

PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA

PÓS-GRADUAÇÃO “LAT0 SENSU”

LÍNGUA PORTUGUESA

**ORIENTAÇÃO DE LEITURA EM MATERIAIS DIDÁTICOS DO 7º ANO PARA
ALUNOS DAS REDES PÚBLICAS ESTADUAL E MUNICIPAL**

Por: Maria Aparecida dos Santos

Orientador

Profª: Valeuska Cury Martins

São Paulo

2013

PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA

PÓS-GRADUAÇÃO “LATO SENSU”

LÍNGUA PORTUGUESA

**ORIENTAÇÃO DE LEITURA EM MATERIAIS DIDÁTICOS DO 7º ANO PARA
ALUNOS DAS REDES PÚBLICAS ESTADUAL E MUNICIPAL**

Apresentação de monografia à Pontifícia
Universidade Católica como requisito parcial
para obtenção do grau de Conclusão do Curso
de *Lato Sensu* em Língua Portuguesa

Por: Maria Aparecida dos Santos

DEDICATÓRIA

A Deus:

Minha razão de ser e estar no mundo.

À minha mãe:

Lurdes Francisca dos Santos que sempre se dedicou a mim.

Ao meu filho:

André Luiz Santos Monteiro por estar me ensinando o valor da simplicidade.

Ao meu querido marido:

Wilson Monteiro que me acolheu em seu coração.

Ao meu pai:

Luiz Carlos dos Santos por ter me ajudado nas horas difíceis de minha vida.

A autora.

AGRADECIMENTOS

Primeiramente a Deus, por estar sempre presente em minha vida, fortalecendo-me a cada dia

Ao meu marido e meu filho que enriquecem minha caminhada, incentivando-me a prosseguir sempre.

À minha irmã, por cuidar do meu filho, enquanto estava estudando.

Aos meus pais, por terem me oferecido as condições para me tornar a profissional e o ser humano que hoje sou.

À minha orientadora Valeuska Cury Martins, por ter tido o carinho e a paciência de ter me conduzido nessa empreitada.

E ao Senhor Jesus Cristo, pois ELE disse: “sem mim, nada podeis fazer” (João, 15:5).

A autora.

O processo de leitura possibilita essa operação maravilhosa que é o encontro do que está dentro do livro com o que está guardado na nossa cabeça.

“Ruth Rocha”

RESUMO

Tanto as redes públicas estadual quanto municipal adotaram como norteadores do trabalho pedagógico, propostas de ensino que tem como objetivo desenvolver a competência comunicativa de seus alunos. Os professores de língua materna, muitas vezes, não têm consciência das teorias que orientam essas práticas pedagógicas e limitam-se a reproduzi-las mecanicamente sem obtenção de resultados satisfatórios.

Este trabalho tem por objetivo investigar as vertentes teóricas que embasam as orientações de leitura nestes materiais institucionais “Caderno de Língua Portuguesa – vol. 1 –do 7º ano do Ensino Fundamental da rede pública estadual de São Paulo” e “Caderno de Apoio e Aprendizagem – vol. 1 – do 7º ano do Ensino Fundamental da rede pública municipal de São Paulo” em consonância com as estratégias de leitura sob o aspecto sociocognitivo-interacionista. Foram verificadas se as propostas de leitura, em ambos os materiais da rede pública, contemplam a nova tendência “sócio-cognitivista interacionista” de leitura, apresentadas por Kleiman (2004) e Solé (1998), com estratégias de antes, durante e depois da leitura para facilitar/desenvolver a compreensão/competência leitora. Observamos que as duas propostas trabalham semelhantes itens de processamento textual, construção de sentidos e seguem algumas estratégias comuns de leitura, mas a diferença entre ambas está na abordagem/concepção de leitura, que é o que vai conduzir a formação leitora.

Palavras-chave: Concepção de leitura. Estratégias de Leitura. Processamento Textual. Construção de sentidos. Compreensão leitora.

ABSTRACT

Both the state and municipal public networks, have adopted as the guiding pedagogical work, teaching proposals that aim to develop students' communicative competence of language. Native language teachers are not always aware of the theories that support these pedagogical practices and become limited to reproduce them mechanically without satisfactory results.

This study aims to investigate the theoretical issues that underlie the guidelines of institutional reading these materials - "Portuguese Notebook – 1st to 7th grade of elementary school in public schools of São Paulo" and "Support and Learning Notebook - volume 1 - the 7th year of elementary school of public schools in São Paulo" in line with the reading strategies under the sociocognitive-interactionist aspect. We verified whether the proposed reading materials in both notebooks include the new sociocognitive-interactionist trend proposed by Kleiman (2004) and Solé (1998), with pre, during and after reading strategies to facilitate / promote understanding / reading competence. We observed that both proposed deal with similar textual processing items, meaning construction and follow some common strategies of reading, but the difference between them is in the approach / design reading, which is what will drive the reading education.

Keywords: Design of reading. Reading Strategies. Textual Processing. Construction of meaning. Reading comprehension.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	9
CAPÍTULO I: CONCEPÇÃO DE LEITURA	11
1.1 Formação de leitores e PCN	12
1.2 Prática de leitura	13
CAPÍTULO II: PROCESSAMENTO TEXTUAL	15
2.1 Fatores que ajudam na construção de sentido do texto.....	15
2.2 Trabalho com gêneros textuais/discursivos	16
2.3 Estratégias de leitura	17
2.3.1 Estratégias antes da leitura	18
2.3.1.1 Ideias Gerais.....	18
2.3.1.2 Motivação para leitura.....	19
2.3.1.3 Objetivos para leitura – Ler para quê?	19
2.3.2 Estratégias durante a leitura	22
2.3.3 Estratégias depois da leitura.....	23
2.3.3.1 Identificação da idéia principal.....	24
2.3.3.2 Resumo	24
2.3.3.3 Formulação de perguntas e respostas.....	24
Capítulo III: Proposta Curricular do Estado de São Paulo X	
Orientações Curriculares Municipais	26
3.1 A leitura nas Propostas e Orientações Curriculares.....	29
Capítulo IV - Material de Apoio	31
4.1 Caderno de linguagens, códigos e suas tecnologias – Língua Portuguesa.....	31
4.2 Cadernos de Apoio e Aprendizagem	32
4.3 Caderno do aluno.....	34

4.4 Considerações sobre o movimento metodológico de organização da ação docente	34
Capítulo V - Análise do corpus	36
5.1 Critérios de Análise	36
5.2 Análise dos Cadernos da Rede Estadual de Ensino.....	37
5.3 Cadernos de Apoio e Aprendizagem da Secretaria Municipal de Educação	40
5.4 Resultados obtidos.....	43
5.5 Considerações Finais.....	44
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	47
ANEXOS	49

INTRODUÇÃO

O número de leitores vem caindo a cada dia e o retrato atual da escola é de alunos que apenas decodificam palavras ou não entendem o que lêem, não “gostam” ou não “querem” ler, ou apenas localizam informações presentes na superfície do texto.

Porém, a leitura é considerada uma prática de inserção social, indispensável, na sociedade atual, e cabe à escola, oficialmente, a responsabilidade de sistematizar essa prática e formar leitores competentes.

Apesar de todas as disciplinas serem responsáveis por trabalhar a capacidade leitora do aluno, percebe-se, no cotidiano escolar, que do professor de língua portuguesa, são cobradas, mais diretamente, ações eficazes para o desenvolvimento dessa capacidade.

Como já é sabido por todos, os cursos de formação universitária não oferecem bases sólidas. As autoridades “competentes” não disponibilizam cursos de formação continuada adequados, os acúmulos de funções/cargos em uma ou mais escolas, os baixos salários, o número excessivo de alunos por sala, dentre outros, são condições precárias que desqualificam a educação brasileira.

Como o aluno está em processo de construção do conhecimento e, ao professor, cabe o papel de mediador, é imprescindível que ele (professor) conheça as teorias que embasam seu trabalho, especialmente, no que tange à leitura.

Tanto as redes públicas estadual quanto municipal adotaram, como norteadores do trabalho pedagógico, propostas de ensino que tem como objetivo desenvolver a competência comunicativa dos alunos, porém os professores de língua materna, muitas vezes, não têm consciência das teorias que embasam essas práticas pedagógicas e limitam-se a reproduzi-las mecanicamente, sem sucesso algum.

Este trabalho tem como objetivo investigar as vertentes teóricas que embasam as orientações de leitura na Proposta Curricular estadual e Caderno de Apoio e Aprendizagem do 7º ano do Ensino Fundamental. Verificaremos se as propostas de leitura, em ambos os materiais da rede pública, contemplam a nova tendência “sóciocognitivista interacionista” de leitura, propostas por Kleiman (2004) e Solé (1998), com estratégias de: antes, durante e depois da leitura para facilitar/desenvolver a compreensão/competência leitora.

Serão analisados: “O Caderno de Língua Portuguesa – vol. 1 –do 7º ano do Ensino Fundamental da rede pública estadual de São Paulo”, introduzido na rede em 2008 e o “Caderno de Apoio e Aprendizagem – vol. 1 – do 7º ano do Ensino Fundamental da rede pública municipal de São Paulo” - 2010, em consonância com as estratégias de leitura sob o aspecto sociocognitivo-interacionista. Esses materiais surgiram com o objetivo de contribuir para a prática pedagógica, auxiliando o aluno a desenvolver sua competência comunicativa.

O presente trabalho foi dividido em três capítulos a fim de facilitar nossa reflexão acerca do assunto.

No primeiro capítulo apresentaremos algumas concepções de leitura, apontando a concepção atual que é a que adotaremos como norteador comparativo para este trabalho. Refletiremos, também, sobre a formação leitora e como se manifesta na prática.

No segundo capítulo serão abordados o *processamento textual*, visto que sua importância se manifesta em fatores que podem influenciar direta ou indiretamente a compreensão leitora, os *fatores que ajudam na construção de sentido* pois é o que determina ou contribui para construir o sentido de um texto, as *estratégias de leitura* que permitem compreender e interpretar de forma autônoma os textos lidos e o *trabalho com os gêneros textuais*, pois pensam nos fatores internos e externos ao texto.

No terceiro capítulo apresentaremos a Proposta Curricular do Estado de São Paulo e as Orientações Curriculares Municipais, pois entendemos que os materiais didáticos foram criados a partir das orientações curriculares de cada Secretaria e o que privilegiam no quesito leitura.

No quarto e último capítulo apresentaremos os materiais que serão analisados e o tratamento dado a leitura nesses recursos didáticos, seguidos das considerações finais.

CAPÍTULO I: CONCEPÇÃO DE LEITURA

A leitura é uma prática de inserção social, cujos objetos são infinitos. Podemos ler: gestos, placas, pessoas, cores, objetos, músicas... e textos orais e escritos. Mas, o que é ler? A resposta a essa pergunta de acordo com Koch e Elias (2006) pode variar, conforme a concepção adotada: autor, texto e interação autor-texto-leitor. A concepção de leitura sob o ponto de vista do autor e do texto isentam a responsabilidade do leitor em cumprir o seu papel de sujeito ativo construtor de sentido, limitando-o a mero reprodutor de idéias/sentidos já sobrepostos por outrem, no caso, o autor. O texto passa a ser o único “veículo autorizado” a transportar as idéias do autor para o leitor, trafegando por uma via de mão-única.

Segundo os PCN,

“A leitura é um processo no qual o leitor realiza um trabalho ativo de compreensão e interpretação do texto, a partir de seus objetivos, de seu conhecimento sobre o assunto, sobre o autor, de tudo que sabe sobre a linguagem etc.[...] Trata-se de uma atividade que implica estratégias de seleção, antecipação, inferência e verificação, sem as quais não é possível proficiência”. (2008, p. 69)

Observamos que ao contrário de uma leitura focalizada no texto e no autor, o leitor é aquele que constrói um sentido para o texto, porém levar em consideração apenas o leitor, seria ignorar a responsabilidade que autor e texto têm nessa interação.

Neste trabalho, adotaremos a concepção “sociocognitivo-interacional de língua que privilegia os sujeitos e seus conhecimentos em processo de interação”(Koch e Elias, 2011) ou seja, a leitura é aqui entendida como uma “atividade de produção de sentidos” (autor-texto-leitor). Ele próprio (leitor) é quem medeia o texto segundo seus objetivos, tempo e atenção disponíveis bem como interação. Diante disso, o leitor tem um papel ativo, pois é ele quem “processa, critica, contrasta e avalia a informação que tem diante de si, que desfruta ou rechaça, que dá sentido e significado ao que lê (Solé, 2003,p.21). Os sujeitos e os conhecimentos interagem entre si, validando-os, modificando-os, complementando-os, completando-os.

Para Orlandi (1998, p.9) “o leitor não interage com o texto (relação sujeito/objeto), mas com outro(s) sujeito(s) (leitor virtual, autor etc.). Cada texto tem atrás de si, um autor que tem suas crenças, sua cultura, seus valores, seu modo de se posicionar no

mundo, representando sua pessoa em sua escrita, de modo que quando o leitor se depara com um texto (do autor) se depara com ele próprio, podendo reconhecer-se ou estranhar-se a si e ao outro em sua leitura.

“A leitura é um ato social, entre dois sujeitos – leitor e autor – que interagem entre si, obedecendo a objetivos e necessidades socialmente determinados” (Kleiman, 2002, p.10). Há um contrato social implícito entre leitor e autor que determinam o sucesso ou o fracasso de um texto, cabendo a ambos reverem posturas, objetivos e metas a serem alcançadas.

1.1 Formação de leitores e PCN

O que é um leitor competente? De acordo com os PCN,

“Um leitor competente sabe selecionar, dentre os textos que circulam socialmente, aqueles que podem atender as suas necessidades, conseguindo estabelecer estratégias adequadas para abordar tais textos. O leitor competente é capaz de ler nas entrelinhas, identificando, a partir do que está escrito, elementos implícitos, estabelecendo relações entre o texto e seus conhecimentos prévios ou entre o texto e outros textos já lidos”(2008, p.70)

Para formar esse leitor competente, os PCN apresentam sugestões didáticas orientadas especificamente para a formação de leitores. São elas:

Leitura autônoma

Implica uma leitura individual, de preferência, silenciosa, de textos já familiares/conhecidos para os alunos com crescente independência da mediação do professor proporcionando novos desafios .

Leitura colaborativa

É uma leitura feita entre professor e classe com intervenções/ questionamentos sobre os índices linguísticos que dão sustentação aos sentidos atribuídos. Os alunos refletem sobre pistas linguísticas encontradas no texto que lhes permitam fazer inferências.

Leitura em voz alta pelo professor

O professor servirá de mediador entre texto/autor e leitor, além de apresentar um modelo de leitura dando entonação à voz, dicção, expressão etc. Este tipo de leitura está ficando cada vez mais raro na escola à medida que vão avançando nas séries/anos escolares.

Leitura programada

Indicada para o trabalho com textos mais complexos, o professor seleciona alguns trechos de um texto e os distribui entre os alunos, que posteriormente após a leitura para a classe, deverão discuti-los, com a mediação do professor, facilitando a compreensão, estimulando inferências e antecipação de hipóteses.

Leitura de escolha pessoal

Praticada regularmente, propicia a criação de oportunidades para a constituição de padrões de gosto pessoal, independência e responsabilidade na escolha de textos.

1.2 Prática de leitura

A escola é a instituição oficial encarregada de introduzir/disseminar/perpetuar as pessoas no mundo da leitura. No entanto, isso não tem se efetivado e o retrato que se vê é de alunos que se limitam a decodificar os textos indicados pelo professor.

De acordo com Solé, geralmente, a sequência do trabalho com leitura, inclui:

“a leitura em voz alta pelos alunos de um determinado texto – cada um deles lê um fragmento, enquanto os outros ‘acompanham’ em seu próprio livro; se o leitor cometer algum erro, este costuma ser corrigido diretamente pelo professor ou, a pedido deste, por outro aluno. Depois da leitura, elaboram-se diversas perguntas relacionadas ao conteúdo do texto, formulado pelo professor. A seguir, se preenche uma ficha de trabalho mais ou menos relacionada ao texto lido e que pode abranger aspectos de sintaxe morfológica, ortografia, vocabulário e, eventualmente, a compreensão da leitura [...] a atividade de pergunta-reposta é categorizada pelos manuais, guias didáticos e pelos próprios professores como uma atividade de compreensão leitora”(2001, p.34-35).

A leitura na escola, muitas vezes, limita-se à instrução explícita, a mera decodificação, restringindo, assim, mecanicamente, as práticas de leitura.

No espaço escolar, é comum, a escolha de textos por parte do professor que, geralmente, segue algum manual didático de leitura ou escrita, que muitas vezes, não foi sequer escolhido por ele, não partindo da necessidade e do interesse de seus educandos. O aluno é levado a ler o que lhe foi imposto arbitrariamente, cuja sequência didática já sabe de cor: responder a um questionário sobre o texto. Nessa metodologia não há espaço para processamento/interação com o texto, visto que são tarefas meramente mecânicas. “A leitura **na** escola se fecha em leitura **da** escola, onde notas, provas de livros, fichas e apostilas com resumos das histórias ocupam o tempo e o espaço” (Kramer, 2000). O que era para ser prazeroso passa a mera obrigação, pois “não levam em conta o texto e sua dimensão discursiva” (Corrêa e Cunha, 2006, p.81)

“Cada ato de leitura é a produção interativa eficaz de conhecimentos novos, na comunicação humana” (Pagliuch, 1998, p.150) e não se restringe a responder um questionário com perguntas óbvias (explícitas na superfície do texto).

Infelizmente, muitos professores, ainda, insistem em “que os estudantes ‘leiam’ num semestre, um sem-número de capítulos de livros” demonstrando “uma compreensão errônea que às vezes temos do ato de ler”(Freire, 1992,p.17).Ainda, segundo Freire, a insistência na quantidade de leituras sem o devido adentramento nos textos a serem compreendidos, geram revoltas com extensas bibliografias a serem mais “devoradas” do que realmente lidas ou estudadas. Freire esclarece na página seguinte, que o que ele critica não são os clássicos literários indispensáveis a um trabalho sério, mas a forma como adentramos neste tipo de leitura.

É importante ressaltar mais uma vez, que cabe à escola a responsabilidade de formar leitores autônomos para participação ativa e crítica na sociedade. o que suscita a pergunta : Na escola se ensina e/ou se aprende a ler?

CAPÍTULO II: PROCESSAMENTO TEXTUAL

A compreensão textual-leitora envolve alguns fatores que podem influenciar direta ou indiretamente a interação do emissor (autor), texto e receptor (leitor). Segundo Koch (2000), os fatores de compreensão leitora ou processamento textual recorrem a três grandes sistemas de conhecimento:

.conhecimentos linguísticos (conhecimento gramatical e lexical): permite o conhecimento da organização do material lingüístico na superfície do texto, elementos coesivos e seleção lexical apropriada ao tema.

.conhecimento enciclopédico ou conhecimento de mundo: como dizia Freire (1992, p. 11) “a leitura de mundo precede a leitura da palavra, daí que a posterior desta não possa prescindir da continuidade da leitura daquele”, ou seja, nossa leitura é mediada pelas nossas crenças, valores, experiências e culturas.

.conhecimento interacional (*interação por meio da linguagem*): engloba os conhecimentos: a) *ilocucional* – identificar os objetivos do produtor do texto; b) *comunicacional* – quantidade de informações básicas necessárias ao entendimento do leitor, seleção da variante linguística adequada à situação de interação e adequação do gênero à situação comunicativa; c) *metacomunicativo* – é o que assegura a compreensão do texto e consegue a aceitação do leitor (grafia, comentários, layout da página etc.). d) *superestrutura*: conhecimento sobre gêneros textuais.

Não se sabe ao certo como os saberes acima se organizam, mas é certo que eles não agem de forma sucessiva, mas interativamente. “São processadores que operam como mecanismos que ativam a produção” (Marcuschi, 2008, p. 187)

2.1 Fatores que ajudam na construção de sentido do texto

De acordo com a concepção de leitura adotada, fica claro que “o sentido de um texto não existe a priori, mas é construído na interação sujeitos-texto” (Koch e Elias 2011) e para que haja produção de sentidos torna-se relevante o contexto. Contexto é tudo aquilo que determina ou contribui para construir o sentido de um texto.

.Contexto lingüístico ou Co-texto: é o entorno verbal, imagens, situações, ilustrações;

.Contexto sociocognitivo: Conhecimentos semelhantes partilhados entre sujeitos (autor-texto-leitor) é a bagagem cognitiva que cada um traz consigo e que é alterada, ampliada na interação.

A intertextualidade é um dos conhecimentos constitutivos do contexto, pois é ela quem recorre ao conhecimento de outros textos. Pode ser explícita ou implícita. É explícita quando ocorre citação da fonte bibliográfica e é implícita quando não há citação da fonte bibliográfica, mas recorre-se a memória para recuperar a construção de sentidos (paráfrases, paródias, releituras etc.).

2.2 Trabalho com gêneros textuais/discursivos

Para Bakhtin, os gêneros do discurso resultam em formas-padrão “relativamente estáveis” de um enunciado, determinadas sócio-historicamente. O que vai definir o tipo de gênero não é sua forma, mas sua função social. É na interação que ele se realiza. Já os critérios para definir/distinguir os tipos textuais seriam os linguísticos e os estruturais.

Pensar o texto numa dimensão discursiva implica em considerar “processos de produção, distribuição e consumo textual, e a natureza desses processos varia entre tipos de discurso de acordo com fatores sociais” (Fairclough, 2001, p.) e até gêneros textuais.

De acordo com os PCN, as atividades curriculares podem desenvolver as competências discursivas do aluno para que possa utilizar a língua de modo variado e produzir diferentes efeitos de sentido, assim como compreender e produzir textos de diferentes gêneros.

Ainda, segundo os PCN de língua portuguesa, o ensino de leitura/produção de textos deve se desenvolver com base na noção de gênero. O professor deve trabalhar com a maior variedade de gêneros possível, em particular, aqueles a que os educandos se encontram expostos no dia-a-dia e os que eles necessitam dominar para ampliar a sua competência de atuação social.

2.3 Estratégias de leitura

Durante o processo de leitura, são mobilizadas algumas estratégias que favorecem a compreensão leitora. Para KLEIMAN (1998, P.49) estratégias são operações regulares de que o leitor se utiliza para abordar o texto: tipo de respostas que o leitor dá às perguntas sobre o texto, resumos, paráfrases, releitura de alguma parte do texto, sublinhados. De acordo com a autora, o leitor deve ter autodireção para planejar ações a fim de atingir seus objetivos, como também deve ter autocontrole para poder avaliar os resultados obtidos para, se necessário, adotar outros procedimentos.

No entanto, várias estratégias de leitura inadequadas são perpetuadas na escola, causando desinteresse e até repulsa do aluno pela leitura. Segundo Kleiman (2004, p. 56-57) são elas: texto como pretexto da aula de gramática que não são constitutivos do texto enquanto unidade de significação; mera decodificação de palavras, frases e textos; extração de informações explícitas do texto em forma de questionários; uma **única leitura** possível/autorizada pelo texto. Com relação ao último item, Fairclough (2001, p.103) ressalta que há diferenças entre “o significado potencial de um texto e sua interpretação (...) os textos são em geral altamente ambivalentes e abertos a múltiplas interpretações”.

Para Vygotski;

“... o sentido da palavra é ilimitado. A palavra ganha sentido no contexto da frase, mas a frase ganha sentido, por sua vez, no contexto do parágrafo, o parágrafo o deve ao contexto do livro e o livro o adquire no contexto de toda a criação do autor” (1991, p. 333-334)

Ou seja, o ensino adequado de estratégias pode propiciar o gosto/prazer pela leitura transformando o texto num sujeito real que dialoga com o leitor.

Para os PCN, a leitura “não se trata de extrair informações, decodificando letra por letra, palavra por palavra (...) mas implica estratégias de seleção, antecipação, inferência e verificação, sem as quais não é possível proficiência”

Inúmeros autores trabalham com o tema “estratégias de leitura”. Algumas foram escolhidas por serem consideradas pertinentes a este trabalho, cujo objetivo é

verificar quais estratégias são solicitadas na Proposta Curricular de língua portuguesa estadual e Caderno de Apoio e Aprendizagem de língua portuguesa municipal dos 7º anos do ensino fundamental.

Estas estratégias de leitura basear-se-ão em Solé (1998) e Kleiman (2002):

- ▶ Antes da leitura: idéias gerais; motivação para a leitura; objetivos da leitura; revisão e atualização de conhecimentos prévios sobre o texto e formulação de perguntas sobre ele.
- ▶ Durante a leitura: Estabelecimento de inferências de diferentes tipos, rever e comprovar a própria compreensão enquanto se lê e tomar decisões adequadas frente aos erros e/ou falhas na compreensão;
- ▶ Depois da leitura: Recapitulação de conteúdos, resumos e ampliação do conhecimento que se obteve durante a leitura.

No espaço escolar há uma reprodução exacerbada de técnicas falidas de leitura (ou mera decodificação) que levam a práticas individuais e estéticas voltadas para análise linguística (gramática de texto) que estão longe de trabalhar o real sentido da leitura, ficando presa à superfície/forma do texto. Cada esfera educacional tem sua ideologia na qual está implícita sua visão de ser humano, sua visão de mundo. Identificaremos, também, quais são as concepções de leitura envolvidas na construção dessas propostas de ensino.

2.3.1 Estratégias antes da leitura

Preparar o aluno para leitura é dar a ele subsídios para compreender o texto que se descortinará à sua frente, é oferecer mecanismos para interação entre leitor/texto/autor.

2.3.1.1 Ideias Gerais

Antes de realizarmos a viagem tão sonhada, faz-se necessário um planejamento, primeiro financeiro, segundo planejamentos estruturais: escolher data, local, roupas, objetos que serão levados, verificação do clima (dependendo do lugar) etc. Com a leitura não poderia ser diferente. Antes de iniciarmos o processo de leitura, devemos

definir qual é a concepção de leitura que temos, o que possibilitará o planejamento de determinadas experiências/atividades educativas com relação a ela. Dentro da concepção adotada, quais são os objetivos que pretendemos alcançar? Como motivaremos os alunos?

2.3.1.2 Motivação para leitura

Nenhuma atividade, seja ela qual for, deve ser iniciada sem que os alunos estejam motivados para sua realização. Para encontrar sentido no que deve ler, o aluno tem de saber o que deve fazer, conhecer os objetivos que se pretende alcançar com a sua atuação. O exemplo da leitura é altamente estimulante, quando o aluno percebe no mestre o gosto pela leitura, automaticamente é “contagiado” por ela. Há na escola, momentos estimulantes para desafios da leitura? Situações que abordem contextos de usos reais, que incentivem o gosto pela leitura e que deixem o leitor avançar no seu próprio ritmo para ir elaborando sua própria interpretação?

2.3.1.3 Objetivos para leitura – Ler para quê?

Podemos ter vários objetivos para diversas leituras o que acabará influenciando nossa interpretação. A seguir, com base em Solé, citaremos alguns objetivos/finalidades que poderão nortear determinadas leituras. Podemos...

Ler para obter uma informação precisa

É a leitura feita para localizar algum dado ou informação de interesse: consulta a dicionários, pesquisas na internet ou enciclopédia, a consulta a um jornal para saber o que vai acontecer na novela etc. É uma leitura seletiva, pois deixa de lado informações não relevantes. Esse tipo de leitura requer o ensino de algumas estratégias: ordem alfabética, localizar uma seção no jornal, selecionar sites confiáveis de busca.

Ler para seguir instruções

Esse tipo de leitura nos permite realizar algo concreto: receitas culinárias, manual de funcionamento de algum aparelho eletrodoméstico, receitas médicas etc. Para realizar esse tipo de leitura é necessário garantir a compreensão, o entendimento do que se leu.

Ler para obter uma informação de caráter geral

Leitura feita para saber de que se trata um texto, saber o que acontece, ver se interessa continuar lendo. Não precisamos saber detalhes sobre o texto, é suficiente captar a idéia geral. O leitor lê segundo seus próprios interesses e propósitos, formando uma impressão geral do texto. Com essa leitura, o aluno assume plenamente sua responsabilidade como leitor, uma vez que é ele quem controla sua leitura.

Ler para aprender

É a leitura para ampliação do que dispomos a partir da leitura de um determinado texto. Quando se estuda, pode-se realizar uma leitura geral do texto para situá-lo em seu conjunto, e depois as idéias que ele contem são aprofundadas. O leitor sente-se envolvido num processo que o leva a refletir sobre o que leu, a estabelecer relações com o que já sabe, a rever novos termos, a sublinhar o que acha importante, a anotar...é muito comum sínteses e resumos nesse tipo de leitura. No entanto, o aluno deve saber que se espera que ele aprenda concretamente. Orientações para leitura e discussões prévias são de grande ajuda nesse processo.

Ler para revisar um escrito próprio

Esse tipo de leitura adota um papel de controle, de regulação, uma vez que quando o leitor lê o que escreveu, o autor/revisor revisa a adequação do texto que elaborou para transmitir o significado que levou a escrevê-lo. O autor se coloca no lugar do leitor.

Ler por prazer

É algo pessoal e cada um sabe como o obtém. Nesse caso, a leitura é livre, o leitor poderá pular capítulos, ler e reler quantas vezes quiser... o que importa é a experiência emocional desencadeada pela leitura. O leitor deve elaborar critérios próprios para escolha dos textos que lê, bem como avaliá-los ou criticá-los.

Ler para comunicar um texto a um auditório

A finalidade desse tipo de leitura é que as pessoas para quais as leituras são feitas possam compreender a mensagem emitida, podendo utilizar entoação, pausas, gestos, ênfases etc. A leitura eficaz em voz alta dispõe de uma leitura prévia para um bom desempenho.

Ler para praticar a leitura em voz alta

Pretende-se que os alunos leiam com clareza, rapidez, fluência e correção, pronunciando adequadamente, respeitando as normas de pontuação e com a entoação requerida. Nesse tipo de leitura são analisados os aspectos formais do texto e não necessariamente sua compreensão.

Ler para verificar o que se compreendeu

Ler para depois poder responder a certas perguntas formuladas pelo professor que não precisaria necessariamente da leitura integral do texto. Geralmente as perguntas se referem a detalhes do texto, a aspectos periféricos.

Ativação de conhecimento prévio sobre o texto

Textos giram em torno de assuntos e temas específicos e possuem vocabulários característicos dos quais, se os leitores não se apropriarem, poderão ter sua compreensão comprometida. Faz-se necessário, nesse sentido, uma sondagem do que os leitores (alunos) já sabem sobre o tema/assunto que serão abordados no texto e o levantamento de supostos vocábulos que poderão aparecer.

Incentivando a leitura por meio das previsões

De posse dos dados (conhecimento prévio) e do levantamento do campo semântico do texto, o leitor poderá formular algumas previsões acerca do texto: O quê? Quem? Por quê? Para quê? Como? Levantar hipóteses que serão confirmadas ou refutadas no decorrer da leitura ajudam a instigar/desafiar/incentivar os leitores nessa empreitada de desvelar o novo.

Formulação de perguntas

Quando o leitor formula questões, mediante o conhecimento prévio que tem, é como se ele refletisse sobre o conhecimento que tem acerca do assunto e o que poderá ter ao ler o texto, ou seja, o que ainda não sabe sobre o assunto.

É importante conhecer a superestrutura de um texto para fazer uma leitura global, do todo. Geralmente, as perguntas feitas na escola perguntam detalhes que, muitas vezes, nada tem a ver com a compreensão, mas com a memória, distorcendo a compreensão e a interpretação.

Se pensarmos em um texto narrativo, teremos a superestrutura: PENTE: personagens, espaço, narrador, tempo e enredo (apresentação inicial, conflito, clímax e desfecho), que são os elementos básicos constitutivos de um sentido para o texto, diante disso, por que insistir em perguntas como: Qual era a roupa utilizada pela personagem principal? – detalhes que nada contribuirão para a construção de sentidos.

Por outro lado, perguntas como: O que teria motivado o antagonista a arquitetar tal plano contra o protagonista? Leva a refletir sobre o conflito -estrutura básica de qualquer narrativa, propiciando assim a apropriação deste gênero, facilitando sua compreensão. Por que ficar na superfície se podemos nos apropriar da estrutura?

2.3.2 Estratégias durante a leitura

Estabelecimento de inferências de diversos tipos, rever e comprovar a própria compreensão enquanto se lê e tomar decisões adequadas frente aos erros e/ou falhas na compreensão;

A avaliação da própria compreensão chama-se estratégia metacognitiva e quando ela é assumida pelo leitor, torna sua leitura produtiva e eficaz. Um leitor experiente sabe quando está ou não compreendendo o texto.

Todos os passos utilizados antes da leitura já citados anteriormente, deverão ser revalidados ou não durante a leitura. Para tal, é necessário confrontar informações, causas e porquês, mediando a própria compreensão. O comportamento leitor do aluno, ensinado pelo professor, deve ser gradativamente inferido por ele -leitor-de modo a usá-la autonomamente para diversas leituras, facilitando sua compreensão, aumentando assim sua capacidade leitora.

Identificar quais são os obstáculos epistemológicos encontrados no texto que estão dificultando sua compreensão (linguísticos ou sociocognitivos) e criar ou rever estratégias para sanar o problema é a atitude que se espera de um leitor ativo diante do texto.

Fazer uso de estratégias metacognitivas, significa fazer escolhas conscientes: voltar, parar, continuar, avançar, ignorar ou buscar fontes externas para preenchimento de uma lacuna que poderá ou não ser obstáculo para compreensão de um texto.

2.3.3 Estratégias depois da leitura

Geralmente, na escola, após a leitura de um texto, os alunos preenchem um questionário intitulado “Avaliação de Leitura” que contém algumas questões, na maioria das vezes, explícitas no próprio texto ou questões “pessoais” que são aquelas em que o aluno não, necessariamente, deveria ter lido o texto para respondê-las. O trabalho de leitura resume-se, então, ao preenchimento de um mero questionário, empobrecendo e esvaziando todo o significado do texto.

Na tentativa de reverter esse quadro, Solé, nos apresenta algumas estratégias para depois da leitura. Segundo ela, a leitura não se esgota na própria leitura, mas aumenta as probabilidades de múltiplas leituras e um “feedback” do aluno é importantíssimo para nortear o trabalho com a leitura.

2.3.3.1 Identificação da idéia principal

Entenderemos aqui como idéia principal, a junção entre o que o autor queria transmitir com os seus escritos, os objetivos do leitor e seus conhecimentos prévios. Partindo dessa definição, o leitor aprende a partir de sua própria leitura (objetivos/conhecimentos prévios/idéias do autor) a realizar atividades associadas a ela, como tomar notas, fazer observações, resumos, críticas etc.

Solé explicita que quando o professor ou o livro didático pede ao aluno para dizer “o que foi mais importante no capítulo” ou “o que o autor quis transmitir”, não estão trabalhando com a idéia principal, mas se o aluno pôde ou não encontrá-la, avaliando sua leitura e não ensinando uma estratégia. Encontrar a idéia principal de um texto “é condição para que os alunos possam aprender a partir do texto, para que possam fazer uma leitura crítica e autônoma e isso deveria ser ensinado”.

2.3.3.2 Resumo

Não se ensinam a fazer resumos na escola. Resumir é captar a idéia principal e as secundárias, é se apropriar do texto do outro, tornando-o de certa forma seu. É uma espécie de releitura.

O resumo de um texto é elaborado com base naquilo que o leitor determina como idéias principais, que transmite de acordo com seus propósitos de leitura (Solé, 1990, p. 147). O resumo ajuda na construção de sentidos para o texto, pois permite um diálogo, uma reflexão sobre o estabelecimento de prioridades do leitor.

2.3.3.3 Formulação de perguntas e respostas

É uma prática recorrente de a escola oferecer um questionário após a leitura de um texto para avaliar o que os alunos aprenderam, tornando a atividade um fim em si mesma. De posse dos resultados tem-se um “diagnóstico sem prescrição”.

Ensinar a formular e a responder a perguntas sobre um texto é uma estratégia essencial para uma leitura ativa (Solé, 1990, p. 155). Conforme já citado neste trabalho, o leitor deve ter autonomia para regular sua compreensão leitora acerca do texto, e uma das estratégias pertinentes é ele mediar esse processo com perguntas de modo a encontrar as idéias principais e/ou secundárias para autorregular seu entendimento.

Capítulo III: Proposta Curricular do Estado de São Paulo X Orientações Curriculares Municipais

No quadro abaixo apresentaremos uma síntese comparativa das orientações curriculares de cada Secretaria de Ensino.

	Proposta Curricular de SP	Orientações Curriculares SME
Objetivo de criação do currículo	.Apoiar o trabalho realizado nas escolas estaduais e contribuir para a melhoria da qualidade das aprendizagens de seus alunos	.Contribuir para a reflexão e discussão sobre o que os estudantes precisam aprender, para formação da cidadania, subsidiando as escolas na seleção e organização de conteúdos
Modelo de escola desejável	.Escola que promova as competências indispensáveis ao enfrentamento dos desafios sociais, culturais e profissionais do mundo contemporâneo.	.Escola como espaço de vivências sociais, de convivência democrática e, ao mesmo tempo, de apropriação, construção e divulgação de conhecimentos, como também de transformações de condições de vida das crianças que a freqüentam.
Princípios centrais do currículo	.A escola que aprende, o currículo como espaço de cultura, as competências como eixo de aprendizagem, a prioridade da competência de leitura e de escrita, a articulação das competências para	.Relevância social e cultural; Relevância para a formação intelectual do aluno e potencialidade para construção de habilidades comuns; Potencialidade de estabelecimento de conexões interdisciplinares e

	aprender e a contextualização no mundo do trabalho.	contextualizações; Acessibilidade e adequação aos interesses da faixa etária.
Concepção de linguagem	.As linguagens são sistemas simbólicos, com os quais recortamos e representamos o que está em nosso exterior, em nosso interior e na relação entre esses âmbitos; é com eles também que nos comunicamos com os nossos iguais e expressamos nossa articulação com o mundo.	.Enquanto prática social, compreende-se que a linguagem se institui e constitui como ato de comunicação e interlocução entre sujeitos que se encontram em situação discursiva.
Finalidades do ensino de Língua Portuguesa	.Capacitar os estudantes para simbolizar as experiências(suas e dos outros) a partir da palavra(oral e escrita), refletindo sobre elas mediante estudo da língua, instrumento que lhe permite organizar a realidade na qual se insere, construindo significados, nomeando conhecimentos e experiências, produzindo sentidos, tornando-se sujeito.	.Formar sujeitos que saibam empregar a língua oral e escrita, e detenham conhecimentos básicos que lhes permitam pensar analiticamente os textos.

Noção de gêneros textuais	.Todos os textos que surgem na sociedade pertencendo a diferentes categorias ou gêneros textuais que relacionam os enunciadores com atividades sociais específicas.	.Conjuntos de textos, organizados por cada esfera da atividade humana, com características relativamente estáveis que ficam disponíveis como “modelos” de que se pode lançar mão para realizar as ações previstas naquele campo de atividade.
----------------------------------	---	---

Percebemos na tabela acima algumas semelhanças e diferenças na concepção de alguns tópicos. Tanto a criação do currículo da Proposta Estadual (2008) quanto a da Secretaria Municipal (2007) sugerem suas criações como intervenção no trabalho didático pedagógico de suas escolas, auxiliando professores e alunos, na aquisição de novas aprendizagens, de modo a garantir “qualidade de educação para todos”.

No tópico “Modelo de Escola Desejável”, observamos uma preocupação a mais da SME (Secretaria Municipal de Educação), que é proporcionar mudança das condições de vida das crianças e jovens que freqüentam suas escolas (preocupação social), bem como a apropriação, construção e divulgação de conhecimentos. Por outro lado, a da Secretaria do Estado de São Paulo (SEE) evidencia sua preocupação com a inserção desses estudantes no mercado de trabalho.

Nos princípios centrais do currículo, a SEE fala em desenvolver competências enquanto a SME fala em desenvolver habilidades. As habilidades são desenvolvidas na busca da competência. O que não descaracteriza nenhum dos objetivos citados.

As concepções de linguagem adotadas por ambas são relevantes, uma vez que levam em consideração as práticas sociais da linguagem como forma de comunicação.

Com relação às finalidades do ensino da língua, a SEE expressa uma preocupação em instrumentalizar seu aluno para inseri-lo nos diversos eventos comunicativos refletindo sobre sua prática discursiva, enquanto que a SME parece estar preocupada em formar alunos que detenham conhecimentos básicos sobre a estrutura de um texto.

Ambas as Secretarias (Estadual e Municipal) estão preocupadas em disseminar o trabalho com os gêneros textuais como práticas de inserção social.

Embora não citado na tabela, ambas as Secretarias falam sobre a importância do ensino da Língua Portuguesa, que deve abranger: oralidade, leitura, escrita e análise linguística. Neste trabalho, contemplaremos a leitura.

3.1 A leitura nas Propostas e Orientações Curriculares

A Proposta Curricular da SEE cita como conteúdos de leitura dos sétimos anos do ensino fundamental de nove anos, ou sexta séries do antigo ensino fundamental de oito anos :1º bimestre) Leitura de textos organizados na tipologia “relatar” em diferentes situações de comunicação (inferência, formulação de hipóteses, interpretação de texto, leitura em voz alta); 2º bimestre) Leitura de relato de experiência em diferentes situações de comunicação (interpretação de texto e intertextualidade); 3º bimestre) Leitura intertextual e discursiva de notícia e relato de experiência (interpretação, inferência, fruição, situacionalidade, polifonia, leitura em voz alta); 4º bimestre) Leitura intertextual e interdiscursiva de notícias e relatos de experiências produzidos em diferentes momentos históricos (interpretação, inferência, fruição, situacionalidade, leitura dramática, polifonia, leitura em voz alta).

As Orientações Curriculares da SME explicitam algumas habilidades gerais a serem trabalhadas com cada série, além dos tipos textuais. Como analisaremos os sétimos anos do ensino fundamental de nove anos, ou sexta séries do antigo ensino fundamental de oito anos nos atermos as formas e conteúdos gerais de tratamento da leitura. Com relação ao conteúdo, os gêneros freqüentados em atividades permanentes ou ocasionais, são: *a) Esfera Escolar*: Biografia, verbete de enciclopédia; *b) Esfera Jornalística*: Notícia, reportagem, entrevista; *c) Literária (prosa)*: Fábula, conto tradicional, conto de humor, filme (comédia), novela, clássicos adaptados; *d) Literária (verso)*: Poema, cordel; *e) Esfera da vida pública e profissional*: carta comercial. Já os selecionados para estudo e aprofundamento em sequências didáticas ou projetos são: *a) Esfera Escolar*: Artigo de divulgação científica, exposição oral; *b) Esfera Jornalística*: resenha, comentário; *c) Literária (prosa)* história em quadrinhos, tira, piada; *d) Literária (verso)* : cordel; *e) Esfera da vida pública e profissional*: requerimentos, cartas de solicitação e de reclamação, solicitação e reclamação. Nas páginas 107, 108 e 109 das Orientações Curriculares, há sugestões de trabalho com atividades para antes,

durante e depois da leitura, que vão ao encontro das estratégias de leitura já citadas neste trabalho. Neste primeiro momento, percebemos que as OC (Orientações curriculares da SME) estão mais completas e mais próximas de uma abordagem sóciocognitivista-interacionista de leitura (foco na interação autor-texto-leitor) do que a PC (Proposta Curricular da SEE), cuja abordagem parece se aproximar da concepção de língua como estrutura (foco no texto).

Capítulo IV - Material de Apoio

Na busca de melhorar os índices de leitura e escrita ou a competência leitora dos alunos das redes públicas estadual e municipal foram elaborados, por suas respectivas Secretarias, materiais que dão subsídios à prática pedagógica. Esses materiais direcionam o trabalho docente, porém não devem ser o único instrumento de trabalho, conforme ressalva no próprio material.

4.1 Caderno de linguagens, códigos e suas tecnologias – Língua Portuguesa

Em 2008, chegaram às escolas da Rede Estadual de Ensino, os Cadernos de todas as disciplinas, inclusive Língua Portuguesa, com a finalidade de “garantir o ensino de qualidade” a todos. O material foi elaborado por “competentes especialistas na área de Educação”, segundo Maria Helena Guimarães de Castro, na época, Secretária da Educação do Estado de São Paulo. Esclarece ainda que o conteúdo está organizado por disciplina e que oferece orientação para o desenvolvimento das “Situações de Aprendizagens” propostas. Encerra, desejando um bom trabalho aos docentes da rede.

Em seguida, a Coordenadora Geral do projeto São Paulo faz Escola, Maria Inês Fini, também fala do Caderno. Ela adverte que a Proposta Curricular “não foi comunicada como dogma ou restrição”, mas vivenciada nos Cadernos do Professor e “compreendida como um texto repleto de significados, mas em construção”. O Caderno relaciona teoria e prática, tem integração de disciplinas e séries num projeto interdisciplinar intermediado por um “enfoque filosófico de Educação que definiu conteúdos, competências e habilidades, metodologias, avaliação e recursos didáticos”.

O Caderno dá continuidade ao projeto político-educacional do Governo de São Paulo, para cumprir as 10 metas do Plano Estadual de Educação - o que revela a ideologia do projeto.

O Caderno é bimestral e inicia com orientações gerais sobre os conteúdos (baseados nas competências) gerais e específicas, metodologias e estratégias, e avaliação.

O Caderno, segundo a perspectiva do letramento, apresenta um conjunto de atividades (Situações de Aprendizagem) que tem como objetivo maior, contribuir para que os estudantes aprendam a lidar linguística e socialmente, com diferentes textos, nas mais diferentes situações de uso, como objeto do e como meio para o conhecimento. Percebe-se que não foi colocado o termo gêneros discursivos ou textuais ao se referir a textos em diferentes situações de uso, conforme Proposta Curricular.

Foram colocadas cinco competências básicas que alicerçam a Proposta Curricular, e citadas sete habilidades específicas a serem trabalhadas no bimestre.

Os conteúdos gerais que serão trabalhados no 1º bimestre são: Tipologia narrativa; Estudo dos elementos da narrativa; Estudos linguísticos: conectivos, verbo, modo subjuntivo, substantivo, adjetivo, advérbio; Interpretação de texto; Etapas de elaboração da escrita; As narrativas e sua relação com o imaginário; Coesão e Coerência.

Com relação à metodologia e estratégias ressalta-se a importância do planejamento das aulas, determinando os conhecimentos que devem ficar claros (e não construídos) e o desenvolvimento de estratégias que permitam dividir a responsabilidade pelo processo ensino-aprendizagem entre professor-aluno.

A avaliação deverá ser vista como um processo contínuo, observado nas participações dos alunos, em suas produções, nas avaliações pontuais (como provas), entre outras possibilidades, não devendo ser considerada como uma finalidade, mas um meio. É sugerido ainda o uso do portfólio para acompanhamento das atividades.

Cada Situação de Aprendizagem inicia-se com informações básicas: Tempo previsto, Conteúdos e temas, Competências e habilidades, Estratégias, Recursos e Avaliação.

4.2 Cadernos de Apoio e Aprendizagem

Em 2010, chegaram às escolas da Rede Municipal de Ensino, os Cadernos de Apoio e Aprendizagem de Língua Portuguesa e Matemática, com a finalidade de contribuir para o trabalho docente visando à melhoria das aprendizagens dos alunos. Sua

Elaboração está baseada nas expectativas de aprendizagem contidas nos documentos de *Orientações Curriculares* e as dificuldades apresentadas pelos alunos na Prova São Paulo e na Prova da Cidade.

Na área de Língua Portuguesa, esses Cadernos contemplam as seguintes esferas discursivas: jornalística, cotidiana, literária (prosa e verso) e escolar.

Esse material não é recomendado como o único meio a ser utilizado nas aulas, pois sua proposta é complementar o trabalho docente, juntamente com o livro didático e atividades planejadas pelo professor em função de sua turma. A proposta inicial é que esses cadernos possam ser usados duas vezes por semana e a organização das atividades se dá por meio de sequências didáticas.

O Caderno de Apoio e Aprendizagem do professor inicia-se com uma nota de Alexandre Alves Schneider, Secretário Municipal de Educação de São Paulo, apresentando de forma geral o material com as informações acima.

A seguir, há uma apresentação um pouco mais detalhada sobre o material para o professor, explicando que as atividades dos Cadernos estão embasadas nas expectativas de aprendizagem relativas às práticas de leitura, produção escrita, escuta e produção oral de textos e de análise e reflexões sobre a língua e a linguagem, articuladas em torno dos gêneros selecionados, propostas para estudo e aprofundamento. Os gêneros selecionados para o 7º ano do ensino fundamental de 9 anos ou 6ª série do ensino fundamental de 8 anos são:

	Esfera de Circulação				
7º ano ou 6ª série	Vida Pública e Profissional	Jornalística	Literária (prosa)	Literária (verso)	Escolar
	Requerimento e carta de solicitação e de reclamação/ Solicitação, reclamação	Resenha/ Comentário	HQ e Tiras/ Piadas	Cordel	Artigo de divulgação científica/ Exposição oral

--	--	--	--	--	--

Nos *Cadernos do professor*, as atividades estão acompanhadas das respectivas expectativas de aprendizagem (habilidades) para o ano, o gênero e a prática de linguagem contemplada, de acordo com o documento de orientações curriculares. Apesar disso, algumas expectativas se referem a anos posteriores a que seriam trabalhadas, justificando-se por contribuir com “os processos de compreensão ou produção dos textos, objetivo maior de qualquer material didático ou prática pedagógica”, segundo o documento.

O documento também justifica seu trabalho com os gêneros textuais mediante participação de todos na esfera de comunicação por meio dos gêneros. Ao se apropriar deles, tem-se a oportunidade de “participar mais adequada e plenamente das práticas de linguagem que circulam em cada uma dessas esferas”. Adverte, também, para o cuidado de não se transformar o trabalho com os gêneros em atividades mecânicas “não convergentes para o uso”.

Também chama a atenção para se relacionar os gêneros/textos ao contexto das esferas de circulação, às suas condições de produção típicas e ao contexto sócio-histórico mais amplo.

4.3 Caderno do aluno

No Caderno do Professor; há uma apresentação básica sobre o Caderno do Aluno: contempla as expectativas, cada unidade “é composta por uma série de questões, exercícios e demandas de ações articuladas” e orienta o professor a trabalhar com algumas atividades comuns a todas as unidades.

Em seguida, faz um breve resumo da importância/pertinência dos gêneros escolhidos para o 7º ano ou 6ª série, bem como as peculiaridades de cada gênero.

4.4 Considerações sobre o movimento metodológico de organização da ação docente

Este item chama a atenção para a concomitância entre as práticas de linguagem (leitura, produção de texto, fala e escuta e análise linguística) articuladas aos gêneros selecionados para o ano/ciclo e uma metodologia que atenda tanto as especificidades das atividades elencadas no *Caderno de apoio e aprendizagem* quanto o conhecimento do aluno. Ressalta ainda alguns pressupostos no processo ensino-aprendizagem: a) interação do sujeito com o objeto e o outro; b) aprendizagem não se dá de forma linear; c) cooperação no processo até que consiga autonomia – sugerindo ainda, o trabalho coletivo, em dupla/grupo e individual para atender a necessidade do aluno.

Por fim, recomenda a avaliação que se encontra ao final de cada unidade de trabalho para o “acompanhamento sistemático do trabalho realizado”, mas adverte que não deve ser a única forma de avaliação.

As atividades são iniciadas com os gêneros: cartas de solicitação e requerimento, cujas atividades, serão analisadas mais a frente.

Capítulo V - Análise do corpus

Nesse capítulo, apresentaremos as etapas de análise dos nossos estudos, bem como os materiais analisados, a fim de respondermos algumas indagações sobre as vertentes teórico - metodológicas que embasam essas propostas de ensino e o uso de estratégias de leitura.

Os materiais utilizados para análise serão o “Caderno de Língua Portuguesa – vol. 1 –do 7º ano do Ensino Fundamental da rede pública estadual de São Paulo” e “Caderno de Apoio e Aprendizagem – vol. 1 – do 7º ano do Ensino Fundamental da rede pública municipal de São Paulo”. A escolha pelo ano/série foi aleatória.

5.1 Critérios de Análise

A seguir, analisaremos o tratamento dado à leitura nos materiais de apoio das redes públicas estadual e municipal, segundo o aspecto sociocognitivo-interacionista.

Devido a maximização de informações, analisaremos somente a primeira unidade correspondente a primeira situação de aprendizagem que ocorre no primeiro bimestre de cada uma das propostas, bem como as estratégias de leitura adotadas.

Utilizaremos a pesquisa bibliográfica e qualitativa com o objetivo de analisar/compreender comose dá esse tratamento nos materiais oficiais de apoio pedagógico.

Este trabalho será desenvolvido em seis etapas:

1ª Etapa: Descreveremos as atividades leitoras desenvolvidas na primeira unidade de cada material;

2ª Etapa: Identificaremos a concepção de leitura adotada;

3ª Etapa: Levantaremos os conhecimentos exigidos para o processamento textual e os fatores que auxiliam na produção de sentidos dos textos apresentados;

4ª Etapa: Verificaremos se os alunos estão expostos no dia-a-dia aos gêneros trabalhados e qual é o tratamento dado ao trabalho a esses gêneros (foco na estrutura e/ou função?);

5ª Etapa: Analisaremos quais as estratégias utilizadas antes, durante e depois da leitura;

6ª Etapa: Verificaremos se o tratamento dado à leitura condiz com as respectivas orientações curriculares de cada Secretaria.

5.2 Análise dos Cadernos da Rede Estadual de Ensino

O caderno do aluno inicia-se com uma breve nota apresentando determinadas posturas que se esperam dele: ler, observar, analisar, comparar, refletir e se expressar. Que ele tenha curiosidade, criatividade, troque idéias/conhecimentos e, caso precise, orienta a pedir ajuda ao professor.

Na nota, são apresentados os dois gêneros que serão estudados no primeiro bimestre: autobiografia e relato de experiência e ainda, a metodologia utilizada pelo professor: rodas de leitura, apresentações orais, pesquisas em grupo que requerem a elaboração de fichas técnicas. Acrescenta também, o estudo da notícia de jornal: composição estrutural, conteúdo, tipo de linguagem utilizada e função. Também cita alguns autores que serão lidos no decorrer do trabalho.

O material/caderno do professor inicia-se sob o título “Estudo dos traços característicos do agrupamento tipológico “Relatar”. Como estratégias para antes da leitura é sugerida uma sondagem solicitando ao professor que crie situações nas quais os alunos sejam convidados a relatar acontecimentos em que estejam envolvidos ou não. O objetivo desta atividade é observar o que os alunos trazem como informação e em que medida esse relatar está ligado às experiências vividas, mesmo que por outro sujeito que não seja ele (conhecimento de mundo ou enciclopédico). O professor deverá levá-los a tomar consciência de que passamos o dia relatando coisas, trocando informações e acrescentando novos conhecimentos a nossa existência (função social do relato). No roteiro de aplicação da Situação de Aprendizagem 1, o professor é orientado a solicitar aos alunos que registrem no caderno algum fato importante que tenha acontecido na infância de alguém mais velho (da família, vizinho ou amigo), informação conseguida numa conversa informal. Eles poderão anotar o acontecimento num quadro que possui as seguintes informações : O que aconteceu? Com quem? Quando? Onde? Como? (superestrutura). Depois, na escola, deverão se reunir em

grupo e comparar suas anotações (conhecimento interacional), verificando se todos os relatos possuem uma estrutura comum. O professor deverá atentar o aluno para o fato de que os relatos podem ser orais ou escritos e em diversos contextos (usos).

Na atividade seguinte, é sugerido ao professor que leve ou peça aos alunos que levem para a aula materiais para pesquisa sobre o que eles consideram ser relatos, de acordo, com o quadro apresentado, pode-se também, utilizar textos do livro didático adotado pela escola para ajudar na construção do conceito “relatar”, utilizando, se possível, alguma atividade ou capítulo sobre esse tema e/ou extraírem dele, exemplos de relatos. Depois disso, deverão formar grupos e justificarem, por escrito, os motivos que os levaram a selecionar o texto em questão como exemplo de relato. O produto dessa atividade deverá ser como um instrumento avaliativo, norteador do trabalho e ações diante da classe, no qual o professor irá observar o que os alunos compreenderam sobre a tipologia após a pesquisa. O professor deverá tabular as informações, utilizando como modelo:

- a) Nome dos integrantes dos grupos;
- b) Títulos dos textos selecionados;
- c) Referências bibliográficas;
- d) Justificativas elaboradas pelos grupos;
- e) Características selecionadas pelos grupos que condizem com a tipologia “relatar”;
- f) Conclusões finais sobre as características dos textos estudados.

Para complemento desta atividade, sugere-se também que sejam escolhidos alguns textos diferentes entre si para que os alunos possam analisar quais são as características comuns que contribuem para o entendimento da tipologia “relatar”. Após essa atividade, o professor deverá preencher o item f, com a ajuda dos alunos, o que um texto do agrupamento tipológico (relatar) deve conter para ser considerado/reconhecido como tal.

Dando continuidade ao estudo da tipologia, pede-se aos alunos que leiam individualmente um texto escrito por um autor renomado, relatando fatos de sua história com a escrita. Os alunos deverão perceber que esses textos podem ser chamados de relatos autobiográficos porque contam fatos da vida real da pessoa que escreve (autor), identificando assim a finalidade do gênero em questão. Se houver

laboratório de informática na escola, o professor deve pedir aos alunos que façam uma pesquisa sobre relatos autobiográficos, selecionando exemplos para levá-los à sala de aula.

Para encaminhamento da atividade há sugestão de um levantamento das informações encontradas no relato, com anotações no caderno, mediante um roteiro facilitador de anotações relevantes para análise do texto. Como os relatos possuem todas as características da narração (narrador, tempo e espaço) o professor deverá, inicialmente, orientá-los a encontrar essas informações, mas deve deixar claro que os relatos autobiográficos não podem ser considerados narrativas de ficção.

Essa atividade chama a atenção para a ampliação dos conhecimentos sobre a tipologia e o professor deverá levar o aluno a observar como o relato pode contribuir para que o leitor construa um quadro social, cultural, político e econômico de determinada época. Deverão, segundo orientações, identificar quais são as informações relevantes que dizem respeito a época em que o autor começou a escrever, quais foram as influências recebidas de outros autores, quais eram os costumes da época em que a autora era criança. O objetivo desta atividade é fazer com que os alunos percebam que a tipologia “relatar”, no gênero Relato Autobiográfico, cumpre a função social de “representação pelo discurso de experiências vividas, situadas no tempo”.

Na sugestão para análise do texto, individualmente, é solicitado aos alunos o preenchimento de um quadro para sistematização, após a leitura, das informações contendo perguntas Como? O que? Quando? De quais? Que são apenas perguntas de localização explícita no texto. Contendo, ainda, duas perguntas pessoais “O que acharam? Quais conclusões tiraram do texto?”

Em grupo, deverão comparar suas anotações, apresentando-as oralmente para a classe. Após essa primeira etapa, o aluno deverá ler o texto da apostila “A primeira infância”, por Jacqueline Salgado e preencher um quadro com informações gerais: título, nome do autor, gênero, local em que o texto foi publicado. Individualmente, responder a um questionário da leitura realizada contendo informações inicialmente, superficiais ao texto ou questões explícitas encerrando com as impressões que o aluno teve sobre a autora (O que você achou?).

Aparece um quadro explicativo sobre a função social da linguagem seguida de perguntas sobre a função social do texto lido com justificativa de resposta.

Observamos aqui, que a concepção de leitura utilizada neste material está baseada no texto e no autor, limitando o leitor a mero reproduzidor de ideias/sentidos já sobrepostos por outrem, no caso o autor. Ao leitor, cabe o reconhecimento, a identificação de informações que estão na superfície. Não houve perguntas para inferências a partir de informações do texto.

Para o processamento textual foram exigidos conhecimentos linguísticos (na captação das ideias do autor e informações do texto), enciclopédicos (no início da primeira atividade) e interacionais (com atividades para identificar os objetivos do produtor do texto e informações básicas ao entendimento do texto) e os fatores que auxiliaram na construção de sentidos foram o contexto linguístico/superestrutura e o contexto sociocognitivo.

Houve pertinência na escolha do gênero ao cotidiano, visto que vivemos relatando casos, experiências e acontecimentos, utilizando sequências narrativas, justificando assim, sua função social.

No que se refere as estratégias, antes da leitura, houve motivação, objetivos de leitura e sondagem dos conhecimentos prévios. Não houve estratégias durante a leitura e as estratégias depois da leitura se restringiram a um preenchimento de perguntas superficiais/explicitas e pessoais.

Com relação as Orientações Curriculares da SEE, a Proposta segue os quesitos de leitura: interpretação de texto e leitura em voz alta deixando a desejar nos quesitos: inferências e formulação de hipóteses.

As próximas etapas de trabalho, apresentadas no caderno, são: Produção Escrita e Estudo da Língua, às quais não analisaremos, visto que o objetivo deste trabalho é analisar o tratamento dado à leitura nos materiais didáticos.

5.3 Cadernos de Apoio e Aprendizagem da Secretaria Municipal de Educação

A unidade 1 dos Cadernos de Apoio e Aprendizagem trabalha os gêneros: Cartas de Solicitação e Requerimentos e se divide em 9 atividades. Para situar o leitor no gênero

que será trabalhado, antes das atividades, sob o título “Pra começo de conversa” há algumas reflexões sobre quem, o que, como e em quais situações pedidos são feitos, justificando-se ao leitora importância de se trabalhar estes gêneros.

A atividade 1, “Pois não, posso ajudar?”, subdivide-se em três itens e objetiva uma primeira aproximação dos alunos com o tema e gêneros da unidade, ativando seus conhecimentos prévios. Os dois primeiros itens são pessoais e individuais com abertura para discussão das respostas: os alunos deverão listar os pedidos feitos por eles na última semana e recordar algum pedido que tenha sido negado. O professor deverá chamar a atenção para o uso dos argumentos utilizados e sua importância no atendimento ou recusa ao pedido. No item três, é apresentado um vídeo aos alunos sobre quatro formas diferentes de solicitação, porém, antes da apresentação do vídeo, o professor deverá antecipar as questões que os alunos deverão responder, direcionando a leitura.

A atividade 2, “Para cada situação, uma carta diferente”, aborda o contexto de produção dos requerimentos e das cartas de solicitação, e as diferenças básicas entre os vários tipos de carta, com relação à sua forma e ao papel social dos interlocutores. Ela subdivide-se em seis itens. No primeiro item são apresentados quatro textos para a leitura com a finalidade de compará-los. No item dois, é onde ocorre a comparação: os alunos deverão extrair informações específicas sobre os textos (autor/produtor do texto, papel social do produtor ao escrever o texto, interlocutor/para quem o texto foi escrito, papel social do interlocutor e finalidade dos textos). Nos itens três e quatro, os alunos devem listar o que os textos têm em comum e o que têm de diferentes. Estes itens objetivam levar os alunos a recordar os elementos constitutivos da organização interna das cartas (superestrutura). No item cinco é apresentada uma definição de requerimento, cabendo ao aluno classificar os textos lidos nessa definição. No item seis, o aluno deverá identificar o gênero de cada texto lido, enquadrando-o em carta de solicitação, requerimento, carta pessoal ou carta de reclamação.

A atividade 3, “Primeira escrita de uma carta de solicitação”, não será analisada por tratar-se de produção escrita e não leitura.

Na atividade 4, “Pedindo com jeitinho”, são retomados os principais aspectos da forma composicional das cartas em geral (data, saudação, assunto, despedida e assinatura). Ela subdivide-se em três itens: no primeiro, é apresentada uma carta de

solicitação, em que o aluno deverá identificar entre os elementos composicionais, a apresentação do contexto, solicitação e argumento utilizados; no segundo item, o aluno deverá proceder da mesma forma, mas, agora, com o gênero requerimento; no terceiro item, os alunos deverão discutir, com intervenção do professor, as diferenças percebidas entre os dois textos.

A atividade 5, “Buscando soluções para os problemas da cidade”, subdivide-se em seis itens e tem como objetivo experienciar uma situação real dos gêneros estudados. Nos itens um e dois, em pequenos grupos, os alunos deverão discutir quais são os problemas existentes no bairro ou na rua que valeriam apenas pedir solução à Prefeitura e listá-los, selecionando os mais graves. No próximo item, deverão fazer um esboço do texto, utilizando a estrutura básica da carta. Após alguns passos de produção escrita, a que não vamos nos ater, entrarão no site da Prefeitura e mandarão suas solicitações acompanhadas das soluções que acham cabíveis. No livro é apresentado um texto instrucional, orientando os passos para execução da solicitação no site.

A atividade 6, “É preciso saber convencer”, contém seis itens e tem como objetivo possibilitar que o aluno perceba quais são os elementos que uma boa carta de solicitação deve apresentar inclusive na forma composicional. No item 1, é apresentada uma situação problema com três modelos de cartas de solicitação. Nos itens dois, três e quatro os alunos deverão classificar as cartas lidas como adequadas ou inadequadas nos quesitos: contextualização, argumentação e linguagem das cartas, justificando suas respostas. No item cinco, é solicitado ao aluno que exponha as conclusões tiradas da análise dessas cartas. O próximo item trata-se de uma reescrita.

A atividade 7, “Relacionando partes e pondo ordem nas coisas”, subdivide-se em dois itens e tem como objetivo correlacionar causa e efeito, problema e solução para estabelecer a coesão da sequência de ideias. O item um apresenta um texto com quatro lacunas e quatro expressões que deverão ser encaixadas para completar o sentido. O item dois apresenta um texto com parágrafos fora de ordem, no qual, os alunos deverão ordená-los.

Não analisaremos as atividades 8 e 9 por se tratarem de produções escritas.

Observamos neste trabalho que a concepção de leitura adotada pela SME é sóciocognitivista-interacional, pois privilegia os sujeitos e seus conhecimentos no processo de interação.

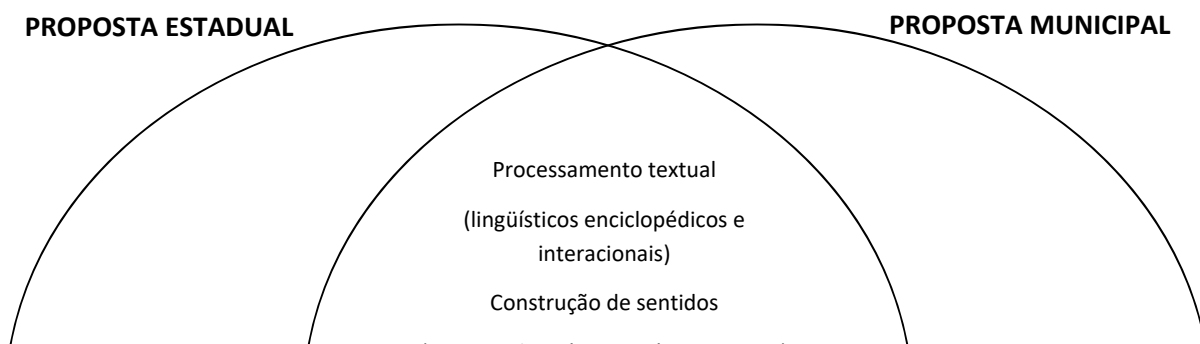
Para o processamento textual foram trabalhados os conhecimentos linguísticos, conforme observamos na atividade 7, os conhecimento enciclopédico ou de mundo nas atividades 1,5 e 6 e os conhecimentos interacionais nas atividades 1,5 e 6. Observamos ainda que os fatores que auxiliaram na construção de sentidos para os textos trabalhados foram: o contexto linguístico ou co-texto, verificados nas atividades 2,4 e 7 e o contexto sócio-cognitivo nas atividades 1,2,5 e 6 e intertextualidade nas atividades 1, 2, 4 e 6.

Verificamos que os alunos não estão expostos no dia-a-dia aos gêneros trabalhados, mas poderão fazer uso deles em algum momento de suas vidas, ampliando assim sua competência de atuação social. Os gêneros foram trabalhados estruturalmente e funcionalmente.

Foram utilizadas várias estratégias de leitura. Para antes da leitura no item “Pra começo de conversa” situou o leitor no gênero a ser estudado, motivando-o e colocando os objetivos das leituras a serem feitas e alguns conhecimentos prévios foram atualizados. Para estratégias durante a leitura foram feitas inferências de diversos tipos e revistas posturas conforme pode verificado nas atividades 1,2,4 e 6. Para depois da leitura, houve recapitulação de conteúdos e ampliação do conhecimento que se obteve durante a leitura conforme atividades 4 e 6.

O tratamento dado à leitura está em conformidade com as Orientações Curriculares da SME, contemplando nesta unidade textos da esfera cotidiana.

5.4 Resultados obtidos



Concepção
de leitura
muito
baseada no
texto e
autor

Concepção de
leitura
sóciocognitivista
interacionista
Intertextualidade

Estratégias durante a
leitura

5.5 Considerações Finais

Conforme apresentado anteriormente, dentro de uma perspectiva sóciocognitivista interacionista, a leitura é aqui entendida como uma “atividade de produção de sentidos”, é um diálogo entre autor-texto-leitor. À escola cabe um grande desafio: formar leitores competentes. Observamos, nesse sentido, que alguns passos já foram dados. A criação de propostas de ensino de leitura representa uma alternativa a mais, na imensa gama de possibilidades.

As duas propostas, estadual e municipal, apresentam concepções de ensino distintas, enquanto uma apresenta uma concepção de leitura baseada no texto e autor, limitando/restringindo a participação do leitor a mero localizador de informações, a outra (municipal), baseada na concepção sociocognitivista interacionista, valoriza a interação e o diálogo na construção de sentidos. Observamos na tabela que ambas as propostas trabalham semelhantes itens de processamento textual, construção de sentidos e seguem algumas estratégias comuns, mas a diferença entre ambas está na abordagem/concepção de leitura, que faz toda a diferença na formação leitora.

Com relação ao ensino de estratégias de leitura, percebemos que a proposta estadual trabalha com estratégias antes e depois da leitura, deixando de lado, o durante, inferências importantes que fazem parte da formação leitora e mesmo o “depois da leitura” está limitado a um questionário com identificação de informações na superfície

do texto. A municipal trabalha com estratégias que privilegiam o antes, o durante e o depois, proporcionando uma interação maior entre texto e leitor.

Na proposta municipal observamos a preocupação em mostrar para o aluno que o texto deve se adequar ao seu interlocutor para que a comunicação, de fato, aconteça. A proposta não utiliza as nomenclaturas “certo ou errado”, mas adequado ou não adequado à situação descrita/mostrada. A proposta da prefeitura ainda conta com um diferencial – mostra os suportes em que os textos podem aparecer – facilitando assim o processamento das informações.

Um ponto positivo nas duas propostas é o fato de trabalharem com as funções dos gêneros textuais e suas estruturas, uma vez que o aluno identifica a função social do gênero estudado, o conteúdo passa a ter significado para ele.

Com relação aos fatores que ajudam na construção de sentidos, para o contexto lingüístico, a proposta municipal conta com imagens, ilustrações, recursos audiovisuais(DVD) que acompanha para enriquecer o trabalho, enquanto que a estadual não traz os recursos citados. A intertextualidade é trabalhada de forma explícita e implícita na municipal e não é trabalhada na estadual.

Pudemos notar que das duas propostas apresentadas, a do município é a mais completa, porém ainda necessita de pequenos ajustes. Os PCN sugerem a leitura em voz alta do professor para que o aluno tenha um modelo de leitura, e esta unidade não apresentou esse modelo. Para leitura, utiliza vários recursos: visuais, audiovisuais, interativos etc, que se trabalhados superficialmente, podem perder o objetivo, fazendo-se necessário uma sistematização dos conteúdos abordados no final de cada atividade. Baseado nos critérios analisados, podemos dizer que esta proposta contribui para uma boa formação leitora.

A proposta estadual está adequada a sua concepção de leitura (texto/autor), mas se a comparássemos à tendência sociocognitiva interacional (concepção atual de leitura), sofreria vários ajustes para propiciar uma maior interação autor-texto-leitor. Maior diversidade de textos, interação, contato com suportes, recursos visuais e audiovisuais, inferências. Gostaríamos de ressaltar que localizar informações em um texto é importante, mas que refletir sobre essas informações também o é.

Como as próprias Secretarias advertiram, essas propostas não devem ser o único instrumento de trabalho, mas uma possibilidade a mais no trabalho docente. É importante que seus professores tenham suas concepções de leitura e se apropriem das concepções desses materiais a fim de potencializá-los na formação leitora.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BRASIL. Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua portuguesa para o ensino fundamental. Brasília: Ministério da Educação, 1998.

Cadernos de apoio e aprendizagem: Língua Portuguesa/Programas: Ler e escrever e Orientações curriculares. Livro do Professor. São Paulo: Fundação Padre Anchieta, 2010

CORRÊA, Angela M.S. & CUNHA, Tania Reis. Trabalhando a leitura em sala de aula. In: PAULIUKONIS, Maria A.I.; SANTOS, Leonor W. dos (org). Estratégias de Leitura: texto e ensino. Rio de Janeiro: Lucerna, 2006.

FAIRCLOUGH, Norman. Discurso e mudança social. Brasília, SP: Editora Universidade de Brasília, 2001, 2008 (reimpressão)

FINI, Maria Inês et al. Caderno do professor: língua portuguesa, ensino fundamental – 6ª série, vol. 1/ Secretaria da Educação; São Paulo;SEE, 2009.

FREIRE, Paulo. A importância do ato de ler. São Paulo: Cortez, 1992.

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

Kleiman, Angela. Oficina de Leitura: teoria e prática. Campinas, SP: Pontes, 1998

Kleiman, Angela. Texto e Leitor: Aspectos Cognitivos da Leitura. Campinas, SP: Pontes, 2002

KOCH, Ingedore G. Villaça; ELIAS, Vanda Maria da Silva. Ler e Compreender os sentidos do texto. São Paulo: Contexto, 2006

KRAMER, Sonia. Leitura e escrita como experiência – seu papel na formação de sujeitos sociais. Presença Pedagógica. Minas Gerais, v.6 n.31, jan./fev. 2000.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. Produção Textual, Análise de Gêneros e Compreensão. São Paulo: Parábola, 2010

ORLANDI, EniPulcinelli. Discurso e Leitura. Campinas, SP: Cortez, 1988.

SILVEIRA, R. C. P. Leitura: produção interacional de conhecimentos. In: Língua portuguesa História, Perspectivas, Ensino BASTOS, N. B. (org) São Paulo: EDUC, 1998.

SOLÉ, Isabel. Estratégias de Leitura. Trad. Cláudia Schilling. Porto Alegre: Artmed, 1998

VYGOTSKY, Lev S. A formação social da mente. São Paulo: Martins Fontes, 1991.

ANEXOS

Questões para análise dos materiais

- 1) Qual é a concepção de leitura que cada Proposta apresenta?
- 2) Quais são os conhecimentos exigidos para o processamento textual?
- 3) Quais são os fatores que auxiliam na produção de sentidos?
- 4) Os alunos estão expostos no dia-a-dia aos gêneros trabalhados?
- 5) Qual é o tratamento dado ao trabalho com os gêneros (foco na estrutura? Função?)?
- 6) Quais são as estratégias utilizadas antes da leitura?
- 7) Quais são as estratégias utilizadas durante a leitura?
- 8) Quais são as estratégias utilizadas depois da leitura?
- 9) O tratamento dado à leitura condiz com as respectivas orientações curriculares?



SITUAÇÃO DE APRENDIZAGEM 1
ESTUDO DOS TRAÇOS CARACTERÍSTICOS DO
AGRUPAMENTO TIPOLÓGICO *RELATAR* (1)

estrutura



Leitura e Análise de Texto

1. Leia o texto a seguir.

A primeira infância

Por: Jacqueline Salgado

(1) Viçosa ainda era uma menina quando eu nasci.

(2) Pelas ruas serpenteava o trem de ferro da RFFSA, que atravessava a cidade de ponta a ponta e adentrava pela universidade. Do berçário até minha casa bastava saltar duas ruas e um par de trilhos! A família, muito numerosa, colocou-me em evidência ante a falta de crianças, e nada do que eu fazia era considerado um erro, aprendi desde cedo o que é a distorção sensorial psíquica – ao que mais tarde eu viria a ser cobrada de uma forma corrosiva, justo na puberdade!

(3) Muitos foram os fatos que marcaram meus primeiros quatro anos. Imagens, sons, cheiros e sensações que se fundiram e ainda hoje insistem em ficar estampados na memória, como se o tempo nada pudesse remover. Daquilo que ficou posso ressaltar duas experiências raramente vividas por uma criança de um ou dois anos, mas que foram tão comuns para mim nesse período da vida quanto um banho de sol na praça da matriz!

(4) A ideia fixa em fugir diariamente pelas grades da varanda é o primeiro fato marcante de minha infância. A casa era antiga, pequena, ficava nos fundos, não havia muito espaço para ver os trilhos do trem, somente na pequena varanda da entrada, onde eu me acostumei a driblar quem me acompanhasse e escapava ora por entre os balaústres, ora por entre as grades. Quando o trem apitava então, não havia ninguém que me fizesse segura no interior da casa, nem mesmo uma bacia de alumínio cheia d'água no quintal! Foram tantas fugas e tentativas delas que logo me tornara conhecida por toda a vizinhança. Uma vez, ao desembarcar na casa dos tios em Pirapora (MG), coloquei a família em pânico pela cidade a minha procura, só porque eu parti em busca do mundaréu de água do Rio São Francisco que me haviam prometido na viagem! Contentei-me com um poço turvo de água da chuva que topei pelo caminho e assim ficou mais fácil da família e da polícia me encontrarem. Valeu a pena ter fugido naquele dia, eu saí em busca de um rio e acabei brincando num poço! Depois disso eu percebi que poderia sonhar bastante, e que se o sonho ficasse pela metade a frustração seria pouca! Minhas fugas sempre tiveram um porquê, a infância foi a única fase da minha vida em que as coisas que eu fazia tinham algum sentido.

(5) Com tantas peripécias, minha mãe logo tratou de arranjar uma babá. A coitada

da minha prima Luciana já não dava mais conta de estudar e ficar de olho numa criança tão espevitada! Chegou então a tal babá, uma moça de fala mole e olhar perdido que logo conquistou minha confiança. Chamava-se Lúcia. Duas vezes ao dia me levava pra passear pelas redondezas, às vezes na casa de meus avós um pouquinho acima na mesma rua, outras vezes íamos à praça principal, ou pelo caminho dos trilhos, ou simplesmente andávamos pela calçada do hospital, que ficava quase em frente a minha casa.

(6) Com o passar dos dias a babá deixou de me levar até os avós, não ia mais até a praça, nem passeava pelos trilhos, o único lugar que ela me levava com frequência era o estacionamento do hospital. Mas o que teria de tão atrativo num estacionamento de hospital? Pra mim não havia nada, embora eu gostasse de atravessar os trilhos, mas ela tinha o estranho hábito de ver pessoas dormir sobre uma mesa. A Lúcia me tomava no colo e aos passos discretos entrava por uma portinha na lateral do hospital. O lugar era o necrotério. As pessoas não dormiam, aguardavam a perícia ou o trabalho da funerária! Minha pobre cabecinha miúda não conseguia entender por que, certa vez, havia um que “dormia” pelo do naquele frio todo de Viçosa e ainda por cima com a barriga toda costurada! E a moça com a roupa suja e rasgada, “tadinha”, tinha um cheiro tão ruim que até hoje consigo puxar pelo nariz! Os olhos perdidos da babá se arregalavam por alguns instantes em cima dos corpos estáticos, como se ela se enchesse de vida e se sentisse com sorte por não estar no lugar deles. Ela então voltava pra casa confiante, com a “criança da patroa” nos braços, e com a satisfação de quem ganhara no jogo do bicho. E assim, diariamente, eu era obrigada a fitar os presuntos do necrotério do Hospital São Sebastião, até o dia em que minha mãe descobriu, e apavorada mandou a moça “catar coquinho”! Rumores se espalharam pela cidade... a coitada da babá levou fama de psicopata, de feiticeira e até de necrófila! Mas eu estava de prova: ela só olhava com os olhos saltados!

(7) Para o bem da verdade, nenhum mal isso me fez; pelo contrário, se tivesse feito medicina teria grande chance de ser legista! O único incômodo disso tudo é o odor, meu estômago ainda é fraco! Tenho mais medo de ver um morto num caixão do que na cena do crime, por exemplo!

(8) A pobre babá teve um fim tão trágico quanto o das muitas pessoas daquele seu voyerismo estranho: foi assassinada pelo namorado dentro de um hotel em construção, seu corpo só foi encontrado três dias depois. Que destino! Aquela sensação talvez não fosse de confiança, mas de certeza.

(9) E só para não terminar esse *relato autobiográfico da primeira infância* assim tão mórbido, vou contar o que eu fiz dentro do poço de água da chuva em Pirapora: entrei, molhei os sapatos e as meias brancas, depois juntei as mãos, enchi de água e... o resto vocês já sabem!

(10) Ai ai, a pureza da infância! Como eu disse, a única fase da minha vida em que as coisas que eu fazia tinham algum sentido!

2. Individualmente, elabore um quadro recuperando do texto lido informações gerais: título, nome do autor, gênero, local em que o texto foi publicado.
3. Faça uma análise do texto, respondendo às seguintes questões no caderno:
- Como foi a infância da autora?
 - Que acontecimentos marcaram essa época?
 - Onde ela morava?
 - O que havia próximo à sua casa?
 - Quais pessoas participaram diretamente dessa fase da vida da autora?
 - Quais conclusões você pode tirar sobre a leitura?
 - O que você achou da autora? Quais são suas impressões sobre ela?
 - A autora relatou histórias sobre sua infância. Sublinhe um trecho que conta um fato que ela viveu.
 - Esse relato, além de servir como registro da história de vida da autora, pode servir como registro de acontecimentos e lugares da história de Viçosa? Explique.
4. Leia a informação a seguir:

As comunicações orais, por escrito ou por imagens, são linguagens indispensáveis para a vida em grupo. Não poderíamos viver em sociedade se não nos comunicássemos uns com os outros. É por isso que dizemos que cada forma de comunicação tem uma função social própria, isto é, serve para facilitar, do seu jeito, a vida em sociedade. Veja os exemplos: um conto de mistério é um gênero de texto que serve para despertar a curiosidade do leitor e diverti-lo; uma certidão de nascimento é um gênero de texto que tem a função de provar que a pessoa existe legalmente; uma notícia é um gênero textual que informa os leitores de um jornal sobre um acontecimento; uma carta pode servir para informar um parente sobre o mesmo acontecimento de um jeito diferente da notícia; o gênero textual receita culinária tem a função de auxiliar a memória quando queremos cozinhar um prato que apreciamos. Como você pode ver, chamamos cada uma dessas funções sociais da comunicação de gênero textual e damos um nome próprio a cada um deles.

- O relato da experiência vivida por Jacqueline Salgado tem uma função social. Qual é ela? Responda no caderno.
- Sublinhe no texto da autora uma das partes que possa confirmar sua resposta.

SITUAÇÕES DE APRENDIZAGEM

SITUAÇÃO DE APRENDIZAGEM 1 ESTUDO DOS TRAÇOS CARACTERÍSTICOS DO AGRUPAMENTO TIPOLOGICO “RELATAR” (1)

O objetivo central desta Situação de Aprendizagem é levar o aluno a reconhecer as características estruturais da tipologia “relatar”, identificando-as com diferentes

gêneros e contextos. Ao final do processo, espera-se que os alunos produzam relatos, colocando em funcionamento os aspectos estudados.

Tempo previsto: 5 a 8 aulas.

Conteúdos e temas: elementos estruturadores do relato; elementos estruturadores do relato autobiográfico; leitura de gêneros da tipologia “relatar”; elaboração de relatos orais/escritos e relatos autobiográficos; escrita como processo elaborado em etapas.

Competências e habilidades: ler, analisar, discutir e escrever relatos; selecionar ideias e organizá-las para a produção oral e escrita de relatos; coletar informações e fazer anotações sobre o relato autobiográfico analisado.

Estratégias: livro didático; dicionário de Língua Portuguesa; textos de livros extraclasse; audiovisual; computador; internet.

Recursos: jornais; computador; internet; lousa; livro didático; Caderno.

Avaliação: elaboração de fichas organizativas; produção oral de relato; produção escrita de relato.

Sondagem

A conversa sobre o agrupamento tipológico “relatar” pode ser iniciada com uma atividade diagnóstica. Crie algumas situações a partir das quais os alunos sejam convidados a relatar acontecimentos, nos quais estejam ou não envolvidos. O objetivo é observar o que eles trazem como informação e em que medida esse relatar está a serviço da *representação pelo*

discurso de experiências vividas (por alguém, mesmo que não seja o sujeito que relata), *situadas no tempo*¹. É importante levá-los a tomar consciência de que passamos nossos dias relatando coisas e, portanto, relatar faz parte da socialização humana. Ao contarmos para o outro um acontecimento, trocamos informações e acrescentamos conhecimento a nossa existência.

¹ SCHNEUWLY, Bernard; DOLZ, Joaquim e colabs. *Gêneros orais e escritos na escola*. Campinas: Mercado de Letras, 2004, p. 121.

Roteiro para aplicação da Situação de Aprendizagem 1

Em uma conversa informal com alguém mais velho (da família, vizinho ou amigo), os alunos devem registrar em seu caderno algum fato importante que tenha acontecido na infância dessa pessoa. Eles podem anotar o acontecimento em um quadro como a seguir, separando

cada elemento. Depois, já na escola, em grupos, peça a eles que comparem suas anotações com as dos colegas, verificando se todos os relatos possuem uma estrutura comum.

Na continuação, chame a atenção dos alunos para o fato de que os relatos podem ser encontrados tanto na oralidade como na escrita, em diversos contextos.

Aconteceu	
O quê?	
Com quem?	
Quando?	
Onde?	
Como?	

Análise da tipologia a partir da leitura de vários gêneros

Seria interessante que você levasse (ou pedisse aos alunos que levassem) para a aula materiais com os quais eles pudessem realizar pesquisas sobre o que consideram relatos, utilizando como referência o quadro preenchido anteriormente. O livro didático também deve ser utilizado nessa atividade, tanto para ajudá-los a elaborar o conceito de relato (caso o livro apresente alguma atividade ou capítulo sobre esse tema), como para extrair dele exemplos de relatos. Em seguida, em pequenos grupos, os alunos devem elaborar, por escrito, uma justificativa, indicando os motivos que os

levaram a selecionar o texto em questão como exemplo de relato.

Essa justificativa elaborada pelos grupos deve ser utilizada por você como instrumento avaliativo, norteando seu trabalho e suas ações diante da classe. É importante, por isso, que os alunos registrem os dados bibliográficos dos textos lidos por eles (título do texto, nome do autor e do livro, jornal, revista ou *site* que o publicou, etc.) a fim de que você possa realizar uma tabulação, observando nela como os alunos estão compreendendo a tipologia “relatar” após a pesquisa.

A título de sugestão, você pode montar sua tabulação com base no exemplo a seguir:

Nome dos integrantes dos grupos	
Títulos dos textos selecionados pelos grupos	
Referências bibliográficas (autor, fonte...)	
Justificativas elaboradas pelos grupos	
Quais características selecionadas pelos grupos condizem com a tipologia “relatar”?	
Quais características selecionadas pelos grupos não condizem com a tipologia “relatar”?	
Conclusões finais sobre as características dos textos estudados	

Embora a tabulação seja, a princípio, um recurso a partir do qual o professor pode organizar-se para fazer intervenções e novas propostas de estudo, você também pode compartilhá-la com seus alunos, utilizando como referência quatro textos selecionados por eles.

Por exemplo: se o recurso do retroprojetor for possível em sua escola, coloque em transparência dois dos textos selecionados pelos alunos que sejam bem diferentes entre si (uma notícia e uma carta, por exemplo) e analise quais são as características comuns que contribuem para o entendimento da tipologia “relatar”. Depois, do mesmo modo, compare mais dois textos que não estejam no agrupamento da tipologia “relatar” e, portanto, não apresentam registros de ações humanas que contribuam para sua documentação ou memorização (característica básica dessa tipologia). Para finalizar, volte à tabulação e preencha, com a ajuda dos alunos, a última coluna, inserindo as conclusões a que chegaram sobre o que um texto do agrupamento

tipológico em questão deve conter para ser considerado como tal.

Estudo de um relato autobiográfico: registro de memória

Dando continuidade ao estudo da tipologia, você pode solicitar aos alunos que leiam individualmente (até agora já realizaram pelo menos duas tarefas em grupo) um texto escrito por um autor renomado (Clarice Lispector, Fernando Sabino, Carlos Drummond de Andrade, Rubem Braga, etc.), relatando fatos de sua história com a escrita. O importante nessa atividade é que os alunos percebam que esse texto (ou qualquer outro texto semelhante que você desejar apresentar-lhes, do livro didático ou não) pode ser chamado de relato autobiográfico, porque fala/conta fatos da vida real da pessoa que escreve.

Se houver laboratório de informática em sua escola, você pode pedir aos alunos que façam uma pesquisa sobre relatos autobiográficos, selecionando exemplos e levando-os para a sala de aula.

Para você, professor!

Aproveite este momento da atividade para enfatizar que, embora os relatos autobiográficos tenham sido escritos por autores de literatura e estejam carregados de traços narrativos, não podem ser considerados narrativas de ficção, uma vez que têm a função social de relatar acontecimentos reais, documentando as ações vividas por esses autores.

É importante que seja feita a distinção entre a função do relatar e a função do narrar. Enquanto a primeira tipologia está a serviço da documentação das ações humanas reais, a segunda faz parte da cultura literária ficcional e, portanto, tem compromisso com a criação e não com o registro da realidade.

Para encaminhar a atividade, sugerimos que você solicite aos alunos que, ainda individualmente, façam um levantamento das informações encontradas no relato, anotando-as no caderno. Para tanto, você pode apresentar-lhes um roteiro que facilite essas anotações e os ajude a registrar os dados relevantes para a análise do texto. Como os relatos possuem todas as características básicas da narração (há acontecimentos

contados por um narrador, em um tempo e lugar), você pode orientá-los a encontrar inicialmente essas informações.

A fim de que ampliem seus conhecimentos sobre a tipologia em questão, o importante nesta atividade é justamente levar os alunos a observar como o relato pode contribuir para que o leitor construa um quadro social, cultural (e também político, econômico, etc.) de determinada época. É preciso que eles identifiquem quais são as informações relevantes que dizem respeito à época em que o autor começou a escrever, quais foram as influências recebidas de outros autores, quais eram os costumes da época em que ele era criança, etc. O objetivo é fazer com que percebam que a tipologia “relatar”, no gênero relato autobiográfico, cumpre sua função social de “representação pelo discurso de experiências vividas, situadas no tempo”.

Sugestão para a organização da análise do texto

Na sequência, os alunos podem, coletivamente, comparar suas anotações, apresentando-as oralmente. Se desejar, apresente-lhes o quadro a seguir, sistematizando as informações fornecidas por eles. Depois, peça que relatem suas impressões sobre o autor e sobre a leitura de seu texto.

Como foi a infância do autor?	
Que acontecimentos marcaram a época de sua infância?	
Quando começou a escrever?	
De que outros autores recebeu influências ou era “fã”?	

Quais conclusões os alunos podem tirar sobre a leitura?	
O que os alunos acharam do autor lido? (impressões de leitura)	

Para você, professor!

Como a primeira parte desta atividade é realizada individualmente, ficará difícil e cansativa a apresentação das anotações feitas por todos. Por isso, sugerimos que você sorteie alguns alunos para apresentar essas anotações e outros para falar sobre as impressões de leitura, registrando em seu diário de classe essas participações. Na atividade seguinte, os alunos que ficaram de fora devem ser chamados para a atividade oral, expondo suas tarefas. Você também pode fazer alguns combinados com eles, organizando por tarefas a participação de todos, em constante rodízio de funções: enquanto uns são chamados a expor oralmente, outros são solicitados para as tarefas escritas e leituras. Depois, na tarefa seguinte, é só trocar: os que escreveram agora falam; os que falaram agora leem; e os que leram agora escrevem. Assim, você tem condições de avaliá-los com mais cuidado e atenção, podendo distribuir melhor o tempo de sua aula.

Escrevendo o registro

É preciso, agora, que você crie uma situação envolvendo a escrita de textos organizados a partir do agrupamento tipológico "relatar". Sugerimos que, para esse início de bimestre, você comece com relatos ou diários, enfatizando com os alunos a importância de respeitarem em seus textos as características já analisadas e registradas nos quadros.

Ideias para a escrita do texto

- ▶ Peça aos alunos que assistam a um programa na televisão (telejornal, novela, filme, programa de debate, etc.) e escrevam um relato a um amigo, contando o que viram.
- ▶ Peça que escrevam um relato autobiográfico, contando sobre sua infância (onde moravam; com quem moravam; que influências recebiam de sua família: pais, avós, tios; que acontecimentos consideram mais importantes em sua história).
- ▶ Peça que escrevam uma página de diário sobre um livro de história que leram em outras séries ou que estejam lendo, contando sobre suas impressões: o que acharam ou estão achando do livro; como são as personagens; se indicariam o livro aos amigos, etc.
- ▶ Apresente a eles uma sequência de imagens (retiradas, por exemplo, de uma história em quadrinhos) e solicite que relatem o que compreenderam dessa sequência: quem são as personagens; o que elas estão fazendo; por que elas estão fazendo isso; se há coerência entre as imagens, etc.

Essa atividade de escrita deve ser realizada individualmente, pois servirá como avaliação diagnóstica. Com base nos textos dos seus alunos, você terá condições de observar quais são as dificuldades mais comuns (pontuação, coesão, coerência, paragrafação, concordância, ortografia, etc.) e organizar boas intervenções para ajudá-los a saná-las.

UNIDADE 1

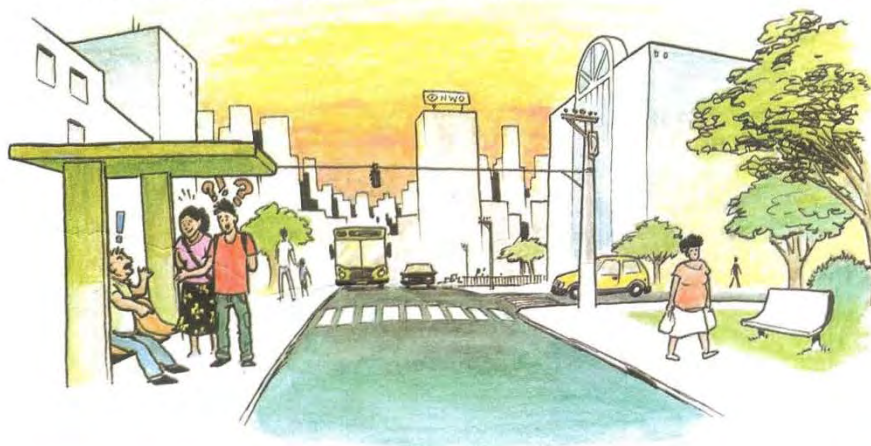
FAZENDO PEDIDOS: CARTAS DE SOLICITAÇÃO E REQUERIMENTOS

Para começo de conversa

A gente cresce e cada vez mais deseja ser independente. Queremos fazer as coisas a nossa maneira, sem precisar de ninguém. Mas é possível fazer tudo sozinho? Claro que não.

Na verdade, para muitas coisas podemos, e devemos, nos virar sozinhos. Mas, para muitas outras, não há jeito: precisamos pedir a colaboração de alguém. Se você está perdido, solicita informação para quem conhece o caminho.

Em que situação escrevemos cartas de solicitação ou requerimentos? Quem as escreve? Para quem são escritas? Como escrever essas cartas? Como convencer alguém a atender nosso pedido? Essas são algumas das questões discutidas nas próximas atividades.



ATIVIDADE 1 "Pois não, posso ajudar?"

1. Faça uma lista das coisas que você solicitou na última semana (considere tudo, um copo d'água, algo emprestado, algo para comer, autorização para ir à algum lugar etc.). Depois, compartilhe sua lista com os colegas.

O que pedi	Para quem pedi
Um copo de refrigerante ^{depois}	meu pai ✓
ir ao passeio na ^{escola}	minha mãe ✓ meu pai ✓
ir à uma loja	minha mãe ✓
comer doce	meu pai ✓
ônibus	meu pai ✓

2. Pense na última coisa que você tenha pedido para alguém, mas que não tenha conseguido. Por que você acha que não conseguiu?

Bom, eu pedi um doce e meu pai não deu para eu não engordar.

3. Não vivemos sozinhos. E, para darmos conta do nosso dia a dia, solicitamos muitas coisas, reclamamos outras. Vale a pena parar e pensar um pouco como as pessoas, em geral, têm feito isso: solicitar e reclamar. Assista a algumas cenas de situações cotidianas e discuta-as com seus colegas.

Para preparar a discussão, registre, após cada cena, suas principais observações, orientando-se pelas questões a seguir.

Cena 1

- Qual das formas de fazer pedido pode ser a mais adequada para a garota conseguir o que deseja?

forma n° 03



CEBIOC/FPA



CEBIOC/FPA

Cena 2

- A atitude da pessoa foi a mesma nas duas situações?
- O que mudou? Por que teria mudado?
- O que o dono da sapataria deve fazer?
- Que fim você daria para a cena?
- Um erro justifica o outro?
O fato de o conserto não estar pronto na data marcada dá o direito de alguém desrespeitar o outro dessa forma?

não. atitude, porque ela se estressou, não ligou, desrespeitou o sapato. não us.

Cena 3

- Em que momentos a lei é desrespeitada nessa cena?
- Você já viveu uma situação semelhante ou conhece alguém que tenha vivido?

Quando passou
de um minuto
sim, eu já vivi.

**Cena 4**

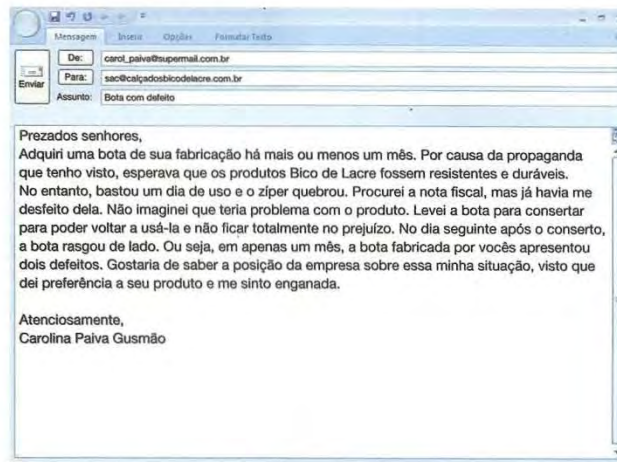
- As pessoas dessa cena estão agindo apenas em benefício próprio ou coletivo?
- A quem se dirige a solicitação que fazem?
- De que outra forma essas pessoas poderiam encaminhar essa solicitação?

Coletivo, Prefeitura aos moradores

ATIVIDADE 2 Para cada situação,
uma carta diferente¹

1. Leia e compare os textos a seguir.

TEXTO 1



1. Atividade baseada em BARBOSA, Jacqueline Peixoto. *Carta de reclamação e carta de solicitação*. São Paulo: FTD, 2005 (Coleção Trabalhando com os gêneros do discurso: argumentar).

TEXTO 2

São Paulo, 19 de fevereiro de 2009.

Prezada senhora Maria Aparecida Brandão.

Como a senhora já tem ciência pelos relatórios semestrais, desde que comecei a trabalhar nesta empresa, há quase dois anos, pude contribuir para elevar o nível de vendas em 15%. Além disso, tenho cumprido todas as metas estabelecidas pela direção, nos prazos solicitados e com a satisfação de nossos clientes atestada pelos relatórios mensais de controle de qualidade.

Assim sendo, creio que não estaria ousando em solicitar um aumento na minha remuneração. De acordo com o que consegui levantar com os colegas do mercado e em dados publicados em jornais, a maior parte dos bons profissionais que ocupam cargo semelhante ao meu tem remuneração aproximadamente 10% maior do que a minha.

Caso esse aumento me seja concedido, vou recebê-lo como reconhecimento pelo meu esforço e, por isso, me sentirei estimulada a contribuir cada vez mais com o crescimento de nossa empresa.

Desde já agradeço sua atenção e subscrevo-me cordialmente.

Sandra Vieira Torres

Exmo. Senhor
Secretário Municipal dos Transportes.

Pedro Vilares da Rocha, brasileiro, supervisor de vendas, portador da cédula de identidade R.G. nº 8.205.657, residente na rua Jadida, nº 553, bairro de Aricanduva, vem à presença de V. Exa. para expor e requerer o que segue:

Transitar pela Av. Aricanduva tem sido um grande risco tanto para motoristas quanto para pedestres, devido ao abuso de velocidade dos veículos que trafegam por ali. Segundo dados da CET divulgados em jornais, trata-se de uma das avenidas mais perigosas da cidade. No ano passado, houve, nessa avenida, 22 acidentes fatais; dentre esses, nove atropelamentos.

Diante desses fatos, a fim de garantir a segurança dos motoristas e pedestres que circulam pela região, requer a V. Exa. que sejam adotadas as providências necessárias para a instalação de redutores de velocidade nos pontos mais críticos da avenida.

Pede deferimento.

São Paulo, 15 de maio de 2009.

Pedro Vilares da Rocha

TEXTO 4

São Paulo, 16 de outubro de 2009.

Bibi,

Acho que você anda chateada comigo desde que comecei a namorar o Caio e queria entender o que está acontecendo.

Pensei em bater um papo com você hoje no recreio, mas não tive coragem, por isso estou escrevendo esta carta. Acho que por escrito vou conseguir transmitir melhor o que estou pensando do que pessoalmente.

Eu fico tentando entender por que você tá tão diferente. E ciúmes?

Ôi, você tá com algum outro gôlo e não quer me contar?

Eu queria que você soubesse que, não importa o que aconteça, vou continuar sendo sua melhor amiga e vou continuar considerando você minha melhor amiga.

E com você que deu minhas melhores risadas; é você que sabe todos os meus segredos; é com você que meu assunto nunca acaba.

Então, pra acabar de vez com esse clima chato entre nós, que tal a gente sair pra dar uma volta no sábado? Topa? Se você estiver a fim, me liga pra gente combinar direito, tá?

Um beijo da sua melhor amiga.

Jabi.

2. Preencha o quadro abaixo com os dados dos textos que você acabou de ler.

	Autor (produtor) do texto	Papel social do produtor ao escrever o texto	Interlocutor (para quem o texto foi escrito)	Papel social do interlocutor	Finalidade
Texto 1	Carolina	Consumidora	pac.	ela representa tante	fazer um relatório
Texto 2	Bandra Vieira Teves	trabalha dora	a patroa	aumentar o salário	aumentar 10% salário
Texto 3	Pedro Vilares da Rocha	cidadã	para Prefeitura	reduzir as velocidades dos carros	acumular as velocidades de
Texto 4	gabie	amiga	luna	voltar a ser amigas	marcar um encontro

3. O que esses textos têm em comum?

Data, para quem vai mandar, quem
está mandando, todos pedem alguma
coisa.

4. O que esses textos têm de diferente?

Um é para a autoridade e os
outros são totalmente diferentes.

5. Leia uma definição de requerimento.

Requerimentos são documentos usados para os mais diferentes tipos de solicitações às autoridades ou aos órgãos públicos.

Considerando o quadro preenchido, qual dos quatro textos você classificaria como requerimento?

O texto número 3

6. Nesta atividade, cada texto recebeu um número. Identifique abaixo cada tipo de texto.

- (3) carta de solicitação
- (2) requerimento
- (4) carta pessoal
- (1) carta de reclamação

ATIVIDADE 3 Primeira escrita de uma carta de solicitação²

1. Responda às questões a seguir. Caso você não saiba as respostas, pesquise no *site* da Prefeitura e da Câmara Municipal:

<http://www.capital.sp.gov.br/>

<http://www.camara.sp.gov.br/>

- O que faz o prefeito de uma cidade?

- Quem são seus auxiliares diretos?

2. Atividade baseada na sequência didática de DOLZ, J.; PASQUIER, A. *Argumentar para convencer*. Genebra: Departamento de Ensino Público de Genebra, 1993, e no livro de BARBOSA, Jacqueline Peixoto. *Carta de reclamação e carta de solicitação* São Paulo: FTD, 2005.

ATIVIDADE 4 Pedindo com jeitinho

1. Preencha as etiquetas do texto com o nome das partes de uma carta de solicitação e de um requerimento:

Carta de solicitação

local
Bairradação
data

São Paulo, 27 de junho de 2009.

Prezados pais,

Gostaríamos de informar que, até o presente momento, não tivemos nenhum caso da gripe provocada pelo vírus H1N1 em nossa escola.

Solicitamos a todos que, na volta das férias, comuniquem imediatamente à coordenação caso tenham mantido contato com pessoas que apresentaram os sintomas da gripe. Esse procedimento é necessário em qualquer caso de doenças infectocontagiosas e poderá garantir que o surto não se alastre pelos alunos da escola.

Desejamos ótimas férias e esperamos todos no dia 3 de agosto.

Maria Cristina Gallo
Coordenadora do Ensino Fundamental

Antônio Bernardo Macaripe
Coordenador do Ensino Médio

contato

Solici-
ção

argumen-
tos

Enceramen-
to
assinatura

2. Há várias formas de requerimento. Alguns são feitos em formulários que precisam ser preenchidos, outros são extremamente simples, curtos e diretos, e não exigem argumentação. Outros, porém, são mais longos e requerem que se apresentem argumentos.

- Proceda da mesma forma que na atividade anterior, agora com o requerimento.

Requerimento

Destinatário

Exmo. Senhor
Secretário de Obras do Município de Sumaré Açu.

nome e qualificação do requerente

Joel Mariano Prates, brasileiro, contador, portador da cédula de identidade R.G. nº 123.456.789, residente na rua Piratini, nº 127, bairro de Tremembé, município de Sumaré Açu, vem à V. Exa. expor e requerer o que segue:

Na localidade em que o requerente reside têm aumentado muito os casos de moradores com doenças infecciosas transmitidas por animais que circulam pelos córregos da região e depois invadem as residências. Além disso, esses mesmos córregos transbordam durante o período de chuvas. Com isso, alagam ruas e casas, disseminando mais doenças e causando grande prejuízo material e emocional para aqueles que vivem na região.



..... CAPERNOS DE APOIO E APRENDIZAG



b) Role a página até embaixo e clique em SAC.



c) Clique em *Escolha o assunto* e selecione aquele adequado ao requerimento que deseja fazer. Por exemplo: *Lixo/limpeza – Queixas/Denúncias*.



d) Clique em Continuar.



e) Selecione a *Especificação*. Por exemplo: *Entulho em vias públicas – Denúncia*. Em seguida, clique em Continuar.



f) Preencha os dados solicitados e clique em Continuar.

prefeitura.sp.gov.br

SAC - Serviço de Atendimento ao Cidadão

Faça sua solicitação

Leia com atenção antes de prosseguir

Atenção: o campo "Faixa de Idade" tem uma tabela aproximada para o serviço oferecido. Se escolher uma opção na tabela de referência, não "Reservar". Em seguida, preencha com uma solicitação para saber se há vagas na opção escolhida e clique "Reservar" na lista e clique "Continuar". Caso não encontre o número desejado, selecione a opção "Continuar" e clique "Reservar". Se houver a opção "Reservar" para a opção escolhida, o número deverá ser informado para a Prefeitura de São Paulo, no sistema SAC, no sistema SAC, no sistema SAC, no sistema SAC, no sistema SAC. Clique em "Reservar" para a opção escolhida e clique "Continuar" para a opção escolhida.

Cadastro de Solicitação

O símbolo @ indica campo obrigatório

Endereço:

Número:

Seleção de município:

Se deseja voltar e corrigir dados clique em "Voltar".
 Caso não encontre o número desejado, clique em "Continuar".
 No fim da tela há um pequeno jardim público onde podemos obter informações adicionais por meio de nossa equipe de atendimento.

g) Escreva seu RG ou clique em Anônimo. Em seguida, clique novamente em Continuar.

prefeitura.sp.gov.br

SAC - Serviço de Atendimento ao Cidadão

Faça sua solicitação

Leia com atenção antes de prosseguir

Atenção: o campo "Faixa de Idade" tem uma tabela aproximada para o serviço oferecido. Se escolher uma opção na tabela de referência, não "Reservar". Em seguida, preencha com uma solicitação para saber se há vagas na opção escolhida e clique "Reservar" na lista e clique "Continuar". Caso não encontre o número desejado, selecione a opção "Continuar" e clique "Reservar". Se houver a opção "Reservar" para a opção escolhida, o número deverá ser informado para a Prefeitura de São Paulo, no sistema SAC, no sistema SAC, no sistema SAC, no sistema SAC, no sistema SAC. Clique em "Reservar" para a opção escolhida e clique "Continuar" para a opção escolhida.

Cadastro de Solicitação

O símbolo @ indica campo obrigatório

Endereço:

Número:

Seleção de município:

Informação: No fim da tela há um pequeno jardim público onde podemos obter informações adicionais por meio de nossa equipe de atendimento.

Informe seu RG, e no campo UF a sigla do estado e clique em "Continuar", e clique em "Continuar".

Leia com atenção que a identificação do solicitante será permitida somente em situações excepcionais e somente através do contato direto com o atendimento ao cidadão.

RG: UF:

A professora de Português, então, pediu aos alunos que se reunissem em grupos para escrever uma carta com essa solicitação à diretora. A carta mais convincente seria encaminhada em nome de todos.

- Com um colega, leia as cartas a seguir, escritas por três grupos diferentes. Aponte qual delas parece ser a mais adequada e convincente para ser enviada à diretora.

CARTA 1

São Paulo, 18 de abril de 2009.

Prezada dona Marília.

Nós, alunos do 7º ano, fizemos uma pesquisa e gostaríamos de solicitar o conserto da quadra poliesportiva, pois o piso está totalmente danificado, com buracos e as faixas de marcação estão praticamente invisíveis. Isso prejudica nosso jogo e pode machucar alguém.

Com o conserto da quadra, todo mundo ficaria satisfeito.

Atenciosamente,

Alunos do 7º ano B

CARTA 2

São Paulo, 18 de abril de 2009.

Marília.

Nós, alunos do 7º ano B, gostaríamos de solicitar que a verba fosse para o conserto da quadra poliesportiva, que está totalmente esburacada.

Um abraço,

Alunos do 7º ano B

CARTA 3

São Paulo, 18 de abril de 2009.

Prezada Prof^a Marília.

Soubemos, por meio da nossa professora, que a APM conseguiu uma doação em dinheiro para a escola. Fizemos em nossa turma uma pesquisa para levantarmos em que melhorias na escola os alunos acreditam ser mais importante aplicar a verba doada à APM.

De acordo com o resultado da pesquisa, no momento, para os alunos, a manutenção da quadra poliesportiva é a obra mais importante a ser feita.

A prática de esportes é importante tanto para a saúde física quanto mental das pessoas. Como, na região em que moramos, há poucos espaços de lazer, a quadra da escola se transforma em um dos poucos espaços em que podemos praticar esportes e nos divertir. Por isso ela é tão importante.

Além disso, se a quadra não estiver bem conservada, ela pode oferecer risco para quem joga bola na quadra. O piso com buracos pode causar tropeços e quedas, causando lesões que podem ir de simples esfolados até fraturas de ossos.

Outro aspecto a considerar é que, estando o piso com buracos e a pintura danificada, não dá para jogar direito, pois ao jogarmos, às vezes, as bolas que estão indo em uma direção acabam se desviando em um buraco do piso e indo para outra direção. Com as linhas apagadas, também fica difícil sabermos quando uma bola foi para fora ou não foi para fora, se um jogador estava impedido ou não estava impedido, se a bola foi lançada a tempo de dentro do garrafão.

Por todos esses motivos, esperamos que a senhora considere nossa sugestão.

Desde já, agradecemos sua atenção.

Alunos do 7º ano B.

2. O que você achou da carta 1?

- Ela contextualiza a situação? Apresenta bons argumentos? A linguagem está adequada? Justifique.

sim, mas só fala da quadra, não tem - ele só apresentou os problemas e não justificou o que pode causar esses problemas.

3. O que você achou da carta 2?

- Ela contextualiza a situação? Apresenta bons argumentos? A linguagem está adequada? Justifique.

não, não, não. primeiro não completamente direito não apresentou todos os problemas.

4. O que você achou da carta 3?

- Ela contextualiza a situação? Apresenta bons argumentos? A linguagem está adequada? Justifique.

sim, sim, sim. ele apresentou todos os problemas as consequências e as soluções.

5. Que conclusão você tira da análise dessas cartas?

Bem, eu acho que nenhuma carta precisa ter a solicitação e a linguagem adequada, na carta 3 ela pediu a diretora para investir na quadra poliesportiva.

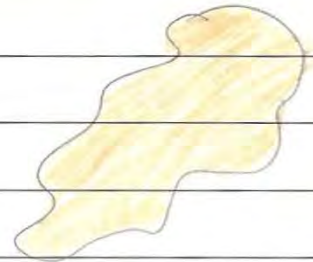
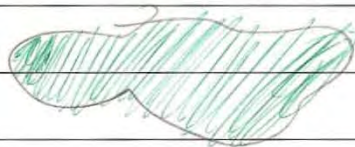
6. Releia a carta 3, sublinhe as palavras repetidas e, depois, reúna-se com um colega para revisar e reescrever o texto, eliminando as repetições.

S.P. 30105197

Pô maravilha: Nos alunos desta escola chata que estudamos, queremos a quadra poliesportiva pronto com o dinheiro da APM porque queremos que você tenha a consciência de arrumar a quadra porque faz 13 semanas que não vamos pra lá.

Com Atenção

Alunos do 4º ano B



é nós



ATIVIDADE 7 Relacionando partes e pondo ordem nas coisas

1. Complete as lacunas do texto abaixo com as seguintes expressões:

Portanto Finalmente Em primeiro lugar Em segundo lugar

Lixo: um problema nacional

Por várias razões, os governos deveriam se preocupar mais com a questão do destino dado ao lixo doméstico e industrial.

Em primeiro lugar, lixo sem tratamento adequado polui o ar e contribui para o efeito estufa, cujas consequências são desastrosas para o planeta: inundações, transformação de florestas em desertos, aumento de furacões etc.

Em segundo lugar, o lixo sem o destino correto também polui a água sob o solo e, conseqüentemente, a água que muitos bebem, o que pode causar doenças na população.

Finalmente, o lixo em locais inapropriados provoca o aumento da população de ratos e de outros animais transmissores de doenças, elevando os custos dos governos com saúde.

Portanto, a população deve exigir dos governantes ações que garantam um adequado tratamento ao lixo, como a construção de aterros sanitários e a implantação de coleta seletiva em toda a cidade.

2. A ordem dos parágrafos do texto a seguir está totalmente confusa. Numere-os na ordem mais adequada.

Fim aos animais de laboratório

Em primeiro lugar, como os animais são seres que sentem dor e medo, é uma crueldade fazer que passem pelas experiências dolorosas e aterrorizantes de um laboratório. (2)

Já passou da hora de cientistas, pesquisadores e empresas deixarem de usar animais de laboratório em seus testes e pesquisas. (1)

Portanto, quem se importa com os animais e não aceita qualquer tipo de crueldade não deve consumir produtos de empresas que os usam em seus testes, nem deve permitir que animais sejam maltratados para fins de aprendizagem. (4)

Além disso, com a tecnologia atual, já é possível adotar formas alternativas à utilização de animais em laboratório, principalmente na indústria cosmética e nas aulas em faculdades, como as de farmácia, medicina ou veterinária. (3)

- Que palavras ajudaram você a colocar os parágrafos em ordem?

fá passou, em primeiro lugar, além disso e Portanto

ATIVIDADE 8 Para não ficar para trás

1. Retome a carta que você escreveu na atividade 3. Reúna-se com um colega que tenha escolhido ser secretário da mesma pasta que você para responderem juntos às questões que seguem:
 - a) Escrevam em seus cadernos uma lista de argumentos a favor do repasse de verba para sua Secretaria.

b) Façam uma lista dos possíveis argumentos contrários que os demais secretários municipais possam levantar para demonstrar que não vale a pena aplicar a verba em sua Secretaria.

c) Responda aos argumentos para defender sua posição.

d) Que argumentos você poderia apresentar para mostrar que, ao beneficiar sua Secretaria, a verba indiretamente poderá beneficiar outra(s) Secretaria(s) também?

ATIVIDADE 9 *Reverendo a produção*

Agora que você tem muitos argumentos para defender sua Secretaria e também conhece melhor como se escrevem os requerimentos e as cartas de solicitação, retome a carta escrita na atividade 3 e faça uma revisão do texto, considerando os aspectos abaixo.

Aspectos	Está adequado	Preciso alterar
Local e data		
Saudação		
Apresentação do contexto		
Pedido/reivindicação		
Argumentos		
Despedida/pedido de deferimento		
Assinatura		
Uso de linguagem formal		
Uso de organizadores textuais (por exemplo: em primeiro lugar, além disso, assim, portanto etc.)		
Ausência de erros gramaticais/ ortografia/pontuação		
Ausência de palavras repetidas		

Depois dessa revisão, peça para algum colega ler sua carta e apontar para você se ela tem algum trecho difícil de compreender ou com algum erro de ortografia ou de pontuação. Com base no que ele disser, dê mais um “retoque” em seu texto. Afinal, você não quer que seu pedido seja indeferido