propõe e que elementos ajudam o leitor a chegar a ela?

Tome nota

Os **contos sociais** geralmente cumprem uma função social importante, pois pretendem sensibilizar o leitor e levá-lo ao engajamento. O **engajamento social** é a tomada de consciência dos problemas da sociedade e as práticas que daí são originadas para mudar a realidade.

Figura 25 - Questões e Tome nota da seção A Construção do Gênero

Esse formato de pergunta-resposta após a leitura está desvinculado do processo de leitura pelo qual o ApEn passou, como colocado por Solé (2009). Como não há uma intervenção durante o processo, não há a possibilidade de direcionar ou guiar a leitura: "não se ensina a compreender. [...] centram-se no resultado da leitura, não em seu processo e não ensinam como se deve atuar no mesmo". (2009, p. 35, *apud* (Cooper, 1990). Segundo a autora esse é um formato muito usado nos LD.

A última seção Interação, apesar de fazer parte da seção Leitura, é uma atividade de escrita, por isso para o propósito desta dissertação, será apenas apresentada e descrita, propõe que o leitor utilize os conhecimentos adquiridos nas seções anteriores para construir uma cena em que possam ser inseridas as características estudadas.

Nesse momento, além de ser retomado os saberes construídos, a atividade faz com que o leitor pesquise e reflita para poder realizá-la. Ela também serve de avaliação para que o EnAp consiga perceber qual o grau de apreensão do conteúdo pelo ApEn.



Interação

Em grupo, crie uma cena em que duas ou mais personagens dialoguem sobre um problema social e, depois, decida quem vai apresentá-la para a turma.

Para criar a cena, selecione alguma notícia (veiculada na televisão, jornais e revistas impressas e digitais, rádio etc.) que envolva um problema social. Se puder, imprima, registre em uma filmadora ou celular, ou anote tudo o que conseguir sobre o assunto e leve para a sala de aula. No grupo, discuta com os colegas, tomando como referência as perguntas a seguir.

- 1 Qual é o problema social e como ele se originou?
- 2 Que consequências ele pode trazer para a vida das pessoas?
- 3 Como poderia ser resolvido?

Depois de refletir sobre essas questões, escreva uma cena em que as personagens vivenciem o problema escolhido. Para preparar a encenação, siga as orientações abaixo.

- A cena deve mostrar duas ou mais personagens discutindo um problema.
- O diálogo deve deixar claro que existe um conflito entre elas.
- O grupo deve propor uma solução para o conflito criado.



Figura 26 - A seção Interação

Ao aprender estratégias de leitura que levam à compreensão do texto, o leitor se transforma em um leitor autônomo. Assim,

Formar leitores autônomos também significa formar leitores capazes de aprender a partir dos textos. Para isso, quem lê deve ser capaz de interrogar-se sobre sua própria compreensão, estabelecer relações entre o que lê e o que faz parte de seu acervo pessoal, questionar

seu conhecimento e modificá-lo, estabelecer generalizações que permitam transferir o que foi aprendido para outros contextos diferentes. (SOLÉ, 2009, p. 72)

Ao usar o formato pergunta-resposta, o LD tem de ter o cuidado de não banalizá-lo, como se a leitura fosse a sequência de um passo a passo cujas ações estão após a leitura.

Ao apresentar um mix de estratégias para a atividade de leitura, o ApEn pode ser conduzido a uma leitura autônoma que culminará na compreensão leitora, mesmo que ele não tenha consciência disso.

Na atividade analisada, há estratégias relacionada diretamente ao texto lido, no entanto elas são posteriores à leitura. Há uma falha ao não usar estratégias no momento da pré-leitura, deixando que o ApEn trace sozinho o percurso que fará para chegar a alguma compreensão.

Há um lapso na atividade ao não ativar o conhecimento prévio do leitor ainda na pré-leitura, não há o reconhecimento da superestrutura nem do tipo de texto. Outro elemento faltante é o estabelecimento de objetivos e previsões.

A forma como foi planejada a atividade de leitura não valoriza as metodologias ativas, usadas pela EL, que estimulam o processo de ação-reflexão-ação, não há uma problematização, por exemplo. A valorização das metodologias ativas no LD auxiliaria o ApEn a se tornar um agente autônomo na construção de seu aprendizado.

O próximo capítulo traz as conclusões baseadas nas teorias apresentadas e nas atividades analisadas.

CONCLUSÃO

A teoria por si só não traz e não proporciona mudanças. Ela tem de ser digerida, absorvida, refletida, questionada e posta em prática para que haja a transformação.

Por meio da teoria e das análises feitas neste trabalho, percebemos que a EL nada mais é do que um convite para a mudança de papéis e de atitude ao estipular que a autonomia do ApEn e do EnAp é fundamental no processo de ensino-aprendizagem. É nesse momento que o EnAp se transforma em mediador e o ApEn em sujeito ativo na construção do conhecimento. No entanto, para que isso aconteça, esse convite tem de estar presente no plano pedagógico dos EnAp e das escolas.

Ao iniciarmos este trabalho, propusemos algumas perguntas investigativas que nos orientaram na pesquisa:

1. Como a *Educação Linguística*, o professor e o livro didático possibilitam ao ApEn a construção de seu conhecimento em relação ao modelo tradicional de ensino?
2. De que modo a EL favorece o professor, ou EnAp, a deixar de ser um transmissor de conhecimento para se tornar um mediador, que auxilia o ApEn a construir seu próprio conhecimento?
3. O professor, ou EnAp, entende o conceito de EL para que possa transpô-lo para as atividades pedagógicas de leitura?
4. O novo papel do professor, ou seja, do EnAp é estimulado no livro didático?

Com a conclusão deste trabalho, podemos afirmar que atingimos os objetivos propostos ao responder aos questionamentos iniciais, como demonstramos a seguir.

No capítulo III, por meio das respostas às perguntas dos questionários aplicados com os 06 respondentes, constatamos que a maioria dos EnAp não sabem ou não conhecem? o conceito de EL, mas o aplicam em suas aulas de leitura ao utilizar metodologias ativas para estimular o ApEn e fazê-lo refletir sobre o que

está lendo, direcionando-o para a compreensão leitora. Então, respondendo à questão 3 “O professor, ou EnAp, entende o conceito de EL para que possa transpô-lo para as atividades pedagógicas?”, o EnAp não conhece o conceito plenamente, no entanto ele propõe atividades de leitura que levam o ApEn a atuar de forma autônoma na construção de significados e da compreensão do texto.

Ainda nesse capítulo, pela análise dos questionários e da atividade de leitura do livro didático, a EL é o caminho para que o ApEn crie as estratégias necessárias para construir seu próprio conhecimento, o que irá ajudá-lo em várias situações de interação durante toda a sua vida. Ao combinar a construção de seu conhecimento linguístico com o pedagógico por meio de atividades de leitura de diversos gêneros textuais, sejam os propostos nos LD, sejam os selecionados pelos EnAp como material complementar, o ApEn está se transformando em um poliglota na própria língua, apto a lidar com as mais variadas situações interacionais.

Para responder às perguntas 2 “De que modo a EL favorece o professor, ou EnAp, a deixar de ser um transmissor de conhecimento para se tornar um mediador, que auxilia o ApEn a construir seu próprio conhecimento?” e 4 “O novo papel do professor, ou seja, do EnAp é estimulado no livro didático?”, baseamo-nos no capítulo I e capítulo III. Ao trabalhar com metodologias ativas e com a variedade de gêneros textuais, a EL impulsiona o EnAp a ser um mediador do processo de ensino-aprendizagem. Dar a voz aos ApEn para que eles possam discutir, refletir, tentar solucionar problemas é o novo papel do EnAp.

Os LD estão caminhando para que o ApEn seja mais ativo e consciente de seu conhecimento e isso pode ser observado na variedade das atividades e material extra oferecido. No entanto, o EnAp ainda não tem espaço no LD para agir de forma autônoma. Todas as lições e atividades são confeccionadas pelos autores, e, por isso mesmo, é um LD, bem determina-se a forma devem ser conduzidas na sala de aula.

Pela análise da atividade de leitura do capítulo III, constatamos que o conhecimento prévio é trabalhado na abertura da unidade, momento em que também é ampliado com outros textos relacionados ao tema, no entanto não há um trabalho de pré-leitura antes do texto que será lido para a atividade de leitura. O texto é seguido por um formato pergunta-resposta que, se banalizado, torna-se cansativo e pouco inspirador para o ApEn.

O que podemos perceber por meio desta pesquisa é que ainda há muito espaço para que a EL seja utilizada no ambiente escolar, tornando-se uma prática natural em sala de aula adotada pelos EnAp de Língua Portuguesa. Para que se torne natural, o EnAp tem de receber a formação adequada, que possibilite a transposição didática e a percepção de seu novo papel como mediador.

Constatamos, também, que as atividades sugeridas nos LD devem estar mais alinhadas com a EL, oferecendo a oportunidade de os ApEn produzirem seu próprio conhecimento e dando espaço para que o EnAp tenha mais autonomia na escolha e na forma de direcionar o andamento das atividades propostas.

Enfim, é importante ressaltar que os EnAp, com base no que os respondentes escreveram nos questionários, não veem o LD como único meio de transmitir conhecimento, mas como um deles. Todos os respondentes pesquisam e trazem para os ApEn textos de gêneros diversos para complementar as atividades em sala de aula.

Acreditamos que as mudanças, para serem incorporadas como prática, acontecem a longo prazo, no entanto, para que possa acontecer, o primeiro passo tem de ser dado. Neste caso, trabalhar o novo papel do EnAp desde sua formação para que ele seja capaz de fazer a transposição didática adequada objetivando contribuir para que o ApEn se torne poliglota na própria língua.

REFERÊNCIA BIBLIOGRÁFICA

- ADAM, Jean-Michel. *A linguística textual: introdução à análise textual dos discursos*. São Paulo: Cortez, 2008.
- ALMEIDA, Maria de Fátima. As Multifaces da Leitura: a Construção dos Modos de Ler. In *Revista Graphos*. João Pessoa, v. 10, n-1.
- BATISTA, Antônio A. G.; ROJO, Roxane. Livros Escolares no Brasil: a produção científica. In *Livros Didáticos de Língua Portuguesa: letramento e cidadania*. (Beth Marcuschi; Maria da Graça Costa Val, Orgs.). Belo Horizonte: Autêntica, 2008, p13-45.
- BATISTA, Antônio A. G.; ROJO, Roxane; ZÚNIGA, Nora C. Produzindo Livros Didáticos em Tempo de Mudança (1999-2002). In *Livros Didáticos de Língua Portuguesa: letramento e cidadania*. (Beth Marcuschi; Maria da Graça Costa Val, Orgs.). Belo Horizonte: Autêntica, 2008, p. 47-72.
- BECHARA, E. *Ensino de gramática. Opressão? Liberdade?* São Paulo: Ática, 1987.
- BERBEL, Neusi Aparecida Navas. As metodologias ativas e a promoção da autonomia dos estudantes. In *Semina: Ciências Sociais e Humanas*. Londrina, v.32, n.1, p.25-40, jan./jun., 2011. Disponível em: <http://www.proiac.uff.br/sites/default/files/documentos/berbel_2011.pdf>, acesso em 05/03/2016.
- BRASIL. (2013). Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica. *Guia de livros didáticos : PNLD 2014 : língua portuguesa : ensino fundamental : anos finais*, Brasília, MEC/SEB. Disponível em: < <http://www.fnnde.gov.br/programas/livro-didatico/guias-do-pnld/item/4661-guia-pnld-2014>>. Acesso em: 01 abr 2016.
- BRASIL. (1998) Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica. *Parâmetros Curriculares Nacionais: Língua Portuguesa – 5a a 8a série do Ensino Fundamental*. Brasília, MEC/SEF, 1998. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/portugues.pdf>>. Acesso em: 05 abr 2016.
- BRASIL. (1998) Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica. *Parâmetros Curriculares Nacionais: Língua Portuguesa – Introdução*. Brasília, MEC/SEF, 1998. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/introducao.pdf>>. Acesso em: 05 abr 2016.
- BUNZEN, Clecio; ROJO, Roxane. Livro Didático de Língua Portuguesa como Gênero do Discurso: autoria e estilo. In *Livros Didáticos de Língua Portuguesa:*

letramento e cidadania. (Beth Marcuschi; Maria da Graça Costa Val, Orgs.). Belo Horizonte: Autêntica, 2008, p. 74-117.

CARVALHO, Adriano de Oliveira. (2010). *Análise de materiais didáticos na perspectiva da Educação Linguística*. São Paulo, 183 f. Dissertação de mestrado. Faculdade de Filosofia, Comunicação, Letras e Artes, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo.

CASSANO, Maria da Graça. A Perspectiva Discursiva da Leitura e Algumas Considerações Relativas ao seu Ensino-Aprendizagem na Educação Fundamental.

COLOMER, Teresa. O ensino e a aprendizagem da compreensão em leitura. In *O Valor das palavras (1) - Falar, ler e escrever nas aulas*. (LOMAS, Carlos; OSORO, Andrés e TUSÓN, Amparo.). Porto: ASA, 2003, p. 159-200.

FAIRCLOUGH, Norman. Teoria Social do Discurso. In *Discurso e mudança social*. Brasília: UnB, 2008.

FARIA, Ana Lúcia G. *Ideologia no Livro Didático*. 16 ed. São Paulo: Cortez, 2008.

FIGUEIREDO, Olívia. Língua, gramática e ensino. In *Língua Portuguesa - cultura e identidade nacional*. (Neusa Barbosa Bastos, Org.). São Paulo: EDUC, 2010, p. 99-106.

_____. *Didática do Português Língua Materna - Dos programas de ensino às teorias, das teorias às práticas*. Porto: ASA, 2005.

FARIA, Ana Lúcia G. *Ideologia no Livro Didático*. 16 ed. São Paulo: Cortez, 2008.

FISHER, Steven R. *História da Leitura*. São Paulo: Unesp, 2006.

GEMIGNANI, Elizabeth Yu Me Yut. Formação de Professores e Metodologias Ativas de Ensino-Aprendizagem: Ensinar para a compreensão. *Revista Fronteira das Educação [on-line]*, Recife, v. 1, n. 2, 2012. Disponível em:

<<http://www.fronteirasdaeducacao.org/index.php/fronteiras/article/view/14>>, acesso em 05/03/2016.

GERALDI, João Wanderley. *Portos de passagem*. 4 ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

GRAMMONT, Ana Terra Reis de. (2012). *A Pedagogia da Leitura: análise de material didático na perspectiva da Educação Linguística*. São Paulo, 161 f. Dissertação de mestrado. Faculdade de Filosofia, Comunicação, Letras e Artes, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo.

KLEIMAN, Angela. *Texto & Leitor: aspectos cognitivos da leitura*. 15ª ed. Campinas: Pontes, 2013.

LOMAS, Carlos; OSORO, Andrés e TUSÓN, Amparo. *O Valor das palavras (1) - Falar, ler e escrever nas aulas*. Porto: ASA, 2003.

MALHOTRA, Naresh K. *Pesquisa de Marketing: uma orientação aplicada*. 4ª ed. Tradução: Laura Bocco. Porto Alegre: Bookman, 2006.

MANGUEL, Alberto. *Uma História da Leitura*. (tradução Pedro Maia Soares). São Paulo: Cia. das Letras, 2004.

MARCUSCHI, Beth; COSTA VAL, Maria da Graça (Orgs). *Livros Didáticos de Língua Portuguesa: letramento e cidadania*. Belo Horizonte: Autêntica, 2008.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. Processos de produção textual. In *Produção Textual, análise de gêneros e compreensão*. 3ª ed. São Paulo: Parábola, 2009.

_____, Luiz Antônio. *Da fala para a escrita: atividades de retextualização*. 3ª ed. São Paulo: Cortez, 2001.

MASETTO, Marcos T.; Moran, J.M.; Behrens, M. A. Mediação Pedagógica e Tecnologias de Informação e Comunicação. In *Novas tecnologias e mediação pedagógica*. (MASETTO, Marcos T.; Moran, J.M.; Behrens, M. A.) 21ª ed. revista e atualizada. Campinas, SP: Papirus, 2016, p. 141-171.

PALMA, Dieli V. *A Leitura do Texto Poético e as Figuras de Pensamento do Eixo de Oposição: caminhos e descaminhos de paradigmas na modernidade*. Tese de Doutorado. São Paulo: PUC-SP, 1998.

PALMA, Dieli V.; TURAZZA, Jeni, NOGUEIRA JUNIOR, José Everaldo. Educação Linguística e Desafios na Formação de Professores. In *Língua Portuguesa: lusofonia e diversidade cultural*. (Neusa Barbosa Bastos, Org.). São Paulo: EDUC, 2008.

PALMA, Dieli V.; TURAZZA, Jeni. Formação de Professores e Interdisciplinaridade na Perspectiva da Educação Linguística. In *Língua Portuguesa - aspectos linguísticos, culturais e identitários*. (Neusa Barbosa Bastos, Org.). São Paulo: EDUC, 2012, p. 145-164.

_____. Educação Linguística e o Livro Didático. In *Língua Portuguesa e lusofonia*. (Neusa Barbosa Bastos, Org.). São Paulo: EDUC, 2014b, p. 99-106.

_____. *Educação Linguística e o Ensino de Língua Portuguesa: algumas questões fundamentais*. São Paulo: Terracota, 2014a.

SANTOS, Leonor Werneck dos. *O ensino de Língua Portuguesa e os PCNs*. Disponível em: <www.filologia.org.br/viisenefil/06.htm>, acesso em 07/10/2013.

SOLE, Isabel. *Estratégias de Leitura*. 6ª ed. (tradução Cláudia Schilling). Porto Alegre: Artmed, 2009.

TREVISAN, Eunice. *Leitura: Coerência e Conhecimento Prévio*. Santa Maria:Ed. UFSM, 1992.

Anexo I

INFORMAÇÕES GERAIS	
Nome do(a) professor (a):	
Escola em que leciona:	
Data da entrevista:	
Intituição em que se formou:	
Ano em que se formou:	
Você tem alguma especialização? Qual?	
Intituição em que fez a especialização:	
Ano em que concluiu:	
Há quanto tempo leciona?	
ATIVIDADES DE LEITURA - GERAL	
1. Como você trabalha a leitura em sala de aula?	
2. Você se baseia em algum teórico para o desenvolvimento dessas atividades?	Sim() Não()
2a. Se sim, qual?	
3. Quais os recursos utilizados nas atividades de leitura? Selecione todas as opções que se aplicam.)	a. Revistas b. Jornais c. Livro didático d. Livros de história e. Sites de jornais/revistas (aulas na sala de informática)
3a. Outros:	
ATIVIDADES DE LEITURA ELABORADAS PELO PROFESSOR	
4. Ao utilizar revistas/jornais, quais os critérios de escolha para a seleção do material que será utilizado em sala de aula?	
5. Ao utilizar revistas/jornais, como você desenvolve as atividades de leitura?	
6. Por favor, escolha uma das atividades de leitura que você desenvolveu este ano (não considere atividades propostas pelo livro didático), englobando os objetivos, a metodologia empregada, o desenvolvimento e qual o resultado obtido, para descrever. (Utilize o verso da folha se for necessário.)	
ATIVIDADES PROPOSTAS PELO LIVRO DIDÁTICO	
Nome do livro didático adotado:	Editora: Ano:
7. Tendo como referência o livro didático adotado para este ano, como você desenvolve as atividades propostas no livro?	
8. Essas atividades correspondem às suas necessidades em sala de aula?	Sim() Não()
8a. Por quê?	
9. Você precisa complementar as atividades de leitura propostas pelo livro didático?	Sim() Não()
9a. Por quê?	
10. Você considera as atividades de leitura propostas no livro didático satisfatórias para as suas necessidades?	Sim() Não()
10a. Por quê?	
11. Como você analisa as atividades de leitura propostas no livro didático adotado para este ano?	
12. Por favor, escolha uma das atividades de leitura que você desenvolveu este ano e que foi proposta pelo livro didático, englobando os objetivos, a metodologia empregada, o desenvolvimento e qual o resultado obtido, para descrever. (Utilize o verso da folha se for necessário.)	
EDUCAÇÃO LINGÜÍSTICA	
13. Você já ouviu falar da Educação Linguística?	Sim() - Continue, por favor. Não() - Passe para a Q18, por favor.
14. O que você sabe sobre a Educação Linguística?	
15. Você considera que a aplica em sala de aula?	Sim() Não()
15a. Por quê?	
16. Em seu ponto de vista, o que faz com que o aluno se torne um poliglota dentro da própria língua (Bechara, 1987)?	
COMENTÁRIOS GERAIS	
17. Este espaço é para você fazer seus comentários em relação às atividades de leitura que você desenvolve em sala de aula.	

Anexo II



Unidade

Nesta unidade

- Entere, história
- Memento: como surgiu e como funciona
- Reflexão sobre a desigualdade: o que é, como se manifesta, como pode ser evitada
- Fato de escala: a importância do setor privado
- No mundo dos negócios: a importância do setor privado

A FALTA DE CONSCIÊNCIA NÃO DEIXA VOCÊ PERCEBER QUE O MUNDO ESTÁ DE CABEÇA PARA BAIXO. COMO ESSA FOTO AQUI.

NO COMERCIO, COM SUA ORGANIZAÇÃO, PRECISA PERCEBER QUE O MUNDO ESTÁ DE CABEÇA PARA BAIXO. COMO ESSA FOTO AQUI.

AKATU.ORG.BR

Anexo III



No mundo da literatura

A fotografia ao lado foi usada em uma propaganda criada pela agência Leo Burnett, parceira do Instituto Akatu, ONG que busca propagar na sociedade o consumo consciente. Observe:

1. A foto se assemelha a muitas que aparecem em jornais e revistas. O que está representado nela? Que elementos da imagem lhe permitiram reconhecer a sua qualidade?
2. Suponha que a foto tivesse sido publicada em um jornal com a finalidade de ilustrar uma reportagem.
 - a) De que assunto poderia tratar essa reportagem?
 - b) Em sua opinião, como é o modo de vida das pessoas que vivem nesse lugar?
3. Refleta sobre tanto da propaganda: "A falta de consciência não deixa você pensar que o mundo está se tornando cada vez pior? Como essa foto aqui?"
 - a) Discuta com os colegas por que grande parte das pessoas não percebe que a imagem está invertida?
 - b) O que essas "descobertas" revelam sobre a forma como lidamos com os problemas sociais?

Assista o vídeo <<http://bit.ly/yf3y>> (assista em 7 jul. 2014) para ver uma propaganda da ONG Akatu sobre consumo consciente. Depois de assistir ao vídeo, converse com os colegas.

1. Segundo a estratégia, que ações poderiam evitar problemas futuros para a sociedade?
2. Como o consumo excessivo pode aumentar ainda mais as diferenças entre classes sociais?

Todas nós somos seres sociais. Vivemos em uma comunidade com suas histórias, seus costumes e seus valores. Diferenças econômicas, culturais, étnicas, entre outras, podem criar conflitos entre as pessoas.

A reflexão sobre essas diferenças é feita frequentemente em textos jornalísticos e acadêmicos, mas ela pode aparecer também na ficção. Nesta unidade, vamos conhecer textos sociais e políticos que narram as lutas contra os diversos tipos de problemas da sua sociedade e de sua vida interior.

