

PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE SÃO PAULO
PUC-SP

Ana Maria Silva e Nascimento

**Ensino de leitura: estratégias como contribuição para formar leitores
competentes**

Mestrado Profissional em Educação: Formação de Formadores

São Paulo

2019

PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE SÃO PAULO

PUC-SP

Ana Maria Silva e Nascimento

**Ensino de leitura: estratégias como contribuição para formar leitores
competentes**

Trabalho final apresentado à Banca Examinadora da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, como exigência parcial para obtenção do título de Mestre Profissional em Educação: Formação de Formadores, área de concentração Formação de Formadores: Formação Pedagógica e Avaliação, sob a orientação da Profa. Dra. Lílian Ghiuro Passarelli.

São Paulo

2019

BANCA EXAMINADORA

DEDICATÓRIA

Dedico esta pesquisa aos meus familiares, em especial, aos meus pais e minha avó que são fontes do amor de Deus em minha vida.

Aos meus irmãos, amigos e esposo que estiveram presentes durante todo este percurso e foram exemplos de companheirismo.

AGRADECIMENTOS

Agradeço à Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, em especial, ao programa Formação de Formadores – FORMEP, representado pela Profa. Dra. Laurizete Ferragut Passos e pela Profa. Dra. Marli Eliza Dalmazo Afonso de André, a oportunidade de estar rodeada de professores e professoras que foram verdadeiros mestres para mim e que transmitiram com muita segurança tanto conhecimento.

À querida professora orientadora Dra. Lilian Passarelli que foi fundamental na construção deste trabalho e por tantos saberes compartilhados, generosamente, comigo a partir de sua enriquecedora experiência.

Aos meus pais que estiveram e estão ao meu lado em todos os momentos com carinho e amor que só os pais podem oferecer e que vêm de Deus.

Aos meus irmãos, em especial, à minha irmã Mariana que acompanhou orgulhosamente essa jornada.

Ao meu esposo que, sempre paciente, foi um grande companheiro.

Aos meus amigos Alessandra, André, Daniele, Leila e Iara que em momentos diferentes da vida souberam me ensinar o que é amizade.

E a todos que contribuíram para que este trabalho fosse concretizado.

Quem escreve tece.

Texto vem do latim “*Textum*”, que significa tecido.

Com fios de palavras, vamos dizendo, com fios de tempo vamos vivendo: os textos são
como nós, tecidos que andam.

Eduardo Galeano, *Tejidos: antologia*

RESUMO

Ao refletirmos sobre a leitura como um processo de interação entre autor, texto e leitor, (KLEIMAN, 2004; SOLÉ, 2008) e a linguagem o meio pelo qual o homem realiza representações de sua realidade, bem como a transforma e por ela é transformado, (GERALDI, 2006; PASSARELLI, 2012), esta pesquisa procura apresentar, configurando-se como objetivo geral, uma proposta de trabalho de ensino de leitura destinada ao sexto ano do Ensino Fundamental II de modo a desenvolver a possibilidade de competência leitora a fim de formar leitores competentes e autônomos, criando condições favoráveis para que os alunos compreendam e interpretem de forma eficaz um texto presente em grande circulação social. A realização deste estudo, decorrente da necessidade de termos mediações mais assertivas para ensinar a leitura como processo de significação, investindo especialmente nas estratégias leitoras, constitui-se em proposta que pode contribuir não só para a prática de professores de todas as áreas, mas também como base para propostas de intervenção voltadas à formação de formadores.

Palavras-chave: ensino de leitura; leitura como processo de significação; competência leitora; estratégias de leitura.

ABSTRACT

This research reflects upon reading as a process of interaction between author, text and reader (KLEIMAN, 2004; SOLÉ, 2008) as well as the language used by people to represent their reality at the same moment they are transformed by it (GERALDI, 2006; PASSARELLI, 2012). Thus, the aim consists of presenting a proposal of reading to be taught to sixth grade students from Elementary II School. This would develop reading competence needed to raise autonomous among competent readers. Furthermore, this would create favorable conditions for students to comprehend and interpret efficiently a text with great social circulation. The present study comes from the need of more assertive mediations to teach reading as a process of significance. Investing specifically on reading strategies might contribute, not only for teachers' of all areas practices, but also as a basis for intervention of tutor's formation-oriented proposals.

Key-words: teaching reading; reading as a significance process; reading competence; reading strategies.

Sumário

Considerações iniciais	11
1. Sobre a história da leitura	14
2. Sobre concepções de linguagem.....	26
3. Afinal, o que é leitura?	30
a. Modelo de decodificação/ <i>bottom-up</i>	32
b. Modelo psicolinguístico/ <i>top-down</i>	33
c. Modelo interacional.....	34
d. Modelo sociointeracional	35
4. Leitura e ensino: estratégias para formar leitores competentes.....	38
5. Gêneros textuais e o trabalho com a leitura em sala de aula	45
5.1 Trabalhando a leitura: algumas reflexões	45
6. Proposta de exercício voltado ao sexto ano.....	51
6.1 Sexto ano: um momento de mudanças	51
6.2 Uma proposta de exercício de leitura voltado ao sexto ano	52
6.3 Contextualizando o texto utilizado na proposta de exercício de leitura voltado ao sexto ano	54
6.4 Apresentação da proposta de exercício de leitura voltado ao sexto ano.....	60
Considerações finais	70
Referências	73

Sumário de Quadros

Quadro 1 – Concepções de leitura: características e criadores.....	36
Quadro 2: Operacionalização dos conteúdos relativos aos gêneros (quadro adaptado).	49
Quadro 3: Próteses para crianças têm luzes de 'Homem de Ferro' e flocos de neve de 'Frozen', 1º de março, publicação digital	56
Quadro 4: Startup cria braços biônicos de super-heróis, 1º de março, publicação impressa.....	58
Quadro 5: Texto digitado a partir do texto original “Startup cria biônicos de super-heróis”	59
Quadro 6: Exemplo de análise linguístico-textual-discursiva de gênero textual com base na operacionalização de ordem didática.....	64

Considerações iniciais

A reflexão sobre formas mais assertivas de ensino de língua portuguesa, englobando leitura e interpretação textual, escrita, uso da língua e domínio das variadas linguagens a depender do contexto de uso, de modo a oferecer condições para o aluno ampliar sua capacidade linguística e habilidade no uso da língua, apoderando-se dela, é cada vez mais necessária e urgente.

Reflexões e discussões sobre práticas docentes nos indicam que, muitas vezes, o ensino de Língua Portuguesa não é significativo aos alunos, prejudicando, assim, o processo de aprendizagem. (ROJO, 2004; SOARES, 1999, 2003).

Pesquisas recentes apontam, reiteradamente, que o desempenho escolar dos alunos em avaliações externas em larga escala está muito abaixo da média esperada. Como exemplo, podemos citar os resultados obtidos no Programa Internacional de Avaliação de Alunos (Pisa), aplicado no ano de 2015. O Pisa, sigla de *Programme for International Student Assessment*, é um programa de caráter internacional, aplicado a cada três anos, que objetiva a avaliação de conteúdos de forma comparada nas áreas de Leitura, Matemática e Ciências, havendo em cada ano de aplicação maior ênfase a uma das áreas. Além disso, colhe também informações contextuais por meio de questionários demográficos, educacionais e socioeconômicos.

Aplicada em 72 países, a avaliação é proposta a estudantes com idade entre 15 anos e três meses (completos) e 16 anos e dois meses (completos), idade em que se pressupõe o término da escolaridade básica na maioria dos países participantes e que estejam, no mínimo, no 7º ano.

O Pisa é desenvolvido e coordenado pela Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE) e, em cada um dos países participantes, há um órgão de coordenação nacional. No Brasil, o responsável pela coordenação é o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep).

No ano de 2018, cerca de 13 mil estudantes participaram do Pisa, cujo foco foi a área de leitura e com a proposta de análise do conhecimento dos estudantes sobre a diversidade do mundo globalizado, incluindo, habilidades de leitura necessárias para a compreensão do crescimento individual, sucesso educacional, participação econômica, incluindo letramento financeiro, e cidadania.

A avaliação de letramento financeiro aplicada em 2018, em especial, visou por parte dos países participantes, compreender como os jovens estão sendo formados para tratar de questões que envolvam dinheiro e investimentos, diante das mudanças de governo, diminuição em arrecadação governamental e maior envelhecimento populacional. Os resultados obtidos pelo Brasil no Pisa 2018 estarão disponibilizados a partir do segundo semestre de 2019 no site do Inep.

Segundo os resultados principais apresentados pelo Inep¹, o desempenho do país no ano de 2015 em ciências foi de 401 pontos, comparados à média de 493 pontos, em matemática 377 pontos, comparados à média de 490 pontos e em leitura 407 pontos, comparados à média de 493 pontos. No *ranking* geral, configuramos a 63º posição em ciências, 65º em matemática e 59º em leitura.

Outra avaliação em larga escala que também nos aponta resultados críticos quanto à qualidade do ensino é o Sistema de Avaliação da Educação Básica, Saeb.

O Saeb, de responsabilidade do Inep, é composto por três avaliações externas aplicadas em larga escala com a função de avaliar a educação nacional em suas diversas áreas.

Os resultados obtidos nas avaliações são utilizados para o cálculo do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb) divulgados a cada dois anos. Por meio dos resultados, cada escola pode formular ou reformular seus projetos políticos pedagógicos, de modo a atingir melhorias da qualidade e eficiência do ensino.

O Saeb é obrigatório a todas as escolas públicas e facultativo a todas as escolas privadas, são avaliadas as competências de Língua Portuguesa e Matemática e, a partir de 2019, serão avaliados os conhecimentos em Ciências Humanas e Ciências da Natureza, conforme as competências e habilidades previstas pela Base Nacional Comum Curricular (BNCC).

Segundo o Inep², apenas 1,62% dos estudantes da última série do Ensino Médio que realizaram a prova em 2017 alcançaram resultados considerados satisfatórios em Língua Portuguesa. Em Matemática, a situação é parecida, pois os estudantes também apresentaram baixo rendimento, apenas 4, 52% superaram nível 7, considerado como satisfatório. A escala de proficiência de Língua Portuguesa está dividida entre os níveis de 0 e 9 e Matemática entre os níveis de 0 e 10.

No 5º ano do Ensino Fundamental, os alunos apresentaram nível 4 de proficiência média em Língua Portuguesa e Matemática, configurando o primeiro nível do conjunto de padrões considerados como básicos pela Secretaria de Educação Básica do Ministério da Educação. No 9º ano, os alunos apresentaram nível 3 de proficiência média em Língua Portuguesa e Matemática, resultados considerados como insuficientes pelo MEC.

A partir dos resultados sinteticamente apresentados anteriormente, podemos perceber que estudos que reflitam sobre práticas escolares são cada vez mais necessários

¹ O relatório completo sobre o PISA Brasil 2015 pode ser consultado em: <<http://portal.inep.gov.br/web/guest/pisa-no-brasil>>. Acesso em: 24 out. 2018.

² Os resultados do SAEB podem ser consultados em: <<http://sistemasprovabrasil.inep.gov.br/provaBrasilResultados/>> Acesso em: 27 out. 2018.

e urgentes. A realidade referenciada nas avaliações em larga escala nos tem mostrado que muitos alunos passam pela escola sem atingir os conhecimentos básicos de leitura e interpretação textual esperados.

Como professora de Língua Portuguesa dos anos finais do Ensino Fundamental, acredito que as atividades de leitura e escrita devam ser bem fundamentadas na escola de modo a propiciar que os alunos se tornem leitores competentes frente às exigências das práticas sociais, englobando leitura e interpretação textual, escrita, uso da língua e domínio das variadas linguagens.

Meu ingresso no Mestrado Profissional foi motivado, justamente, pelo desejo de refletir e aprimorar minha prática profissional. Acredito que para realizarmos uma prática em sala de aula com excelência é necessário que recorramos às teorias que subsidiam nossas práticas.

A escolha por estruturar o trabalho voltado ao sexto ano, mas sendo possível de ser aplicado a outros anos também, ocorreu a partir de uma preferência minha como professora visto que minha trajetória profissional está voltada, sobretudo, a alunos com idades entre 10 e 12 anos. Sendo assim, foi-me mais caro formular uma proposta voltada para essa fase pela minha experiência de trabalho. Além disso, considero essa faixa-etária muito receptiva a propostas diferentes de atividades, participativa no que diz respeito a formulação e confirmação de hipóteses de trabalho e curiosa no sentido de quererem conhecer mais sobre situações e realidades diversas.

Sendo assim, esta pesquisa procura apresentar, configurando como objetivo geral, uma proposta de trabalho de ensino de leitura destinada ao sexto ano do Ensino Fundamental II de modo a formar leitores competentes e autônomos.

Complementarmente, são objetivos específicos delinear a concepção de linguagem e leitura, identificar o lugar das estratégias no ensino da leitura e relacionar o ensino de leitura aos gêneros e tipos textuais.

A “curiosidade epistemológica” (FREIRE, 1996) que carrego comigo acerca da investigação de práticas leitoras no âmbito escolar foi uma das grandes motivações que fez com que este trabalho pudesse ser construído.

O presente trabalho está estruturado a partir dos seguintes capítulos: Sobre a história da leitura, 2) Sobre concepções de linguagem, 3) Afinal, o que é leitura? 4. Leitura e ensino: estratégias para formar leitores competentes, 5. Gêneros textuais e o trabalho com a leitura em sala de aula, 5.1 Sexto ano: um momento de mudanças, 5.2 Trabalhando a leitura: reflexões sobre gêneros textuais, 6) Análise de textos a partir de uma proposta de sequência didática destinada à aula de leitura no sexto ano e Considerações finais: propostas de caminhos a seguir.

1. Sobre a história da leitura

A leitura é uma prática social relacionada ao contexto histórico das sociedades, passando por modificações a depender da finalidade da ação e da compreensão assumida pelo leitor (SOARES, 1999). Sendo assim, neste capítulo apresentarei uma breve retomada sobre a história da leitura, uma vez que, sendo uma pesquisadora iniciante, tal retomada se faz necessária para que eu possa ao longo desta pesquisa delinear a concepção de leitura por mim neste trabalho a ser adotada.

Os primeiros escritos são provenientes do homem primitivo, os chamados desenhos rupestres. Feitos em cavernas, árvores e pedras comunicavam sobre lutas, caçadas e colheitas. (GONDIM, 2012, p. 3).

A escrita e a leitura chegaram a lugares diferentes, em tempos diferentes e por motivações variadas. Os egípcios, por exemplo, na Antiguidade, segundo Fischer (2006), construíram suas relações escritas motivadas por duas razões principais, a saber: pela importância dada às celebrações de caráter fúnebre, bem como pela continuidade do poder e ideologia dos faraós.

Mais tarde no Império Sumério, segundo os registros, houve a associação do som ao símbolo gráfico. É nesse momento que as formas escritas e leitoras são associadas de modo a criar o sistema de símbolos para a linguagem. De acordo com Giovannini (1987), os sumérios chegaram à escrita e leitura por razões de caráter comercial e político.

Chegou-se à escrita por razões essencialmente econômicas. Os produtos da terra eram postos em circulação e uma grande parte deles acabava como tributo ao deus da cidade. Portanto, eis que surge a necessidade de um sistema de controle e de contabilidade, que foi gerenciado pela poderosa casta dos sacerdotes. (GIOVANNINI, 1987, p. 29).

É perceptível que a leitura estava centralizada nas mãos de poucos: daqueles que possuíam poder e prestígio social. Segundo Fischer (2006), a leitura na Mesopotâmia ocorria por meio da escrita cuneiforme ou dos sinais inscritos em argila amolecida.

Ainda segundo Fischer (2006), a escrita nesse período possuía caráter mais pragmático, uma vez que cabia ao escriba, o responsável pela escrita, a tarefa de repassar ao destinatário a mensagem sobre algo a ser desempenhado. O escriba em posse da mensagem final fazia uso da oralidade para transmitir instrução ou ordem.

A oralidade nas civilizações antigas possuía expressiva importância. É cabível citar o exemplo de Sócrates considerado por muitos como contrário à escrita. Ocorre que Sócrates atentava à ambiguidade proveniente da escrita, dificultando o processo comunicativo (FISCHER, 2006).

A atitude de Sócrates não era uma acusação da leitura, nem uma última defesa em favor da sociedade oral, como alguns chegaram a afirmar. Foi sobretudo uma crítica à inadequação da escrita grega da época como reprodutora do discurso grego, em particular da entonação característica da oratória grega. Sócrates estava certo: as práticas primitivas de escrita de sua época realmente davam margem a muita ambiguidade, o que prejudicava a comunicação. (FISCHER, 2006, p. 49).

Ao interpretarmos um trecho da Carta VII de Platão, podemos compreender que, para o filósofo, a escrita também poderia causar ambiguidade de entendimento. Dessa forma, a oralidade se configuraria como um modo mais “seguro” de compreensão de seus ensinamentos ou os escritos para que fossem bem compreendidos só poderiam ser realizados por ele.

Uma coisa, entretanto, eu posso afirmar: no que diz respeito a todos aqueles que escreveram ou escreverão e que dizem conhecer as coisas às quais eu me dedico, seja que tenham ouvido de mim ou de terceiros falar sobre elas, ou que as tenham descoberto por si mesmos, todos esses, na minha opinião, nada podem entender sobre o assunto. Sobre isso, não existe, e não existirá nunca, um livro escrito por mim, pois trata-se aí de um saber que não pode absolutamente ser formulado como os outros saberes. É somente depois de uma longa familiaridade com a própria coisa e quando a ela se consagrou a vida que, subitamente, como a luz que brota de uma fagulha que se acende, o saber se produz na alma e passa a se alimentar por ele mesmo. No entanto, há pelo menos uma coisa que eu sei bem, é que coisas escritas ou ditas por mim são melhor ditas por mim mesmo, pois se fossem ditas ou escritas de um modo ruim seria também minha a maior dor. Mas, se eu achasse possível escrever ou falar sobre essas coisas de um modo adequado ao grande público, que obra mais bela do que essa poderíamos ter realizado em nossas vidas: confiar a um escrito aquilo que representa uma grande utilidade para a humanidade, e trazer a natureza dessas coisas à luz, para que todos pudessem vê-la? (PLATÃO, Carta VII, 1975).

Para Aristóteles, pensamento e linguagem constituem o Ser ao dizer. Para esse filósofo, a linguagem é arbitrária, sendo a língua vinculada como órgão ao gosto, ou seja, dos desejos. Segundo Berti (2008, p. 155)

Para Aristóteles a linguagem tem uma função simbólica, pois as palavras são símbolos das afecções da alma, dos conteúdos psíquicos, os quais, a sua vez, são imagens das coisas; por conseguinte, poderia dizer-se que o homem é um animal simbólico.

Atenta o filósofo à possibilidade de uma mesma palavra ser compreendida de maneiras diferentes, dada à complexidade da linguagem e da interação comunicativa:

Longe de ser um simples acidente da linguagem, [a equivocidade] aparece primeiramente como o vício essencial. Mas essa consequência deve ser corrigida: porque se uma mesma palavra significa

simultaneamente esta e aquela coisa, como se entender na discussão?
(ALBUENQUE *apud* DINUCI, 2009, p. 13).

Compreendemos que para Sócrates, Platão e Aristóteles, a linguagem, por ser tão complexa, pode ser mais bem compreendida no seio da interação oral, uma vez que esta não deixa margens a dúvidas e/ou equívocos de entendimento.

Mais tarde, por volta de IV a. C., com o sistema de escrita constituído e com a chegada do papiro é que a escrita passou a possuir o carácter de validação de conhecimentos e o de registro de textos filosóficos realizado pelos gregos.

Em especial, escrevia-se, nessa época, para preservar um poema ou algum ensinamento. A escrita alcançava uma grande difusão e assegurava a autoridade. A leitura não era mais um simples recurso de memória, mas um canal autónomo para a transmissão de informação, interpretação e criação. (FISCHER, 2006, p. 51).

Os gregos no período helenístico, compreendido entre a morte de Alexandre o Grande em 323 a.C. e o anexo da península grega e ilhas por Roma em 146 a.C., fizeram uso da leitura e escrita de forma além do que ocorreu nos séculos anteriores, pois nesse período observa-se que nas escolas públicas o ensino se dava também por meio da leitura e escrita.

As escolas públicas naquele período ofereciam ensino fundamental em algumas cidades-estados e, financiadas pelos mecenas, contemplavam a participação de meninos não escravos, e em alguns locais excepcionais, a participação de meninas não escravas. (FISCHER, 2006).

Para Platão, a escola pública ideal era de responsabilidade estatal, conceito que se difundiria séculos depois no Ocidente, bem como destinada para meninos e meninas e deveria possuir acesso universal ao ensino.

Os alunos iniciavam seus estudos aos sete anos e aos catorze estavam graduados. O ensino da leitura se dava em um crescente que previa o alfabeto grego, sílabas complexas, palavras inteiras (simples, complexas), criação e ampliação de vocabulário por meio de palavras raras, técnicas e médicas e textos que apresentavam conteúdo moral. (FISCHER, 2006).

Ao relacionarmos escrita e oralidade, compreendemos que a leitura na Antiguidade Clássica estava ligada intimamente com a oratória e retórica persuasiva. Ler na Antiguidade, era também declamar.

Como o discurso retórico se dirige ao homem, no sentido mais amplo, a persuasão leva em conta a dotação humana das faculdades, sentimentos, impulsos, paixões e busca difundir em si três ordens de finalidade: *docere*: ensinar, transmitir noções intelectuais; *movere*: comover, atingir os sentimentos; *delectare*: agradar, manter viva a atenção do auditório. (FERREIRA, 2015, p. 16-17).

Compreendemos que os gregos foram os responsáveis por realizar os registros das reflexões filosóficas por meio da oratória, artes e gêneros literários. (FISCHER, 2006).

Tempos depois, na Idade Média, é que a leitura passou a ser compreendida como individual e silenciosa, realizada pela classe religiosa dentro dos mosteiros. Segundo Chartier (1999), a mudança entre declamar e realizar leitura silenciosa é a grande marca desse momento e

a difusão da possibilidade de ler silenciosamente marca uma ruptura de importância capital, uma vez que a leitura silenciosa permitiu um relacionamento com a escrita que era potencialmente mais livre, mais íntimo, mais reservado. (CHARTIER, 1999, p. 24).

Há de se pontuar que a leitura silenciosa levou também à proibição de circulação de obras consideradas heréticas e eróticas pela Igreja Católica, simbolizada pela Inquisição, pois “a pulsão de destruição obcecou por muito tempo os poderes opressores, que, destruindo os livros e, com frequência, seus autores, pensaram erradicar para sempre suas ideias” (CHARTIER, 1999, p. 23).

Com a expansão do Império Romano e o Cristianismo na Idade Média, observa-se Santo Agostinho contribuindo por meio das práticas doutrinárias para a leitura silenciosa. Cabe destacar que textos sobre astronomia, matemática e culinária, por exemplo, também eram compreendidos na literatura da época, no entanto, com menor importância e expressividade (FISCHER, 2006).

Os textos de ficção, por sua vez, eram considerados de total caráter profano, pois não direcionavam ao “bem comum” como o conhecimento e, por assim ser, foi alvo de suspeitas e censura. (FISCHER, 2006).

Embora com suas restrições à leitura, Sócrates, Platão e Aristóteles são exemplos e grandes influenciadores dos estudos destinados à filosofia e literatura na Idade Média por meio dos eclesiásticos. Isso porque um dos objetivos dos eclesiásticos era, portanto, unir os ideais religiosos aos ideais racionais dos filósofos gregos.

Com o passar do tempo, os suportes para a leitura também se modificaram, o que possibilitou novas relações entre o texto e o leitor. A primeira grande mudança se deu pela troca do rolo de leitura pelo livro com páginas. Essa mudança possibilitou o manuseio de páginas e escrita, assim “Até o início do século XVI, pelo menos, o livro impresso ainda depende do manuscrito do qual imita a paginação, a escrita, as aparências.” (CHARTIER, R.; CAVALLO, G., 1998, p. 26).

Conhecido como o fundador da didática moderna, no contexto das mudanças sociais, Comênio, pastor protestante, no século XVII, ao lançar sua “Didactica Magna”, propôs a organização do trabalho docente baseado na produção manufatureira de seu tempo (ALVES, 2001), por meio da divisão do trabalho no âmbito escolar.

Com o princípio de “ensinar tudo a todos”, Comênio define o papel desempenhado pelo professor como alguém que sabe o que vai realizar. Portanto, “o professor não precisa ser douto, mas saber tudo o que deve fazer, e este ‘tudo’ lhe é dado nas mãos pelos doutos, que preparariam o que ensinar e como ensinar” (GERALDI, 2004, p. 12). O professor não é o produtor de um conhecimento, mas um reprodutor do saber que outros produziram e essa ideia, infelizmente, ainda está presente em muitas escolas brasileiras.

A cartilha do ensinar a ler, proposta por Comênio, ilustrava as palavras de modo que a iniciação à leitura fosse, ao máximo, didática. Em outras palavras, o ensinar a ler de forma ilustrada não deixava espaços para dúvidas.

Por isso, seja para os professores regra de ouro: que cada coisa seja apresentada àquele dos sentidos a que convém, ou seja, as coisas visíveis à vista, as audíveis ao ouvido, as odorosas ao olfato, as saborosas ao gosto, as tangíveis ao tacto; e se algumas podem, ao mesmo tempo, ser percebidas por vários sentidos, sejam colocadas, ao mesmo tempo, diante de vários sentidos. (COMÊNIO, 1957, p.307).

Outro ponto importante proposto por Comênio diz respeito ao ensino simultâneo em classe heterogênea ainda que os alunos estivessem em graus e atividades distintas.

Não diferente do que ocorreu nas culturas europeias ocidentais, o processo de aquisição de leitura e escrita também se deu, inicialmente, aos povos americanos primitivos, por meio de registros em árvores, pedras e paredes. Comunicava-se sobre caças, colheitas, mudanças das estações climáticas, entre outros acontecimentos.

No entanto, com o processo violento de colonização, muitos registros sobre a cultura dos ameríndios foram perdidos, em razão de combates e massacres. Vale pontuar que a maioria dos registros conhecidos hoje está grafada na cultura do colonizador, reforçando a influência do pensamento e cultura europeia diante do novo mundo, conferindo às Américas, o caráter de cultura menor.

Diante dessa realidade, o indígena passou a perder o seu espaço e sua liberdade, abandonando os seus hábitos e costumes tradicionais para viver como povo. Com toda essa aculturação, não se teve a oportunidade de conhecer a arte desses povos que habitavam os países antes da colonização, pois há poucos registros sobre os nativos. (ABREU; BENINI, 2016, p. 2018).

Leitura e escrita, ao longo das passagens históricas, estão ligadas, em especial, às camadas de prestígio da sociedade: pensadores, clérigos, colonizadores, dentre outros.

Na Modernidade, com o advento da imprensa por Gutenberg, os textos passaram a circular nos meios sociais com maior recorrência. Entre 1450 e 1455, Gutenberg, confeccionou o primeiro livro impresso com tipos, uma Bíblia com 42 linhas por

páginas e apresentou suas páginas impressas à Feira Comercial de Frankfurt (MANGUEL, 1997).

A invenção de Gutenberg não só possibilitou a melhor qualidade e valores mais acessíveis aos escritos, como também certa liberdade da sociedade às produções escritas, uma vez que era impossível realizar um controle de tudo o que era produzido e lido.

Na Europa, as máquinas impressoras foram instaladas logo após a aparição das folhas impressas em Frankfurt: na Itália em 1465, na França em 1470, na Espanha em 1472, na Inglaterra e Dinamarca em 1489. No Novo Mundo, as máquinas impressoras chegaram mais tarde: no México em 1538, em Cambridge em 1638 e no Brasil em 1808 com a chegada da família real portuguesa (MANGUEL, 1997).

As novas ideias impulsionadas pelo Renascimento e um novo mundo previsto por artistas e cientistas ganharam força com a prensa. A Reforma Protestante, prevista por Lutero e outros, em 1517, previa que os cristãos se comunicassem com Deus pela Bíblia. A Contra Reforma católica em 1545 também se “beneficiou” da Bíblia escrita como um instrumento ideológico de modo que pensadores e artistas se colocavam em defesa de Roma (MANGUEL, 1997).

Na Europa, em 1521, Lutero publicou sua primeira Bíblia em alemão, em 1526, Worms publicou sua tradução da Bíblia para o idioma inglês, em 1530 por meio de um decreto governamental, a Bíblia deveria ser lida em vernáculos nas igrejas europeias, o que reforça o alcance da prensa (MANGUEL, 1997).

Os jornais tiveram surgimento no século XVII na Europa e em 1660, o censor-chefe de livros, sir Roger L’Estrange, indagava se havia “mais males que vantagens eram ocasionados ao mundo cristão pela invenção da tipografia” (BRIGGS, BURKE, 2004, p. 99) isso pela dificuldade em se controlar o que era lido.

Mais tarde, na Revolução Industrial, iniciada por volta do século XVIII e compreendida como um conjunto de mudanças tecnológicas no processo produtivo de trabalho, tendo reflexos nos âmbitos econômicos e sociais, a leitura passa a ser associada ao processo de alfabetização.

Nos anos da Revolução Industrial vinha se afirmando, na Inglaterra, uma nova iniciativa educacional, promovida por particulares: o chamado ensino mútuo ou monitorial, no qual alguns adolescentes orientados diretamente por um educador ensinavam e incentivavam a leitura e a escrita a outros adolescentes. (KNUPPEL, s.a., p. 14).

A iniciativa do ensino mútuo ganhou força rapidamente, em especial, por conta da obra de Lancaster que, ao abrir uma escola para os pobres, defendia que a educação deveria ser leiga. No ensino de língua materna, associou-se, nesse momento, leitura e escrita, no entanto, ainda por meio de sequências silábicas e de soletrar.

A metodologia aplicada por Lancaster era, basicamente, a de utilizar alunos mais adiantados nos estudos como monitores, que transmitiam aos demais alunos, o que o professor lhes ensinara anteriormente.

A aula, com esse sistema, adquiria um aspecto muito especial: o professor, de cima de um estrado, controlava, mediante gestos, apitos e campainhas, a atividade dos grupos infantis. Esse sistema implicava uma economia de pessoal docente: supunha-se que um só professor poderia ensinar a mil crianças. (DUARTE, 2006, p. 59).

No Brasil, a Inconfidência Mineira, objetivada para que se estabelecesse a chamada “emancipação nacional”, por meio de um governo republicano, motivada pelas ideias iluministas, não foi suficiente para que a educação (leitora e escrita) passasse por reformulações.

Sendo assim, a educação no Brasil, ainda era muito influenciada pela pedagogia católica, por meio dos jesuítas até o ano de 1759, quando Pombal realiza a expulsão destes do país.

As reformas pombalinas, concretizaram mudanças políticas, econômicas e educacionais, na tentativa de recuperação do desenvolvimento de caráter econômico e modernização cultural. (DAMASCENO, 2006).

Nesse momento é que surge, em nosso país, o ensino público financiado pelo Estado. Mudanças no ensino secundário, não mais como curso e, sim, com aulas régias de latim, grego, retórica e filosofia, passam a ganhar espaço, configurando uma nova estrutura pedagógica.

As reformas de Pombal, como se vê, atingiram o Brasil, sobretudo por intermédio da Universidade de Coimbra, que continuou a ser a um tempo o vento criador e distributivo para o reino e seus domínios, mas já num espírito novo, de que as faculdades de filosofia e de matemática se tornaram os focos de irradiação. Se a ação distante da Universidade, reorganizada, segundo novas tendências, não foi suficiente, em extensão e em profundidade, para reduzir as preocupações dominantes de nossa educação literária, serviu, sem dúvida, para infiltrar na elite colonial a corrente do espírito moderno e inaugurar, com algumas figuras de escola, a cultura científica do Brasil. (AZEVEDO, 1971, p. 555).

Posteriormente, o século XIX é marcado por dois grandes acontecimentos, a saber: a origem do proletariado industrial e do socialismo científico. A origem do proletariado industrial ocorre como uma resposta à força burguesa, enquanto que o socialismo científico como corrente de pensamento, propôs reflexões sobre os problemas enfrentados pela sociedade moderna, sendo Marx e Engels os principais teóricos.

Os pontos levantados por Marx e Engels, estudando o passado e percebendo essas influências no contexto de época do início do século XIX, mostravam a exigência de mudanças das condições sociais para criar um sistema educacional adequado, ao mesmo tempo em que a efetiva escolarização mudaria o sistema educacional. (KNUPPEL, s.a., p. 14).

Os estudos de Marx e Engels apontavam para a necessidade da criação de condições adequadas que viabilizassem um sistema educacional que desse conta das necessidades da época.

As mudanças na Europa, iniciadas no século XVIII, passando pela Revolução Francesa, foram se concretizando no século XIX por meio da universalização do ensino. Segundo Zilberman e Silva (1998), é nesse momento em que a escola infantil, difusão de livros e a preocupação com a formação de professores ganham mais força.

O século XIX no Brasil é marcado pela chegada da linhagem real, comandada por D. João. A coroa portuguesa, fugindo das tropas comandadas pelo francês Napoleão Bonaparte, passa a realizar uma série de mudanças econômicas, como a abertura dos portos e a autorização de instalação de indústrias, antes proibidas por Portugal.

Em 1822 com a promulgação da Constituição, outorgada em 1824, por D. Pedro I, estabeleceu as bases educacionais até 1946. Em 1834, no entanto, um ato adicional, transferiu para as provinciais a responsabilidade da educação primária e secundária e ao poder federal a educação superior. Segundo Azevedo (1971)

a instrução primária, confiada às províncias e reduzida quase exclusivamente ao ensino da leitura, escrita e cálculo, sem nenhuma estrutura e sem nenhum caráter formativo, não colhiam nas suas malhas senão a décima parte da população em idade escolar (AZEVEDO, 1971, p. 582).

A primeira crise do capital no final do século XIX e início do século XX gerou por parte dos intelectuais, educadores e políticos, a necessidade da criação de um novo sistema de ensino que previsse a ampliação da rede pública e a reformulação nos conteúdos.

Nesse período, greves e rebeliões de operários, oligarquias e militares, juntamente com o início da Primeira Guerra Mundial, levam o país a um momento acentuado de crises políticas, econômicas e sociais.

No fim da Primeira Guerra, o Brasil ainda estava em meio a um momento de greves, o que despontou no movimento “Tenentismo” que ocorreu de 1922 a 1930. Em linhas gerais, o movimento previa a rebelião político-militar de jovens de baixa e média patentes do Exército Brasileiro, descontentes com os encaminhamentos políticos do país. (SANTA ROSA, 1976).

Ainda em 1922, em um contexto social crítico, ocorre a Semana de Arte Moderna em São Paulo com os modernistas Mário de Andrade, Tarsila do Amaral, Anita Malfatti, Oswald de Andrade, Heitor Villa-Lobos, Guilherme de Almeida, entre outros. Uma das grandes contribuições da Semana de Arte Moderna foram as pesquisas sobre os impasses travados no Brasil (AJZENBERG, 2012).

Com o ritmo de desenvolvimento urbano-comercial, novas técnicas de ensino e leitura foram necessárias ao país. Segundo Saviani (2005) o ensino de leitura era baseado em dois grandes modelos: enciclopédico e informativo.

As séries graduadas de leitura, muito utilizadas nas escolas primárias até meados do século XX, oferecem um bom exemplo. Oliveira identificou a existência de dois tipos mais comuns de séries: o modelo enciclopédico e o modelo informativo. O modelo enciclopédico pode ser encontrado em séries famosas como as de Abílio César Borges, Felisberto de Carvalho e João Kopke, adotadas em vários estados brasileiros. Esse tipo de livro de leitura oferece: o conjunto de “todos” os conhecimentos considerados úteis e necessários às crianças. Contempla o ensino da leitura e da escrita, oferece lições de gramática, de geografia, de história, cálculo, sistema de pesos e medidas, lições de coisas – isto é, elementos de ciências físicas e naturais, preceitos de higiene e saúde pública, regras morais e de bom viver, além de trechos de poesia e literatura.

Dessa maneira, a aquisição das habilidades básicas de leitura e escrita e do conhecimento do mundo físico e social articulava-se na escola primária com a instrução moral e cívica dentro de uma concepção integrada, segundo a qual as habilidades de leitura, escrita e cálculo e as noções científicas cumpriam uma mesma finalidade: os ideais de civilização e de construção da nacionalidade. Nas séries de leitura de modelo informativo, como a de Puiggari-Barreto, a concepção de leitura desloca-se do conhecimento enciclopédico para o ensino aprazível da leitura corrente. Pequenas histórias relacionadas ao cotidiano infantil substituem os conteúdos escolares; no entanto, observa-se nas lições a mesma preocupação com a prescrição de normas de comportamento, de civismo e da conduta desejável da criança em relação à família, à escola e à sociedade. Essa literatura infantil escolar, em que as poesias escolares têm um lugar destacado, são um bom exemplo da liberdade de criação da escola na produção de cultura escolar, como observa Chervel. (SAVIANI, 2005, p. 133-134).

Já na década de 1930, Getúlio Vargas, ao assumir o país por meio de Junta Militar Provisória, em meio a um momento conflituoso, tenta equilibrar os interesses das oligarquias e das reivindicações populares.

Neste período, a educação passa a ser, mais expressivamente, como um modo de ascensão social, em especial, por parte daqueles que configuravam a classe média, constituída por operários.

É que as novas camadas emergentes viram na escola um instrumento eficaz de ascensão social e, sobretudo, na velha escola acadêmica e única o reconhecimento capaz de dar status. Foi pois, em direção a esta que caminhou a demanda. Foi por esta escola livresca que elas passaram a lutar. Não evidentemente pelo conteúdo que proporcionava, que a elas realmente pouco interessava, mas pela posição social a que poderia guindá-las o título por ela conferido. Foi por isso que a expansão do ensino assumiu, a nosso ver, o aspecto de uma luta de classes. (ROMANELLI, 1980, p. 103).

No início do século XX, houve a preocupação em se realizar materiais de leitura, em especial, para crianças que dessem a ver a formação leitora. Importante obra “Narizinho Arrebitado”, de Monteiro Lobato, em 1921 passou a ser adotado em São Paulo.

Monteiro Lobato, mais tarde visto como o “mestre” da literatura infantil no Brasil, em sua obra, propõe o rompimento da escrita brasileira aos moldes da literatura europeia. As quebras dos paradigmas de escrita europeias se deram inicialmente pelos vanguardistas em 1922.

Para tanto, incentivava-se a busca das verdadeiras “raízes” nacionais, as quais deveriam ser encontradas no folclore negro e indígena e que nos possibilitariam chegar a uma “síntese” do ser brasileiro. Não obstante o mérito de voltar-se para a liberdade formal, trabalhada, principalmente, através da transposição da linguagem coloquial para o registro escrito. (VALLERIUS, 2010, p. 65).

Em 1932, em nosso país, é publicado o Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova, que previa nova formulação das políticas educacionais brasileiras por meio de: laicidade, gratuidade, obrigatoriedade, coeducação, autonomia, dentre outros fatores.³ Do outro lado da discussão, encontra-se a Igreja Católica, prevendo a educação acadêmica como um direito elitista.

O governo de Vargas garantiu aumento de verbas e ampliação de escolas, no entanto, a aplicação dos modelos de educação europeia no Brasil não se sustentou satisfatoriamente, isso porque enfrentávamos um largo momento de defasagens.

Mais tarde, com a decretação do Estado Novo por Vargas (1937), o fim da Segunda Guerra Mundial (1945), novas ideias pedagógicas são elaboradas.

Todo este conflito serviu para mostrar que os conflitos ideológicos presentes eram na verdade antagonismos de classe, que serviram para desviar a atenção para os problemas concretos da educação brasileira,

³ O Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova pode ser consultado em sua integralidade em: <<http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/me4707.pdf>> Acesso em 23. out.2018 às 18h05

pois distanciaram ainda mais as propaladas ideias pedagógicas dos fatos pedagógicos que se evidenciavam naquele momento. (KNUPPEL, s.a., p. 22).

Por volta de 1956, os trabalhos dos educadores Paulo Freire e Lourenço Filho ganham força colocando a leitura como um instrumento de transformação social com campanhas ante analfabetismo e educação estendida a crianças, jovens e adultos.

Mais tarde com o Golpe Militar de 1964, a leitura foi pensada como alfabetizadora e possuía caráter técnico e era censura no país. Segundo Schwarz apud Reimão (2011) o impedimento da circulação das produções objetivava não possibilitar que a grande massa popular tivesse acesso às informações.

de forma primária, improvisada, efetuadas por pessoas mal treinadas para esse tipo de operação, e eram justificadas através da necessidade de garantir a Segurança Nacional e a ordem moral. Objetivava confiscar todo material considerado subversivo, contra o Regime, ou pornográfico, contra a família e os costumes. (STEPHANOU *apud* REIMÃO, 2011, p.20)

Duas instituições conhecidas para estímulo da leitura em nossa país são criadas: Fundação do Livro Escolar e Fundação Nacional do Livro Infantil e Juvenil em 1966 e 1968, respectivamente. Com a criação destas instituições, o comércio especializado em produção literária infantil ganha força e, com isso, cresce o número de livrarias. No entanto, vale reforçar que as produções ainda eram censuradas em todo o país.

Anos mais tarde, já na era da “tecnologia da informação” (TICs), iniciada no final do século XX, a grande marca da leitura foi a de ser por meio dos livros eletrônicos. Sendo assim, ler e escrever ganharam novas dimensões, uma vez que o texto eletrônico pode ser reescrito de maneira mais rápida e a leitura pode ocorrer diante da tela do computador ou de outro dispositivo eletrônico.

As TICs unem as pessoas, a leitura on-line, a conexão na rede, o uso da internet, torna a leitura e seus leitores mais próximos, pois autores, escritores, professores podem estar literalmente ao alcance das mãos, a um clic de distância, para discutir obras, esclarecer dúvidas e instigar a pesquisa. (DARIVA, 2010, p. 13).

As tecnologias proporcionaram aos alunos e professores a construção de saberes a partir da comunicabilidade e interação com um ambiente cada vez mais amplo: sem limitações geográficas e culturais. Assim, a troca de conhecimentos e experiências é constante.

As ferramentas tecnológicas não se constituem como ponto principal no processo de ensino-aprendizagem, mas, sim, como uma forma de mediação entre professor, aluno, saberes e experiências.

As TICs quando articuladas a uma prática formativa que leva em conta os saberes trazidos pelo aluno, associando aos conhecimentos escolares se tornam essenciais para a construção dos saberes. Além disso, favorece aprendizagens e desenvolvimentos, além de oportunizar melhor domínio na área da comunicação permitindo aos mesmos construir e partilharem conhecimentos, tornando-os seres democráticos que aprendem a valorizar as competências individuais. (OLIVEIRA; SOUZA; MOURA; p. 81-82, s.a.).

No entanto, as TICs passaram por reformulações e, desde as últimas décadas do século passado, as Novas Tecnologias da Informação e Comunicação (NTICs), como foram denominadas, surgiram, suscitando novas reflexões sobre o uso das tecnologias em sala de aula a partir de seu uso, abrangência e significados.

É latente que o uso das ferramentas contemporâneas da pós-modernidade com as formas tradicionais que ainda perpassam o processo de ensino-aprendizagem, em grande parte das escolas, é ainda um dos maiores desafios das NTICs, professores e gestores.

O uso das NTICs em sala de aula, promove o diálogo entre a prática pedagógica e a tecnologia, sendo a informática, em especial, um recurso de extrema importância.

A leitura na era da informática é cada vez mais interativa e ocorre por meio dos suportes digitais. Para tanto, há nos suportes digitais uma “nova” forma de ler. Vale-se aqui a concepção de suporte proposta por Marcuschi (2008) como um “locus físico ou virtual com formato específico que serve de base ou ambiente de fixação da materialização do texto” (MARCUSCHI, 2008, p. 174).

A promoção de novas maneiras leitoras que unam os recentes e os tradicionais suportes é necessário para que não haja o desprezo de nenhuma das formas leitoras, uma vez que as NTICs não preveem o desaparecimento do livro impresso.

Formar leitores de textos literários no contexto da era da imagem e da era da sofisticação tecnológica implica estar aberto à vinculação desses textos a diferentes suportes, utilizando-se linguagens de natureza variada. Abre-se um espaço para que formemos leitores mais críticos, capazes de interagir com essa pluralidade, sem que a literatura em sua forma tradicional de apresentação seja desprestigiada: o livro (ROSING, 1999, p. 166)

A leitura no suporte virtual ocorre de maneira diferente se comparada com a leitura no suporte físico. O leitor, no suporte virtual, passa a estabelecer coesão e coerência em seus caminhos leitores a partir de sua própria argumentação. A presença dos hipertextos, links presentes ao longo do texto, também são fundamentais para que este “caminho” seja percorrido da forma como o leitor julgar mais relevante.

O hipertexto não tem nem segue uma ordem canônica. [...] todo caminho escolhido pelo navegador no hipertexto define uma leitura igualmente convincente e apropriada, através da qual a relação de cada hiperleitor com o texto muda radicalmente. O hipertexto em rede não tem sentido único, mas apresenta multiplicidade significativa, sem a imposição de um sentido dominante (XAVIER, 2009, 175).

Na leitura digital, a interface material é muito presente, uma vez que o leitor interage com o texto, ao dialogar com ele a partir de sua interpretação, bem como pela possibilidade de manipulá-lo graficamente, uma vez que se pode realizar alterações, ocultar determinadas informações e imprimir-lo. Sendo assim, o leitor não é “apenas” o leitor, mas é também revisor e editor, características próprias da NTICs.

Podemos dizer que nos séculos XX e XXI, a grande parte das pessoas, lê em diferentes contextos leitores, uma vez que as práticas de leitura são compreendidas e adaptadas socialmente a depender das condições propostas e recriadas.

Sendo assim, a presente retomada histórica é importante na construção deste trabalho para que se possa perceber que as práticas realizadas no âmbito escolar são frutos de ações desempenhadas ao longo da história seja por meio de perpetuação ou rechaço, caracterizando-se como um processo de ruptura e continuidade.

A retomada histórica permite também compreender os modelos de leitura praticados, conforme apresentados no próximo capítulo, e também nos auxilia no entendimento do processo de formação do leitor competente a partir do uso de estratégias de compreensão leitora.

2. Sobre concepções de linguagem

Fazemos parte de uma sociedade que se comunica rapidamente e por diferentes maneiras: ao darmos “bom dia” no elevador, acenarmos com a mão, lermos um livro, assistirmos a um noticiário, ao enviarmos um e-mail ou mensagem de celular, dentre tantas outras possibilidades. A todo momento estamos comunicando algo e interagindo com aquilo que nos cerca.

Sendo assim, muitas são as concepções de linguagem realizadas ao longo do tempo, motivadas por características sociais e históricas.

Consideramos a linguagem o meio pelo qual o homem realiza representações de sua realidade, bem como a transforma e por ela é transformado. A linguagem é, portanto, a condição pela qual o ser humano apreende e formaliza conceitos que permitem a ele compreender o mundo e nele agir.

[...] não só como *forma* de interação, mas como *processo* interacional entre sujeitos que usam a língua em suas variedades para se comunicar, para exteriorizar pensamentos, informações, e, sobretudo, para realizar ações *com* o outro, *sobre* o outro. Nesse sentido, a linguagem é a atividade constitutiva histórica e social,

realizada por sujeitos que interatuam a partir de lugares sociais estabelecidos pela sociedade em questão, o que não descarta a liberdade de cada sujeito, pois cada sujeito se constitui diferente do outro (PASSARELLI, 2008, p. 221-222).

Muitos são os autores que refletem sobre a concepção de linguagem e seria impossível aqui citar todas as reflexões. Sendo assim, no presente capítulo, apresenta-se as noções de linguagem postuladas por Geraldi (2006) a partir dos pressupostos *bakhtianos*.

Geraldi (2006), ao realizar seus estudos sobre a concepção de linguagem, coloca no centro de suas reflexões, os papéis desenvolvidos por professores e alunos em sala de aula. Para o autor, a depender da concepção de linguagem adotada, as práticas pedagógicas serão influenciadas e modificadas, fato que é muito caro para a presente pesquisa, visa a retomada histórica apresentada no primeiro capítulo.

Para tanto, destaca Geraldi (2006), que há três importantes concepções de linguagem, a saber: linguagem como expressão do pensamento, linguagem como instrumento de comunicação e linguagem como forma de interação, detalhadas ao longo deste capítulo.

A concepção de linguagem como expressão de pensamento, segundo Geraldi (2006), é entendida como a expressão construída na mente dos sujeitos, sendo considerada como uma forma de reflexo do que está em suas mentes.

Neste viés, o ensino de língua prevê maior ênfase aos aspectos normativos, sendo a aula de língua materna muitas vezes associada à aula de gramática por ser a forma da língua sobressalente ao seu uso. Segundo Geraldi (2006), essa concepção oferece uma visão restrita da linguagem.

Segundo o autor, essa concepção fundamenta-se nos estudos tradicionais e está apoiada na afirmação de que o sujeito que não consegue se expressar com clareza, não pensa como deveria.

No Brasil, a concepção de linguagem como expressão do pensamento foi adotada, em especial, na década de 1960 quando a maioria dos professores pautavam suas práticas no ensino de conceitos normativos, voltados ao domínio da metalinguagem por meio da transmissão de conhecimentos.

Já a linguagem como instrumento de comunicação, segundo Geraldi (2006), baseia-se na língua como um conjunto de signos combinados segundo regras inerentes ao sistema linguístico. As regras permitem ao emissor transmitir determinada mensagem ao receptor, partilhando os mesmos signos linguísticos.

A linguagem, nesta perspectiva, é compreendida como uma ferramenta que prioriza a variedade padrão, desprezando as demais. (GERALDI, 2006).

Associa-se a variedade padrão à tradição gramatical, possibilitando o desenvolvimento de expressão oral e escrita. Pode-se dizer que essa perspectiva estabelece diálogo com o Estruturalismo e com o Transformacionismo que se preocupa com as formas abstratas da língua e com a Teoria da Comunicação que concebe a língua como um código a fim de que se transmita uma mensagem do emissor ao receptor.

Desta forma, a leitura, nessa perspectiva, é compreendida como um processo de decodificação e a prática escrita deve contemplar a estrutura do texto.

Por fim, a linguagem como interação, adotada nesta pesquisa, prevê que o sujeito ao usar a língua não se limite a traduzir ou exteriorizar um pensamento ou informação, mas sim, realizar ações sobre o interlocutor. Essa concepção de linguagem estabelece-se por meio de enunciados materializados em interações.

No ensino, essa concepção prevê o não abandono do ensino de gramática, mas ao ensiná-la, os professores deveriam utilizá-la de maneira contextualizada, proporcionando ao aluno o entendimento a partir do uso, produzindo sentido.

Na leitura, especificamente, leitor e autor por meio do texto, constituem-se e são constituídos ao encontrar e confrontar significados realizados na interação. Na interação estabelecida com o autor por meio do texto, o leitor é capaz de compreendê-lo, modifica-lo, ampliando suas concepções que impactam suas percepções (GERALDI, 2006). Assim, a realidade do leitor é transformada e sua compreensão sobre a mesma é ampliada.

Geraldi (2006) reforça que a linguagem como uma forma de interação, não se limita apenas ao transmitir informações de um emissor a um receptor, mas sim, como uma forma de se estabelecer vínculos comunicativos.

Esta concepção é compreendida nos documentos oficiais, em nosso país, como Parâmetros Curriculares Nacionais PCN (2000a) e BNCC (2018) que propõem ao professor novas estratégias e práticas pedagógicas que repensam o fazer docente e tem como ponto de partida e de chegada o uso da linguagem é também a concepção adotada ao longo deste trabalho.

Estabelecidas as concepções de linguagem, cabe expor também quatro outras concepções deduzidas a partir da linguagem: texto, língua, sistema e fala.

O modelo teórico de Coseriu (1997 apud Passarelli 2012) considera o texto como uma unidade linguística de ordem concreta, ou seja, perceptível pela visão ou audição. Além disso, é uma unidade linguística

tomada pelos usuários da língua (falante, escritor/ouvinte, leitor), em situações de interação comunicativa específica, como uma unidade de sentido e preenchendo função comunicativa reconhecível e reconhecida, independente de

sua extensão, dentro de uma norma de pensamento (PASSARELLI, 2012, p. 120).

Já a língua pode ser compreendida como um produto histórico fruto de diferentes instâncias sociais e “obtido nos processos de interlocução que acontecem no interior das múltiplas e complexas instituições de determinada formação social” (PASSARELLI, 2012, p. 121). Por ser proveniente da história, a língua não pode ser compreendida como acabada e, sim, como produto de mudanças (GERALDI, 2010, p. 127 *apud* PASSARELLI, 2012, p. 122).

O sistema é compreendido como usado pelos sujeitos no que se refere à estrutura da língua, contendo “os traços distintivos indispensáveis, as oposições funcionais do sistema” (PASSARELLI, 2012, p. 122). O sistema se relaciona com a norma da língua, uma vez que “contém o próprio sistema e os elementos funcionalmente não pertinentes, mas normais no falar de uma comunidade” (PASSARELLI, 2012, p. 122).

Por fim, a fala é o conjunto de atos linguísticos que os sujeitos realizam concretos pelos sujeitos, sendo assim “é a realização individual concreta da norma, que contém não só a própria norma como também a originalidade expressiva dos falantes” (PASSARELLI, 2012, p. 123).

Defende-se neste trabalho a linguagem como interação de forma que o ensino seja significativo ao aluno. Ao ensinar de maneira contextualizada, professor e aluno passam a ficar em um mesmo ambiente: o real; cotidiano, sendo a linguagem uma forma de interação que estabelece e reforça os vínculos comunicativos. Daí a importância de se refletir tanto sobre as práticas realizadas em sala aula e questionar se o que é realizado no ambiente escolar é de fato significativo ou apenas uma forma de manter aquilo que por anos é praticado sem reflexões.

A leitura como interação assumida neste estudo se articula justamente pela linguagem como processo interativo. Assim, o significado de um texto não está somente no escrito, ainda que o texto carregue o sentido pretendido pelo autor. O significado tem caráter polissêmico, o que permite aos sentidos do receptor atribuir diversas possibilidades de coerência. Esse processo dá a ver as chances de se compreender e ser compreendido na e pela interação, conforme apresentado adiante na proposta de trabalho destinada ao sexto ano.

3. Afinal, o que é leitura?

Muitas são as contribuições para o conceito de leitura devida a sua vasta dimensão e complexidade. É lugar comum que, atualmente, a leitura não seja mais considerada como um processo de decodificar um texto ou apenas restrita a compreender e interpretar um signo linguístico.

Para Smith (1991), o ato de ler é “uma questão de dar sentido a partir da linguagem escrita, em vez de decodificar a palavra impressa” (SMITH, 1991, p. 16).

De acordo com Solé (2008), a leitura é considerada como um “processo de interação entre o leitor e o texto; neste processo tenta-se satisfazer [obter uma informação pertinente para] os objetivos que guiam sua leitura” (SOLÉ, 2008, p. 22).

Acrescenta a autora que a afirmação exposta implica quatro considerações, a saber: a primeira é a de que o leitor é uma figura ativa responsável por processar e examinar o texto; a segunda consiste em haver um objetivo que norteia a leitura; a terceira diz respeito sobre a interpretação a depender dos objetivos do leitor a partir do texto e, por fim, a quarta consideração é de que a interpretação do texto consiste também em uma construção que envolve o texto e a competência discursiva do leitor.

De acordo com as considerações do filósofo russo dedicado aos estudos literários e linguísticos, Mikhail Bakhtin (2003), o sentido que o leitor atribui ao texto dependerá de suas vivências sociais e pessoais, isso porque o homem vive em uma relação dialógica entre o “eu” e o “tu”.

Segundo Bakhtin (2003), o “eu” não existe senão porque há um “tu”. Vale expor que o outro não deve ser compreendido como apenas uma outra pessoa, mas também como o meio social em que o “eu” se insere, capaz de transmitir uma mensagem que seja significativa ao leitor.

Ler, portanto, é uma forma de produção e apropriação de sentido que não é definitivo e completo, pois durante a leitura há um diálogo entre o leitor e o texto e, sendo assim, o leitor deve interpretar enunciados e não apenas palavras e frases isoladamente. (BAKHTIN, 2003).

O enunciado é compreendido como aquilo que pode ser visto ou ouvido e que pode ser repetido em outras situações comunicativas. No entanto, ao ser repetido, o enunciado primeiro, também chamado de “embrionário”, ganha outro sentido, pois estará sendo empregado em outras situações de produção.

Enunciados não são indiferentes entre si nem se bastam cada um a si mesmo; uns conhecem os outros e se refletem mutuamente uns nos outros. Esses reflexos mútuos lhes determinam o caráter. Cada enunciado é pleno de ecos e ressonâncias de outros enunciados com os quais está ligado pela identidade da esfera de comunicação discursiva. Cada

enunciado deve ser visto antes de tudo como uma resposta aos enunciados precedentes de um determinado campo: ela os rejeita, confirma, completa, baseia-se neles, subentende-os como conhecidos, de certo modo os leva em conta. (BAKHTIN, 2003, p. 297)

Ao ler, constrói-se uma atividade dinâmica manifestada pela atribuição de sentido ao discurso, ligada à visão de mundo de quem lê. (BAKHTIN, 2003).

A leitura, segundo Smith (1991), depende das informações captadas pelos olhos e enviadas ao cérebro e deve fazer sentido ao leitor. Para que faça sentido, ocorre durante o processo de leitura uma combinação entre informação visual e não visual, ou seja, entre a informação contida no texto e as informações que o leitor possui antes de ler um texto e que farão parte da construção de sentido a ele atribuída.

Ainda segundo Smith (1991), há entre os olhos e o cérebro um “funil” que pode tornar o leitor “cego” por um determinado tempo, pois quando o texto lido é de difícil compreensão devido ao léxico ou estruturas frasais ou ainda quando o leitor não possui conhecimentos prévios que o auxiliem no processo de significação textual. Essa condição é conhecida como “visão túnel” (SMITH, 1991).

Reitera-se que a leitura não pode ser compreendida somente como um processo de decodificação, ao contrário, é um processo de compreensão e interação com o texto e com o mundo que circunda o leitor.

É o incremento do saber, gerado no bojo da interação com diferentes tipos de texto que, pode levar o sujeito-leitor a compreender as relações e as forças existentes no mundo da natureza e no mundo dos homens, explicando-as historicamente e posicionando-se frente a elas (BAJARD, SILVA e MARQUES et al, 1994, p.36).

Ampliando o entendimento sobre a leitura, são apresentadas reflexões sobre os modelos de leitura a seguir, uma vez que o modo de ler influencia as atribuições de sentido realizadas pelo leitor, pois os processos mentais são ativados de diferentes maneiras, a depender de como se lê.

Ao trabalhar a leitura de textos na escola, o exercício proposto nas aulas é, muitas vezes, o de analisar apenas estruturas gramaticais, deixando de lado as características semânticas e pragmáticas contidas nos textos. Fica-se na superfície do texto sem que haja estabelecimento de relações entre o lido e o conhecimento prévio e o adquirido.

Não é incomum que os professores não se deem conta das concepções que façam uso para subsidiar suas práticas e vão repetindo atitudes em suas aulas sem que haja reflexão crítica do ato docente.

Essencialmente há quatro modelos de ensino-aprendizagem de leitura a partir de uma visão histórica, a saber: modelo de decodificação, psicolinguístico e interacional e sociointeracional.

a. Modelo de decodificação/ *bottom-up*

Em meados dos anos 1960, a leitura era vista como sinônimo de decodificação. Acreditava-se que, segundo Weaver e Resnick (1979), ler era o mesmo que declamar um texto previamente impresso, sendo assim, avaliava-se a leitura do aluno por meio de seu desempenho em voz alta.

O modelo de decodificação prevê que a informação esteja no texto e somente nele. O processamento de leitura ocorre em sentido ascendente, partindo de unidades menores, compreendidas por letras e conjuntos de letras, até unidades maiores, compreendidas por palavras. A leitura é vista como um modo de progressão caracterizada por sequências.

A este modelo se atribuiu genericamente o nome de “*bottom-up*” e foi amplamente utilizado, em especial, no modo mais tradicional do ensino de leitura, que prevê uma visão, em geral, estruturalista e mecanicista da linguagem.

Segundo Gough, criador do modelo *bottom-up* em 1972, o campo visual deveria ser assumido de forma individual pelo leitor para que fosse possível obter o significado do texto. A decodificação é a forma de passar para o som aquilo que é tomado pelo campo da visão no texto.

A leitura começa com uma fixação dos olhos. Os olhos do leitor focalizam um ponto levemente recuado do começo da linha, e eles permanecem naquela fixação por alguns segundos. Então eles varrerão graus do ângulo visual em um movimento rápido dos olhos, e uma nova fixação começará. Excetuando as regressões e ignorando as varreduras de retorno, esta sequência será repetida, contanto que a leitura continue. Quando a fixação inicial é alcançada, um modelo visual é refletido na retina. Isso estabelece em movimento uma sequência intrincada de atividades no sistema visual, culminado na formação do ícone. (GOUGH s.d., p.3).

De acordo com Carrell (1988), destacam-se, em especial, as seguintes contribuições deste modelo: ênfase em habilidades gramaticais, desenvolvimento de vocabulário dado o contexto específico e reconhecimento de palavras.

As críticas a esse modelo estão baseadas no fato de que o leitor assume caráter passivo diante do texto e, por assim ser, não estabelece inferências de modo a não acionar seus conhecimentos prévios e hipóteses leitoras.

b. Modelo psicolinguístico/ *top-down*

O modelo psicolinguístico, também conhecido como descendente, em inglês, *top-down*, prevê a compreensão leitora a partir das contribuições realizadas pelo leitor, bem como suas expectativas e hipóteses.

Para Goodman (1988), criador do modelo em 1984, o significado do texto é construído pelo leitor e representado por seu autor. Desenvolvido a partir da leitura oral e também do chamado “jogo psicolinguístico de adivinhação” (GOODMAN, 1988, p. 16), prevê que o leitor realize adivinhações textuais a partir do conhecimento que possui sobre a temática abordada, de modo a realizar ou refutar hipóteses leitoras.

Neste modelo, cinco são os processos realizados pelos leitores e, segundo o autor, nestes processos, o cérebro assume grande destaque, uma vez que é o responsável por processar as informações, executar tarefas e criar estratégias interpretativas. Destacam-se abaixo os cinco processos:

1. Reconhecimento-iniciação: o cérebro deve reconhecer uma manifestação gráfica no campo visual como linguagem escrita e iniciar a leitura.
2. Predição: O cérebro está sempre antecipando e predizendo enquanto procura ordem e significância para o input sensorio.
3. Confirmação: Se o cérebro faz predições, deve também procurar verifica-las. Então, ele monitora para confirmar ou não confirmar com input subsequente o que é esperado.
4. Correção: O cérebro reprocessa quando encontra inconsistências ou suas predições não são confirmadas.
5. Término: O cérebro termina a leitura quando a tarefa de ler e completada, mas o término pode ocorrer por outras razões: a tarefa não é produtiva; pouco significado está sendo construído, ou o significado já é conhecido, ou a história não é interessante, ou o leitor a considera inapropriada para o propósito particular. (GOODMAN, 1988, p. 16-17).

A contribuição do modelo psicolinguístico reside no fato de o leitor acionar seus conhecimentos prévios de mundo para a construção de entendimento do texto. Segundo Leffa (1999), o leitor à medida que avança em sua leitura, realiza agrupamentos em um “arquivo mental” (LEFFA, 1999, p. 23), de modo que o aciona quando constrói sua compreensão textual, assim:

O que o texto faz, portanto, não é apresentar um sentido novo ao leitor, mas fazê-lo buscar, dentro de sua memória, um sentido que já existe, que já foi de certa maneira construído previamente (LEFFA, 1999, p. 24).

No entanto, a crítica realizada ao modelo é a de que se o leitor não possuir conhecimentos prévios suficientes, sua leitura resultará em uma ação empobrecida, uma vez que não haverá o que suscitar em seu “arquivo mental” (LEFFA, 1999, p. 23).

c. Modelo interacional

O modelo interacional é compreendido como união de dois movimentos leitores antes descritos: ascendente e descendente. Neste modelo, os movimentos ascendentes e descendentes são acionados ao mesmo tempo, ocorrendo interação entre o leitor e texto.

Segundo Rumelhart (1985), o modelo mais adequado de leitura é este, uma vez que pode ser compreendido como misto. Ainda de acordo com o autor, a representação visual do texto é importante, pois auxilia o leitor a entender e organizar uma estrutura mental a respeito do que se trata o texto. Por outro lado, a bagagem de conhecimentos que o leitor traz carrega, é o que permite que este leia, compreenda e realize o ato comunicativo de forma satisfatória.

O leitor não é visto como quem assume uma postura passiva diante do escrito, ao contrário, o leitor é responsável por criar relações entre o conhecimento que já possui com o conhecimento que constrói a partir do que lê.

Segundo Moita Lopes (1996)

Este modelo de leitura é interacional no sentido de que é derivado de uma visão interacional do: a) fluxo da informação – na linha de teorias de esquema; b) do discurso, entendido aqui como o processo comunicativo entre leitor e escritor na negociação do significado do texto (MOITA LOPES, 1996, p. 138).

De acordo com Moita Lopes (1996) o fluxo da informação pode ser ascendente, descendente e ascendente e descendente ao mesmo tempo. Assumindo caráter ascendente, ocorre a relação imediata com a estrutura da frase e com sua decodificação, operando os conhecimentos lexicais, morfológicos, sintáticos e semânticos.

O fluxo de informação descendente caracteriza a leitura como a construção da informação a partir de um processo cognitivo, ou seja, o leitor é o responsável por atribuir significado ao texto de modo que recupera e põe em prática os conhecimentos prévios que possui.

Por fim, o fluxo de informação que considera os aspectos ascendentes e descendentes de forma simultânea dá a ver as informações que o leitor por meio dos conhecimentos sistêmicos da língua e por meio dos conhecimentos que possui anteriormente a leitura, caracterizando-se como modelo interacional de processamento da informação. (MOITA LOPES, 1996).

Segundo Magnani (1988, p. 17)

De um ponto de vista interacionista, a leitura é um processo de construção de sentidos. Oscilando numa tensão constante entre paráfrase (reprodução de significados) e polissemia (produção de novos significados), ela se constitui num processo de interação homem/mundo, através de uma relação dialógica entre leitor e texto, mediada pelas condições de emergência (produção, edição, difusão, seleção) e utilização desses textos. (MAGNANI, 1988, p. 17).

Nesta perspectiva de leitura, o leitor faz uso de conhecimento sistêmico e esquemático. Compreende-se por conhecimento sistêmico o relacionado com a competência linguística tradicional. Já o conhecimento esquemático é compreendido pelo conteúdo e estruturação textuais.

d. Modelo sociointeracional

O modelo sociointeracional prevê que a compreensão do texto se dá a partir de diferentes aspectos de caráter contextual, dentre eles, destacam-se: histórico, cultural, político, religioso, entre outros.

Neste modelo, o leitor carrega e emprega em sua leitura seus contextos que podem determinar diferentes interpretações a partir do que se lê e quando se lê. Na atualidade, este modelo é o mais defendido, uma vez que faz uso das características estruturais e a utilização do conhecimento prévio.

A compreensão de um texto é um processo que se caracteriza pela utilização de conhecimento prévio: o leitor utiliza na leitura o que ele já sabe, o conhecimento adquirido ao longo de sua vida. É mediante a interação de diversos níveis de conhecimento, como o conhecimento linguístico, o textual, o conhecimento de mundo, que o leitor consegue construir o sentido do texto. E porque o leitor utiliza justamente diversos níveis de conhecimento que interagem entre si, a leitura é considerada um processo interativo. Pode-se dizer com segurança que sem o engajamento do conhecimento prévio do leitor não haverá compreensão. (KLEIMAN, 2004 a, p.13)

A utilização deste método implica ao professor de leitura o desenvolvimento de competências linguística e comunicativa, isso porque a primeira se relaciona com os aspectos que permitem a construção de sentenças por meio de características sintáticas, fonológicas, semânticas, morfológicas e lexicais. A segunda, por sua vez, diz respeito ao conhecimento linguístico, ou seja, como a língua é utilizada a fim de atingir objetivos comunicativos distintos (MOITA LOPES, 1996).

O professor usa de procedimentos de ordem ascendente e descendente, tipos de texto, relações frasais e etc.

Para Amorim (1997) ao fazer uso desse modelo de leitura em sua aula, o professor deve estruturar suas atividades em ações a partir dos seguintes níveis: “pré-leitura, leitura (superficial e profunda) e pós-leitura” (AMORIM, 1997, p. 82).

Segundo o autor, a pré-leitura objetiva suscitar o conhecimento prévio que o aluno possui sobre o assunto e a formulação de hipóteses sobre o que será lido. Durante o momento da leitura, o aluno se dá conta se as hipóteses foram confirmadas ou refutadas, atingindo a compreensão geral do texto.

Por fim, a pós-leitura dá a ver as discussões sobre o texto, de modo com que os alunos expressem suas percepções a respeito do que foi lido.

O conhecimento linguístico dentro dessa perspectiva se dá a partir do momento em que o leitor se apropria das situações concretas de uso da linguagem como forma de interação, construída a partir do meio social e cognitivo.

A prática de leitura sociointeracional norteia a presente dissertação, uma vez que prevê a participação ativa do leitor, suas experiências e contextos em que este se insere para a construção de produção de sentidos na leitura. Passa a ser, portanto, o aluno um sujeito ativo no processo de ensino aprendizagem. O entendimento dos modelos de leitura é fundamental para que o professor reflita sobre suas práticas e estratégias adotadas de modo a formar leitores competentes.

A fim de facilitar o entendimento e organizar as informações apresentadas anteriormente, apresentam-se abaixo, as concepções de leitura com suas principais características.

Quadro 1 – Concepções de leitura: características e criadores

Modelo	Foco de leitura	Características	Criador do modelo
Modelo de decodificação/ <i>bottom-up</i>	Texto	<ul style="list-style-type: none"> - Decodificação de letras e sons. - Texto completo, não permite construção de sentido pelo autor. - Ênfase em habilidades gramaticais, desenvolvimento de vocabulário dado o contexto específico e reconhecimento de palavras. 	Gough
Modelo psicolinguístico/	Leitor	<ul style="list-style-type: none"> - Leitura realizada pelas contribuições do leitor, expectativas e hipóteses. - Acionamento de conhecimentos prévios. - Processos realizados pelo leitor: reconhecimento-iniciação, predição, confirmação, correção, término. 	Goodman

<i>top-down</i>			
Modelo interacional	Leitor	<ul style="list-style-type: none"> - Junção dos modelos de ascendente e descende (podendo ocorrer simultaneamente). - Leitor ativo. - Relação na leitura entre o que é lido e os conhecimentos adquiridos. 	-
Modelo sociointeracional	Leitor	<ul style="list-style-type: none"> - Compreensão do texto por meio de aspectos históricos, culturais, políticos, religiosos, entre outros. - Leitor emprega seu contexto e vivências. - Uso de características estruturais do texto e conhecimentos prévios. 	-

Fonte: elaboração própria a partir da fundamentação teórica apresentada

Diante do que foi exposto até este momento, compreende-se o modelo sociointeracional como o modelo que melhor contempla a concepção de leitura em sala de aula, defendida no presente trabalho. Isso porque não reduz o ato de ler à ação de decodificar estruturas, mas sim, a partir de um conjunto de fatores, leva o aluno a desenvolver competências leitoras que dão a ver as características estruturais do texto, bem como dos aspectos históricos, culturais, políticos, religiosos, entre outros em que o leitor está inserido.

É a partir do modelo sociointeracional de leitura que a proposta de exercício voltada ao sexto ano se configura como corpus do presente trabalho apresentada a seguir.

4. Leitura e ensino: estratégias para formar leitores competentes

O trabalho com a leitura desenvolvido na escola reflete diversos conceitos e concepções de ensino que vão desde práticas mais tradicionais até práticas mais recentes que consideram o texto em diferentes suportes.

Embora pesquisas acadêmicas demonstrem a necessidade de novas práticas de ensino destinadas à leitura, as atividades desenvolvidas no ambiente escolar, muitas vezes, não têm se mostrado efetivas, uma vez que os resultados em avaliações de larga escala demonstram o quanto ainda é necessário melhorar para que se atinja um nível satisfatório neste aspecto em nosso país, conforme apresentado anteriormente.

Como exposto, compreende-se, nos limites dessa dissertação, a leitura como um processo que depende do entendimento do leitor de usar sua capacidade de decodificação, busca de conhecimentos adquiridos, realização de inferência e reflexão sobre o que é lido.

O leitor que constrói o significado do texto, e este sentido irá variar de leitor para leitor, pois o significado que um escrito tem para um leitor não é a tradução ou réplica do significado que o autor quis lhe dar, mas uma construção que envolve o texto e os conhecimentos prévios do leitor. (SOLE, 2008, p. 22).

Segundo Geraldi (2006), o aluno necessita de objetivos específicos de leitura, ou seja, a leitura necessita de uma motivação; é necessário demonstrar ao aluno para que se lê e porque o texto é trabalho em sala de aula para que este ato seja, de fato, significativo.

O autor destaca alguns objetivos prévios de leitura, conforme apresentados a seguir: busca de informação, estudo do texto, pretexto e fruição.

A leitura pela busca de informações tem como objetivo extrair informações gerais do texto. Segundo Geraldi (2006), essa leitura pode ser orientada por duas maneiras. A primeira é pela busca de informações a partir de um roteiro prévio, lê-se para responder perguntas já formuladas. A segunda ocorre para verificar as informações que o texto oferece. Para o autor, essa busca de informação no âmbito escolar muitas vezes ocorre de forma simulada, visto que o aluno lê para responder uma série de questões levantadas no material didático ou transmitidas pelo professor.

A leitura pelo estudo do texto, segundo Geraldi (2006), é caracterizada como uma maneira de interlocução, visto que o leitor retira do texto todas as informações possíveis a partir de seu entendimento. Para o autor, esse tipo de leitura ocorre na disciplina de Língua Portuguesa, mas também em outros componentes curriculares.

A leitura do texto por meio do pretexto ocorre como uma forma para a produção de outros textos, como, por exemplo, a dramatização de uma narrativa. É possível

interpretar que Geraldi (2006) se mostra favorável, dentro do possível, diante da leitura como pretexto, pois, segundo o autor, “é preciso retirar os textos dos sacrários, dessacralizando-os com nossas leituras, ainda que venham marcadas por pretextos.” (GERALDI, 2006, p. 97).

Por fim, a leitura para fruição, é aquela destinada ao deleite, sem obrigação de resultados ou necessidades de se acertar questionários. Este aspecto pode ser visto como fora da escola, uma vez que há presente nas aulas o movimento de se obter êxito em atividades propostas a partir da leitura. Para Geraldi (2006), é necessário “recuperar na escola e trazer para dentro dela o que dela se exclui por princípio – o prazer – me parece o ponto básico para o sucesso de qualquer esforço honesto de incentivo à leitura.” (GERALDI, 2006, p. 98).

De acordo com Solé (2008), a leitura é compreendida como “um processo de interação entre o leitor e o texto; e neste processo tenta-se satisfazer [obter uma informação pertinente para] os objetivos que guiam sua leitura” (SOLÉ, 2008, p. 22).

Sendo assim, o ato de ler necessita que o leitor assuma um caráter ativo e tenha na leitura uma finalidade. Algumas são as finalidades destacadas por Solé (2008) para a leitura, a saber:

- a) “Ler para obter uma informação precisa”: lemos um texto para localizar uma informação que nos interessa. Exemplo: buscar um número na lista telefônica;
- b) “Ler para seguir instruções”: lemos para saber como fazer ou agir. Exemplo: buscar orientações no manual de um eletrodoméstico;
- c) “Ler para obter uma informação de caráter geral”: lemos um texto para saber do que se trata e, caso nos interesse o assunto, continuaremos a ler o texto ou não. Exemplo: a leitura das manchetes de um jornal ou a leitura de um sumário de livro;
- d) “Ler para aprender”: lemos com a finalidade de ampliar ou adquirir conhecimentos sobre um assunto. Exemplo: estudar o texto para aprender sobre um assunto, para fazer concurso, por exemplo;
- e) “Ler para revisar um escrito próprio”: é quando o autor lê o rascunho de um texto que escreveu, para revisá-lo;
- f) “Ler por prazer”: lemos um texto, porque gostamos de ler, porque gostamos de determinado tipo de texto, porque a leitura nos traz prazer. Exemplo: leitura de um romance, poema, entre outras;
- g) “Ler para comunicar um texto a um auditório”: lemos com o objetivo de transmitir a informação do texto a outras pessoas. Exemplo: ler um discurso; ler uma palestra;
- h) “Ler para praticar a leitura em voz alta”: lemos para aprender normas e entonação de voz em sinais de pontuação, para sermos rápidos, claros, fluentes

i) “Ler para verificar o que se compreendeu”: lemos para testar a compreensão da leitura. (SOLÉ, 2008, p. 93-101).

Para Menegassi e Ângelo (2005) as perspectivas que orientam as atividades com leitura na escola são realizadas a partir de alguns critérios: foco no autor, foco no texto, foco no leitor e interação entre autor-texto-leitor.

Essas perspectivas envolvem uma visão diferente do que consiste no ato de ler e orientam e/ou justificam determinadas propostas didáticas em torno da compreensão da leitura e da formação e do desenvolvimento do leitor na escola brasileira. (MENEGASSI; ANGELO, 2005, p. 18).

A leitura com foco no autor dá atenção ao autor e suas ideias e o leitor deve compreender apenas o que o autor quer transmitir, não levando em consideração suas experiências e conhecimentos prévios.

O autor é visto como um “ego” que constrói uma representação mental na escrita, no texto, e deseja que seja “captada” pelo leitor da maneira como foi mentalizada, sem modificações. (MENEGASSI, 2010. p. 168).

A leitura com foco no texto dá a ver as informações presentes apenas no texto, assim são realizadas ações de decodificação e o entendimento do texto é resultado apenas das informações que lá estão.

Tanto a perspectiva da leitura no autor quanto a perspectiva no texto sugerem o leitor como o agente de “reconhecimento do sentido das palavras e estruturas do texto, apenas” (MENEGASSI, s.a. p. 3).

A leitura com foco no leitor aceita diferentes compreensões do texto, uma vez que sendo o leitor o foco central, leva em conta os conhecimentos prévios do leitor e suas vivências.

o leitor é o foco central da leitura, pois ele atribui significado ao texto, a partir dos conhecimentos prévios armazenados em sua memória, que se forma na escola e, principalmente, fora dela. Assim, a obtenção do significado de um texto se dá sempre por força do leitor e de seus conhecimentos prévios, isto é, valem as informações que o leitor trouxe para o texto. (MENEGASSI, 2010. p. 173).

A leitura com foco na interação entre autor-texto-leitor compreende autor e leitor como sujeitos que desempenham papéis ativos no processo leitor de construção de sentido. O texto, neste âmbito, é o local de interação.

Desse modo, há lugar, no texto, para toda uma gama de implícitos, dos mais variados tipos, somente detectáveis quando se tem, como pano de fundo, o contexto sociocognitivo dos participantes da interação. Apesar da possibilidade de produção de vários sentidos ao texto, este, por sua vez, dentro de seus limites linguísticos-discursivos, delimita

os sentidos possíveis, não permitindo o vale-tudo na leitura, como na concepção do leitor. Isto significa que o texto delimita o que pode ser lido, os sentidos que podem ser produzidos para ele. (KOCH; ELIAS, 2011, p. 11)

Sendo assim, algumas estratégias no ensino de leitura são fundamentais para que sejam formados leitores competentes que leiam para adquirir conhecimentos, criticidade e por fruição.

Dessa forma, o leitor competente é aquele que consegue estabelecer relações entre o lido e o vivido por ele, bem como estabelecer inferências críticas sobre o que é lido, questionar sua realidade e transformá-la.

A tarefa de ensino de leitura em sala de aula é um exercício de alta complexidade, uma vez que

Ensinar a ler, é criar uma atitude de expectativa prévia com relação ao conteúdo referencial do texto, isto é, mostrar à criança que quanto mais ela previr o conteúdo, maior será sua compreensão; é ensinar a criança a se auto-avaliar constantemente durante o processo para detectar quando perdeu o fio; é ensinar a utilização de múltiplas fontes de conhecimento – linguísticas, discursivas, enciclopédicas (...) é ensinar, antes de tudo, que o texto é significativo (...). Isso implica ensinar não apenas um conjunto de estratégias, mas criar uma atitude que faz da leitura a procura da coerência. (KLEIMAN, 2004 b, p. 151).

As estratégias de leitura são fundamentais para que o professor de Língua Portuguesa possa compreender as dificuldades de um aluno e solucioná-las. Segundo Solé (2008), as estratégias de leitura podem ser compreendidas como os mecanismos necessários para que o sujeito leitor se desenvolva como proficiente, reflexivo e crítico, em outras palavras como leitor competente.

Se estratégias de leitura são procedimentos e os procedimentos são conteúdos de ensino, então é preciso ensinar estratégias para a compreensão dos textos.
(...) no ensino elas não podem ser tratadas como técnicas precisas, receitas infalíveis ou habilidades específicas.
(...) por isso ao ensinar estratégias de compreensão leitora, entre os alunos deve predominar a construção e o uso de procedimentos de tipo geral, que possam ser transferidos sem maiores dificuldades para situações de leitura múltiplas e variadas. (SOLÉ, 2008, p. 70).

Segundo Solé (2008), o processo de ensino-aprendizagem de leitura se dá a partir de três etapas, a saber: o antes, o durante e o depois da leitura. As atividades que antecedem a leitura, segundo a autora, estão relacionadas ao adiantamento da temática principal do texto, bem como o trabalho com o título, subtítulo e antecipação dos conhecimentos sobre o assunto ou autor. As atividades relacionadas ao momento da leitura são as de confirmação, construção ou desconstrução das expectativas leitoras,

identificação de palavras-chave, temática e ideias relacionadas ao texto que se relacionam com as leituras já feitas pelo leitor.

Por fim, as atividades pós-leitura são aquelas de elaboração relacionadas à síntese semântica do texto, troca de opiniões leitoras, avaliação sobre as informações contidas no texto e o uso do registro escrito para melhor compreensão.

As concepções de Solé (2008) nesse sentido fazem diálogo com as de Amorim (1997) apresentadas anteriormente, o que reforça que as práticas do processo de ensino-aprendizagem são em potencial eficientes quando realizadas a partir de etapas.

Segundo Menegassi e Angelo (2010) e Menegassi (2010), o ensino de leitura no ambiente escolar deve ser bem fundamentado, de modo que se tenha claro o foco dado para cada atividade realizada. Sendo assim, é preciso que o professor considere em seu trabalho alguns aspectos como:

- a) o conceito de leitura escolhido;
- b) a metodologia de trabalho com a leitura em função do conceito definido;
- c) o objetivo da leitura;
- d) o gênero textual escolhido; e) a ordenação e a sequenciação das perguntas oferecidas sobre o texto [...]” (MENEGASSI, 2010, p. 167).

Ainda segundo Menegassi (2005), além de se ter claro o objetivo do trabalho, o professor deve fazer uso de algumas estratégias no trabalho com leitura. O autor compreende o termo “estratégias” como “procedimentos conscientes ou inconscientes utilizados pelo leitor para decodificar, compreender e interpretar o texto e resolver os problemas que encontra durante a leitura” (MENEGASSI, 2005, p. 77). São as estratégias destacadas por Menegassi (2005): seleção, antecipação, inferência e verificação.

Para Menegassi (2005) a estratégia da seleção permite ao leitor “ater-se somente ao que lhe é útil para a compreensão do texto, desprezando itens considerados irrelevantes” (MENEGASSI, 2005, p. 79). Sendo assim, são as informações mais importantes ao processo comunicativo e que permite interação entre as informações que estão propriamente no texto e as que o leitor possui previamente.

A estratégia da antecipação é compreendida como “as ações que nem o conhecimento que não está explícito no texto, porém possível de ser captado, com o conhecimento que o leitor tem sobre o assunto” (MENEGASSI, 2005, p. 81). Esta estratégia permite ao leitor levantar hipóteses e analisá-las ao longo de sua leitura.

A estratégia de inferência compreendida como “ações que unem o conhecimento que não está explícito no texto, porém possível de ser captado, com o conhecimento que o leitor tem sobre o assunto” (MENEGASSI, 2005, p. 81) permite ao leitor relacionar e

construir determinada informação que poderá ser confirmada ou negada ao longo de sua leitura.

No processamento do texto ocorre a confirmação ou negação das hipóteses leitoras. Para Menegassi (2005), o processamento do texto “controla a eficácia das estratégias escolhidas pelo leitor” (MENEGASSI, 2005, p. 82). Sendo assim, esta estratégia permite ao leitor analisar suas inferências e construir sentidos.

Diante do exposto, consideramos que as estratégias de leitura são fundamentais no auxílio ao trabalho em sala de aula. Para tanto, porém, é necessário que o professor tenha conhecimento delas e assuma um papel, antes de tudo, leitor para que possa em seu exercício de trabalho, formar leitores. Segundo Neves (2007) cabe ao professor apresentar

o livro, o texto, a paisagem, a imagem, a partitura, o corpo em movimento, o mundo. É ele quem auxilia a interpretar e a estabelecer significados. Cabe a ele criar, promover experiências, situações novas que conduzam à formação de uma geração de leitores capazes de dominar as múltiplas formas de linguagem e de reconhecer os variados e inovadores recursos tecnológicos, disponíveis para a comunicação humana presentes no dia a dia. (NEVES, 2007, p. 14)

Tendo o professor a responsabilidade de formador leitores é que esta prática vem ganhando maior visibilidade nas últimas décadas no campo destinado aos estudos da linguagem, bem como o de práticas docentes.

As vivências do professor como leitor e indivíduo presente na relação “ensinante-aprendente” (FERNÁNDEZ, 2001), que ora ensina, ora aprende, são importantes para que ele possa compreender e refletir sobre suas práticas em sala de aula.

É possível compreender que as estratégias de leitura requerem do professor, antes de tudo, uma postura de planejamento diante do que espera ensinar aos alunos. Além disso, é necessário que o professor conheça bem sua turma, tanto em suas potencialidades, quanto em relação aos pontos a serem aprimorados.

Há ainda a importância de tornar aos alunos o trabalho com textos algo que seja significativo e agradável, assim a escolha do material a ser utilizado ou o recorte a ser dado focos devem estar em consonância com a faixa-etária da turma.

Como demonstrado por Solé (2008), as estratégias não podem ser consideradas como infalíveis, visto que o processo de ensino-aprendizagem é complexo e diversos fatores podem nele interferir. Para que se forme um leitor competente, é preciso fazer uso em sala de aula de estratégias leitoras que apresentem caráter geral para que o aluno possa por em prática esses procedimentos também fora da escola.

Sendo assim, as estratégias leitoras ensinadas na escola não devem estar limitadas a ela, ao contrário, o professor ao formar leitores competentes, possibilita ao aluno transpô-los contextos leitores de caráter variado em sociedade.

5. Gêneros textuais e o trabalho com a leitura em sala de aula

5.1 Trabalhando a leitura: algumas reflexões

A busca de qualidade na educação básica é um elemento complexo que envolve diversos pontos como, por exemplo, a efetiva democratização do acesso à escola, a formação de qualidade de professores, compreendendo formação inicial e contínua, a valorização da classe profissional por meio de reconhecimento social, financeiro, entre outros aspectos.

Segundo Basso (2001) duas são as macro-competências destinadas ao professor de Língua, a saber: competência discursiva e competência profissional, sendo que essas competências são interdependentes, relacionadas, integradas, constituintes e constituidoras do professor.

A competência discursiva segundo Basso (2008) diz respeito ao conhecimento e domínio do conteúdo que ensina, o que inclui o uso do sistema abstrato que a rege. Já a competência profissional, refere-se ao compromisso ético e político assumido pelo professor.

Entre a competência discursiva e profissional, encontra-se a competência reflexiva que segundo Basso (2008) pode ser compreendida como o ato de refletir sobre as ações desempenhadas pelo professor e o impacto destas em sociedade, deixando o professor

de ser visto como um mero operário a desempenhar seu ofício, seguindo caminhos ou direções que lhe são indicados ou repetindo fórmulas que lhe são prescritas por especialistas que estariam legitimamente autorizados a assim proceder, pois deles seria o saber resultante do pensar. (FREITAS, 2009, p. 51).

Os professores de Língua Portuguesa, assim como os das demais disciplinas, ao desenvolverem seu ofício são orientados a seguir os documentos oficiais que regem a prática docente básica em nosso país.

Os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), instituídos na década de 1990 no Brasil, foram utilizados por professores em todo o país como um pressuposto do que se ensinar em sala de aula. Na disciplina de Língua Portuguesa, os PCN, essencialmente, previam um trabalho no qual o ponto de partida e chegada da prática docente fosse o uso da linguagem por meio de trabalhos com o uso de gêneros (BRASIL, 2000, a).

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC), aprovada e homologada em dezembro de 2017 para Língua Portuguesa, assim como os PCN, também tem como centralidade o texto e os gêneros, no entanto, com quase duas décadas separando os documentos, a Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2017) indica textos multimodais de forma mais expressiva se comparada aos PCN, uma vez que os textos

estão, atualmente, mais impulsionados pela democratização das tecnologias digitais e também aspectos de multiculturais e pela demanda política.

No que diz respeito ao ensino de leitura, especificamente, em ambos os documentos, o professor é visto como um mediador e à escola, socialmente, foi atribuída a função de formar leitores.

O trabalho com gêneros não é recente, mas é cada vez mais estudado por especialistas da área da linguagem e docência, possibilitando diversos resultados e caminhos a seguir.

Os estudos sobre os gêneros, são embasados, na maioria das vezes, pelos pressupostos de Mikhail Bakhtin e seu círculo a partir da teoria do enunciado concreto e dos gêneros discursivos.

O pensamento bakhtiniano, em sua perspectiva dialógica e socio-histórica da linguagem, compreende os gêneros como "tipos relativamente estáveis de enunciados" (BAKHTIN, 2003, p. 262), isto é, são os gêneros ao mesmo tempo, estáveis e instáveis, construídos pelas diversas esferas de utilização da língua.

Para Bakhtin (2003), há três elementos que formam um gênero discursivo: conteúdo temático, estilo e forma composicional e sendo assim

Nas condições de produção dos enunciados e dos gêneros discursivos inserem-se as intenções comunicativas e as necessidades sócio-interativas dos sujeitos nas esferas de atividade, em que o papel e o lugar de cada sujeito são determinados socialmente. Em cada esfera de uso da linguagem há uma concepção padrão de destinatário a que se dirige o locutor; esse destinatário sempre adota uma atitude responsiva ativa adiante da totalidade acabada do gênero. (VERCEZE, 2008, p. 48).

O discurso produz, portanto, relações socioculturais, resultantes de processos cognitivos e dos conhecimentos adquiridos ao longo das vivências do sujeito. Segundo Bakhtin (2003), quando se fala/escreve ou lê/ouve, o indivíduo aciona os conhecimentos prévios do paradigma dos gêneros a que teve contato ao longo de suas relações permeadas pela linguagem. A essa dimensão, Bakhtin (2003), denominou de relação entre forças centrípetas (concentração) e forças centrífugas (expansão). A respeito disso:

Bakhtin postula a existências de duas forças que operam nos gêneros: uma que os estabilizam e os tornam homogêneos (forças centrípetas), e outra que os desestabilizam e os tornam heterogêneos (forças centrífugas). Essas forças genéricas estão relacionadas com a padronização dos gêneros. Segundo o teórico, há gêneros que não possibilitam muitas inovações, como é o caso de um requerimento, por exemplo, que apresenta elementos constitutivos mais rígidos, tornando-o mais estável; mas há outros mais acomodatórios a entradas individuais, exemplificados pelo autor como sendo os gêneros literários. (PEREIRA, 2014, p. 1).

O estudo de gêneros é essencial, pois ao nos relacionarmos em qualquer situação comunicativa, os gêneros do discurso estão presentes. Assim, ao escolhermos um gênero, realizamos a inserção deste no processo de comunicação. No entanto, embora sua plasticidade e relativa estabilidade, faz-se necessário que o tomemos como não sendo dados ou acabados. Segundo Bakhtin (2003):

Nós aprendemos a moldar o nosso discurso em formas de gênero e, quando ouvimos o discurso alheio, já adivinhamos o seu gênero pelas primeiras palavras, adivinhamos um determinado volume (isto é, uma extensão aproximada do conjunto do discurso), uma determinada construção composicional, prevemos o fim, isto é, desde o início temos a sensação do conjunto do discurso que em seguida apenas se diferencia no processo da fala. Se os gêneros do discurso não existissem e nós não os dominássemos, se tivéssemos de criá-los pela primeira vez no processo do discurso, de construir livremente e pela primeira vez cada enunciado, a comunicação discursiva seria quase impossível. (BAKHTIN, 2003, p. 283).

Os trabalhos com os gêneros são importantes a serem trabalhados na escola, pois relacionam caráter social, cultural e histórico de modo a aproximar linguagem e seu uso, uma vez que à escola ficou a tarefa de estabelecer situações de desenvolvimento linguístico. A respeito do dever da escola:

propiciar situações favoráveis ao desenvolvimento da proficiência linguística em leitura e produção escrita para que o estudante, com o uso eficaz da linguagem, possa alcançar o efeito pretendido quando fala ou redige um texto, seja capaz de ler e de compreender o que lê, utilize a língua de forma satisfatória, e não apenas como aperfeiçoamento de tipo estrutural- correção de estruturas e aquisição de estruturas novas -, e, sobretudo, tenha sucesso na adequação do ato verbal às situações de interação comunicativa. (PASSARELLI, 2011, p. 15 e 16).

Nas escolas, além do trabalho desenvolvido com os gêneros do discurso, definidos como a forma de manifestação linguística de acordo com a circunstância determinada, há também o trabalho com os gêneros textuais, estes compreendidos como a comunicação efetiva e concreta por meio dos gêneros a partir de determinada situação, materializada por meio de textos. (MARCUSCHI, 2008).

A respeito do discurso, este “é determinado por quatro fatores: o falante, o destinatário, o objeto (ou tema do qual vai se falar) e a situação” (PASSARELLI, 2011, p. 16) e a respeito do texto “se a língua funciona em textos, e não em palavras e frases descontextualizadas, isoladas de qualquer situação de comunicação, um trabalho dessa natureza requer articulação de gramática da frase com a gramática do texto” (PASSARELLI, 2011, p. 17).

Há ainda uma terceira definição chamada de “tipo textual”. O tipo textual pode ser compreendido como “uma espécie de construção teórica (em geral uma sequência subjacente aos textos) definida pela natureza linguística de sua composição (aspectos

lexicais, sintáticos, tempos verbais, relações lógicas, estilo) (MARCUSCHI, 2008, p. 154).

Por fim, há uma quarta definição a ser feita chamada de “domínio discursivo” que pode ser compreendido como não um gênero específico e, sim, como um originador a vários gêneros. Conforme Marcuschi (2008), trata-se de “um princípio de classificação de textos e indica instâncias discursivas (por exemplo: discurso jurídico, discurso jornalístico, discurso religioso, etc.).” (MARCUSCHI, 2008, p. 155).

As noções de gênero, suas classificações adotadas no presente trabalho, são as defendidas por Bakhtin (2003), referendadas por Marcuschi (2008).

Expostas as definições, cabe pontuar que, segundo Marcuschi (2008), o estudo dos gêneros textuais é uma área interdisciplinar que prevê o funcionamento da língua no meio social, as relações culturais presentes em sociedade e não são dados como acabados, ao contrário, passam por modificação a depender do contexto de uso.

O trabalho de Maingueneau (2004 apud MARCUSCHI, 2008, p. 160) apresenta de forma genérica a classificação dos gêneros da seguinte forma: gêneros autorais, gêneros rotineiros e gêneros conversacionais.

- a. Gêneros autorais: são os textos que mantêm um caráter de autoria pelos traços de estilo, caráter pessoal e se situam em especial na literatura, jornalismo, política, religião, filosofia, etc.
- b. Gêneros rotineiros: são comuns de nosso dia-a-dia, tal como aqueles que se realizam em entrevistas radiofônicas, televisivas, jornalísticas, consultas médicas, debates, etc. Seus papéis são fixados a priori e não mudam muito de situação para situação e neles as marcas autorais se manifestam menos. Têm uma estabilidade institucional bastante definida.
- c. Gêneros conversacionais: são os gêneros de menor estabilidade e sem uma organização temática previsível como as conversações. Em seu conjunto, são de difícil distinção e divisão como gêneros em categorias bem definidas. (MARCUSCHI, 2008, p. 160).

No entanto, o trabalho de Maingueneau (2004 apud MARCUSCHI, 2008, p. 160) foi revisto e o autor passou a organizar os gêneros em dois grupos, a saber: a) regime de gêneros conversacionais e b) regime de gênero instituídos. A essa mudança deu-se o motivo de que o termo “rotineiro” não parecia adequado, uma vez que “daria a impressão de que as conversações não seriam rotineiras quando elas são rotinas muito comuns” (MARCUSCHI, 2008, p. 160). Outro fator importante era também distinguir os gêneros autorais e os rotineiros, pois há textos que poderiam circular por estas duas classificações de forma a causar dúvidas. Sendo assim, o grupo b) regime de gênero instituídos, contemplaria os gêneros autorais e rotineiros.

Sendo assim, apresenta-se abaixo um quadro adaptado de Passarelli (2012) em que são apresentados os principais conceitos aqui discutidos de modo a tornar ao leitor, mais clara a compreensão.

Quadro 2: Operacionalização dos conteúdos relativos aos gêneros (quadro adaptado)

Gênero textual	Forma textual materializada em situações comunicativas, cuja modalidade de realização pode ser oral ou escrita.
Domínio discursivo	Âmbito de uma esfera de atividade discursiva que dá origem a práticas linguageiras dentro das quais se identifica um conjunto de gêneros produzidos por necessidades de natureza comunicativa e/ou sociocultural.
Suporte (de onde, materialmente, o texto foi retirado)	Suporte ou ambiente em que o texto aparece; meio material da mensagem e redes técnicas e humanas que lhe permitem circular. Superfície física ou virtual que, em formato específico, suporta, fixa e mostra um texto.
Função social ou propósitos	Os propósitos comunicativos podem ser desdobrados em: <ul style="list-style-type: none"> • Função estética: entreter, elogiar, sensibilizar, provocar prazer, etc.; • Função utilitária: informar, formar opinião, explicar, argumentar, documentar, orientar, divulgar, instruir, etc.
Natureza da informação ou conteúdo	Assunto e/ou informação transmitida – o que é ou pode tornar-se dizível por meio do gênero.

Tipo (s) textual (s) em predominância	Funda(m)-se em critérios internos linguísticos e formais e designam uma espécie de construção teórica definida pela natureza linguística de sua composição.
Veiculação ou tipo de situação em que o gênero se situa	A situação comunicativa pública em que o texto veicula apresenta determinadas escolhas que o distinguem de um que circula em situação privada.
Relação entre participantes da situação comunicativa	Em função da natureza da situação, que define o grau de proximidade ou distanciamento entre os participantes, os usos linguísticos com os quais o texto é construído diferem.

Fonte: PASSARELLI, 2012, p. 133 – 133 (adaptado)

O uso dos gêneros textuais em sala de aula propicia ao aluno o contato com o texto em seu meio de circulação, com suas principais características e especificidades. Assim, ao trabalhar com gêneros, o professor cria possibilidades de interação entre aluno e texto em situações comunicativas diversas.

A diversidade de gêneros em sala de aula é essencial ao trabalho com a leitura dentro do âmbito escolar, como indicado por Geraldi (2006), entre outros autores. Sendo assim, o entendimento sobre gêneros textuais, sua função, circulação, objetivos, características, estrutura, público alvo, natureza da informação e suporte são fundamentais para que o trabalho com os alunos seja realizado positivamente.

As inquietações que me trouxeram ao mestrado profissional e a construir o presente trabalho são motivadoras para a proposta a ser apresentada, configurando uma tentativa de compatibilizar teoria e prática de modo a sustentar eficazmente minha própria prática pedagógica.

Sendo assim, no próximo capítulo, apresenta-se através de procedimentos metodológicos, uma proposta de aplicabilidade com base sociointeracionista, voltada ao sexto ano, mas sendo possível a outros anos do Ensino Básico, que visa desenvolver a competência leitora e a formação de leitores autônomos a partir de um texto jornalístico presente em um veículo de grande circulação social.

6. Proposta de exercício voltado ao sexto ano

6.1 Sexto ano: um momento de mudanças

Compreender como as especificidades do sexto ano estão organizadas, permite ao professor trabalhar de forma mais efetiva ao longo do ano com a turma, uma vez que quando conhecemos as transformações vivenciadas nesta etapa do crescimento, podemos assumir uma postura adequada ao desenvolvimento das atividades em sala de aula. Sendo assim, abaixo estão apresentadas as peculiaridades desta fase, importantes para o fazer pedagógico.

Pensando no sexto ano como um período que coincide com a chegada à adolescência e assumindo a adolescência como uma parte do processo de desenvolvimento da vida humana, passamos a reconhecê-la como um fenômeno de caráter individual e social, o que requer estudos para que possamos compreendê-la e criar mecanismos de interação com esses jovens.

Este momento da vida pode ser compreendido, segundo Santos (2005), como um período entre a infância e a idade adulta que dá continuidade ao processo dinâmico iniciado no nascimento. É neste momento em que ocorrem as mudanças no corpo tanto funcionais quanto estruturais, no entanto, não são apenas as características físicas que fazem com que um indivíduo deixe de ser criança para se tornar adulto, são também alterações de ordem cognitiva, social e de perspectivas subjetivas sobre a vida.

Assim se faz necessário que o professor que receba estes alunos tenha consciência e dimensão da importância de seu trabalho e possa participar de momentos formativos que reflitam sobre esse momento.

Para Kalina e Laufer (1974), há diferenças entre os termos puberdade e adolescência: o primeiro, segundo os autores, dá conta dos fenômenos fisiológicos, ou seja, as mudanças corpóreas e hormonais, já o segundo é entendido como os componentes psicossociais deste mesmo processo. É quando há uma busca de autoafirmação, em outras palavras, de mostrar à sociedade a identidade construída. Segundo Kimmel & Weiner (1998):

Formar uma identidade supõe que o indivíduo tenha alcançado uma visão integrada de suas aptidões e capacidades, de seus valores e preferências e de suas formas de reagir diante das demais pessoas e de ser percebido por elas. (KIMMEL; WEINER, 1998, p. 398).

É fato que todos nós passamos ou passaremos pela adolescência, no entanto, essa passagem se dá de diferentes maneiras a depender do indivíduo, geração, gênero e grupo social inserido, conforme apresentado por Martins, Trindade e Almeida (2003).

Neste sentido, a escola, ainda que sendo o mesmo ambiente físico para diversas turmas, assume diferentes papéis na vida dos alunos. Dessa forma, mesmo

proporcionando recursos físicos e sociais de forma igual para todos, estes não são adquiridos da mesma forma por todos.

Ao chegar ao sexto ano do Ensino Fundamental II, compreendido do sexto ano nono ano, que os estudantes com faixa etária entre 10 e 12 anos, passam também por vários embates como, por exemplo, a chegada em uma turma maior, o ambiente escolar também é outro, no geral, as escolas que contemplam Ensino Fundamental II e Médio possuem espaço físico grande para que possam acomodar todos os alunos, o número de professores também é maior e passam pelas inseguranças que todo ciclo escolar novo possa acarretar.

É no Ensino Fundamental II, que os alunos aprofundam seus conhecimentos disciplinares, bem como interdisciplinares de caráter específicos, introduzidos no Ensino Fundamental I. É este o momento também de uma rotina de estudos mais desafiadora, independente e diferente

O professor de Língua Portuguesa, como o professor de Matemática, assume um número maior de aulas semanais, assim quase todos os dias está em aula com os alunos recém-chegados na adolescência.

Desta forma, questiona-se: quais são as competências necessárias a um docente de Língua Portuguesa na Educação Básica de modo que responda às demandas da sociedade em que nos inserimos?

Esse questionamento nos leva a pensar que este não é um momento de mudança apenas para os alunos, é também um momento de mudança para os professores que passam a receber alunos nesta fase de transição tão importante.

Todos os anos, ouço de colegas de profissão que os alunos estão chegando cada vez mais questionadores, ágeis e agitados ao sexto ano, sendo assim, cabe aos docentes desenvolverem também habilidades que os auxiliem nesse momento a entender as especificidades dessa nova turma. Essas habilidades aplicadas às demandas da disciplina de Língua Portuguesa serão refletidas na sessão a seguir.

6.2 Uma proposta de exercício de leitura voltado ao sexto ano

Como forma de contemplar uma proposta de trabalho de ensino de leitura destinada ao sexto ano do Ensino Fundamental II, de modo a desenvolver a possibilidade de competência leitora a fim de formar leitores competentes e autônomos, criando condições favoráveis para que os alunos compreendam e interpretem de forma eficaz um texto presente em grande circulação social, conforme assinalado anteriormente como objetivo principal da presente pesquisa, bem como a necessidade de termos mediações mais assertivas para ensinar a leitura como processo de significação, investindo, especialmente nas estratégias leitoras, é que o exercício abaixo se configura.

Muitas são as concepções de leitura que subsidiam os professores em suas práticas. Ao longo do trabalho, foram expostas as diferentes concepções presentes nas literaturas e suas implicações no trabalho docente.

A presente pesquisa se apropria do modelo sociointeracionista de leitura, uma vez que acredita na compreensão leitora como uma ação que envolve o contexto e vivências do leitor. Também por levar em conta os aspectos históricos, culturais, políticos, religiosos, entre outros de quem lê, bem faz uso de características estruturais e conhecimentos prévios do leitor para que a compreensão seja concretizada.

A concepção de linguagem, aqui defendida, considera-a como forma de interação por meio dos enunciados materializados no meio social que envolve o indivíduo em suas relações dialógicas. (BAKHTIN, 2003).

Na esfera escolar, cabe, o não abandono do ensino gramatical, mas, sim, a realização dele ocorrendo por vias contextualizadas, propondo ao aluno que reflita sobre tais aspectos gramaticais a partir de situações reais, estabelecendo vínculos comunicativos, conforme assinalado por Geraldi (2006).

Desta forma, defende-se a linguagem como condição essencial no entendimento e formação de conceitos que possibilitam ao sujeito, presente em sociedade, compreendê-la e nela fazer transformações.

Outra concepção que deve estar bem explicitada na presente proposta é a de leitura, aqui compreendida como um processo de interação entre leitor e texto, como referenciado por Solé (2008).

Assim, ler é mais do que decodificar, é, portanto, atribuir significado ao que se lê, ou seja, para o que está presente no texto e, ao mesmo tempo, estabelecer relações com o que foi vivenciado e o que constitui de alguma maneira o leitor.

A proposta, destinada aos alunos do sexto ano, partiu, como exposto anteriormente, de minha vontade de aprofundar meus estudos no aprimoramento de competência leitora e em práticas e estratégias que fossem significativas, de fato, no processo de aprendizagem dos alunos. Foi, portanto, idealizada naquilo que acredito: teoria e prática caminham juntas no âmbito da Educação.

Sendo assim, foi fundamental, antes de realizar a proposta, refletir sobre as especificidades deste momento de transição dos alunos entre a infância e a adolescência (SANTOS, 2005). Este momento de transição vai além das mudanças físicas passadas por nossos alunos, compreendidas como puberdade (KALINA & LAUFER, 1974), afinal, não é apenas o corpo que está se modificando, ao contrário, há mudanças de ordem cognitiva, social e subjetiva, caracterizadas como adolescência (KALINA & LAUFER, 1974).

Conhecer os momentos da vida em que os alunos se encontram, bem como ter um olhar atento às suas necessidades, permite ao professor realizar seu trabalho de forma direcionada, propondo situações de ensino-aprendizagem adequadas.

É muito comum, no contexto de sala de aula, ouvirmos de alunos do sexto ano que não se reconhecem mais como crianças, ao mesmo tempo em que questionam recorrentemente o porquê de não terem mais o “momento do brinqueado” ou ainda por que não participam de outras atividades oferecidas até o quinto ano.

A busca pela autoafirmação (Kimmel; Weiner, 1998) é um traço marcante dos alunos neste momento. Sendo assim, ainda que questionem sobre alguns aspectos relativos à infância, o momento é mesmo de se mostrar como jovens, de ser reconhecidos como jovens.

Cabe aos professores, ao fazerem a seleção de textos a serem trabalhados em sala de aula, que reflitam sobre o momento em que os alunos se encontram, de modo a oferecerem textos que sejam adequados à faixa-etária trabalhada, além de organizarem suas ações docentes a partir de um reflexão do ponto de chegada a ser atingido com as tarefas.

Pensando nisso é que abaixo apresenta-se a contextualização do texto que se configura como *corpus* para a realização do exercício, bem como sua aplicabilidade com base sociointeracionista de leitura de modo a desenvolver a competência leitora dos alunos do sexto ano.

6.3 Contextualizando o texto utilizado na proposta de exercício de leitura voltado ao sexto ano

Segundo Geraldi (2006), conforme exposto anteriormente, os alunos necessitam de motivação para que a leitura seja significativa. Assim, unindo elementos que são do universo vivencial dos estudantes e, portanto, do interesse deles, a atividade pode propiciar bons resultados.

Pensando em utilizar um texto significativo aos alunos e que oferecesse subsídios para um bom trabalho linguístico é que a escolha do texto que sustenta a presente proposta ocorreu. Denominado de “Próteses para crianças têm luzes de 'Homem de Ferro' e flocos de neve de 'Frozen'”, de autoria de Fernanda Ezabella, publicado no jornal Folha de S. Paulo, em 1º de março de 2019, está apresentado integralmente a seguir.

Por ser uma atividade destinada ao sexto ano, fase entre a transição da infância para a adolescência, idade em que os alunos, em geral, interessam-se por super-heróis e histórias que envolvam outras crianças e adolescentes, a escolha pelo texto se deu.

A escolha pelo gênero jornalístico ocorreu pelo fato de este ser um gênero de grande relevância social e sendo a presente pesquisa uma forma de alinhar teoria e prática docente é que

As pesquisas desse tipo trazem subsídios não só para a formação e a atuação profissional (de jornalistas e professores de línguas, por exemplo) como também para a educação e a formação do cidadão crítico e habilidoso no manejo de tais manifestações, já que toda a sociedade é afetada por elas. (BONINI, 2006, p.57).

Somos influenciados todos os dias pela mídia, digital ou impressa, com isso, ao trazer para o contexto de sala de aula, um texto jornalístico cujo objetivo, segundo Bonini (2006), maior e primeiro é a comunicação, o professor cria condições para que o aluno reflita sobre a realidade do mundo que o cerca e, por que não dizer, interagir com ele.

Atualmente a versão em papel, que é a que inaugura esse suporte de comunicação de massa, tem sido adaptada a outros suportes, como, por exemplo, aos *smartphones* e *tablets*.

A seguir, apresenta-se o texto na íntegra em seu formato digital (“Próteses para crianças têm luzes de 'Homem de Ferro' e flocos de neve de 'Frozen'”), utilizado na proposta de exercício e, em seguida, o texto disponível em formato impresso (“Startup cria braços biônicos de super-heróis”) como forma de comparação, ambos publicados em 1º de março, bem como seu texto digitado para melhor compreensão visual.

Atenta-se ao fato de que há diferenças entre os textos publicados na forma digital e na forma impressa. Embora tratem da mesma temática, há diferenças desde o título (manchete) e imagens, até a forma como o texto está estruturado. Trabalhar as diferenças entre ambos os textos se configura como uma possibilidade de estudos futuros.

Quadro 3: Próteses para crianças têm luzes de 'Homem de Ferro' e flocos de neve de 'Frozen', 1º de março, publicação digital

FOLHA DE S. PAULO

DESDE 1921 ★★ UN JORNAL A SERVIÇO DO BRASIL

1º março de 2019

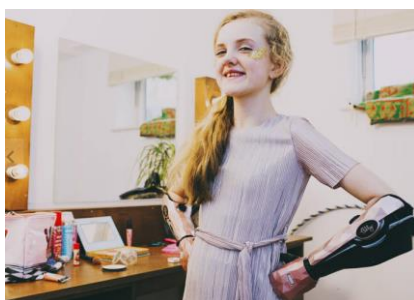
Próteses para crianças têm luzes de 'Homem de Ferro' e flocos de neve de 'Frozen'

Braços de baixo custo são feitos em impressoras 3D para crianças a partir dos 9 anos com amputações abaixo do cotovelo

**Fernanda Ezabella
AUSTIN**

Aos 13 anos, Tilly Lockey é uma garota britânica que adora moda e vive chamando atenção por onde passa. Quando bebê, sofreu um tipo grave de meningite e teve as mãos amputadas, mas não é a deficiência que faz pessoas na rua lhe pararem para pedir fotos. Ela tem braços biônicos de super-herói, as próteses mais avançadas do mercado feitas a baixo custo.

“Adoro combinar minhas roupas com minhas mãos”, diz Lockey, uma das primeiras usuárias do Hero Arm, criado através de impressoras 3D pela Open Bionics, uma startup de Bristol (Reino Unido).



Tilly Lockey, 13, usa seus braços robóticos de super-herói, feitos a baixo custo/Chris Edwards-Pritchard

Graças a uma parceria com a Disney, crianças a partir dos 9 anos e com amputações abaixo do cotovelo podem escolher entre braços do “Homem de Ferro”, que vem com lasers e uma luz na palma na mão, da “Frozen”, com glitters e flocos de neves brilhantes, ou inspirado no robô BB-8 de “Star Wars”.

“Um garoto queria do Darth Vader, mas a Disney não liberou. Não queriam nenhuma criança indo para o lado negro da força”, brincou a cofundadora da Open Bionics Samantha Payne, numa conferência em Austin chamada Body Hacking Con.

“Queremos transformar deficiências em superpoderes e fazemos isso através do design”, disse. “Esperávamos algum tipo de reação social, mas nos surpreendemos com o gigantesco passo na confiança corporal e mental dos usuários.”

Por enquanto, só há 35 próteses em uso, mas a ideia é que o Hero Arm esteja disponível gratuitamente através do sistema de saúde do Reino Unido, onde já foram feitos testes, além de França, Itália, Espanha, Alemanha e EUA.

A Open Bionics não vende diretamente ao usuário e sim para clínicas privadas, que no momento cobram cerca de 10 mil libras (R\$ 50 mil), incluindo consultas e taxas.

“É apenas uma questão de resolver burocracias para ser gratuito. Abrimos essa empresa e ficamos cinco anos desenvolvendo justamente para atingir um preço acessível para o sistema nacional de saúde de vários países”, explicou.

Para comparação, os tornozelos do biofísico Hugh Herr, do MIT Media Lab, os mais avançados do mundo, custam cerca de US\$ 1 milhão cada (cerca de R\$ 3,7 milhões), diz Payne. “Nosso grande diferencial é na mudança dos materiais das próteses e no uso de scanners 3D para fabricar o encaixe”, disse.

Ex-jornalista, ela abandonou a profissão ao se apaixonar pela “atitude punk” do engenheiro de robótica Joel Gibbard, cofundador da Open Bionics. Ele queria popularizar a tecnologia das próteses avançadas, já que apenas 1% dos amputados no mundo têm acesso a braços biônicos.

Sem dinheiro, Payne ajudou Gibbard a escrever o projeto para uma competição da Intel e ganharam um prêmio de US\$ 250 mil (R\$ 930 mil). Compraram então a primeira impressora 3D, alugaram um espaço e contrataram quatro funcionários.

No processo de desenvolvimento, abriram os códigos dos protótipos publicamente na internet para quem quiser imprimir sua própria mão biônica. Um veterano americano, que perdeu o braço no Afeganistão, chamou amigos e construiu um na garagem de casa.

A parceria com a Disney também foi suada. Após ouvir um não e uma ameaça de processo, a dupla voltou a procurar o estúdio um ano depois, através de outro contato, e foi recebida de braços abertos. Eles participaram de um programa da Disney para startups e passaram três meses em Los Angeles desenvolvendo as próteses com artistas dos próprios filmes.

Até o ator Mark Hamill, que vive Luke Skywalker em “Star Wars”, gravou uma mensagem para a empresa dando apoio às crianças com deficiências. “Lembrem-se, Luke perdeu sua mão para Darth Vader, mas isso não o impediu de derrotar o Império”, diz.

Em janeiro, a Open Bionics levantou mais R\$ 22 milhões para investir na distribuição internacional. Hoje, conta com 24 empregados e 10 impressoras e scanners 3D. Cada prótese (ativada por músculos da parte superior do braço) é personalizada e leva dois dias para ter suas partes impressas. A montagem dura sete horas.

Além de outros prêmios, a empresa ganhou registro no livro Guinness dos Recordes como primeira prótese de mão baseada num videogame, no caso o personagem cyberpunk Adam Jensen de “Deus Ex”. “É muito parecida com a mão original, mas sem as armas, claro”, diz o usuário britânico Daniel Melville, de 20 e poucos anos.

Payne lembra que Melville teve experiências traumáticas na infância e sofria de bullying por conta das próteses rudimentares que usava. Hoje, frequentador de feiras de games, ele precisa provar que sua mão é biônica de fato, e não de mentirinha. “Queremos mudar a narrativa do que significa ter uma deficiência”, diz Payne.

Fonte: Disponível em:< <https://www1.folha.uol.com.br/equilibrioesaude/2019/03/proteses-para-criancas-tem-luzes-de-homem-de-ferro-e-flocos-de-neve-de-frozen.shtml>> Acesso em: 15 out. 2018.

Quadro 4: Startup cria braços biônicos de super-heróis, 1º de março, publicação impressa

Startup cria braços biônicos de super-heróis

Fernanda Ezabella

AUSTIN (TEXAS) Aos 13 anos, a britânica Tilly Lockey adora moda e chama atenção por onde passa. Quando bebê, teve um tipo grave de meningite e as mãos amputadas, mas não é a deficiência que faz pessoas na rua lhe pararem para pedir fotos. Ela tem braços biônicos de super-herói, as próteses mais avançadas do mercado feitas a baixo custo.

"Adoro combinar minhas roupas com minhas mãos", diz Lockey, uma das primeiras usuárias do Hero Arm, criado através de impressoras 3D pela Open Bionics, uma startup de Bristol (Reino Unido).

Grças a uma parceria com a Disney, crianças a partir dos nove anos e com amputações abaixo do cotovelo podem escolher entre braços de "Homem de Ferro", que vem com lasers e uma luz na palma

na mão, do filme "Frozen", com glitters e flocos de neves brilhantes, ou inspirados no robô BB-8 de "Star Wars".

"Um garoto queria do Darth Vader, mas a Disney não liberou. Não queriam nenhuma criança indo para o lado negro da força", brincou a cofundadora da Open Bionics Samantha Payne, numa conferência em Austin chamada Body Hacking Con. "Queremos transformar deficiências em superpoderes", disse.

Por enquanto, só há 35 próteses em uso, mas a ideia é que o Hero Arm esteja disponível gratuitamente através do sistema de saúde do Reino Unido, onde já foram feitos testes, além de França, Itália, Espanha, Alemanha e EUA.

A Open Bionics não vende diretamente ao usuário e sim para clínicas privadas, que no momento cobram cerca de 10 mil libras (R\$ 50 mil),

incluindo consultas e taxas.

"É apenas uma questão de resolver burocracias para ser gratuito. Abrimos essa empresa e trabalhamos por cinco anos para atingir um preço acessível para o sistema nacional de saúde de vários países. Nosso grande diferencial é na mudança dos materiais das próteses e no uso de scanners 3D para fabricar o encaixe", disse Payne.

Ex-jornalista, ela abandonou a profissão ao se apaixonar pela "atitude punk" do engenheiro de robótica Joel Gibbard, cofundador da Open Bionics. Ele queria popularizar a tecnologia das próteses avançadas, já que apenas 1% dos amputados no mundo têm acesso a braços biônicos.

No processo de desenvolvimento, abriram os códigos dos protótipos publicamente na internet para quem quiser imprimir sua própria mão

biônica. Um veterano americano, que perdeu o braço no Afeganistão, construiu um na garagem de casa (veja códigos aqui: <https://openbionicslabs.com/downloads>)

A parceria com a Disney também foi suada. Após ouvir um não e uma ameaça de processo, a dupla voltou a procurar o estúdio um ano depois, através de outro contato, e foi recebida de braços abertos. Eles participaram de um programa da Disney para startups e passaram três meses em Los Angeles desenvolvendo as próteses com artistas dos próprios filmes.

Em janeiro, a Open Bionics levantou mais R\$ 22 milhões para investir na distribuição internacional. Cada prótese (ativada por músculos da parte superior do braço) é personalizada e leva dois dias para ter suas partes impressas. A montagem dura sete horas.



Raimi Davis, com braço biônico inspirado no personagem Homem de Ferro, feito por startup Chris Edwards-Fritchard

Fonte: Disponível em: Fernanda Ezabella. Startup cria braços biônicos de super-heróis. Folha de S.

Paulo, São Paulo, ano 99, n. 32.839, 1º mar. 2019. Saúde, p. B6.

Quadro 5: Texto digitado a partir do texto original “Startup cria biônicos de super-heróis”

Startup cria biônicos de super-heróis

Fernanda Ezabella

Folha de S. Paulo, São Paulo, ano 99, n. 32.839, 1º mar. 2019. Saúde, p. B6.

AUSTIN (TEXAS) Aos 13 anos, Tilly Lockey é uma garota britânica que adora moda e vive chamando atenção por onde passa. Quando bebê, sofreu um tipo grave de meningite e teve as mãos amputadas, mas não é a deficiência que faz pessoas na rua lhe pararem para pedir fotos. Ela tem braços biônicos de super-herói, as próteses mais avançadas do mercado feitas a baixo custo.

“Adoro combinar minhas roupas com minhas mãos”, diz Lockey, uma das primeiras usuárias do Hero Arm, criado através de impressoras 3D pela Open Bionics, uma startup de Bristol (Reino Unido).

Graças a uma parceria com a Disney, crianças a partir dos nove anos e com amputações abaixo do cotovelo podem escolher entre braços de “Homem de Ferro”, que vem com lasers e uma luz na palma da mão, do filme “Frozen” com glitters e flocos de neves brilhantes, ou inspirados no robô BB-8 de “Star Wars”.

“Um garoto queria do Darth Vader, mas a Disney não liberou. Não queriam nenhuma criança indo para o lado negro da força”, brincou a cofundadora da Open Bionics Samantha Payne, numa conferência em Austin chamada Body Hacking Com. “Queremos transformar deficiências em superpoderes”, disse.

Por enquanto, só há 35 próteses em uso, mas a ideia é que o Hero Arm esteja disponível gratuitamente através do sistema de saúde do Reino Unido, onde já foram feitos testes, além de França, Itália, Espanha, Alemanha e EUA.

A Open Bionics não vende diretamente ao usuário e sim para clínicas privadas, que no momento cobram cerca de 10 mil libras (R\$50 mil), incluindo consultas e taxas.

“É apenas uma questão de resolver burocracias para ser gratuito. Abrimos essa empresa e trabalhamos por cinco anos para atingir um preço acessível para o sistema nacional de saúde de vários países. Nosso grande diferencial é na mudança dos materiais das próteses e no uso de scanners 3D para fabricar o encaixe”, disse Payne.

Ex-jornalista, ela abandonou a profissão ao se apaixonar pela “atitude punk” do engenheiro de robótica Joel Gibbard, cofundador da Open Bionics. Ele queria popularizar a tecnologia das próteses avançadas, já que apenas 1% dos amputados do mundo têm acesso a braços biônicos.

No processo de desenvolvimento, abriram códigos dos protótipos publicamente na internet para quem quisesse imprimir sua própria mão biônica. Um veterano americano, que perdeu o braço no Afeganistão, construiu uma na garagem de casa (veja códigos aqui: <https://openbionicslabs.com/downloads>).

A parceria com a Disney também foi suada. Após ouvir um não e uma ameaça de processo, a dupla voltou a procurar o estúdio um ano depois, através de outro contato, e foi recebida de braços abertos. Eles participaram de um programa da Disney para startups e passaram três meses em Los Angeles desenvolvendo as próteses com artistas dos próprios filmes.

Em janeiro, a Open Bionics levantou mais de R\$ 22 milhões para investir na distribuição internacional. Cada prótese (ativada por músculos da parte superior do braço) é personalizada e leva dois dias para ter as partes impressas. A montagem dura sete horas;

Legenda da imagem: Raimi Davis, com braço biônico inspirado no personagem Homem de Ferro, feito por startup Cris Edwards-Pritchard

6.4 Apresentação da proposta de exercício de leitura voltado ao sexto ano

Sendo um texto mais recente, que conta com imagens e com abordagem atrativa a crianças da faixa etária do sexto ano, considerou-se propício para o desenvolvimento do trabalho em sala de aula. O uso das imagens, nesse contexto, permite aos alunos que explorem e ampliem ainda mais a interpretação que fazem dos textos. As imagens também funcionam como um atrativo aos alunos, conferindo caráter de realidade. Também pelas imagens que os alunos podem visualizar crianças com a mesma idade, o que propicia identificação.

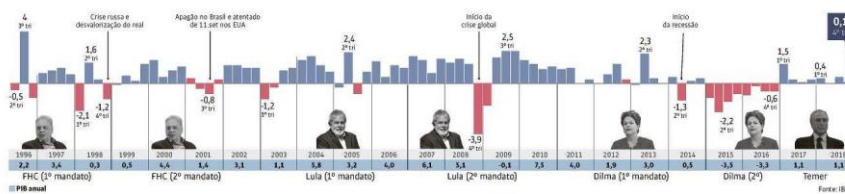
A proposta está organizada para ser trabalhada em três aulas de cinquenta minutos dentro de uma única semana, pois, quando a atividade é aplicada sem que haja quebra de tempo mais ampla, como fim de semana ou feriado, o texto fica como algo recente aos alunos e não se perde muito tempo com as chamadas “retomadas de conteúdo”.

Em um primeiro momento, o professor apresenta a página inicial do jornal na lousa digital, conforme imagem abaixo, do dia da publicação do texto que se configura como *corpus* do exercício.

FOLHA DE S. PAULO

DESDE 1921 ★★ UM JORNAL A SERVIÇO DO BRASIL

ANO 99 * Nº 32.839 SEXTA-FEIRA, 1º DE MARÇO DE 2019 EDIÇÃO SP/DF * CONCLUÍDA À 04:01 * R\$ 5,00



Fala sobre Previdência piora dia ruim no mercado

O presidente Jair Bolsonaro (PSL) disse que poderá "cortar gorduras" e alterar pontos da reforma da Previdência, entre eles reduzir a idade mínima de aposentadoria para mulheres. A fala azedou o clima nos mercados, que já era ruim com dados negativos sobre PIB e emprego. A Bolsa caiu e o dólar subiu. Mercado p.1

Análise: Érica Fraga
Fim da crise no emprego depende da indústria p.4

Análise: Mauro Zafalon
Agro frustra e deve sofrer mais com conjuntura p.5

Vinicius Torres Freire
Líder em recessão, Brasil é uma aberração p.6

PAINEL
Investidores já apostam em reforma magra A4

Nelson Barbosa
Capitalização é cavalo de Troia entre jabutis p.14

Crescimento de 1,1% no PIB amplia desafio de Bolsonaro

Recuperação desacelera no fim de 2018, e expectativa para este ano não é animadora

A divulgação pelo IBGE do PIB (Produto Interno Bruto) de 2018 agigantou o desafio do governo Jair Bolsonaro de transformar a confiança do brasileiro em crescimento econômico. O PIB cresceu 1,1% em relação a 2017. No começo do ano passado, especialistas tinham a expectativa de alta de 2%. Agora, a percepção geral é que, mesmo com a reforma da Previdência, a economia não deve encontrar energia para deslanchar em 2019. Houve desaceleração da indústria e do agronegócio em 2018, e a reação econômica continua muito dependente da demanda interna, especialmente do consumo das famílias — o setor externo freou o crescimento. Já a expansão do transporte por aplicativos tem fator positivo, com a compra de carros para execução desse tipo de serviço. Contudo o movimento tende a não ter fôlego para impulsionar novas aquisições. Mercado p.4

Pressionado, Moro desiste de colocar Szabó em conselho

Após pressão de apoiadores de Jair Bolsonaro, o ministro Sérgio Moro (Justiça) revogou a nomeação da especialista em segurança pública Ilona Szabó, contrária a afrouxar as regras de acesso a armas, para suplente do Conselho de Política Criminal. Cotidiano B1

Declaração de bens de presidente incluiu van vendida em 2017 A10

Gestão prevê corte em patrimônio de estatais e gera tensão na cultura C1

MÔNICA BERGAMO Prefeita de SP multará consumo de droga nas ruas

O valor, que será de R\$ 500, consta de aditivo ao projeto que cria a política municipal sobre drogas, que está em discussão pelos vereadores. Ilustrada C2

Cúpula de Trump e Kim acaba antes e sem acordo para retirar sanções A16

Em feira de tecnologia, cartão de visitas é chip implantado na mão B7

EDITORIAIS A2

Sem boas notícias

Sobre PIB de 2018 e perspectivas para a economia.

Cerco ao Ibama

Acerca de medida em estudo para revisão de multas.

AUDIÊNCIA/MES
PÁGINAS VISTAS 283.448.101
VISITANTES ÚNICOS 43.023.451

ISSN 1608-9723 32839
9 771614 32839



Juan Guaidó, autoproclamado presidente interino da Venezuela, com Jair Bolsonaro no Palácio do Planalto. Paulo Ladeira/Folhapress

Guaidó preso seria um erro terrível, dizem EUA

A prisão de Juan Guaidó em tentativa de voltar à Venezuela "seria erro terrível do regime [Maduro], talvez o último que o regime cometeria", disse Kimberly Breier, secretária-adjunta de Estado dos EUA, a Patrícia Campos Mello. Para ela, haveria "pronta reação da comunidade internacional". Mundo A13

Paulo Preto é condenado pela 1ª vez na Lava Jato

Tido como operador do PSDB, o ex-diretor da Derisa Paulo Vieira de Souza, conhecido como Paulo Preto, foi condenado a 27 anos no âmbito da Lava Jato de SP. Ele foi acusado de fraude em licitações e formação de cartel em obras. Sua defesa não manifestou. Poder A8

O TIGGO 7 E O BMW X1 ESTÃO ENTRE OS MELHORES DO MUNDO. A DIFERENÇA É QUE O TIGGO 7 CUSTA MENOS E OFERECE MAIS.

LANÇAMENTO
VEJA NAS PÁGINAS 6 E 7

5 ANOS DE GARANTIA SEM LIMITES
DEI
0800-772 4379
www.031motors.com.br

LANÇAMENTO
VEJA NAS PÁGINAS 6 E 7

5 ANOS DE GARANTIA SEM LIMITES
DEI
0800-772 4379
www.031motors.com.br

Cotidiano Cemitério do verde

O que é feito com as árvores que a chuva derruba em SP? B2

Corrida de Uber em dia de bloco pode custar o dobro B3

Guia
Roteli apresenta 97 opções para agrandar a todos os foliões p.6

São Paulo hoje
24°C
18°C
0h 6h 12h 18h 24h
Foto: www.dinastrep.com.br

Acessar, virtualmente, a página do jornal com os alunos possibilita ao grupo contato inicial com o gênero jornalístico, cujo objetivo primordial é o de comunicar (BONINI, p. 57, 2006). Ainda a respeito da organização do jornal:

Entender como o jornal realiza seu objetivo maior, que é o da comunicação, é o primeiro desafio. E isto necessariamente implica desvendar e compreender a "arquitetura informacional" do jornal, ou seja, identificar o papel de cada recurso de que ele se utiliza para a comunicação: fotos, legendas, mapas, números, tabelas, manchetes, gráficos etc., como elementos complementares e facilitadores do processo de leitura. (AIDAR, 1995, p.125).

Objetiva-se que os alunos, mediados pelo professor, possam explorar o jornal como um todo: suas manchetes, seções, imagens, legendas, dentre outros aspectos. Cabe ao professor chamar a atenção para os conteúdos em destaque, sua forma gráfica, escolha vocabular, relacionando-os com o questionamento que pode ser criado, nesse momento, aos alunos sobre quais foram as notícias de que tomaram conhecimento nos últimos dias, por quais veículos ou por quem souberam.

Relacionar as notícias de que tomaram conhecimento com a forma como estão dispostas no jornal digital, sua configuração e linguagem, permite ao professor mostrar à turma que as escolhas feitas na configuração de uma primeira página virtual ou impressa, assim como de todo o jornal, não são feitas de maneira aleatória, ao contrário, são escolhas articuladas e que obedecem a determinados propósitos comunicativos.

No caso da primeira página aqui retratada, fica evidente que questões políticas e econômicas como a manchete que mais ganham mais espaço na primeira página, a saber: “Crescimento de 1,1% no PIB amplia desafio de Bolsonaro” e “Guaidó preso seria um terrível risco político” alinhada com a imagem do presidente brasileiro com o autoproclamado presidente venezuelano Juan Guaidó, são os grandes destaques presente no jornal na data de 1º de março de 2019.

Nesse momento, explorar com os alunos a ideia de suporte ou portador de um texto é fundamental. Compreendidos como o meio físico ou virtual que servem para um texto se tornar materializado (MARCUSCHI, 2003), no processo de ensino e aprendizagem, é necessário também compreender o suporte e, com ele, o contexto em que e insere, neste caso, digital. Assim, a interação ocorre por meio de um gênero materializado em texto que, por sua vez, assume formas variadas de modo a atender a propósitos comunicativos diversos, por meio dos diferentes suportes.

O texto será apresentado aos alunos com a identidade visual do jornal presente logo no início, conforme proposto anteriormente. No entanto, como se trata de uma proposta, a escola que não contar com a ferramenta digital poderá fazer uso do jornal com todos os seus cadernos e do texto impresso entregue aos alunos em formato de cópias.

Inicialmente, a atividade ocorre pelo levantamento de hipóteses sobre o texto. Assim, fazendo uso da estratégia de pré-leitura, apresentada por Solé (2008), os alunos são instigados a dizerem sobre o que acreditam que o texto trate a partir do título. Essa abordagem se justifica também pela afirmativa de Marcuschi (1996) de que o título é considerado como a primeira entrada cognitiva para o texto.

Sendo o título do texto “Próteses para crianças têm luzes de 'Homem de Ferro' e flocos de neve de 'Frozen'”, o professor pode questionar aos alunos sobre o que conhecem sobre próteses e se conhecem alguém que faça uso. O professor pode questionar também as possíveis causas de essas crianças usarem próteses: doenças, acidentes ou deformidades ocorridas durante a gestação.

Outra estratégia, também sinalizada por Solé (2008), adotada na presente proposta é a de antecipação dos conhecimentos prévios dos alunos. Perguntar sobre os poderes do “Homem de Ferro”, personagem presente no título do texto, relacionado com o uso de próteses em crianças, pode, além de valorizar o que os alunos já sabem, criar expectativas para a leitura. Complementarmente, o professor pode questionar o porquê de serem esses personagens os escolhidos para a confecção das próteses, suas atuações e repercussão no meio juvenil.

Posteriormente, após uma leitura conjunta, seria realizado o momento de confirmação ou rechaço das impressões levantadas anteriormente. Segundo Solé (2008) essa estratégia permite ao professor ter noção do quanto o texto foi compreendido e, aos alunos, a construção ou desconstrução de suas expectativas leitoras.

Neste momento, pode-se também refletir sobre as informações implícitas e explícitas no texto, localização de dados e informações gerais e inferência geral de sentidos.

O professor pode contribuir para que os alunos infiram por meio de questionamentos, desta vez, mais ampliados. Se em um primeiro momento eles disseram sobre o que acreditavam tratar um texto, agora podem detalhar sobre o que se trata, quem são as pessoas envolvidas, onde a situação ocorreu, quais foram os sentimentos ao ler o texto e qual a opinião deles a respeito daquilo que é central no texto, ou seja, a criação de próteses diferenciadas para crianças.

O professor pode, também, questionar aos alunos a respeito do quão importante são as próteses aos jovens citados no texto. É rica a discussão sobre a construção da autoestima para os meninos e meninas que depois de terem um membro amputado passam a ganhar “superpoderes” ou adornos diferenciados e queridos.

É também previsto nessa etapa que as possíveis dúvidas de vocabulário sejam sanadas. Vocábulos como “*startup*” e “*protótipo*” podem ser levantados como pontos de dúvidas. Perguntar se alguém do grupo saberia definir e depois confirmar ou negar e

expor o que venha a ser uma “*startup*” e um “protótipo” é uma ação que cabe ao professor. Essa etapa é importante para a construção e ampliação vocabular dos alunos.

O professor deve chamar a atenção também para onde a informação se passa. Trazer informações sobre a localização do Reino Unido, sua moeda, personalidades britânicas famosas, criam uma forma de referência espacial aos alunos. Questioná-los sobre a possibilidade de ações como as que estão presentes na notícia serem desenvolvidas no Brasil também são importantes e ampliam as discussões sobre o texto em sala de aula.

Em seguida, os alunos em conjunto com o professor, realizam a acomodação das características do texto respondendo às características propostas abaixo. Neste momento, a análise linguístico-textual-discursiva de gênero textual pode ser preenchida também na lousa digital e depois compartilhada no ambiente virtual de aprendizagem (AVA) do sexto ano ou, caso a escola não possua essas ferramentas, folhas podem ser entregues para preenchimento e realização da atividade, posteriormente, coladas nos cadernos da disciplina, como formas de registros, digitais ou físicos.

A acomodação das características é essencial para que os alunos possam compreender as especificidades do texto, seu funcionamento, seus objetivos, configurando estratégias que o professor pode adotar em sua prática, conforme Kleiman (2004 b), de modo a desenvolver competências linguísticas nos alunos. As informações contidas no quadro abaixo têm como base os estudos realizados por Passarelli (2012).

Quadro 6: Exemplo de análise linguístico-textual-discursiva de gênero textual com base na operacionalização de ordem didática

Gênero textual	Artigo de divulgação científica, caracterizado por trazer informações sobre os avanços da medicina e tecnologia, uma vez que o artigo explana com a presença de algumas sequências narrativas.
Domínio discursivo	Jornalístico.
Suporte	Jornal Folha de S. Paulo – São Paulo, em 1º de março de 2019. O presente texto está disponível em versão física e virtual, ambas descritas nas referências bibliográficas.
Função social	Propósitos comunicativos de informar sobre a criação de próteses adaptadas para crianças a partir de baixo custo e que

	apresentam personagens famosos.
Natureza da informação ou conteúdo	A realização de próteses, baseadas em super-heróis, para crianças que perderam algum membro do corpo.
Tipo textual em predominância	Expositivo. É relatado um feito que envolve ciência e tecnologia.
Veiculação	Situação comunicativa pública
Relação entre participantes da situação comunicativa	Leitor preconcebido em função do suporte. Normalmente, quem fará a leitura do texto, são pessoas que possuem o hábito de ler jornais de grande circulação. Em função da natureza da situação, que define o grau de proximidade ou distanciamento entre os participantes, os usos linguísticos com os quais o texto é construído diferem.

Fonte: PASSARELLI, 2012, p. 134 (adaptado)

Alguns procedimentos linguísticos que o professor pode levantar em seu trabalho com os alunos a partir da leitura do texto, são apresentados agora na presente pesquisa, no entanto, como esta é uma proposta de exercício, é perfeitamente possível que o professor possa ampliar ou fazer determinadas mudanças que julgar necessárias em seu contexto de trabalho.

Expôr aos alunos que o texto de análise é coeso e coerente, assumindo coesão como “estruturação da sequência [superficial] do texto (seja por recursos conectivos ou referenciais); não são simplesmente princípios sintáticos. Constituem os padrões formais para transmitir conhecimento e sentidos” (MARCUSCHI, 2008, p. 99) e coerente quando “subsme os procedimentos pelos quais os elementos do conhecimento são ativados, tais como a conexão conceitual” (BEAUGRANDE, 190, p. 19 apud MARCUSCHI, 2008, p. 119), propiciando fluidez e entendimento leitor, é uma estratégia a ser adotada pelo professor.

Assim, a partir da leitura, demonstrar que a forma como se comunica é essencial ao entendimento, é um elemento que o professor deve se atentar ao tratar com os alunos.

Neste momento, o professor pode também reforçar a respeito da situação comunicativa e como são adaptados os discursos a depender do contexto de fala e escrita.

O exemplo da escrita e leitura de um bilhete, comparando a escrita de um texto jornalístico, traz bom resultado e favorece a reflexão a respeito. Em outras palavras, demonstrar que em um texto como a notícia em que há grande circulação e leitura feita

por diferentes pessoas, não caberia o uso de abreviações, expressões altamente coloquiais, entre outros elementos, como cabe em um bilhete, traz de forma clara e simples ao aluno a adequação textual ao contexto comunicativo. Do mesmo modo que também reforça o caráter do texto em questão: comunicar de forma assertiva sobre o uso de próteses diferenciadas em crianças.

Realizar também uma discussão a respeito do uso intencional de mecanismos linguísticos, de modo a construir saberes sobre conhecimentos próprios a norma culta padrão, ou seja, aquela prevista nas gramáticas, presentes no gênero textual e em sociedade também é muito pertinente, uma vez que os textos circulam socialmente.

Chamar a atenção para a escolha de sinais gráficos como negrito e itálico é um recurso que reforça aos alunos que a diagramação de um jornal é calculada e aquilo que ganha destaque maior é o que deve chamar mais a atenção do leitor, assim como demonstrado na primeira página do jornal, já exposta.

A escolha lexical, como por exemplo em “Braços de baixo custo são feitos em impressoras 3D para crianças a partir dos 9 anos com amputações abaixo do cotovelo” ou em “Quando bebê, sofreu um tipo grave de meningite e teve as mãos amputadas, mas não é a deficiência que faz pessoas na rua lhe pararem para pedir fotos” para demonstrar que as crianças sofreram alguma doença ou acidente é precisa e não como uma forma de amenizar a perda de um membro, pode discutida em sala de aula.

Fazer a análise das citações dos cofundadores como em “Queremos transformar deficiências em superpoderes e fazemos isso através do design”, da criança usuária da prótese “Adoro combinar minhas roupas com minhas mãos” e do ator entusiasta das ações, “Lembrem-se, Luke perdeu sua mão para Darth Vader, mas isso não o impediu de derrotar o Império” como parte essencial do texto é caro, pois são os envolvidos que expõem suas opiniões e comentam com credibilidade sobre a temática retratada.

O professor deve chamar a atenção dos alunos sobre o conteúdo das citações, que como dito anteriormente, dão credibilidade ao texto. Além disso, cabe analisar como a ideia das próteses são apresentadas com satisfação por quem as concebeu e por quem as usam.

Assim no dizer da garota “Adoro combinar minhas roupas com minhas mãos” (p. 56) ou “É apenas uma questão de resolver burocracias para ser gratuito. Abrimos essa empresa e ficamos cinco anos desenvolvendo justamente para atingir um preço acessível para o sistema nacional de saúde de vários países” (p. 56) no dizer do engenheiro, são falas muito positivas que reforçam a importância e o bem-estar que as próteses podem trazer.

Cabe ao professor também reforçar ao grupo sobre como as citações estão dispostas no texto, por meio dos sinais gráficos (aspas), uma vez que localizar e relacionais informações em um texto é fundamental ao entendimento.

Ainda refletindo sobre as citações, é de se chamar a atenção para o uso dos verbos de dizer ou declarativos, no exemplo a seguir, “dizer” e “explicou” como “Lembrem-se, Luke perdeu sua mão para Darth Vader, mas isso não o impediu de derrotar o Império”, diz” e “É apenas uma questão de resolver burocracias para ser gratuito. Abrimos essa empresa e ficamos cinco anos desenvolvendo justamente para atingir um preço acessível para o sistema nacional de saúde de vários países”, explicou.” como fundamentais para a estruturação de uma citação em texto jornalístico, sendo um recurso amplamente utilizado.

O uso das aspas deve ser também analisado, não só no caso das citações, mas também em casos como “Homem de Ferro”, “Frozen”, “Star Wars” que fazem referência às obras da Disney.

Chamar a atenção para a legenda presente na imagem e sua importância para a composição do texto também é importante para que os alunos possam compreender e se apropriarem do gênero textual.

O professor ao pedir que os alunos releiam a legenda e digam sobre sua importância, reforça mais uma característica do gênero textual. Aqui é possível pedir sugestões orais ou registradas no caderno aos alunos sobre novas legendas, fazendo com que os alunos se apropriem dessa característica do texto jornalístico.

É importante também que o professor reforce que o uso das legendas também é recorrente em outros gêneros textuais ou que pode acompanhar outras informações pertinentes ao texto como em um gráfico.

O uso da linguagem figurada também pode ser outra possibilidade de trabalho em sala de aula, assim em “A parceria com a Disney também foi suada” e “ela abandonou a profissão ao se apaixonar pela “atitude punk” do engenheiro de robótica Joel Gibbard”, trazem um rico exemplo de abordagem de linguagem literal e figurada. Cabe pedir aos alunos mais exemplos que conheçam desses dois tipos de linguagem, de modo a reforçar o conceito.

Outro procedimento linguístico é a ênfase sonora em “Após ouvir um não e uma ameaça de processo” que reforçam o caminho percorrido para que as próteses tenham sido, efetivamente, criadas e como pode estar disposto em um texto tal recurso.

O uso de ironia também pode ser trabalhado no texto em “Não queriam nenhuma criança indo para o lado negro da força”, uma referência a Darth Vader, conhecido personagem das crianças, bem como o compromisso assumido de realizarem próteses só com personagens que sejam referências positivas.

A determinação por escolhas de personagens referenciados como “positivos” para o público juvenil que faz ou fará uso das próteses é reforçado em “Até o ator Mark Hamill, que vive Luke Skywalker em “Star Wars”, gravou uma mensagem para a empresa dando apoio às crianças com deficiências. “Lembrem-se, Luke perdeu sua mão para Darth Vader, mas isso não o impediu de derrotar o Império”, diz.”

Os parênteses como mecanismo linguístico também é um recurso a ser trabalhado. Em períodos como “Para comparação, os tornozelos do biofísico Hugh Herr, do MIT Media Lab, os mais avançados do mundo, custam cerca de US\$ 1 milhão cada (cerca de R\$ 3,7 milhões)” são utilizados para trazer ao leitor brasileiro a correspondência do valor em reais, é um recurso didatizante, muito presente em textos de caráter de divulgação científica.

Apresentar as características do gênero textual, a partir de seus elementos estruturais e composicionais, isto é, como está disposto, do que trata, sua linguagem formal, circulação social, função e objetivo, permite aos alunos realizar uma leitura mais atenta do texto, retomando suas especificidades. É possível que o professor peça aos alunos que façam a análise apresentada no quadro anterior em casa, a partir de um texto do mesmo gênero, de modo a complementar/fixar o conteúdo discutido.

Como fechamento, vale retomar que muitos alunos nesta faixa-etária possuem o desejo de, no futuro, serem cientistas. Assim demonstrar a importância da ciência em questões cotidianas pode trazer para a luz das reflexões a necessidade de se investir em ciências em nosso país e em todo o mundo, visto uma descoberta científica pode mudar para melhor a vida de muitas pessoas.

Após finalizada o exercício com a turma, o professor pode avaliar o desempenho da competência leitora apresentada pelos alunos a partir de dimensões avaliativas, conforme referenciado por Passarelli (2011). Em outras palavras, o professor pode mensurar como os conhecimentos foram mobilizados na interação com o gênero textual e a compreensão do dito e não-dito.

Dentre as dimensões avaliativas da competência leitora estão, segundo Passarelli (2011): dimensão textual, dimensão enciclopédica, dimensão de variação linguística e dimensão sistêmica.

A dimensão textual, abrange o conhecimento de “como se dá a organização textual para atender a dada função social” (PASSARELLI, p. 34, 2011) e é vista no exercício a partir da apresentação da página inicial do jornal e depois na análise de como o texto está disposto, ou seja, manchete, olho, imagens e legenda para a foto. Além disso, essa competência também dá a ver a identificação do texto como expositivo, conforme quadro preenchido com os alunos, associando a isso, o propósito comunicativo do texto.

A dimensão enciclopédica pode ser compreendida como o “conhecimento interno do sujeito-leitor e que constitui a base para a construção de inferência no processo de compreensão de um texto” (PASSARELLI, p. 34, 2011), assim o professor ao questionar sobre o uso de próteses, conhecimento sobre os super-heróis, vocabulário, põe em prática tal dimensão.

Já a dimensão da variação linguística, segundo Passarelli (2011) é aquela que diz respeito ao uso de variedades da língua em decorrência de aspectos geográficos, socioculturais e estilísticos, bem como a escolha adequada ao registro de formalidade dada a finalidade do texto. Essa dimensão pode ser exemplificada pelo uso vocabular e pela diferenciação entre o texto jornalístico e um bilhete, conforme exposto.

Por fim, a dimensão sistêmica, refere-se a como o texto é construído linguisticamente (PASSARELLI, 2011, p. 35). Essa dimensão pode ser identificada pela apresentação análise dos procedimentos e mecanismos linguísticos a serem trabalhados pelo professor em sala de aula. A dimensão sistêmica pode ser demonstrada também pelos mecanismos de textualização responsáveis por tornarem o texto analisado coeso a partir de um contexto sociocomunicativo específico: o uso das próteses diferenciadas por crianças.

Assumindo a leitura como um ato complexo, que exige reflexão e aplicação de conhecimentos linguísticos e de vivências pessoais, é que o presente exercício foi estruturado.

Longe de ser uma cartilha a ser seguida, a presente proposta foi resultado de um esforço em propor aos professores de sexto ano uma aplicabilidade que fosse refletida e organizada de modo a propiciar aos alunos a possibilidade de se tornarem leitores competentes e autônomos.

Considerações finais

Ao iniciar a presente pesquisa, expus fatos que são preocupantes relacionados ao Ensino Básico em nosso país. Urge o fato de investirmos mais em pesquisas que reflitam e deem subsídios aos professores para realizarem suas tarefas de forma assertiva em sala de aula.

Aos professores ficou incumbida a árdua tarefa de fazer com os alunos possam ser sujeitos ativos e transformadores em sociedade. Ao professor de Língua Portuguesa, em especial, coube a tarefa de ensinar meninos e meninas a lerem e interpretarem o mundo em que vivemos, de modo a transformá-lo por meio da leitura e escrita.

O ensino de Língua Portuguesa, assim como o de outras disciplinas, exige diálogo e articulação entre saberes advindos da experiência de professores e professoras e das pesquisas realizadas com compromisso e ética dos estudiosos da área.

Quando me propus a realizar a presente pesquisa, em especial, no Mestrado Profissional, acreditei que teoria e prática poderiam caminhar juntas em busca de um propósito comum: aprimorar minha atividade docente.

Ao longo do processo de desenvolvimento da presente pesquisa, objetivei propor um exercício de leitura destinado ao sexto ano de modo a contribuir à formação de leitores competentes e autônomos.

Pensado e estruturado no desenvolvimento de competências leitoras para crianças e jovens de 10 a 12 anos, este trabalho também pode contribuir para colegas professores que, como eu, também estão em busca de novos conhecimentos de modo a subsidiar suas práticas, embora não seja a formação de professores o caráter essencial desta pesquisa.

A estruturação do trabalho, partindo da história da leitura, fez com que fosse possível conhecer mais sobre esse ato tão complexo e presente em nossa sociedade há tanto tempo.

A retomada histórica foi necessária para que a análise sobre as tomadas de decisão propostas no exercício não fossem, simplesmente, um modo de reproduzir o que há tanto tempo vem sendo feito, ao contrário, a análise desses longos períodos foi importante para que a reflexão sobre a importância da leitura e seu espaço na sociedade fossem expostos.

O mesmo ocorreu com as concepções de linguagem que, por serem muitas, ganharam espaço e a devida atenção na pesquisa. Conhecer os modelos de linguagem permite darmos um passo adiante de modo a optar pela concepção de linguagem condizente para pensar o que venha a ser a leitura, em especial, a de base sociointeracionista, que prevê a compreensão leitora como uma ação que envolve o contexto e vivências do leitor. Também por levar em conta os aspectos históricos,

culturais, políticos, religiosos, entre outros de quem lê, bem faz uso de características estruturais e conhecimentos prévios do leitor para que a compreensão seja concretizada.

Embora não haja um consenso sobre o que é leitura, demonstrado dentro dos limites deste trabalho, é compreendida como um rico processo de interação entre texto, leitor com suas vivências e contexto social, histórico, político, sendo o modelo sociointeracional aquele que dá a ver tais características.

O trabalho ancorado em estratégias leitoras possibilitou que o exercício objetivado fosse realizado. Assim, pensar em estratégias leitoras é pensar também nos objetivos a serem alcançados a partir da realização de leitura em sala de aula, quando bem fundamentados.

As estratégias, visando aos objetivos específicos delimitados ao longo da pesquisa, dão a possibilidade de o professor em sala de aula estruturar seu trabalho em três etapas principais: pré-leitura, durante leitura e pós-leitura.

Essa organização é importante, pois permite ao professor identificar os pontos que são fulcrais no trabalho em sala de aula. Daí reside outro fator importante: conhecer bem as especificidades da turma em que o professor trabalha.

É claro que, para conhecer a turma, o professor levará certo tempo, mas esse conhecimento é fundamental para que as propostas sejam realizadas de forma mais significativa.

No caso do sexto ano, em especial, há ainda mais especificidades devido ao processo de transição da infância para a adolescência. Assim, cabe ao professor um olhar mais atento e compreensivo, afinal, este é um período delicado e que não deve, de forma alguma, ser menosprezado.

O trabalho com os gêneros, por sua vez, não é novo, mas continua merecendo especial atenção. Saber interpretar determinado gênero, como os que integram o domínio discursivo jornalístico, possibilita ao leitor, no caso o aluno do sexto ano, dialogar, refletir e querer transformar sua própria realidade.

Ao compreender o propósito comunicativo do texto jornalístico em questão, os alunos podem ampliar seus reportórios, questionar o porquê de ações como a divulgada sobre os avanços da ciências e tecnologia, ainda serem mínimas em nosso país ou ainda se sentirem instigados a construírem em suas vidas profissionais, instrumentos que facilitem a vida de pessoas com necessidades especiais, configurando um exemplo de cidadania.

A feitura deste trabalho foi motivada por minhas experiências profissionais que foram ressignificadas à medida que cada capítulo ia se construindo como numa teia que foi sendo tramada aos poucos.

A minha formação profissional muito se deve ao Mestrado Profissional. No decorrer do curso, pude reafirmar um de meus propósitos essenciais como professora: estar em constante estudo, reflexão e aprimoramento de minha prática.

Muitas vezes, o universo acadêmico assusta e afasta profissionais muito competentes por medo de não serem capazes de encarar o desafio de estar em sala de aula, como aluno, ser avaliado e propor um trabalho que seja significativo à prática. No entanto, esta é uma barreira que deve ser superada, pois teoria e prática não devem ser facetas opostas, ao contrário, devem ser complementares.

Longe de ser um método a ser seguido ou com a presunção de revolucionar os estudos do ensino de leitura, a realização deste estudo, decorrente da necessidade de termos mediações mais assertivas para ensinar a leitura como processo de significação, investindo especialmente nas estratégias leitoras, constitui-se em proposta que pode contribuir não só para a prática de professores de todas as áreas, mas também como base para propostas de intervenção voltadas à formação de formadores.

Referências

ABREU, Ana Cláudia de; BENINI, Ana Maria Leopaci. *Etnodesign como ferramenta de resgate da memória brasileira nos artefatos indígenas*. In: Revista Icônica, Apucarana, v. 2, n. 2, p.209-235, fev./ago. 2016. Disponível em: <file:///C:/Users/marciacqp/Downloads/94-342-1-PB%20(1).pdf> Acesso em: 23 jan. 2018.

AIDAR, Flávia. O jornal como instrumento pedagógico – Programa Folha Educação: uma proposta de leitura de jornal em sala de aula. Revista comunicação e educação, vol. 1, no 2, 1995. Disponível em <<http://revcom.portcom.intercom.org.br/index.php/Comedu/article/viewArticle/4248>>. Acesso em 20 set. 2019.

AJZENBERG, Elza. *A Semana de Arte Moderna de 1922*. Revista De Cultura E Extensão USP, 7, 25-29. Disponível em: <<https://doi.org/10.11606/issn.2316-9060.v7i0p25-29>> Acesso em: 23 jan. 2018.

ALFONSI, Selma Oliveira. *Formação continuada de professores do Ensino Fundamental II: necessária, complexa e urgente*, 2018. Disponível em: <<https://tede2.pucsp.br/handle/handle/20964>> Acesso em: 28 maio 2018.

ALVES, G.L. *A produção da escola pública contemporânea*. Campo Grande: UFMS; Campinas: Autores Associados, 2001.

AMORIM, M. L. V. *Ensinando leitura na sala de aula de inglês: teoria e prática*. In: TADDEI, Eliane. *Perspectivas: O ensino da língua estrangeira*. Rio de Janeiro: SME, 1997.

AZEVEDO, F. *A cultura brasileira*. São Paulo: Melhoramentos, 1971.

BAJARD, Èlie et al. *Formação de professores e alunos leitores*. Minas Gerais: MEC, 1994.

BAKHTIN, Mikhail Mikhailovitch. *Os gêneros do discurso*. In: *Estética da criação verbal*. Tradução de P. Bezerra. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

BRASIL. Ministério da Educação. *Base Nacional Comum Curricular – BNCC*. Brasília, DF, 2017. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/>. Acesso em 04 mar.2019.

_____. *Parâmetros Curriculares Nacionais*. Ciências Humanas e suas tecnologias. Brasília: MEC, 2000(a).

_____. *Parâmetros Curriculares Nacionais*. Linguagens, Códigos e suas tecnologias. Brasília: MEC, 2000(b).

BASSO, E. A. *A construção social das competências necessárias em um educador pelas línguas: entre o real e o ideal – um curso de Letras em estudo*. Tese de doutorado. Campinas: UNICAMP. IEL. 2001. Disponível em: <<http://repositorio.unicamp.br/jspui/handle/REPOSIP/269421>> Acesso em: 04 jan. 2019.

_____. *As competências na contemporaneidade e a formação do professor de LE*. In: SILVA, Kléber Aparecido da & ALVAREZ, Maria Luisa Ortiz. *Perspectivas de investigação em Linguística Aplicada*. Campinas: Pontes Editores, 2008.

BERTI, E. *Las razones de Aristóteles*. Buenos Aires: Oinos, 2008.

BONINI, Adair. Os gêneros do jornal: o que aponta a literatura da área de comunicação no Brasil? *Linguagem em (Dis)curso*, Tubarão, SC: Editora Unisul, v.4, n. 1, p. 205-231, 2003. Disponível em: <<http://www3.unisul.br/paginas/ensino/pos/linguagem/revista/revista.htm>> Acesso em: 04 jan. 2019.

BORGES, Renata Sales de Moraes. *Desafios ao educador na transição do quinto para o sexto ano nas escolas públicas do Estado de São Paulo: uma proposta de formação*, 2015, p.1-81. Disponível em: <<https://tede2.pucsp.br/handle/handle/10254>> Acesso em: 28 maio 2018.

BRIGGS, A.; BURKE, P. *Uma história social da mídia: de Gutenberg à Internet*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2004.

CHARTIER, Roger. *As revoluções da leitura no Ocidente*. In: ABREU, Márcia (Org.). *Leitura, história e história da leitura*. Campinas, SP: Mercado das letras/ ALB/ FAPESP, 1999.

CHARTIER, R.; CAVALLO, G. (Org.) *História da leitura no mundo ocidental*. São Paulo: Ática, 1998.

COMÊNIO, João Amós. *Didáctica Magna. Tratado da arte universal de ensinar tudo a todos*. Introdução, Tradução e Notas de Joaquim Ferreira Gomes. 3. ed. Lisboa: Fundação Lisboa; Calouste Gulbenkian, 1957.

CANÁRIO, Rui. *A prática profissional na formação de professores*. In B. P.

Campos (Ed.), *Formação profissional de professores no ensino superior* (Vol. 1, pp. 31-45). Porto: Porto Editora, 2001.

IMBERNÓN, Francisco. *Formação docente e profissional*. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2000.

CARRELL, P. L.; EISTERHOLG, J. C. *Schema theory and ESL reading pedagogy*. In: CARREL, P. L.; DEVINE, J.; ESKEY, D.E. (eds.). *Interactive approaches to second language reading*. Cambridge: Cambridge University Press, 1988, p. 73-89.

DAMASCENO, Alberto. *Pombal, a modernidade e as origens da reforma de ensino na América Portuguesa e Portual*. In: Revista HISTEDBR On-line, Campinas, nº 69, p. 16-32, set2016 – ISSN: 1676-2584. Disponível em: <file:///C:/Users/marciacqp/Downloads/8648240-25019-1-PB.pdf> Acesso em: 23 out. 2018.

DARIVA, Seila Maria de Oliveira. *A leitura na era digital: uma proposta de trabalho pedagógico com o gênero discursivo HQ*. Paraná: Secretaria da Educação, 2010, p. 1-23.

Disponível em: <
http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/cadernos/pdebusca/producoes_pde/2010/2010_unicentro_port_artigo_seila_maria_de_oliveira.pdf> Acesso em: 23 out. 2018.

DINUCCI, A. L. *Notas sobre a teoria aristotélica da linguagem*. Cadernos UFS: filosofia, São Cristóvão, v. 5, p. 7-16, jan./jun. 2009. Disponível em: <
<http://200.17.141.110/periodicos/cadernos_ufs_filosofia/revistas/ARQ_cadernos_5/ald_o.pdf>. Acesso em: 12 dez. 2018

DUARTE, Nórís Eunice Wiener Pureza. *A abordagem do texto nas aulas de língua materna em duas realidades educacionais distintas - brasileira e uruguaia*. Pelotas,

2006, p.1-250. Tese de doutorado. Disponível em:
<<https://repositorio.ufsc.br/bitstream/handle/123456789/88909/231046.pdf?sequence=>>
Acesso em: 23 out. 2018.

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

Fernanda Ezabella. *Startup cria braços biônicos de super-heróis*. Folha de S. Paulo, São Paulo, ano 99, n. 32.839, 1º mar. 2019. Saúde, p. B6. Disponível em:
<<https://www1.folha.uol.com.br/equilibrioesaude/2019/03/protese-para-criancas-tem-luzes-de-homem-de-ferro-e-flocos-de-neve-de-frozen.shtml>> Acesso em: 15 out. 2018.

FERNÁNDEZ, Alicia. *O saber em jogo: a psicopedagogia propiciando autorias de pensamento*. Porto Alegre: Artmed, 2001.

FERREIRA, Luiz Antonio. *Leitura e persuasão: princípios de análise*. São Paulo: Contexto, 2015.

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

FREITAS, Maria Adelaide de. *Avaliação enquanto análise: resultados das primeiras reflexões do professor de LE sobre o próprio ensino*. In: FILHO, José Carlos P. de Almeida (org). *O professor de língua estrangeira em formação*. 3ª Edição, Campinas, SP: Pontes Editores, 2009.

FREIRE, P. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

GALEANO, Eduardo. *Tejidos: antologia*. Espanha: Ediciones Octaedro, S.L., 2001.

GERALDI, J.W. *A aula como acontecimento*. São Paulo: Pedro & João Editores, 2004. 208p.

_____. *O texto na sala de aula*. 4.ed. São Paulo: Ática, 2006.

GIOVANNINI, Giovanni (coord.) et al. *Evolução na Comunicação: do Silex ao Silício*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1987, 27-62.

GOODMAN, K. *The reading process*. In: CARREL, P. L.; DEVINE, J.; ESKEY, D.E.

(eds.). *Interactive approaches to second language reading*. Cambridge: Cambridge University Press, 1988, p.11-21.

GONDIM, A. A. L. *Desenvolvimento das capacidades de linguagem através das atividades dos livros didáticos de português língua estrangeira*. 2012. 177 f. Dissertação (Mestrado em Linguística) – Centro de Humanidades, Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2012.

GOUGH, P.B. *One second of reading*. In: SINGER, H.; RUDDELL, R. *Theoretical models and process of reading*. 3ed. Newark, International Reading Association, 1985.

KALINA, E; LAUFER, H. *Aos pais de adolescentes*. Rio de Janeiro: Cobra Morato, 1974.

KIMMEL, D. C., e WEINER, I. *La adolescencia: una transición del desarrollo*. Barcelona: Ariel, 1998.

KLEIMAN, Ângela. *Texto e leitor – aspectos cognitivos da leitura*. Campinas/São Paulo, Pontes, 2004 (a).

_____. *Leitura: ensino e pesquisa*. Campinas, S. Paulo, 2004 (b).

KNUPPEL, Maria Aparecida Crossi. *História da leitura: do prólogo à inspiração*. Disponível em: <http://www.histedbr.fe.unicamp.br/acer_histedbr/seminario/seminario7/TRABALHOS/M/Maria%20aparecida%20crissi%20knuppel.pdf> p.1-26. Acesso em: 23 out. 2018.

KOCH, Ingedore Villaça; ELIAS, Vanda Maria. *Ler e compreender: os sentidos do texto*. 3. ed. São Paulo: Contexto, 2011.

LEFFA, V. J. *Aspectos da leitura: uma perspectiva psicolinguística*. Porto Alegre: Sagra/Luzzato, 1996.

_____. *O ensino de línguas estrangeiras no contexto nacional*. Contexturas, APLIESP, n. 4, p. 13-24, 1999.

LIMA, Joelma Silveira Goulart de. *Percepções de professores do fundamental II sobre sua formação e atuação*, 2017. P.1-14. Disponível em: <<http://biblioteca.unisantos.br:8181/handle/tede/3721>> Acesso em: 28 maio de 2018.

LENCASTRE, Leonor. *Leitura: A compreensão de textos*. Universidade do Porto: Fundação Calouste Gulbenkian, 2003.

LYONS, John. *Linguagem e linguística: uma introdução*. Rio de Janeiro: LTC, 1987.

MAGNANI, Maria do Rosário Mortatti. *A Leitura Escolarizada*. In: *Leitura: Teoria & Prática*, ano 7, junho 1988, n. 11, pp. 15-21. Porto Alegre – RS: Mercado Aberto.

MANGUEL, A. *Uma história da leitura*. São Paulo: Companhia das Letras, 1997.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. *Exercícios de compreensão ou cópia nos manuais de ensino de língua?* In: *Em Aberto*, Brasília, ano 16, n.69, jan./mar. 1996 p. 64 – 88. Disponível em: <<http://webcache.googleusercontent.com/search?q=cache:m-ayL9PEM7YJ:www.rbep.inep.gov.br/index.php/emaberto/article/download/2067/2036+&cd=1&hl=pt-BR&ct=clnk&gl=br>> Acesso em: 04 mar.2019.

_____. *Produção textual, análise de gêneros e compreensão*. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.

MARTINS, P. O.; TRINDADE, Z. A.; ALMEIDA, A. M. O. *O Ter e o ser: representações sociais da adolescência entre adolescentes de inserção urbana e rural*. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, Porto Alegre, v. 16, n. 3, p. 555-568, 2003.

MENEGASSI, R. J.; ANGELO, C. M. P. *Conceitos de leitura*. In: MENEGASSI, R. J. (org). *Leitura e ensino*. Maringá: Eduem, 2010, p. 15-40.

MENEGASSI, R. J. *Estratégias de leitura*. In: MENEGASSI, R. J. (Org.). *Leitura e ensino*. Maringá – PR: EDUEM, 2005. p. 77-98. (Coleção Formação de professores EAD).

_____. *Perguntas de Leitura*. In: MENEGASSI, R. J. (Org.). *Leitura e ensino*. Maringá-PR: Eduem, 2010, p. 167-189.

MOITA LOPES, Luiz Paulo da. *Oficina de Linguística Aplicada: A natureza Social e Educacional dos Processos de Ensino/Aprendizagem de Línguas*. Campinas, SP: Mercado de Letras, 1996.

NASPOLINI, Ana Tereza. *Didática do Português - Tijolo por tijolo, leitura e produção de texto*. São Paulo: FTD, 1996.

NEVES, I. C. B. (Org.). *Ler e escrever: compromisso de todas as áreas*. 8.ed. Porto Alegre: UFRGS, 2007. p. 17- 22.

NÓVOA, Antônio (Coord.). *Os professores e a sua formação*. 2 ed. Lisboa: Dom Quixote, 1995.

OLIVEIRA, Luciana da Silva. *O Professor e sua formação: aspectos constitutivos desse processo*, 2014. P. 1-183. Disponível em: <<http://repositorio.unb.br/handle/10482/16143>> Acesso em: 01 maio de 2018.

PASSARELLI L. G. *Leitura e Produção Textual*. In: ANDRADE, R.J. Avaliação de competências na educação básica: um marco referencial para a prática. São Paulo: Moderna, 2011, p. 15-55.

_____. *Ensino e correção na produção de textos escolares*. São Paulo: Cortez, 2012.

_____. *Leitura e produção de texto*. In: CINTRA, A. M. M; PASSARELLI, L. G. (Orgs.). São Paulo: Blucher, 2012.

PEREIRA, Márcia Helena de Melo. *Forças centrípetas e centrífugas atuando em três gêneros discursivos: narrativa de ficção, notícia e carta argumentativa*. XVII CONGRESO INTERNACIONAL ASOCIACIÓN DE LINGÜÍSTICA Y FILOLOGÍA DE AMÉRICA LATINA (ALFAL 2014). Paraíba, 2014, P. 1-20. Disponível em: <<http://www.mundoalfal.org/CDAnaisXVII/trabalhos/R0240-2.pdf>>. Acesso em: 14 jan. 2019.

PINTO, C.; RICHTER, M. (s.d.). *Teoria da Atividade e Modelos de leitura em livros Didáticos de Português - L2*. P. 1-152. Surfaces 1.11. Internet. Disponível em: <http://jararaca.ufsm.br/websites/l&c/download/Artigos/L&C_2S_06/Marcos_Candida.pdf> Acesso em: 12 dez. 2018.

PLATÃO. *Carta VII*. In: Diálogos. Vol. V. Trad. Carlos Alberto Nunes. Editora: Universidade Federal do Pará, 1975.

REIMÃO, Sandra. *Repressão e resistência: censura a livros na ditadura militar*. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, Fapesp, 2011.

ROJO, R. H. R. *A concepção de leitor e produtor de textos nos PCNs: “Ler é melhor do que estudar”*. In M. T. A. Freitas & S. R. Costa (orgs) *Leitura e Escrita na Formação de Professores*, pp. 31-52. SP: Musa/UFJF/INEPCOMPED.2004.

ROMANELLI, O. *História da educação no Brasil (1930/1973)*. 2ª ed. Petropolis, Vozes, 1980.

RUMELHART, D. E. *Toward an interactive model of reading*. In: SINGER, H; RUDELL, R. *Theoretical models and process of reading*. 3ed. Newark, International Reading Association, 1985, p.722-751.

SANTA ROSA, Virgílio. *O sentido do Tenentismo*. 3º ed. São Paulo: Alfa-Ômega, 1976.

SANTOS, L.M.M.dos. *O papel da família e dos pares na escolha profissional*. *Psicologia em Estudo*, Maringá, v.10, n.1, jan./abr.2005. p. 57-66.

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

SAVIANI, Dermeval. et all. *O legado educacional do século XX no Brasil*. Campinas: Autores Associados, 2005.

SMITH, Frank. *Compreendendo a Leitura: uma análise psicolinguística da leitura e do aprender a ler*. Porto Alegre, Artes Médicas, 1991.

_____. *Leitura significativa*. 3.ed. Porto Alegre: Artmed, 1999.

SOARES, Magda. *As condições sociais da leitura: uma reflexão em contraponto*. In: *Leitura: perspectivas interdisciplinares*. ZILBERMAN, Regina & SILVA, Ezequiel Theodoro da (Org.). – 5ª Ed. – São Paulo: Ática, 1999, p. 18-29.

_____. *Alfabetização: a ressignificação do conceito*. *Alfabetização e Cidadania*, nº 16, p. 9-17, jul., 2003.

SOLÉ, Isabel. *Estratégias de Leitura*. 6.ed. Porto Alegre: Artmed, 2008.194 p.

TARDIF, Maurice. *Saberes docentes e formação profissional*. 13 ed. Petrópolis, RJ: 2012.

VALLERIUS, Denise Mallmann. *Regionalismo e crítica: uma relação conturbada*. In: ANTARES, n° 3 – Jan/jun 2010, P. 1-18. Disponível em: <file:///C:/Users/marciacqp/Downloads/419-1571-1-PB.pdf> .Acesso em: 23 out. 2018.

VERCEZE. Rosa Maria Nechi. *Gêneros textuais no processo de ensino-aprendizagem*. Estudos Linguísticos. São Paulo. 37 (2): 47-53, maio-ago. 2008, P. 1-18. Disponível em: <http://www.gel.Org.br/estudoslinguisticos/volumes/37/EL_V37N2_05.pdf>. Acesso em: 04 jan. de 2019.

WEAVER, P. H.; RESNICK, L. B. *The Theory and Practice of Early Reading*. In: WEAVER, P. H.; RENICK, L. B. (Eds.). *Theory and Practice of Early Reading*. Hillsdale, New Jersey: Lawrence Erlbaum Ass., v. 1, 2 e 3, 1979, p. 1-27.

ZILBERMANN. R. *A leitura e o ensino da literatura*. 2. ed. São Paulo: Cultrix. 1988.