



UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DE PERNAMBUCO
UFRPE

Unidade Acadêmica de Garanhuns – UAG
Mestrado Profissional em Letras – PROFLETRAS



Emília Cristina Ribeiro dos Santos

**AS ESTRATÉGIAS DO PROCESSAMENTO COGNITIVO NA
INTERPRETAÇÃO DE TEXTOS EM SALA DE AULA:
Uma Experiência Interdisciplinar**

GARANHUNS/PE

2018

Emília Cristina Ribeiro dos Santos

**AS ESTRATÉGIAS DO PROCESSAMENTO COGNITIVO NA
INTERPRETAÇÃO DE TEXTOS EM SALA DE AULA:
Uma experiência interdisciplinar**

Dissertação apresentada ao Programa de Mestrado Profissional em Letras – Proletras – da Universidade Federal Rural de Pernambuco - UFRPE, Unidade Acadêmica de Garanhuns - UAG, como requisito parcial para obtenção de título de Mestre em Letras.

Orientador: Prof^o Dr. Dennys Dikson
Marcelino da Silva

Garanhuns-PE

2018

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)
Sistema Integrado de Bibliotecas da UFRPE
Biblioteca Ariano Suassuna, Garanhuns-PE, Brasil

S231eSantos, Emília Cristina Ribeiro dos

As estratégias do processamento cognitivo na interpretação
de textos em sala de aula: uma experiência interdisciplinar / Emília
Cristina Ribeiro dos Santos. - 2018.

158 f. il.

Orientador: Dennys Dikson Marcelino da Silva.
Dissertação (Mestrado Profissional em Letras) - Universidade
Federal Rural de Pernambuco, Programa de Pós-Graduação em
Letras, Garanhuns, BR-PE, 2018.

Inclui referências e apêndices

1. Leitura 2. Textos 3. Língua Portuguesa I. Silva,
Dennys Dikson Marcelino da, orient. II. Título.

CDD 401.41

Emília Cristina Ribeiro dos Santos

**AS ESTRATÉGIAS DO PROCESSAMENTO COGNITIVO NA
INTERPRETAÇÃO DE TEXTOS EM SALA DE AULA: uma experiência
interdisciplinar.**

Dissertação apresentada ao Programa de Mestrado Profissional em Letras – Profletras – na área de concentração em Linguagens e Letramentos, da Universidade Federal Rural de Pernambuco – UFRPE, Unidade Acadêmica de Garanhuns, como requisito parcial para obtenção de título de Mestre em Letras, aprovada em 26/03/2018.

BANCA EXAMINADORA

Prof. Dr. Dennys Dikson Marcelino da Silva (Orientador) - UFRPE/UAG

Profª Dra. Juliene da Silva Barros Gomes (Membro interna) - UFRPE/UAG

Profº Dr. Gustavo Henrique da Silva Lima (Membro externo) – UFRPE/UAG

Garanhuns-PE, 26 de março de 2018.

Dedicatória

In memória

*Aos meus pais, por me ensinarem os valores éticos e por me motivarem a trilhar os caminhos
da leitura e da escrita.*

*À minha inesquecível avó por me introduzir no mundo fantástico da ficção por meio das
narrativas orais.*

AGRADECIMENTOS

Agradecer é lançar um olhar para trás ou para dentro de nós mesmos e, na tentativa de captar as marcas impressas na alma ou na memória, transformar gratidão em palavras.

Nessa trajetória, muitas pessoas se tornaram incrivelmente inesquecíveis pelas atitudes ou pelas sábias palavras, portanto, eu agradeço grandemente...

Primeiramente, a Deus, pois como “todas as coisas foram feitas através dele, e, sem Ele, nada do que existe teria sido feito”, é humanamente impossível negar sua existência, seu poder e seu amor. A Ele, nosso criador, minha total gratidão, meu amor e meu louvor, pela proteção e zelo, principalmente, por não desistir de mim.

Em especial, ao meu esposo, Luiz Carlos, por está sempre ao meu lado, encorajando-me, apoiando-me, e, principalmente, por me acolher nos seus abraços quando me sentia cansada e desanimada.

Com toda a ternura, aos meus filhos, Mojiana Valéria, Samuel e Rebeca, pela paciência de esperar um gesto de carinho quando os livros me roubavam o tempo e a atenção.

Ao meu neto, João Paulo, pela alegria contagiante que me faz enxergar o mundo pelos olhos de uma criança.

Ao meu genro, Jairo Bezerra, por me tirar tantas vezes do sufoco quando a tecnologia resolvia “tirar férias de mim”.

Às minhas irmãs e meus irmãos pelo apoio e pelas presenças na minha vida.

Às professoras participantes do projeto didático de intervenção pela colaboração e dedicação à arte de ensinar.

Aos estudantes da turma do 6º ano “E” pela participação voluntária nessa pesquisa.

Aos meus professores do Profletras por despertarem em mim a curiosidade pelo novo e o desejo de aprender e, em especial, à minha admirável profª Juliene e à profª Ângela pelas importantes observações no meu projeto de qualificação.

Aos meus colegas de curso do mestrado, pelos momentos de alegria e desespero que juntos compartilhamos.

Aos doutores da banca examinadora, pela rica contribuição para meu crescimento profissional.

De modo muito especial, ao meu orientador prof^o Dr. Dennys Dikson, que sabiamente me conduziu pelo mundo da pesquisa, questionando, fomentando, contestando, mas valorizando meus pequenos acertos, sem me deixar jamais desanimar nesse processo tão difícil da escrita acadêmica.

À CAPES, pelo apoio à pesquisa e incentivo financeiro oportunizando aos professores da Educação Básica a realização de um sonho rumo à qualificação profissional a fim de lidar melhor com os inúmeros desafios no contexto escolar.

Entendemos por atitude interdisciplinar, uma atitude diante de alternativas para conhecer mais e melhor; atitude de espera ante os atos consumados, atitude de reciprocidade que impele à troca, que impele ao diálogo – ao diálogo com pares idênticos, com pares anônimos ou consigo mesmo – atitude de humildade diante da limitação do próprio saber, atitude de perplexidade ante a possibilidade de desvendar novos saberes, atitude de desafio – desafio perante o novo, desafio em redimensionar o velho – atitude de envolvimento e comprometimento com os projetos e com as pessoas neles envolvidas, atitude, pois, de compromisso em construir sempre da melhor forma possível, atitude de responsabilidade, mas, sobretudo, de alegria, de revelação, de encontro, de vida.

Fazenda

RESUMO

No contexto atual das avaliações externas, é inegável a dificuldade dos nossos alunos no que se refere à leitura de textos escritos. Por essa razão, esta pesquisa parte da busca da atuação dos sistemas de conhecimento: linguístico, enciclopédico e interacional na interpretação e construção de sentidos do texto por meio das estratégias cognitivas do processamento textual, numa perspectiva interdisciplinar, com o intuito de produzir uma proposta de intervenção, visando contribuir com os estudos e pesquisas no campo educacional. Portanto, esta pesquisa tem por objetivo analisar os conhecimentos que os educandos do 6º ano mobilizam no ato da leitura, durante o processamento textual, a fim de compreender que conhecimentos cognitivos são necessários para que o aluno leia e interprete textos escritos. Nesse sentido, buscamos respaldar essa pesquisa, principalmente, nos aportes teóricos que fundamentam a leitura e um ensino de língua materna por meio do gênero, concebendo o texto como lugar de interação entre leitor-texto-autor, destacando-se, nesse contexto, as contribuições teóricas de Bakhtin (1992), Marcuschi (2008, 2010); Antunes (2003, 2009); Koch e Elias (2014); Koch (2015, 2016); Bazerman (2006, 2007), Bezerra (2017) e, na abordagem interdisciplinar, destacamos Japiassu (1976); Fazenda (2008) e, principalmente, Kleiman e Moraes (1999), que defendem uma prática pedagógica coletiva e discursiva. Assim, por meio de uma abordagem qualitativa e da pesquisa-ação, realizamos esta pesquisa, basicamente, em quatro etapas, a primeira constou de uma atividade diagnóstica, a segunda, formada pelas oficinas realizadas com os professores envolvidos no projeto das disciplinas curriculares (Língua Portuguesa, Matemática e Ciências), possibilitando aos estudantes uma nova leitura a partir da abordagem em cada área do conhecimento; a terceira, a aplicação das atividades interdisciplinares e a quarta trata da análise das atividades. Finalmente, a análise do corpus desta pesquisa nos permitiu constatar a importância dos três grandes sistemas de conhecimento para a interpretação e produção de sentidos do texto e, conseqüentemente, para a melhoria da proficiência em leitura.

Palavras-chave: Leitura. Interdisciplinar. Processamento textual.

ABSTRACT

In the current context of external evaluations, our students' difficulty in reading written texts is undeniable. For this reason, this research starts from the search of knowledge systems performance: linguistic, encyclopedic and interactive in interpretation and construction of meanings of the text through cognitive strategies of textual processing, in an interdisciplinary perspective, with the intention of producing a proposal of intervention, aiming to contribute to studies and research in the educational field. Therefore, this research aims to analyze the knowledge that 6th grade students mobilize in the act of reading, during textual processing, in order to understand what cognitive knowledge a student needs to read and interpret written texts. In this sense, we seek to support this research, mainly, in the theoretical contributions that support reading and mother tongue teaching through gender, conceiving the text as a place of interaction between reader-text-author, highlighting, in this context, the theoretical contributions of Bakhtin (1992), Marcuschi (2008, 2010); Antunes (2003, 2009); Koch and Elias (2014); Koch (2015, 2016); Bazerman (2007), Bezerra (2017) and, in the interdisciplinary approach, we highlight Japiassu (1976); Fazenda (2008), and specially Kleiman and Moraes (1999), who defend a collective and discursive pedagogical practice. Thus, through a qualitative approach and action research, we carried out this research, basically in four stages: the first one consisted of a diagnostic activity, the second one, moulded by the workshops held with the teachers involved in the curricular subjects project (Portuguese Language, Mathematics and Sciences), allowing students a new reading based on the approach in each area of knowledge; the third, the application of interdisciplinary activities and the fourth deals with the analysis of activities. Finally, the corpus analysis of this research allowed us to verify the importance of the three great knowledge systems for the interpretation and production of meanings of the text and, consequently, for the improvement of reading proficiency.

Keywords: Reading. Interdisciplinary. Textual processing.

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	9
2	O GÊNERO A FAVOR DE UMA PRÁTICA DIALÓGICA.....	13
2.1	A TEXTUALIDADE NO GÊNERO NA PERSPECTIVA DO ENSINO DE LÍNGUA.....	14
2.2	ALGUMAS CONSIDERAÇÕES SOBRE LÍNGUA, SUJEITO E TEXTO.....	18
2.3	DESCONSTRUINDO ALGUNS EQUÍVOCOS SOBRE GÊNERO, TIPOS TEXTUAIS E TEXTO.....	21
2.4	O GÊNERO A SERVIÇO DA CONSTRUÇÃO DE SENTIDOS DO TEXTO..	25
2.5	OS GÊNEROS NA SALA DE AULA.....	30
3	A LEITURA NO DIA A DIA DO PROFESSOR.....	40
3.1	REINVENTANDO OS ESPAÇOS PEDAGÓGICOS DA LEITURA	41
3.2	ALGUMAS CONCEPÇÕES DE LEITURA.....	42
3.3	A LEITURA E A CONSTRUÇÃO DE SENTIDOS	46
3.3.1	A leitura na perspectiva interdisciplinar.....	50
3.4	ASPECTOS SOCIOCOGNITIVOS E O PROCESSAMENTO TEXTUAL	58
3.5	O PROCESSAMENTO TEXTUAL NO ATO DA LEITURA	64
3.5.1	Conhecimento linguístico.....	68
3.5.2	Conhecimento enciclopédico ou conhecimento de mundo	69
3.5.3	Conhecimento sociointeracional	70
3.5.3.1	Conhecimento ilocucional.....	70
3.5.3.2	Conhecimento comunicacional.....	72
3.5.3.3	Conhecimento metacomunicativo.....	73
3.5.3.4	Conhecimento superestrutural ou conhecimento sobre os gêneros textuais	74
3.6	ESTRATÉGIAS DE PROCESSAMENTO TEXTUAL	75
3.6.1	Estratégias cognitivas	75
3.6.2	Estratégias sociointeracionais.....	77
3.6.3	Estratégias textuais.....	77
3.6.3.1	Estratégias de organização da informação	78
3.6.3.2	Estratégias de formulação.....	78
3.6.3.3	Estratégias de referenciação.....	79
3.6.3.4	Estratégias de “balanceamento” do explícito/implícito	79

4	CONTEXTUALIZANDO O PERCURSO DA PESQUISA.....	80
4.1	POR UM CAMINHO METODOLÓGICO.....	85
4.2	DEFININDO O PERCURSO.....	87
4.3	O CONTEXTO ESCOLAR.....	88
4.4	O CONTEXTO ESTUDANTE	90
4.5	O CONTEXTO PROFESSOR	93
4.6	DIALOGANDO COM A PROPOSTA DE INTERVENÇÃO	95
4.7	ETAPAS DA PROPOSTA DE INTERVENÇÃO	97
4.8	APRESENTAÇÃO DA PROPOSTA	99
4.8.1	Atividade diagnóstica.....	100
4.8.2	Dia “D” da Leitura – Quatro momentos	102
4.8.3	Atividades de leitura interdisciplinar 1	105
4.8.4	Atividades de leitura interdisciplinar 2	113
4.8.5	Atividades de leitura interdisciplinar 3	118
5	ANÁLISE DOS RESULTADOS	127
5.1	ANÁLISE DA ATIVIDADE 01	129
5.2	ANÁLISE DA ATIVIDADE 02	134
5.3	ANÁLISE DA ATIVIDADE 03	142
6	CONSIDERAÇÕES FINAIS	153
	REFERÊNCIAS.....	156

1 INTRODUÇÃO

Com o advento das avaliações da aprendizagem em larga escala conferidas por meio do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (SAEB)¹, tais como, Avaliação Nacional da Educação Básica (Aneb), Avaliação Nacional do Rendimento Escolar (Anresc) e o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), como também o Programa Internacional de Avaliação de Estudantes (PISA), veio a público, com mais rigor, o conhecimento, em nível nacional e internacional, dos baixos índices da educação no que se referem, principalmente, aos resultados da proficiência em leitura dos nossos estudantes, revelando a incapacidade de ler e compreender os textos nos mais variados gêneros textuais, implicando uma visão negativa sobre o ensino da leitura e a formação de leitores proficientes.

Nesse contexto, o ensino da língua materna ganha destaque, não somente por ser alvo das avaliações externas, nacionais e internacionais, mas também pela capacidade de desenvolver nos estudantes a competência comunicativa, ampliando as possibilidades de inserção dos sujeitos nos contextos sociais de interação humana.

Por essa razão, muito se tem discutido sobre o papel da escola na formação do leitor com capacidade de interagir com o outro nos vários contextos de produção de sentido. Segundo Marcuschi (1999, p.08), a produção de sentido resultante de atividades cognitivas vem mediada por uma experiência “organizada socialmente em regime de co-produção”. Essa capacidade de produzir significados, numa perspectiva interacionista, defendida pelo pesquisador, exige dos agentes da transformação (os professores) uma nova postura diante do processo de ensino da leitura, que possibilite aos educandos a construção do conhecimento pela interação com o objeto de aprendizagem a partir dos saberes construídos ao longo da vida, nas relações humanas e com o mundo; uma prática a ser abraçada por todos os educadores no contexto escolar.

¹ O Ministério da Educação instituiu o Sistema de Avaliação da Educação Básica – Saeb, que é formado por duas avaliações da aprendizagem: a Avaliação Nacional da Educação Básica – Aneb e a Avaliação Nacional do Rendimento Escolar – Anresc. Essas avaliações são coordenadas pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira – Inep e acontecem no periodicamente de dois em dois anos.

Partimos, portanto, do questionamento que norteou toda a pesquisa sobre a leitura e que, possivelmente, levar-nos-á a compreender que conhecimentos cognitivos são necessários para que os alunos possam ler e interpretar textos de forma eficiente.

Por essa razão, esta pesquisa tem como eixo a leitura de textos escritos, focada na interpretação e na produção de sentidos, por meio do processamento textual, com o objetivo de analisar os conhecimentos cognitivos que os educandos do 6º ano mobilizam no ato da leitura, durante o processamento textual, para interpretar textos e produzir sentidos, visando, sobretudo, melhorar as habilidades de leitura e construção de sentidos do texto.

Para isso, destacamos os seguintes objetivos específicos: analisar o nível de proficiência em leitura dos alunos da escola por meio dos resultados da avaliação externa de Pernambuco (SAEPE); apresentar uma proposta de leitura na perspectiva interdisciplinar para os professores da escola em estudo; realizar oficinas pedagógicas com os professores envolvidos diretamente na pesquisa; elaborar atividades de leitura a partir de textos selecionados de acordo com as necessidades da turma e com a realidade da escola; aplicar atividades de leitura nas disciplinas envolvidas (Língua Portuguesa, Matemática e Ciências); analisar os conhecimentos cognitivos mobilizados pelos alunos na realização das atividades de leitura por meio do processamento textual.

Ao colocarmos o processamento textual como foco principal desta pesquisa, destacamos, na primeira seção desta dissertação, alguns pontos teóricos, tais como, estudos sobre gêneros na perspectiva de uma prática pedagógica apoiada na sua diversidade, fundamentada, principalmente, nos pressupostos teóricos de Bakhtin (1992), Marcuschi (2008, 2010); Antunes (2003, 2009) e de algumas contribuições de Bezerra (2017) e Bazerman (2006, 2007), dentre outros.

A segunda seção apresenta uma abordagem sobre a leitura, eixo desta pesquisa, considerando que o processamento textual, segundo Koch e Elias (2014), é estratégico e efetiva-se na interação entre sujeitos, mediada pelo texto. Assim, trilhamos o percurso da leitura e interpretação de textos com base no processamento textual, fundamentado, principalmente, nos estudos teóricos de Koch (2015, 2016), Koch e Elias (2014), as quais defendem a importância da mobilização de conhecimentos cognitivos por meio das estratégias do processamento textual para a interpretação e construção de sentidos do texto. Nesse sentido, buscamos

compreender a partir de atividades de leitura que conhecimentos cognitivos atuam no ato da leitura para que o leitor possa, de forma efetiva, atribuir sentidos ao texto. Além disso, abordamos a leitura, na perspectiva interdisciplinar, fundamentada nos estudos de Japiassu (1976); Fazenda (2008) e de Kleiman e Moraes (1999).

O percurso metodológico da pesquisa, terceira seção desta dissertação, destaca os sujeitos partícipes, o contexto em que aplicamos a pesquisa e as etapas da proposta de intervenção.

E a última seção desta dissertação compõe-se da análise das atividades aplicadas no projeto didático de intervenção com foco no processamento textual.

Destacamos que o projeto didático de intervenção mobilizou e contou, inicialmente, com a participação de quatro disciplinas curriculares, a saber, Língua Portuguesa (LP), Matemática, Ciências e História. Porém, devido ao fator disponibilidade para participar, principalmente, das oficinas pedagógicas, o componente curricular História deixou de integrar o grupo das disciplinas, restando, portanto, apenas três que passaram a trabalhar com os mesmos textos selecionados a partir de uma temática interdisciplinar.

As professoras envolvidas no referido projeto didático participaram, concomitantemente, de oficinas pedagógicas com o objetivo de elaborar as atividades de leitura referentes aos textos selecionados para o trabalho interdisciplinar com a turma do 6º ano “E”, formada por 35 (trinta e cinco) estudantes.

Foram trabalhados, durante o projeto de intervenção, três textos pelas três disciplinas envolvidas na turma supracitada. De cada componente curricular, em cada atividade de leitura interdisciplinar, recolhemos 35 atividades. No final da aplicação das atividades, contamos com, aproximadamente, 105 (centos e cinco) atividades de cada disciplina, totalizando 315 (trezentas e quinze) atividades, oriundas das três disciplinas, que compõem o corpus desta pesquisa. Dentre essas, fizemos um recorte de 18 (dezoito) atividades, de duas discentes da turma, a fim de analisarmos a atuação dos conhecimentos cognitivos quando mobilizados pelo processamento textual. Para isso, destacamos, em cada atividade de leitura, de cada disciplina curricular, entre uma ou duas questões para aplicarmos os fundamentos teóricos defendidos por Koch e Elias (2014); Koch (2015, 2016), na perspectiva de compreendermos quais conhecimentos cognitivos contribuem para a efetivação da interpretação e construção de sentidos do texto no processo interacional entre sujeitos.

Para isso, em cada questão em destaque, apresentamos a resposta das duas estudantes (alunas A e B) e lançamos um olhar investigativo sobre como elas responderam a mesma questão, ou seja, quais conhecimentos cada aluna mobilizou para atender ao que lhe é solicitado nas questões que exigem leitura e interpretação de texto. Dessa forma, os estudos de Koch e Elias (2014); Koch (2015, 2016) se configuraram como aportes teóricos extremamente essenciais para fundamentar nossas considerações analíticas.

Portanto, esta dissertação consolida um desafio pedagógico, que vai além da superação de uma prática individualista, mesmo que minimamente, que é a integração de diferentes disciplinas curriculares sob o eixo da leitura, compartilhando, assim, a responsabilidade do ensino da leitura no contexto escolar.

2 O GÊNERO A FAVOR DE UMA PRÁTICA DIALÓGICA

Nesta seção, traremos algumas discussões teóricas sobre o conceito de gêneros, sob a perspectiva sociodiscursiva da linguagem, com foco na prática pedagógica em sala de aula, abordando conteúdos relacionados à temática que contribuem para a construção de sentidos do texto a partir do processamento cognitivo.

Apesar das divergências no campo das pesquisas no que tange às terminologias gênero textual ou gênero discursivo, não entraremos aqui nos meandros das diferenças. Tomaremos, antes, como expressões sinônimas, e, ao longo dessa seção, empregaremos o termo 'gênero', de acordo com as tradições anglófonas, pois "abordar os gêneros, quer do ponto de vista teórico, quer do ponto de vista aplicado, apenas como discursivos ou apenas como textuais seria, portanto, abordar apenas um lado da questão" (BEZERRA, 2017, p.32), considerando que a preferência por uma ou por outra terminologia minimizaria um conceito, dada a sua importância no processo ensino-aprendizagem.

Portanto, desenvolver uma pesquisa na escola, na área de leitura e construção de sentidos do texto, exige, no mínimo, uma postura que se revele em atitude pedagógica por meio de uma prática de ensino que priorize o gênero na sala de aula, por considerar que esse fenômeno possibilita a interação entre os sujeitos, sabendo que, segundo Marcuschi (2008), é impossível a interação humana sem que seja por meio de textos. Assim, sendo a leitura e seu processamento cognitivo o foco dessa pesquisa, o gênero se configura como mediador dessa prática pedagógica, constituindo o caminho pelo qual se dá a leitura em sala de aula, viabilizando o desenvolvimento de uma prática dialógica, que integra professores de diversas áreas do conhecimento no contexto escolar, considerando que a leitura é o instrumento da aprendizagem, que pertence a todas as disciplinas (KLEIMAN; MORAES, 1999, p.44).

Para isso, esta seção se fundamenta nas discussões de Bakhtin (1992), Marcuschi (2008, 2010); Antunes (2003, 2009); Koch e Elias (2014); Koch (2015, 2016); Bazerman (2006, 2007), que concebem o texto na perspectiva dialógica, leitor-texto-autor e mediador do processo interacional e Bezerra (2017) que traz o resultado de uma pesquisa sobre alguns conflitos na conceituação de texto, gênero

e tipo textual. A escolha por tais teóricos se justifica, principalmente, porque a concepção de gênero na perspectiva sociodiscursiva possibilita a interação entre professor e aluno no processo ensino-aprendizagem, viabilizando a leitura como processo interativo para a construção de sentidos e o desenvolvimento da escrita por meio dos gêneros.

Tendo em vista a importância do desenvolvimento das competências de ler e escrever, função social da escola, cabe ao professor de Língua Portuguesa (LP) criar espaços de ensino e aprendizagem que oportunizem aos estudantes não só o acesso à diversidade de gênero, mas o debruçar sobre cada texto a fim de compreender as estratégias de construção, suas regularidades, funções e finalidades, o que possibilita o desenvolvimento da capacidade de produção e de compreensão dos sentidos dos textos que circulam nas diferentes esferas sociais, considerando que, em todos os momentos, os sujeitos sociais estão expostos a situações comunicativas que exigem habilidades para compreender e fazer-se compreender diante das novidades tecnológicas impostas pela sociedade do século XXI.

Para alcançar esses objetivos no ensino da leitura, por meio dos gêneros, é fundamental abordarmos algumas considerações teóricas sobre textualidade, língua, sujeito, texto e gênero.

2.1 A TEXTUALIDADE NO GÊNERO NA PERSPECTIVA DO ENSINO DE LÍNGUA

É sabido que toda a prática discursiva de interação entre os sujeitos se dá através de textos (orais ou escritos) que remetem a algum gênero, de acordo com os propósitos comunicativos dos sujeitos envolvidos nas relações de interação. Nesse sentido, vale destacar o que defende Marcuschi, “é impossível se comunicar verbalmente a não ser por algum gênero, assim como é impossível se comunicar verbalmente a não ser por algum texto” (2010, p.22). Compreendemos, portanto, que o gênero está a serviço dos processos comunicativos e que o texto se realiza em algum gênero, pois “texto é uma entidade concreta realizada materialmente e corporificada em algum gênero textual (MARCUSCHI, 2010, p.25). Diante disso, entendemos que não há texto que realize a sua função fora de algum gênero (oral ou escrito).

Tendo em vista essa dimensão da textualidade no gênero, destacamos aqui algumas contribuições de Antunes (2003, 2009), que faz uma breve abordagem sobre o objeto de estudo da linguística e suas implicações no ensino de língua portuguesa; além das orientações dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) para um ensino de língua materna a partir do texto como objeto de ensino.

De acordo com Antunes (2009), muitas contribuições, desde o campo da pragmática até as perspectivas interacionistas da linguagem, conduziram a linguística por um caminho que resultou em dois importantes consensos: primeiro de que só é possível interagir socialmente a partir da linguagem e, segundo, que essa interação somente se efetiva por meio de textos. Isso significa que falamos ou escrevemos por meio de textos (p.49 e 50). Apesar da aparente obviedade e evidência dessa afirmativa, algumas distorções do fenômeno linguístico, principalmente, aquelas que ocorreram em sala de aula e, concordamos com a autora, levaram a conceber um conceito errôneo de texto e, por muitos anos, a frase ocupou o lugar de objeto de estudo e de análise no contexto escolar (ANTUNES, 2009, p.50).

Ao se tomar a frase, isolada da situação de uso, como parâmetro para o ensino dos fenômenos linguísticos na sala de aula, o professor passou a disseminar um conceito de texto, do tipo cartilhado, caracterizado por um aglomerado de frases desconexas e sem sentido, influenciando, com rigor, a prática de escrita do aluno que passa a reproduzir esse modelo de texto.

Segundo a autora, essa perspectiva passou a mudar com a chegada da textualidade já que “por textualidade, então, se pretende considerar a condição que têm as línguas de somente ocorrerem sob a forma de textos e as propriedades que um conjunto de palavras deve apresentar para poder funcionar comunicativamente” (ANTUNES, 2009, p.50). Portanto, somente a partir do consenso da textualidade, segundo a autora, tornou-se possível ampliar o objeto de investigação linguística que passou a tomar o texto como objeto de estudo. Sendo assim,

[...] as palavras e as frases passaram a ganhar sentido somente na medida em que são vistas como partes de textos, como componentes de discursos, pelos quais as pessoas dizem, agem, participam, tomam posições, se firmam e se afirmam no aqui e agora de sua existência. (ANTUNES, 2009, p.50 e 51).

Reforçando a ideia do texto como objeto de ensino, os PCN defendem que, no contexto escolar,

[...] não é possível tomar como unidades básicas do processo de ensino as que decorrem de uma análise de estratos – letras/fonemas, sílabas, palavras, sintagmas, frases – que, descontextualizados, são normalmente tomados como exemplos de estudo gramatical e pouco têm a ver com a competência discursiva (BRASIL, 1998, p.23)

Nesse sentido, o texto passa a ocupar o lugar da frase, unidade isolada e uniforme, tornando-se o objeto de ensino da linguística. Diante disso, documentos norteadores do planejamento pedagógico, tais como os PCN, defendem uma concepção da linguagem discursiva e orientam uma prática pedagógica respaldada na textualidade, a fim de oportunizar aos estudantes o acesso ao objeto de estudo: o texto, pois

O discurso, quando produzido, manifesta-se linguisticamente por meio de textos. Assim, pode-se afirmar que texto é o produto da atividade discursiva oral ou escrita que forma um todo significativo e acabado, qualquer que seja sua extensão. É uma sequência verbal constituída por um conjunto de relações que se estabelecem a partir da coesão e da coerência. Esse conjunto de relações tem sido chamado de textualidade. Dessa forma, um texto só é um texto quando pode ser compreendido como unidade significativa global, quando possui textualidade. Caso contrário, não passa de um amontoado aleatório de enunciados. (BRASIL, 1998, p.23)

Apesar de os PCN orientarem para o desenvolvimento de uma prática de ensino a partir do texto, numa concepção dialógica da língua, muitos professores passam a simplificar essa prática e a utilizar o texto como pretexto para o ensino da gramática e da metalinguagem, fragmentando-o para o exercício de análises morfológica e sintática de frases retiradas do texto. Assim,

Vieram, então, as simplificações inevitáveis. Empenhados em “ensinar línguas com base no texto”, “a partir do texto”, “através do texto”, “de forma contextualizada”, algumas propostas de atividades supunham estar alinhadas pelas novas perspectivas, simplesmente pelo fato de estarem propondo a retirada de palavras e frases dos textos para fazer os mesmos tipos de análises que faziam antes. (ANTUNES, 2009, p.53)

Para melhor compreendermos essa prática de ensino, ainda atual, recorreremos à obra “Aula de português: encontro & interação”, em que Antunes (2003, p.73) ilustra, com uma proposta de atividade retirada de um livro didático. Essa

recorrência, que toma como ponto de partida o poema “Ave alegria”, de Sylvia Orthof, em que o trabalho com o texto prioriza unicamente a gramática, ao solicitar do educando, primeiro, que classifique a palavra “Ave”, indicando a que classe gramatical pertence e, depois, para retirar do texto três substantivos (todos os substantivos já entre retângulos no poema) e formar frases com eles, priorizando a capacidade de formar frases isoladas, descontextualizadas, o que, segundo a autora, “vai na direção oposta da textualidade” (ANTUNES, 2003, p. 73), em detrimento de uma proposta que possibilite a valorização da poesia, o conteúdo, a composição e as estratégias de construção. Em síntese, muda-se o objeto de estudo, mas a prática continua a mesma.

De acordo com Antunes, essa prática se justifica pela pouca abrangência que se tem dado à linguagem, pois se analisadas historicamente as línguas, segundo a autora, é possível constatar que sempre foram vistas nos seus aspectos linguísticos. Sair dos limites estruturais e meramente linguísticos do texto, implica

[...] ir além e atingir os elementos que condicionam esse linguístico, que o determinam e lhe conferem, de fato, propriedade e relevância. Ou seja, é preciso chegar ao âmbito das práticas sociais e, daí, ao nível das práticas discursivas, domínios em que, na verdade, são definidas as convenções do uso adequado e relevante da língua. (ANTUNES, 2009, p.53)

Nessa perspectiva, uma prática de ensino respaldada na textualidade precisa compreender o texto como resultado das práticas discursivas, que envolve sujeitos ativos e que o seu sentido não está na mera decodificação das palavras, nem nos limites do texto, mas transcende para o contexto em que os sujeitos da interlocução constroem, mutuamente, o sentido do texto. Nesse sentido, as aulas de língua portuguesa devem oportunizar aos estudantes o acesso à diversidade de gêneros, compreendendo que

[...] ‘gêneros de texto’ abarca outros elementos além do linguístico, pois abrange normas e convenções que são determinadas pelas práticas sociais que regem a troca efetivada pela linguagem. Daí que conhecer os diferentes gêneros que circulam oralmente ou por escrito faz parte de nosso conhecimento de mundo, de nosso acervo cultural. (A escola não pode furtar-se à responsabilidade de promover esse conhecimento). (ANTUNES, 2009, p.54)

Nessa assertiva, a pesquisadora além de destacar as características

linguísticas e funcionais dos gêneros, ressalta a responsabilidade da escola no sentido de proporcionar aos estudantes a construção do conhecimento, por meio do acesso à diversidade de gêneros, desde os orais até os escritos, num processo contínuo de letramento, ampliando, significativamente, o acervo cultural, histórico e individual, conhecimento fundamental no desenvolvimento da leitura para a compreensão e produção de texto.

2.2 ALGUMAS CONSIDERAÇÕES SOBRE LÍNGUA, SUJEITO E TEXTO.

Pensar o ensino de língua materna na perspectiva da textualidade, implica nova concepção de língua, texto e sujeito. Isso significa desenvolver uma proposta de ensino que tome o texto como local de interação dos sujeitos sociais, levando os estudantes a refletirem sobre as condições de produção e recepção de textos reais e concretos, produzidos nos contextos de uso da linguagem.

Para isso, refletiremos sobre alguns pressupostos teóricos, tais como Koch e Elias (2014) que discutem o lugar da construção do texto e dos sujeitos sociais e Marcuschi (2008, 2010), que reforça a perspectiva sociodiscursiva da língua na textualidade. Além de Mikhail Bakhtin (1992), o grande inspirador de pesquisadores que se debruçaram ao estudo da linguagem.

Começemos, então, refletindo sobre o conceito de língua, enquanto lugar de interação humana e social, que embasa essa pesquisa, no seu aspecto discursivo e dialógico. Segundo Marcuschi (2010, p.23), “essa visão segue uma noção de língua como atividade social, histórica e cognitiva. Privilegia a natureza funcional e interativa e não o aspecto formal e estrutural da língua”.

Nessa perspectiva sociodiscursiva, conforme defende o seu precursor Mikhail Bakhtin (1992, p. 261) “o emprego da língua efetua-se em forma de enunciados (orais e escritos) concretos e únicos, proferidos pelos integrantes desse ou daquele campo da atividade humana”. Para Bakhtin (1992), a língua é um fato social e possui duas naturezas; uma social e, outra individual, considerando que, segundo ele, os enunciados refletem as condições específicas de cada sujeito, como também as finalidades de cada campo das atividades humanas, ou seja, respondem a uma necessidade de determinado grupo social dentro de um contexto de suas atividades. A concepção de língua relacionada à ideia de sujeito é um pressuposto defendido

por Koch (2015, p.14 e 15) com a qual concordamos. Na sua obra “Desvendando os segredos do texto”, a autora apresenta três concepções de língua: primeiro, a de língua como representação do pensamento, ou seja, enquanto instrumento que se encontra à disposição dos indivíduos. Nessa concepção de língua, o sujeito é psicológico, individual e, conscientemente, é dono de sua vontade e de suas palavras. Interpretar, à luz dessa concepção, é, portanto, “descobrir a intenção do falante” (KOCH, 2015, p. 14) e o texto é visto como produto do pensamento pronto e acabado. Na segunda, a língua é concebida como código, instrumento de comunicação e o texto é o produto dessa codificação do emissor e, para o receptor entender o texto, basta conhecer o código (língua) para decodificá-lo. De acordo com essa concepção, o sujeito é inconsciente e não é dono do seu discurso, de sua vontade. Já na terceira concepção, a língua é o “lugar da interação” (KOCH, 2015, p. 16). Nessa concepção interacional de língua, os sujeitos são ativos e, dialogicamente, constroem e são construídos no texto. Portanto, é nessa concepção de língua que nos ancoramos e que respalda as práticas pedagógicas desenvolvidas no percurso das nossas investigações.

Nessa perspectiva dialógica da língua, a concepção de texto também precisa ser revisitada para o desenvolvimento de uma prática pedagógica pautada no gênero.

Iniciemos retomando uma concepção de texto já citada anteriormente do pesquisador Marcuschi (2010, p.25): “texto é uma entidade concreta realizada materialmente e corporificada em algum gênero textual”. Essa característica material concretizada pelos aspectos linguísticos e comunicativo do gênero está embasada com o pensamento de Beaugrande (1997), pois Marcuschi, na sua obra “Processos de produção textual”, ao justificar o seu objeto de pesquisa à luz da perspectiva sociodiscursiva, defende que “o texto é um evento comunicativo em que convergem ações linguísticas, sociais e cognitivas” (BEAUGRANDE,1997, p.10, apud MARCUSCHI, 2008, p.72). Nessa concepção, o texto se configura como uma confluência dos aspectos linguísticos, sociais e cognitivos, resultado das interações entre os sujeitos.

Concebendo a língua como dialógica e lugar de interação, Koch (2015, p.18) assevera que “os sujeitos são vistos como atores/construtores sociais, o texto passa a ser considerado o próprio lugar da interação e os interlocutores, como sujeitos ativos que – dialogicamente – nele se constroem e são construídos”. Diante do que

afirma a autora, entendemos que “o sentido de um texto é, portanto, construído na interação texto-sujeitos (ou texto-coenunciadores) e não algo que preexista a essa interação”.

Ainda nessa perspectiva, Koch (2016, p.27), reitera e amplia a concepção de texto:

Poder-se-ia, assim, conceituar o texto como uma manifestação verbal constituída de elementos linguísticos selecionados e ordenados pelos coenunciadores, durante a atividade verbal, de modo a permitir-lhes, na interação, não apenas a apreensão de conteúdos semânticos, em decorrência da ativação de processos e estratégias de ordem cognitiva, como também a interação (ou atuação) de acordo com práticas socioculturais (cf. KOCH, 1992).

Assim, entendemos que o texto é o resultado de uma interação, constituído nas relações que emanam das atividades humanas de linguagem e, de acordo as intenções, finalidades e propósitos comunicativos, organizam-se de forma coesa e coerente, nos aspectos semânticos e pragmáticos. Essa é a concepção de texto adotada por nós nesta dissertação, pois focamos nossa pesquisa na investigação da atuação dos conhecimentos cognitivos construídos pelos sujeitos sociais, ao longo da vida, durante seu percurso escolar e na sua interação com o mundo e com as pessoas, caracterizando uma relação dialógica, no processo da leitura, entre autor-texto-leitor.

Sendo o texto construído nessa complexidade das relações humanas, Koch (2015, p.18) defende que “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”.

Diante disso, compreendemos que não há um conceito simples e meramente descritivo de texto e o trabalho de leitura, compreensão e produção de texto, na sala de aula, passa primeiramente pela concepção de língua e de sujeito. Portanto, a simples decodificação e a prática exaustiva de exercícios em sala de aula que visam apenas à identificação das informações explícitas no texto e de elementos da estrutura textual e dos aspectos linguísticos não darão conta das dimensões da textualidade, tampouco das complexas interações da atividade verbal, porque, ao se tomar o texto como pretexto para o ensino de língua, não prevalece a linguagem no seu sentido amplo e discursivo. É necessário adotar uma prática de ensino aliada à

concepção sociodiscursiva da língua que contribua para o desenvolvimento das competências sociodiscursivas dos estudantes porque, como sugere Antunes (2009, p.57) e concordamos com ela, o ensino de língua deve tomar como objeto de estudo o texto (oral e escrito), com suas regularidades, normas e convenções de ocorrência para o desenvolvimento das competências comunicativas dos estudantes.

2.3 DESCONSTRUINDO ALGUNS EQUÍVOCOS SOBRE GÊNERO, TIPOS TEXTUAIS E TEXTO

Por entendermos a importância da compreensão dos conceitos de gênero, tipos textuais e texto para o processo ensino-aprendizagem e que o conflito de interpretação desses conceitos implicaria diretamente o processo de ensino que toma o gênero como base de uma proposta de ensino, destacamos alguns pressupostos teóricos no campo desses conceitos que, se não esclarecidos, podem causar prejuízos na aprendizagem dos estudantes. Porém, acreditamos que, apesar dos esforços em tentar dirimir as dúvidas, ainda é preciso muitas leituras para uma apreensão mais significativa desses conceitos.

Para isso, destacamos algumas abordagens teóricas de Marcuschi (2010) e, de forma parcial, o resultado de uma pesquisa sobre alguns equívocos envolvendo as referidas temáticas, publicada na obra “Gêneros no contexto brasileiro: questões [meta]teóricas e conceituais, do pesquisador Bezerra (2017). Na referida obra, o autor ilustra essa confusão com exemplos retirados da internet, dos quais apresentamos dois (não necessariamente na ordem em que aparecem na obra). No exemplo a seguir, é apresentado o equívoco sobre gênero e tipo textual (p.43). No segundo, gênero e texto (p.36).

Exemplo 1: **Gênero e tipo textual**

Gênero textual: descritivo

Conceituando Gênero descritivo: É a ação de descrever algo ou alguém, sendo considerado o ato de narrar, porém minuciosamente, visando sempre os mínimos detalhes, fazendo um retrato distinto e pessoal de alguém ou algo que viu.

(Fonte: Aprendendo a Aprender – <http://alessandrataelp.blogspot.com.br/2010/10/genero-textual-descritivo.html> - acesso em 31/01/2017.)

No exemplo 1, percebemos que há uma confusão não somente quanto à distinção entre tipos e gêneros, mas também quanto à noção de descrever e narrar. De acordo com Bezerra (2017, p.44), podemos entender que “tipos textuais são aspectos da composição de textos pertencentes a diferentes gêneros, não constituindo, eles mesmos, gêneros como tais nem participando das convenções sócio-históricas que definem os gêneros”.

Essa concepção de tipos e gêneros é também fundamentada por Marcuschi (2010, p. 25), quando afirma, de forma resumida que:

[...] para a noção de tipo textual, predomina a identificação de sequências linguísticas típicas como norteadoras; já para a noção de gênero textual, predominam os critérios de ação prática, circulação sócio-histórica, funcionalidade, conteúdo temático, estilo e composicionalidade [...]

Para reforçar o aspecto comunicativo e funcional, o autor acrescenta “os gêneros são formas verbais de ação social relativamente estáveis realizadas em textos situados em comunidades de práticas sociais e em domínios discursivos específicos” (MARCUSCHI, 2010, p.26). Concordamos, portanto, que os gêneros são entidades verbais comunicativas realizadas na forma de textos (orais ou escritos), com determinada finalidade, organizadas, de acordo com os interesses dos sujeitos sociais, para cumprir um propósito e o seu papel nas relações de interação humana. A seguir, apresentamos um quadro conceitual descritivo que sintetiza tipo textual e gênero, desenvolvido por Marcuschi (2010, p.24):

Quadro 1: Diferenças entre tipo e gênero textual

TIPOS TEXTUAIS	GÊNEROS TEXTUAIS
constructos teóricos definidos por propriedades linguísticas intrínsecas;	realizações linguísticas concretas definidas por propriedades sócio-comunicativas;
constituem sequências linguísticas ou sequências de enunciados e não são textos empíricos;	constituem textos empiricamente realizados cumprindo funções em situações comunicativas;
sua nomeação abrange um conjunto limitado de categorias teóricas determinadas por aspectos lexicais, sintáticos, relações lógicas, tempo verbal;	sua nomeação abrange um conjunto aberto e praticamente ilimitado de designações concretas determinadas pelo canal, estilo, conteúdo, composição e função;
designações teóricas dos tipos: narração, argumentação, descrição, injunção e exposição.	exemplos de gêneros: telefonema, sermão, carta comercial, carta pessoal, romance, bilhete, aula

	expositiva, reunião de condomínio, horóscopo, receita culinária, bula de remédio, lista de compras, cardápio, instruções de uso, outdoor, inquérito policial, resenha, edital de concurso, piada, conversa�o espontânea, conferência, carta.eletrônica, bate-papo virtual, aulas virtuais etc.
--	--

Fonte: MARCUSCHI, 2010, p.24.

Reforçando a rela o entre gênero e tipo textual, Marcuschi (2010, p. 28) ainda argumenta que “os gêneros são uma espécie de armadura comunicativa geral preenchida por sequências tipológicas de base que podem ser bastante heterogêneas, mas relacionadas entre si”. Segundo o autor, quando nomeamos um texto de narrativo, descritivo ou argumentativo, não estamos nomeando o gênero, mas um tipo de sequência de base.

Entendemos, portanto, por tipo textual a sequência linguística materializada no texto, que Marcuschi denomina de “sequência tipológica de base”, a serviço de um gênero; e, por gênero, fenômeno verbal que se caracteriza por sua funcionalidade a serviço das práticas discursivas dos sujeitos que interagem, nas diferentes esferas de atividades sociais. Em suma, diríamos que enquanto os tipos textuais estão a serviço do gênero; os gêneros estão sempre a serviço das intera o es entre sujeitos, ou seja, dos propósitos comunicativos, nos contextos sociais de uso da linguagem verbal. Marcuschi (2010, p. 36) resumidamente, afirma que “os gêneros textuais fundam-se em critérios externos (sociocomunicativos e discursivos), enquanto os tipos textuais fundam-se em critérios internos (linguísticos e formais)”.

Agora, destacamos o exemplo que Bezerra (2017) traz na sua obra para ilustrar a confusão conceitual no que diz respeito a gênero e texto:

Exemplo 2: Gênero e texto em site sobre língua portuguesa

Gêneros textuais são textos que exercem uma fun o social específica, ou seja, ocorrem em situa o es cotidianas de comunica o e apresentam uma inten o o comunicativa bem definida.

(Fonte: Norma Culta: Língua Portuguesa em bom Português – <http://www.norma-culta.com.br/generos-textuais/> - acesso em 31/01/2017)

Fonte: BEZERRA, 2017, p. 36.

Como o conceito de texto já foi desenvolvido anteriormente, focaremos mais no conceito de gênero para não cairmos em redundâncias desnecessárias.

No exemplo acima, Bezerra (2017, p. 36) destaca a confusão conceitual entre gênero e texto, que “apesar da referência a aspectos constituintes do gênero, os gêneros são definidos primariamente como textos”. Assim, “o texto em sua materialidade é tomado como equivalente aos gêneros”. O autor, ainda, na sua obra, afirma categoricamente que não deveria confundir texto e gênero e jamais dizer que o gênero se materializa, “apenas o texto pode ser descrito como tendo um aspecto material, ou constituir uma materialidade linguística”. Assim,

[...] ao invés de se afirmar que os “gêneros textuais são textos”, seria mais adequado ressaltar que o texto, tal como construído em cada situação de interação, remete às convenções de um ou mais gêneros, sendo, na maioria das vezes, identificado como aquele gênero cujos propósitos comunicativos predominam na situação específica. Em outras palavras, o que é construído ou “materializado” em dada situação comunicativa é o texto, orientado pelas convenções do gênero (“acordo social”) cabível naquela situação. (BEZERRA, 2017, p.37, grifos do autor)

Diante do exposto, compreendemos que o texto materializa-se nos aspectos linguísticos, nas situações de interação verbal (oral ou escrita) e que remete, por sua funcionalidade, a determinado gênero, capaz de atender às necessidades características das atividades humanas, porque “todos os diversos campos da atividade humana estão ligados ao uso da linguagem” (BAKHTIN, 1992, p. 261).

Assim, segundo Marcuschi (2010, p.30 e 31), os gêneros “são muito mais famílias de textos com uma série de semelhanças. Eles são eventos linguísticos, mas não se definem por características linguísticas: caracterizam-se [...] enquanto atividades sociodiscursivas”. Nesse sentido, entendemos que os gêneros são formas verbais de comunicação e interação entre os sujeitos, constituídos nas diversas esferas das atividades humanas com determinados objetivos. Concluímos e aceitamos então que, “quando dominamos um gênero textual, não dominamos uma forma linguística e sim uma forma de realizar linguisticamente objetivos específicos em situações sociais particulares” (MARCUSCHI, 2010, p. 31). Isso porque a realização de um gênero sempre estará condicionada à função e aos objetivos das relações de interlocução de grupos sociais.

2.4 O GÊNERO A SERVIÇO DA CONSTRUÇÃO DE SENTIDOS DO TEXTO

Já é consenso entre os linguistas que a interação social só acontece pela linguagem e por ela o sujeito se torna dono do seu dizer, compreende o outro e faz-se compreender, diz o que sente, o que deseje, enfim, constitui-se autor de sua palavra. Portanto, os gêneros são parte do cotidiano das pessoas.

Ao nos debruçarmos sobre esse tema, vale destacar a forte e significativa contribuição do filósofo russo Bakhtin para os estudos e pesquisas realizados no Brasil. Assim, é praticamente impossível discorrer, pesquisar e argumentar sobre a teoria dos gêneros sem citar Bakhtin, pois o que observamos é que a maioria das pesquisas, mesmo apontando para uma diversidade terminológica no campo conceitual ou abordando, teoricamente, de forma diferente o mesmo objeto de estudo, partem fundamentalmente das bases teóricas desse pesquisador. Para ele, o gênero é o recurso da interação humana, pois

A riqueza e a diversidade dos gêneros do discurso são infinitas porque são inesgotáveis as possibilidades da multiforme atividade humana e porque em cada campo dessa atividade é integral o repertório de gêneros do discurso, que cresce e se diferencia a medida que se desenvolve e se complexifica um determinado campo. Cabe salientar em especial a extrema heterogeneidade dos gêneros do discurso (orais e escritos) [...] (BAKHTIN, 1992, p.262)

De acordo com Bakhtin, toda essa diversidade de gêneros se justifica na pluralidade de discursos, que se manifestam nas atividades humanas. Nesse processo de troca e de interação humana “os gêneros do discurso: estes são tão indispensáveis para a compreensão mútua quanto as formas da língua” (BAKHTIN, 1992, p. 285). Nesse paralelo entre gênero e língua, compreendemos que

Quanto melhor dominamos os gêneros tanto mais livremente os empregamos, tanto mais plena e nitidamente descobrimos neles a nossa individualidade (onde isso é possível e necessária), refletimos de modo mais flexível e sutil a situação singular da comunicação; em suma, realizamos de modo mais acabado o nosso livre projeto de discurso. (BAKHTIN, 1992, p.285)

Nesse sentido, compreendemos que, quando o professor de língua materna cria as condições de acesso e de estudo da linguagem por meio dos gêneros, considerando o seu espaço de produção e de recepção, possibilita aos alunos o domínio dos gêneros, ampliando sua competência comunicativa. Por essa razão, os

PCN postulam que

[...] quando um sujeito interage verbalmente com outro, o discurso se organiza a partir das finalidades e intenções do locutor, dos conhecimentos que acredita que o interlocutor possua sobre o assunto, do que supõe serem suas opiniões e convicções, simpatias e antipatias, da relação de afinidade e do grau de familiaridade que têm, da posição social e hierárquica que ocupam. Isso tudo determina as escolhas do gênero no qual o discurso se realizará, dos procedimentos de estruturação e da seleção de recursos linguísticos. (BRASIL, 1998, p. 21)

Esse pressuposto presente nos PCN está respaldado nas ideias defendidas por Koch (2015, p. 62) quando afirma que “a competência sociocomunicativa dos falantes/ouvintes leva-os à detecção do que é adequado ou inadequado em cada uma das práticas sociais”. Assim, os sujeitos, nas atividades discursivas, produzem gêneros, organizam discursos e realizam escolhas de sequências textuais a fim de alcançar objetivos comunicativos.

Nesse sentido, quanto mais o indivíduo desenvolver a sua capacidade de uso da linguagem, mais preparado estará para interagir, de forma produtiva e eficiente, nos contextos sociais. Por esse motivo, “vale tomar os gêneros como referência para o estudo da língua e, conseqüentemente, para o desenvolvimento de competências em fala, em escuta, em leitura e em escrita dos fatos verbais com que interagimos socialmente” (ANTUNES, 2009, p. 57). Essa proposta de ensino a partir dos gêneros deve possibilitar o conhecimento amplo que não reduza o gênero a aspectos estruturais, na medida em que

não concebamos os gêneros como modelos estanques, nem como estruturas rígidas, mas como formas culturais e cognitivas de ação social corporificadas de modo particular na linguagem, temos de ver os gêneros como entidades dinâmicas. (MARCUSCHI, 2008, p.156)

Diante disso, compreendemos que os gêneros assumem um papel social e, por isso não podemos concebê-los enquanto modelos totalmente estáveis e rígidos, mas flexíveis e dinâmicos a serviço das interações humanas, desempenhando o papel funcional da linguagem. Esse aspecto cultural e cognitivo dos gêneros nos leva a relacioná-los ao pressuposto da textualidade, já abordado anteriormente, que contribui, conseqüentemente, para o processamento cognitivo, considerando que

O conceito de ‘gêneros textuais’, portanto, retoma – ampliando-o, no entanto

– um pressuposto básico da textualidade: o de que a língua usada nos textos – dentro de determinado grupo – constitui uma forma de comportamento social. Ou seja, as pessoas cumprem determinadas atuações sociais por meios verbais, e tais atuações – a exemplo de todo o social – são tipificadas, estabilizadas; por outras palavras, são sujeitas a modelos, em que a recorrência de certos elementos lhes dá exatamente esse caráter de estabelecido, de típico, de regular. É esse caráter de ‘regular’ que faz com que o próprio conteúdo de um gênero possa ser previsto. (ANTUNES, 2009, p. 54 e 55)

Assim, quanto mais as pessoas atuam nos espaços sociais, mais preparadas se tornam para a produção e recepção de gêneros, porque, principalmente, essas atuações sociais estão sujeitas a modelos, ou seja, a certa regularidade. É essa regularidade de certos elementos verbais que nos leva a prever o desenvolvimento do gênero, pois

Todo texto se organiza dentro de um determinado gênero. Os vários gêneros existentes, por sua vez, constituem formas relativamente estáveis de enunciados, disponíveis na cultura, caracterizados por três elementos: conteúdo temático, estilo e construção composicional. Pode-se ainda afirmar que a noção de gêneros refere-se a “famílias” de textos que compartilham algumas características comuns, embora heterogêneas, como visão geral da ação à qual o texto se articula, tipo de suporte comunicativo, extensão, grau de literariedade, por exemplo, existindo em número quase ilimitado. (BRASIL, 1998, p. 23)

Essas formas de enunciados que se apresentam “relativamente estáveis” e disponíveis na nossa cultura nos leva a associar determinadas características a certos gêneros o que caracteriza aquilo que Koch e Elias (2014) denominaram de competência metagenérica, adquirida e construída ao longo do letramento escolar, que será abordada mais adiante. Na sala de aula, ao trabalhar um determinado gênero, com certa frequência, o estudante passa a reconhecê-lo pela sua forma, linguagem e objetivo comunicativo. Dada essa competência, ele é capaz de reconhecer determinados gêneros e identificar que uma reportagem, por exemplo, tem por objetivo informar e que um poema tem por finalidade tocar no “eu” das pessoas, emocioná-las e “mexer” com os sentimentos. Ou ainda, o sujeito é capaz de antecipar um gênero e seu conteúdo, porque os gêneros possuem certa regularidade e estabilidade. Surge “daí também a possibilidade de se prever os modos de desenvolver um determinado gênero, ou de se prever os protótipos textuais, com regularidades de estrutura, de conteúdos, com regularidades lexicais e gramaticais...” (ANTUNES, 2009, p. 55).

Sendo assim, os textos são produzidos e distribuídos dentro de uma relativa regularidade proposta pelas situações de contexto, nas esferas sociais. Nessa perspectiva, a autora ainda adverte que “apesar de típicos e de estáveis, os gêneros são também flexíveis; quer dizer, variam no decorrer do tempo, das situações, conforme a própria trajetória cultural diferenciada dos grupos em que acontecem” (ANTUNES, 2009, p.55). Essa visão de gêneros está respaldada nos pressupostos teóricos de Marcuschi (2010, p. 20) quando afirma que:

[...] os gêneros textuais surgem, situam-se e integram-se funcionalmente nas culturas em que se desenvolvem. Caracterizam-se muito mais por suas funções comunicativas, cognitivas e institucionais do que por suas peculiaridades lingüísticas e estruturais.

Essa concepção de gênero está em consonância com o que defende Bakhtin (1992, p. 285), pois para ele “os gêneros do discurso, comparados às formas da língua, são bem mais mutáveis, flexíveis e plásticos; entretanto, para o indivíduo falante eles têm significado normativo, não são criados por ele, mas dados a ele”, portanto, os gêneros possuem características flexíveis e, dada a sua funcionalidade comunicativa, são dinâmicos, mas não podemos negar o seu caráter normativo, considerando que estão a serviço dos propósitos comunicativos. E, segundo Marcuschi (2010), é essa propriedade de flexibilidade que confere aos gêneros o seu dinamismo e sua capacidade de mudar e transformar-se no espaço e no tempo, de acordo com as intenções comunicativas de cada comunidade.

Em consonância com Bakhtin (1992) e com Marcuschi (2010), a pesquisadora Antunes (2009, p. 55) acrescenta ainda que para cada “variação de um texto significa, na verdade, uma resposta pessoal do sujeito às condições concretas de produção e circulação de seu discurso”. Então, essas variações pelas quais passam os gêneros são o reflexo dessa flexibilidade determinada pelos contextos em que o sujeito se apropria, domina e adequa os gêneros às condições de uso e aos seus objetivos comunicativos.

Isso nos leva a compreender que as regularidades que conferem aos gêneros uma caracterização relativamente estável estão sujeitas a alterações e adequações exigidas pelo tempo, pelas situações de uso e pelas condições culturais dos grupos sociais em que acontecem e se realizam. Portanto, não podemos conceber os gêneros enquanto estáticos, depreendendo apenas os seus aspectos estruturais e

formais, mas, sobretudo, por sua funcionalidade e que, nos contextos sociais de produção e recepção, são construídos com determinada finalidade de uso, como destaca Bhatia (1997: 629):

cada gênero textual tem um propósito bastante claro que o determina e lhe dá uma esfera de circulação. Aliás, esse será um aspecto bastante interessante pois todos os gêneros têm uma forma e uma função, bem como um estilo e um conteúdo, mas sua determinação se dá basicamente pela função e não pela forma. (apud MARCUSCHI, 2008 p.150)

Assim, tomados quanto à sua funcionalidade, seu conteúdo, possibilitando a comunicação humana nas atividades de linguagem, os “gêneros emergem nos processos sociais em que pessoas tentam compreender umas às outras suficientemente bem para coordenar atividades e compartilhar significados com vistas aos seus propósitos práticos. (BAZERMAN, 2006, p.31). Compartilhando com essa ideia de gênero enquanto fenômeno social e comunicativo, Marcuschi (2010, p.22) chama a atenção para os vários aspectos do gênero:

[...] embora os gêneros textuais não se caracterizem nem se definem por aspectos formais, sejam eles estruturais ou lingüísticos, e sim por aspectos sociocomunicativos e funcionais, isso não quer dizer que estejamos desprezando a forma. Pois é evidente, [...] que em muitos casos são as formas que determinam o gênero e, em outros tantos serão as funções.

Ao se trabalhar o gênero na sala de aula, é importante que se tenha essa compreensão do gênero como um todo, não focar o ensino priorizando apenas os aspectos funcionais ou os aspectos formais e estruturais, mas levar o estudante a desenvolver a capacidade de produção e recepção a partir dos vários aspectos que o definem. Então, o domínio dos gêneros nesses diversos aspectos confere aos sujeitos o desenvolvimento de habilidades linguísticas, possibilitando-lhes a construção e recepção de gêneros em situações comunicativas, conforme suas intenções e propósitos comunicativos.

Portanto, o professor de LP ao utilizar o gênero como eixo do seu planejamento para o ensino da leitura, da compreensão, da escrita e dos fenômenos linguísticos, oportunizará o desenvolvimento das habilidades sociodiscursivas para interagir efetivamente nos eventos comunicativos.

Antunes (2009) propõe um ensino de língua a partir dos gêneros e que todas as atividades e conteúdos seriam organizados em torno de um determinado gênero,

por unidade, mas isso não inviabilizaria o estudo de outros gêneros na mesma unidade. Ao selecionar um gênero como objeto central para os estudos de leitura, dos fatos de fala, de escrita, de análise linguística, o professor de língua portuguesa estará dedicando mais tempo de suas aulas ao estudo dos gêneros, seu conteúdo temático, estilo, composição e sua função, pois

[...] os livros didáticos exploram certos gêneros , mas de uma forma muito apressada superficial, de forma que os alunos não apreendem com muita clareza aspectos centrais desses gêneros, como sua forma de composição, concretizada, na prática discursiva, com múltiplas e funcionais variações (ANTUNES, 2009, p. 62)

Esse trabalho com os gêneros desenvolve a capacidade de produção e recepção, ampliando a competência comunicativa dos estudantes. Dessa forma, concordamos com Antunes e defendemos que uma proposta de ensino que oportunize ao estudante o olhar sobre o mesmo texto, sob a perspectiva de várias disciplinas do currículo, também poderá desenvolver essa capacidade de lidar com a linguagem nos seus vários aspectos. Esse é o desafio dessa pesquisa que procurará convergir vários olhares sobre o mesmo texto/gênero, partindo do conteúdo temático do gênero como proposta interdisciplinar para a leitura de textos escritos nos diversos componentes curriculares.

2.5 OS GÊNEROS NA SALA DE AULA

No dia a dia, no processo de interação humana, as pessoas lançam mão da diversidade de gêneros (orais ou escritos) a fim de expressarem suas ideias, suas opiniões, influenciar outras pessoas, concordar ou discordar de certas opiniões, entre tantas outras formas de interagir. Isso porque, desde que acordam, as pessoas escrevem ou falam utilizando sempre textos que remetem a algum gênero que escolhem de acordo com as suas necessidades e objetivos. Na escola, porém, o gênero, além de desempenhar esse papel que possibilita a interação entre professor e aluno, torna-se também objeto de ensino e de aprendizagem.

E o fato de usarmos com tamanha intensidade o gênero nos contextos mais diversos, ele passa a sofrer alterações, adaptações, mudanças ou transformações. É essa circulação e a força do uso a que submetemos o gênero que lhe conferem uma

característica heterogênea, pois “os gêneros, como práticas sociocomunicativas, são dinâmicos e sofrem variações na sua constituição, que, em muitas ocasiões, resultam em outros gêneros, novos gêneros” (KOCH; ELIAS, 2014, p.101) e, por essa capacidade de mudarem ou de assumirem novas características e estilos é que o professor de língua materna não pode se prender, ao trabalhar o gênero em sala de aula, a aspectos meramente estruturais e formais do gênero, mas fazer com que os estudantes compreendam que os gêneros mudam, assumem novos estilos e formas, de acordo com as intenções dos usuários da língua e das situações de uso da linguagem.

Nesse sentido, para desenvolver a capacidade de produção e inteligência de textos, os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) propõem um ensino de língua materna por meio de gêneros.

Nessa perspectiva, necessário contemplar, nas atividades de ensino, a diversidade de textos e gêneros, e não apenas em função de sua relevância social, mas também pelo fato de que textos pertencentes a diferentes gêneros são organizados de diferentes formas. A compreensão oral e escrita, bem como a produção oral e escrita de textos pertencentes a diversos gêneros, supõem o desenvolvimento de diversas capacidades que devem ser enfocadas nas situações de ensino. É preciso abandonar a crença na existência de um gênero prototípico que permitiria ensinar todos os gêneros em circulação social. (BRASIL, 1998, p. 23, 24)

Embora, a priori, a visão dos PCN pareça priorizar a quantidade (diversidade) em detrimento da funcionalidade (relevância social) dos gêneros nos contextos de uso da linguagem, compreendemos que o enfoque dos parâmetros está em oportunizar o acesso e ensino dos gêneros, tomando por base a multiplicidade de gêneros que circulam no meio social, abandonando as velhas práticas que se respaldam num modelo (prototípico) de gênero para ensinar um fenômeno que se transmuta pelas relações de uso e contexto em que se inserem os sujeitos sociais. O uso de práticas que tomam protótipos para o ensino de gêneros minimiza e condena o gênero a uma forma pronta e acabada. No contexto escolar, é preciso desenvolver atividades que concebam o gênero como mediador das relações discursivas, considerando que:

A visão de gênero como um mediador das complexas interações socioculturais encaixadas em mundos materiais experimentados reflete a centralidade de socialização e participação discursiva como importante para a aprendizagem dentro e fora de escolas. (BAZERMAN, 2007, p.194 e 195)

A essa concepção de gênero como mediador das relações discursivas Marcuschi (2010, p.23) acrescenta e concordamos com ele quando afirma que “os gêneros textuais se constituem como ações sociodiscursivas para agir sobre o mundo e dizer o mundo, constituindo-o de algum modo”. Assim, Marcuschi e Bazerman compartilham da mesma visão ao defenderem o gênero enquanto entidade sociodiscursiva e produto das interações humanas. E, por está presente nas atividades de linguagem, não pode deixar de ser também objeto de ensino na escola.

Na sua obra, Bazerman (2007, p.196) aponta uma possível proposta pedagógica que possibilita aos estudantes o desenvolvimento de habilidades para produzir, entender e usar os gêneros. A saber:

- a) (re)produzir elementos-chave dos sistemas de atividade dentro dos quais o gênero tem evoluído historicamente e como é usado agora;
- b) reconhecer o dinamismo de gênero, não só a transformabilidade e seu papel na criação tanto da mudança quanto da estabilização.

Essa proposta de ensino contribui para a compreensão dos aspectos do gênero, possibilitando aos estudantes confrontar gêneros que transmutaram e gêneros que permanecem, observando suas características e sua funcionalidade.

Embora a comparação entre os diversos gêneros não seja objeto de estudo nesta pesquisa, vale destacar que os conhecimentos adquiridos e construídos sobre os gêneros ao longo da vida escolar compõem os conhecimentos enciclopédicos ou conhecimentos de mundo ativados pelos processos cognitivos sempre que os sujeitos deles necessitam para a efetivação das relações comunicativas, ou ainda, pelos estudantes nas práticas de leitura dentro ou fora da escola.

Ainda nesse sentido da produção e compreensão dos gêneros, Koch e Elias defendem o pressuposto de que “os indivíduos desenvolvem uma competência metagenérica que lhes possibilita interagir de forma conveniente, na medida em que se envolvem nas diversas práticas sociais” (KOCH; ELIAS, 2014, p.102). É essa competência que produz nos sujeitos a capacidade de lidar, reconhecer, produzir, adequar e compreender os gêneros a fim de realizar o processo comunicativo, pois

[...] se, por um lado, a competência metagenérica orienta a produção de nossas práticas comunicativas, por outro lado, é essa mesma competência que orienta a nossa compreensão sobre os gêneros textuais efetivamente produzidos. (KOCH; ELIAS, 2014, p.103)

Assim, essa competência metagenérica capacita os sujeitos a reconhecer, prever e ajustar os gêneros de acordo com sua finalidade, suas intenções e seus objetivos. Quanto mais expostos às atividades de linguagem verbal nas diversas situações, mais os sujeitos ampliarão o seu repertório de gêneros (orais e escritos), desenvolvendo, portanto, a capacidade de escolher entre um ou outro gênero, de acordo com o seu propósito comunicativo nas esferas sociais. Isso porque

O contato com os textos da vida cotidiana, como anúncios, avisos de toda a ordem, artigos de jornais, catálogos, receitas médicas, prospectos, guias turísticos, literatura de apoio à manipulação de máquinas etc., exercita nossa capacidade metatextual para a construção e inteligência de textos. (KOCH, 2015, p. 62)

Nessa perspectiva, concordamos com Bazerman (2007, p.196), “os ambientes pedagógicos nunca deveriam ser despojados da complexidade significativa dos ambientes comunicativos fora dos mundos da sala de aula”. Assim, a escola precisa reinventar os espaços de aprendizagem a fim de ressignificar os processos de ensinar e de aprender de forma que tanto professor quanto estudante possam compreender a dinâmica e a complexidade das relações humanas nos contextos sociais de comunicação. Ao professor cabe a responsabilidade de promover atividades de linguagem, em contextos reais de uso, de forma que os estudantes possam adquirir a habilidade de produzir e compreender, de forma eficiente, os gêneros, ampliando sua participação e interação nas atividades verbais.

Para desenvolver a autonomia na leitura e produção dos gêneros, os PCN recomendam que:

Levando em conta o grau de independência do aluno para a tarefa, o professor pode selecionar situações didáticas adequadas que permitam ao aluno, ora exercitar-se na leitura de tipos de texto para os quais já tenha construído uma competência, ora empenhar-se no desenvolvimento de novas estratégias para poder ler textos menos familiares, o que demandará maior interferência do professor. (BRASIL, 1998, p.71)

Essa estratégia de leitura de gêneros, partindo dos mais conhecidos pelos estudantes para, em seguida, ampliar-se para outros gêneros menos comuns, valoriza e amplia o conhecimento enciclopédico, armazenado na memória dos estudantes, pois acionado pelo processamento textual, as novas informações interagem com os conhecimentos já estabelecidos para a construção de novos

saberes.

Enfatizando, ainda, a importância da competência metagenérica para a produção e compreensão dos gêneros, Koch e Elias (2014, p.105) destacam o ponto de vista de Bakhtin (1992, p. 301-302), que traz, implicitamente, essa noção:

Na conversa mais desenvolta, moldamos nossa fala às formas precisas de gêneros, às vezes padronizados e estereotipados, às vezes mais maleáveis, mais plásticos e mais criativos. [...] Aprendemos a moldar nossa fala às formas do gênero e, ao ouvir a fala do outro, sabemos de imediato, bem nas primeiras palavras, pressentir-lhe o gênero, adivinhar-lhe o volume (a extensão aproximada do todo discursivo), a dada estrutura composicional, prever-lhe o fim, ou seja, desde o início, somos sensíveis ao todo discursivo que, em seguida, no processo da fala, evidenciará suas diferenciações. Se não existissem os gêneros do discurso e se não os dominássemos, se tivéssemos de criá-los pela primeira vez no processo da fala, se tivéssemos de construir cada um de nossos enunciados, a comunicação verbal seria quase impossível. (BAKHTIN, apud KOCH; ELIAS, 2014, p. 105)

No trecho acima, Bakhtin discorre, sem negar a flexibilidade e dinamicidade, sobre a caracterização dos gêneros, manifestada na capacidade dos sujeitos em reconhecê-los e prevê-los, identificando sua composição, sua extensão e intenção comunicativa, dada a interação humana, nos atos de fala, tornando possível aos sujeitos até moldar suas falas ao gênero em uso. Segundo ele, se os sujeitos não os dominassem e se os gêneros não obedecessem a certo modo de composição e função, o que lhes confere certa estabilidade, todo o processo comunicativo estaria comprometido, ou melhor, não haveria interação humana. A essa capacidade que adquirem os sujeitos ao longo da vida e das suas interações sociais é o que Koch e Elias (2014) denominam de competência metagenérica, o que viabiliza, não só o reconhecimento, mas a sua compreensão e produção, de acordo com seus propósitos e suas necessidades comunicativas.

Na sua obra, Koch e Elias (2014) reforçam que, apesar de os gêneros serem produzidos de determinada forma e com certa função, não quer dizer que não sofrem variações e que a sua forma não está acima da sua função social, ou seja, a forma do gênero não pode ser o aspecto que irá defini-lo, mas o reconhecimento do gênero deve estar associado muito mais à sua funcionalidade. Ainda sobre os aspectos que ajudam a reconhecer, compreender e produzir os gêneros, as pesquisadoras recorrem à perspectiva bakhtiniana no que tange à caracterização dos gêneros:

- são tipos relativamente estáveis de enunciados presentes em cada

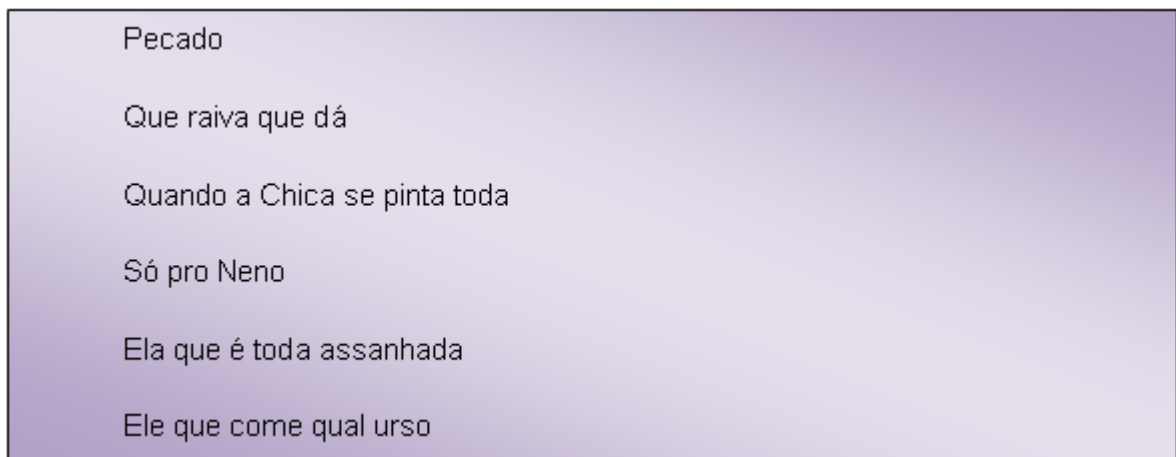
esfera de troca: os gêneros possuem uma forma de composição, um plano composicional;

- além do plano composicional, distinguem-se pelo conteúdo temático e pelo estilo;
- trata-se de entidades escolhidas, tendo em vista as esferas de necessidade temática, o conjunto dos participantes e a vontade enunciativa ou a intenção do locutor, sujeito responsável por enunciados, unidades reais e concretas da comunicação verbal. (BAKHTIN, apud KOCH; ELIAS, 2014, p. 106 e 107)

Ainda ratificando o pensamento bakhtiniano, as autoras enfatizam que “todo gênero é marcado por sua esfera de atuação que promove modos específicos de combinar, indissoluvelmente, conteúdo temático, propósito comunicativo, estilo e composição” (KOCH; ELIAS, 2014, p.107).

Na perspectiva de ilustrar essa combinação de características, Koch e Elias, em sua obra “Ler e Compreender os sentidos do texto”, trazem alguns textos, explicando como isso acontece na produção e compreensão dos gêneros, dos quais tomaremos aqui dois deles, trazendo a análise das referidas autoras sobre os aspectos: composição, conteúdo e estilo.

Imagem 1 – poema “Pecado”, de Elias Neto.



Fonte: KOCH; ELIAS, 2014, p.107.

Imagem 2 – tirinha sobre a temática “pecado”, O Estado de S. Paulo.



Fonte: O Estado de S. Paulo, 9 mar. 2005.

Fonte: KOCH; ELIAS, 2014, p.109.

Segundo as autoras, um leitor, pela competência metagenérica, saberá que o texto 1 trata-se de um poema e o texto 2, de uma tirinha, pelo seu modo de composição (estruturação, esquematização), considerando que o poema se estrutura em versos e estrofes, com ou sem rimas e que a tirinha é um texto que se estrutura em enunciados curtos e constituído em balões, para marcar a fala das personagens e que, nessa composição, há sempre um imbricamento entre o verbal e o não-verbal (KOCH; ELIAS, 2014, p.107 e 109).

Assim, para a construção de sentidos do texto “do ponto de vista da composição dos gêneros, deve-se levar em conta a forma de organização, a distribuição das informações e os elementos não-verbais: a cor, o padrão gráfico ou a diagramação típica, as ilustrações”. (KOCH; ELIAS, 2014, p.109 e 110). Nesse sentido, o leitor, ao se debruçar sobre um texto/gênero, com a intenção de compreendê-lo, deve considerar, entre outros fatores, a sua composição em todos os aspectos: esquematização, distribuição e organização dos enunciados, diagramação, os elementos não-verbais (se houver), tamanho e cor da fonte, vocábulos em destaque, entre outros elementos visuais.

Além da composição organizacional dos textos, elas apontam outro aspecto fundamental para a compreensão e produção do gênero, que é o conteúdo temático. Ainda tomando por base os gêneros anteriores (poema e tirinha), na análise do gênero poema, com relação ao conteúdo temático, elas destacam o fato de que “na poesia predomina a expressão dos sentimentos do sujeito, sujeito esse que fala de si e dá vazão a emoções, constituindo-se, preponderantemente, na primeira

pessoa”. Já na tirinha, as autoras destacam que “o conteúdo esperado é a crítica bem-humorada a coisas do mundo, modos de comportamento, valores, sentimentos” (KOCH; ELIAS, 2014, p.110). A compreensão do conteúdo temático dos gêneros contribui para a produção e construção de sentidos do texto e, conseqüentemente, para o desenvolvimento da competência metagenérica. Esses conhecimentos são ativados quando as atividades de leitura visam à construção de sentidos por meio do processamento cognitivo.

Quanto ao estilo, depreende-se que, no gênero poema, há uma forte presença da expressão máxima do trabalho do autor nas escolhas realizadas para a constituição do dizer. Já na tirinha, há, geralmente, um esforço do autor na expressão de um alto grau de informalidade que não deixa de ser cumprido apesar da escassez do espaço que exige do autor uma produção breve (KOCH; ELIAS, 2014, p.110).

Ainda, nesse sentido, as pesquisadoras destacam que

[...] o fato de que, nas escolhas que realiza, o autor imprime a sua marca individual, mas não pode ignorar a relativa estabilidade dos gêneros textuais, o que não o caracteriza como um sujeito inteiramente livre, que tudo pode dizer em descaso às regulações sociais, nem como um sujeito totalmente submisso, que nada pode dizer, sem fugir às prescrições sociais. (KOCH; ELIAS, 2014, p.110).

Portanto, todo gênero possui um estilo e que, alguns textos, como os literários, favorecem mais o autor imprimir o seu estilo; já os textos oficiais, jornalísticos, documentos, por exemplo, o autor terá que empreender maior esforço para deixar a sua marca, seu estilo, porque são textos pouco favoráveis à manifestação de um estilo particular do autor.

Diante do que foi discutido e exposto, compreendemos que todo e qualquer gênero é produzido nas práticas sociais e constituído de um determinado modo e com certa função de uso, e isso confere ao gênero uma relativa estabilidade o que possibilita aos sujeitos o seu reconhecimento, por meio de sua competência metagenérica. E mesmo que, algumas vezes, um gênero se transmute em outro gênero, fenômeno da *Intertextualidade intergêneros*², não perderá a sua função

² intertextualidade intergêneros é fenômeno segundo o qual um gênero pode assumir a forma de um outro gênero, tendo em vista o propósito de comunicação. (KOCH; ELIAS, 2014, p.114)

original, ou seja, uma carta de amor, escrita sob a forma de receita culinária, não deixará de ser uma carta de amor. O que define um gênero é, sobretudo, sua funcionalidade. Logo, podemos dizer que a produção e a construção de sentidos do gênero perpassam por três importantes aspectos:

Fluxograma sobre os conteúdos característicos do gênero



Fonte: Adaptado de KOCH; ELIAS, 2014.

Analisando o fluxograma acima, respaldado nos fundamentos teóricos de Koch e Elias (2014), observamos que os conteúdos dos gêneros estão inter-relacionados e que não há como valorizar um em detrimento do outro, mas todos os aspectos, sejam os conteúdos ligados à forma e estrutura, sejam os ligados à sua funcionalidade, todos são importantes na produção e intelecção dos gêneros.

Assim, conceber o gênero enquanto mediador das relações interativas justifica tomá-lo como objeto de ensino de uma proposta interdisciplinar nessa pesquisa que visa à interpretação de textos escritos por meio dos sistemas de conhecimento mobilizados através das estratégias cognitivas no ato da leitura para a produção de sentidos do texto, pois, segundo os PCN,

os sentidos construídos são resultados da articulação entre as informações do texto e os conhecimentos ativados pelo leitor no processo de leitura, o texto não está pronto quando escrito: o modo de ler é também um modo de produzir sentidos. Assim, a tarefa da escola, nestes ciclos, é, além de expandir os procedimentos básicos aprendidos nos ciclos anteriores, explorar, principalmente no que se refere ao texto literário, a funcionalidade dos elementos constitutivos da obra e sua relação com seu contexto de criação. (BRASIL, 1998, p. 70 e 71)

Por essa razão, esta proposta de intervenção pedagógica parte de uma prática de ensino embasada no gênero, tomando o texto como objeto de ensino, integrando Matemática, Língua Portuguesa e Ciências, a partir de conteúdos temáticos comuns, possibilitando aos estudantes do 6º ano lerem e analisarem o mesmo texto nas três áreas do conhecimento, sob enfoques diferentes, ampliando a compreensão do texto à luz de cada disciplina curricular, favorecendo a construção de sentidos e a produção de textos, na sala de aula. O gênero será, portanto, o eixo de ensino, unindo as três disciplinas, contribuindo para que os alunos percebam a inter-relação entre elas, desenvolvendo a capacidade argumentativa e, conseqüentemente, a compreensão global do texto, preparando-os para atribuir sentidos a outros textos e gêneros que abordem temáticas semelhantes, a partir da ativação das representações textuais arquivadas na memória.

Essa competência leitora pode ser aprimorada a cada atividade de leitura desenvolvida pelo professor que desempenha papel fundamental na formação do leitor crítico e autônomo, considerando que

o professor pode selecionar situações didáticas adequadas que permitam ao aluno, ora exercitar-se na leitura de tipos de texto para os quais já tenha construído uma competência, ora empenhar-se no desenvolvimento de novas estratégias para poder ler textos menos familiares, o que demandará maior interferência do professor. (BRASIL, 1998, p. 72)

Portanto, cabe ao professor planejar atividades de leitura diversificadas, valorizando os gêneros literários e os que circulam na sociedade, de forma a exercitar conhecimentos já construídos e representados na memória, como também estimular os estudantes a construírem novas estratégias cognitivas, ampliando as habilidades de leitura e construção de sentidos do texto. Trilhar esse caminho pedagógico significa compreender que cada gênero exige atividades diversificadas e diferentes formas de recepção, pois cada sujeito carrega consigo saberes e crenças também diferentes, por isso compreendemos que os sentidos de um texto são resultados das interações entre os parceiros comunicativos e, “nessa atividade de produção textual, os parceiros mobilizam diversos sistemas de conhecimentos que têm representados na memória, a par de um conjunto de estratégias de processamento de caráter sociocognitivo e textual” (KOCH, 2016, p. 31). Esse processamento textual, foco desta pesquisa, será abordado na próxima seção.

3 A LEITURA NO DIA A DIA DO PROFESSOR

O cotidiano de um professor, na escola pública brasileira, é constituído de muitas inquietações, incertezas e verdades, crenças, além dos discursos, reuniões, planejamentos e muitos “papéis”..., e por que não dizer, desencantos, decepções, frustrações e um “eterno” recomeçar. Todos esses desafios exigem de nós professores novas atitudes, um despir-se de antigas crenças e verdades para, enfim, recomeçar e apaixonar-se pela arte de ensinar e também de aprender, porque, na escola, somos todos aprendizes.

Na constante busca do conhecimento, a leitura torna-se imprescindível, porque por ela interagimos com o mundo e com os outros; por ela dialogamos com o saber de outros, com suas experiências, valores e crenças, considerando que a leitura é uma prática social e discursiva. Lendo e ouvindo, interagimos com nossos alunos, com seus valores, suas culturas, seus conhecimentos construídos e armazenados na memória e, nesse processo, tornamo-nos mediadores de conhecimentos.

Para tanto, trocamos experiências, experimentamos novas metodologias, experimentamos outras práticas e, muitas vezes, até recorremos a antigas práticas com a intenção de acertar e alcançar determinados objetivos. Por isso, buscamos nos aperfeiçoar e investir no que acreditamos e aceitamos como desafio a difícil tarefa de ensinar; fazer o outro se apaixonar pelo conhecimento, criando novos estímulos para que, no inconsciente da mente humana, nas conexões entre os lóbulos cerebrais, a informação possa transformar-se em conhecimento para, enfim, concretizar a fantástica arte de aprender, porque do ponto de vista da neurociência “quando um estímulo já é conhecido do SNC (Sistema Nervoso Central), desencadeia uma lembrança; quando o estímulo é novo, desencadeia uma mudança” (RELVAS, 2015, p.17). Segundo a autora, é dessa forma que a aprendizagem se efetiva.

Portanto, as leituras, a partir do processamento textual, foco desta pesquisa, mobilizam um sistema de conhecimentos: linguístico, enciclopédico e sociointeracional, que possibilitam a modificação do já estabelecido e a construção de novos saberes, pois, segundo Koch (2016, p. 28), “a informação semântica contida no texto distribui-se, como se, em (pelo menos) dois grandes blocos: o dado

e novo, cuja disposição e dosagem interferem na construção do sentido”. Para a referida autora, os conhecimentos já construídos e armazenados na memória servem de ancoragem para o aporte de novas informações.

Nesse panorama, a leitura no cotidiano do professor está mais relacionada às atividades didáticas, às necessidades e obrigações, mas muito raramente ao prazer e ao deleite. E planejar uma atividade didática de leitura, quando não se tem o tempo pedagógico e as condições necessárias de produção, reduz-se, quase sempre, às leituras de textos e às atividades propostas pelo livro didático.

Diante disso, destacamos a importância de uma intervenção pedagógica com foco na leitura, considerando, sobretudo, o papel social do sujeito/leitor e do texto, objeto de ensino, não somente nas aulas de língua materna, mas também nas demais disciplinas curriculares, pois todo o conhecimento só se efetiva pelo texto.

3.1 REINVENTANDO OS ESPAÇOS PEDAGÓGICOS DA LEITURA

Por muito tempo a habilidade de leitura foi atribuída à capacidade de decodificar o texto escrito. Bastava alfabetizar a criança e lançá-la aos desafios da leitura do texto, como se já estivesse pronta para ler e compreender as tramas, as pistas do texto escrito. Isso porque para a grande maioria de professores, o texto era visto como algo pronto e acabado e ao aluno cabia a tarefa de “catar” informações explícitas no texto, que continha todas as informações necessárias para o leitor compreendê-lo, desde que soubesse decodificá-lo.

Hoje, porém, já se compreende que a leitura é uma atividade complexa, um encontro entre quem lê e o autor, mediado pelo texto e, nesse processo, o leitor constrói sentidos a partir das informações e pistas no texto e de seus conhecimentos de mundo, ativados pelo processamento textual.

Assim, compreendemos que a capacidade de ler e escrever é uma habilidade construída pelos sujeitos em espaços de letramento, em que a escola, lugar por excelência onde se aprende a ler e a escrever, é a principal responsável pelo desenvolvimento de tais competências, mas não a única. Nesta pesquisa sobre a leitura na perspectiva interdisciplinar, a concepção que respalda a prática pedagógica está centrada na concepção de leitura “como atividade interativa altamente complexa de produção de sentidos” (KOCH; ELIAS, 2014, p.11).

Numa sociedade grafocêntrica, não se pode negar a importância da leitura, dada a sua centralidade nos processos de interação (oral ou escrita). Porém, no Brasil, essa habilidade vem colocando o papel da escola em “xeque”, considerando os resultados revelados nos números traduzidos pelas avaliações externas em larga escala, pois a “cada ano, avaliações de diferentes portes dão conta de que, no Brasil, a escola vem falhando na sua função de formar leitores” (ANTUNES, 2009, p.185). Essa constatação, também revelada nos resultados das avaliações internas nos ambientes escolares, tem provocado discussões e inquietações em todos os agentes sociais envolvidos no processo ensino-aprendizagem nas escolas, principalmente, nos professores de língua portuguesa que são, ainda, os principais “agentes de letramento” nas Unidades Escolares, conforme se pode perceber que as avaliações externas se concentrarem em duas disciplinas do currículo: Língua Portuguesa e Matemática. Além disso, é sabido que as habilidades veiculadas pelos documentos oficiais, tais como, Matriz Curricular do Sistema de Avaliação da Educação Básica – SAEB e Sistema de Avaliação de Educação de Pernambuco-SAEPE estão centradas nessas duas áreas do currículo. Para os atores da escola pública, fica, portanto, visível a responsabilidade maior dos professores dessas áreas do conhecimento, embora saibamos que a responsabilidade de formar leitores autônomos compete a todos os envolvidos nos processos de ensino na escola.

Nesse sentido, a escola precisa reinventar seus espaços de leitura a fim de integrar professores das diversas áreas do conhecimento no desafio de formar leitores críticos e autônomos, iniciando pelo incentivo e promoção da leitura, ampliando-se, em seguida, para o desenvolvimento das habilidades da leitura nos aspectos cognitivos e sociais. Só, assim, a leitura passará a ser objeto de ensino de todas as áreas do componente curricular e a escola assumirá, de fato, o seu papel na sociedade.

3.2 ALGUMAS CONCEPÇÕES DE LEITURA

Compreendendo que a leitura não é um ato solitário e que todo o processo gira em torno de um encontro entre leitor-texto-autor, Koch e Cunha-Lima (2005) defendem que os sentidos do texto são resultado dos processos mentais mobilizados nessa interação. Considera-se, portanto, o texto como processo e

situado num dado contexto, e sua compreensão e produção dependem da capacidade dos falantes da língua:

Os textos não são explícitos, não trazem na sua superfície tudo o que é preciso saber para compreendê-los. Não trazem tampouco uma instrução explícita de preenchimento das lacunas que permita chegar a uma compreensão inequívoca do seu sentido. Todo o texto requer uma atividade de “enriquecimento” das formas que estão na superfície, do emprego de conhecimentos prévios e de várias estratégias interpretativas. Esse conhecimento é dado como certo por todos os usuários da língua, embora não existam regras claras de como proceder [...] (KOCH; CUNHA-LIMA, 2005, p. 296)

Corroborando com esse pressuposto de Koch e Cunha-Lima (2005), Cafiero (2010, p. 86) que assevera “ler é atribuir sentidos. E, ao compreender o texto como um todo coerente, o leitor pode ser capaz de refletir sobre ele, de criticá-lo, de saber como usá-lo em sua vida”. Nessa concepção de leitura, o leitor não é aquele ser passivo que apenas decodifica as palavras e localiza informações no texto. O leitor é, sobretudo, um agente da leitura que interage com o texto e, na busca e construção de significados, num processo de interlocução com o autor, mobiliza seus conhecimentos de mundo, podendo refutar as ideias ou ainda concordar com elas para acrescentá-las no seu universo de saberes. Concordamos com Cafiero (2010, p. 86) quando afirma que “o leitor – um sujeito que atua socialmente, construindo experiências e história – compreende o que está escrito a partir das relações que estabelece entre as informações do texto e seus conhecimentos de mundo”.

Segundo as autoras, Cafiero (2010), Koch e Cunha-Lima (2005), o texto não é um todo explícito, os sentidos não estão ali prontos e não são perceptíveis pela leitura superficial ou pela simples decodificação, mas é preciso levar os estudantes a criar estratégias de compreensão a fim de construir significados e de se posicionar a respeito do que é tratado no texto. E isso somente será possível quando o estudante/leitor mobilizar seus conhecimentos previamente construídos, e as operações mentais necessárias para entender o processo de produção do texto.

A esse pressuposto, Antunes (2003, p. 66) acrescenta que “a leitura é parte da interação verbal escrita, enquanto implica a participação cooperativa do leitor na interpretação e na reconstrução do sentido e das intenções pretendidas pelo autor”. Considerando a leitura esse lugar de interação, concordamos com Geraldí quando afirma que

A leitura, por sua vez, é entendida como um processo de interlocução entre leitor/texto/autor. O aluno-leitor não é passivo, mas agente que busca significações. E nesse processo de leitura, de interlocução do aluno-leitor com o texto/autor, a posição do professor não é a do mediador do processo que dá ao aluno sua leitura do texto. (2012, p.107)

Nesse processo de interlocução, o estudante/leitor age sobre o texto, buscando compreendê-lo e, nesse processo, acontece o encontro entre leitor e autor, mediado pelo texto, efetivado pelos significados que o estudante construirá ao mobilizar os seus conhecimentos de mundo e de si mesmo, relacionando-os e integrando esses conhecimentos aos aspectos linguísticos e extratextuais para atribuir sentido ao texto pela própria leitura. Assim, a interação leitor-texto-autor, a princípio, é facilitada pelo professor, que cria caminhos e possibilidades para a interação entre sujeitos-texto

De início se apreendem os sinais, o código, passando-se a decifrá-lo e, quase simultaneamente, se apreende uma significação de superfície. A tarefa seguinte, nessa aproximação, consiste numa desmontagem para se atingir o significado no interior do próprio discurso, é o momento de análise. Depois, vem a interpretação, através de uma re-montagem e, tal como um desenho animado, as palavras vão-se juntando e formando o texto, já com um novo sentido para o leitor. É nessa etapa que o diálogo do leitor com o texto se torna mais vivo, pois ele terá ativado todo um conhecimento de mundo e o terá posto em movimento. (MICHELETTI; PERES; GEBARA, 2006, p.16)

É notório que a decodificação é condição primordial para o acesso à leitura e a compreensão, interpretação e produção de sentido somente se efetivam se o sujeito possuir tal capacidade e, a partir dela e de um processo contínuo e efetivo de atividades de leitura, na escola e fora dela, o educando construirá a sua autonomia e seu próprio percurso no desenvolvimento de competências de compreensão e produção de textos, pois

[...] não implica que podemos atribuir à escola a exclusividade do papel de desenvolver competências, nem mesmo aquelas diretamente vinculadas à leitura e à compreensão de textos. Se à escola é concedida uma prioridade nessa tarefa, não se exclui, contudo, a intervenção de outras instituições sociais, como a família, os meios de comunicação, as associações comunitárias e tantas outras. (ANTUNES, 2009, p.187 e 188)

Concordamos, então, que o desenvolvimento de competências de ler e

compreender textos é uma tarefa de responsabilidade social, que envolve muitos atores, mas quase sempre é atribuída apenas à escola, nem mesmo a família toma essa responsabilidade de contribuir para o desenvolvimento da leitura de seus filhos.

Segundo Antunes, talvez a explicação para isso se deva a uma visão ingênua de que essa é uma tarefa exclusiva da escola. Evidentemente que a escola não pode transferir sua responsabilidade a outros agentes sociais, porque é o “lugar social particular de aprendizagem (ANTUNES, 2009, p.191), considerando que cabe a ela o papel social de introduzir a criança e o jovem no mundo letrado, mas sozinha não consegue dar conta desse desafio o que parece que “falta, portanto, uma aliança entre escola e família, para que a leitura ocupe, sem desconfiança, o lugar que, legitimamente, lhe cabe na formação da pessoa” (ANTUNES, 2009, p.188).

Essa aliança pode trazer um resultado surpreendente e revolucionar a educação das crianças e jovens que ocupam as carteiras das escolas, isso porque “a leitura deve preencher os objetivos prioritários da escola porque nos permite o acesso ao imenso acervo cultural constituído ao longo da história dos povos e possibilita, assim, a ampliação de nossos repertórios de informação” (ANTUNES, 2009, p.193). Portanto, a capacidade de ler e de acessar o mundo letrado dos conhecimentos que circulam na sociedade torna a leitura uma condição necessária para o exercício pleno da cidadania, porque “ter vez à palavra escrita é uma forma de partilhar do poder social” (ANTUNES, 2009, p.196).

Koch e Elias (2014, p. 37) asseveram que “a leitura é uma atividade de construção de sentido que pressupõe a interação autor-texto-leitor, é preciso considerar que, nessa atividade, além das pistas e sinalizações que o texto oferece, entram em jogo os conhecimentos do leitor”. Nesse sentido, ressaltamos e apoiamos a concepção de leitura defendida pelos PCN

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

Nessa perspectiva, a atividade de leitura é uma prática desenvolvida a partir

de objetivos e dos conhecimentos prévios e de mundo do leitor, capaz de relacionar as informações do texto com os conhecimentos armazenados na memória, a partir de estratégias, tais como, seleção, antecipação, inferências e verificação de hipóteses, e, a partir dos seus conhecimentos, ser capaz de concordar ou não com os propósitos do produtor de texto.

Nesse sentido, a leitura não é algo isolado e o sentido do texto não está, propriamente, no texto, mas a leitura é um processo construído a partir da interação do leitor com o autor, mediado pelo texto; trata-se, portanto, de uma interlocução entre os co-enunciadores e o texto e a construção de sentidos deve-se muito mais à capacidade do leitor, dos seus conhecimentos mobilizados durante a leitura do que das informações explícitas no texto.

Essa concepção de leitura defendida pelos PCN está respaldada na fundamentação teórica de Koch e Elias (2014, p. 21) quando afirmam que “a leitura e a produção de sentido são atividades orientadas por nossa bagagem sociocognitiva: conhecimentos da língua e das coisas do mundo (lugares sociais, crenças, valores, vivências)”. É esse conhecimento, mobilizado no processamento textual, no ato da leitura, o foco dessa pesquisa, apoiada na “concepção de leitura que põe em foco o leitor e seus conhecimentos em interação com o autor e o texto para a construção de sentido” (KOCH; ELIAS, 2014, p.13).

3.3 A LEITURA E A CONSTRUÇÃO DE SENTIDOS

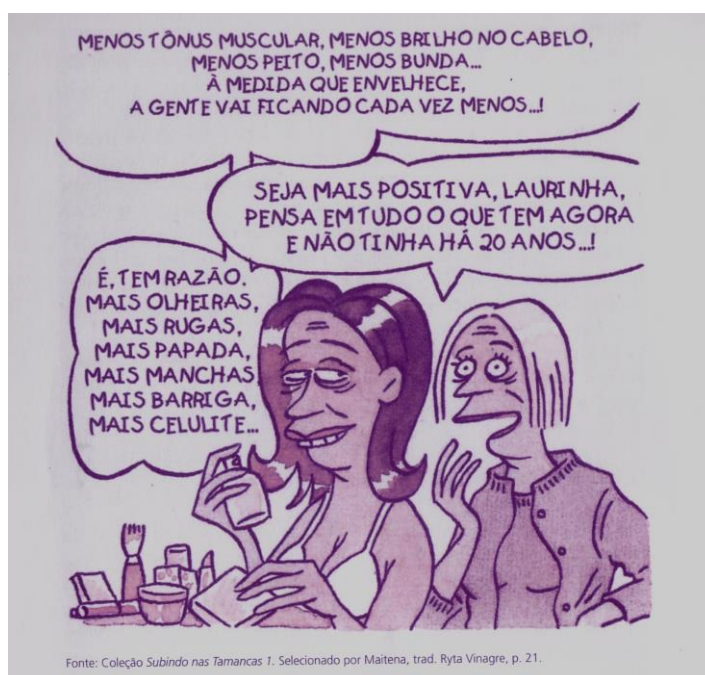
Sabendo-se que a leitura faz parte do cotidiano de todos nós e que, desde que acordamos, deparamo-nos com uma diversidade de textos (orais e escritos) com os quais interagimos e, de acordo com os conhecimentos construídos e armazenados ao longo dos tempos na nossa memória, somos capazes de criticá-los, apoiá-los, refutá-los, avaliá-los e atribuir significados aos mesmos, porque “na atividade de leitores ativos, estabelecemos relações entre nossos conhecimentos anteriormente construídos e as novas informações contidas no texto, fazendo inferências, comparações, formulamos perguntas relacionadas com o seu conteúdo” (KOCH; ELIAS, 2014, p.18). Compreendemos, portanto, que essas estratégias, mobilizadas pelos conhecimentos cognitivos, associadas aos objetivos de leitura, possibilitam a construção de sentidos do texto, porém, segundo Koch e Elias (2014,

p.19), são os objetivos do leitor que determinam os modos de leitura, tais como, a dedicação, o tempo, a atenção e a interação no processo de leitura. As autoras enfatizam, ainda, dois importantes fatores na interação autor-texto-leitor:

Se, por um lado, nesse processo, necessário se faz considerar a materialidade lingüística do texto, elemento sobre o qual e a partir do qual se constitui a interação, por outro lado, é preciso também levar em conta os conhecimentos do leitor, condição fundamental para o estabelecimento da interação, com maior ou menos intensidade, durabilidade, qualidade. (KOCH; ELIAS, 2014, p.19)

Dessa forma, entendemos que tanto os aspectos lingüísticos do texto quanto os conhecimentos do leitor são fatores preponderantes para uma interação com qualidade no processo da construção de sentidos do texto. Ainda nesse sentido, Koch e Elias (2014, p.19), para reforçar a ideia de que o sentido do texto não está no texto, mas é construído a partir dele, apontam alguns pressupostos importantes na interação leitor-texto-autor, conhecimentos ativados, na atividade de leitura, tais como, lugar social, vivências, relações com o outro, valores da comunidade, conhecimentos textuais e, para ilustrar esse pressuposto, Koch e Elias (2014, p. 20) destacam o seguinte texto em seu livro:

Imagem 03 – **causa e consequência**



Fonte: Koch e Elias, 2014, p. 20.

Ao destacarem a charge, imagem 03, as autoras enfatizam os conhecimentos que ativamos no processo da leitura, tais como, os valores da época e da comunidade em que vivemos, revelados na materialidade linguística da relação causa e consequência: a velhice (causa) e ficar cada vez menos ou cada vez mais...(consequências). A leitura do texto revela-nos uma avaliação negativa da velhice, legitimada ora pela palavra “menos” ora pela palavra “mais”. Assim, Koch e Elias (2014, p. 21) argumentam que “o sentido não está apenas no leitor, nem no texto, mas na interação autor-texto-leitor. Por isso, é de fundamental importância que o leitor considere na e para a produção de sentidos as ‘sinalizações’ do texto, além dos conhecimentos que possui”.

Antunes (2009) compartilha da mesma ideia de Koch e Elias (2014) a respeito dos sentidos do texto quando afirma que

O sentido do texto não está apenas nas palavras que constam na sua superfície nem está nos limites da gramática. Os sentidos de um texto, melhor dizendo, resultam de uma confluência de elementos que estão, simultaneamente, dentro e fora dele. (ANTUNES, 2009, p.202)

Dessa forma, Antunes, Koch e Elias defendem que os sentidos de um texto dependem, diretamente, tanto dos conhecimentos que o leitor carrega consigo, como também da organização linguística, de fatores extralinguísticos, portanto, de conhecimentos linguístico, textual e de mundo ativados no processamento textual.

Ao colocar o leitor como foco no processo de construção de sentidos do texto, Koch e Elias (2014, p. 21) abrem uma pertinente discussão acerca da pluralidade de interpretações, pois, segundo elas, ao “considerar o leitor e seus conhecimentos e que esses conhecimentos são diferentes de um leitor para o outro implica aceitar uma pluralidade de leituras e de sentidos em relação a um mesmo texto”. Para confirmar tal afirmativa, Koch e Elias (2014, p. 21) exemplificam com uma tirinha, retirada da Folha de São Paulo:

Imagem 04 – Pluralidade de leituras



(Fonte: Koch e Elias, 2014, p.21)

A leitura da tirinha parte da proposta do texto em vertical (à esquerda), mostra a construção de sentidos a partir de cada visão, de cada perspectiva, dependendo de quem lê, de seus objetivos, vivências e valores:

A tirinha – que parte da proposta maior expressa verticalmente à esquerda como mote – apresenta três leituras para o mesmo fato: o esmagamento do mosquito na parede. Sobre esse fato, as leituras – num total de 36, segundo a proposta do autor – vão se constituindo diferentemente dependendo do leitor – seu lugar social, seus conhecimentos, seus valores, suas vivências. (KOCH; ELIAS, 2014, p. 21)

Enfaticamente, as autoras ressaltam que isso não quer dizer que toda leitura é autorizável, mas que os conhecimentos cognitivos do leitor são fundamentais na interação leitor-texto-autor para a construção de sentidos do texto. Portanto, compreendemos que

A pluralidade de leituras e de sentidos pode ser maior ou menor dependendo do texto, do modo como foi constituído, do que foi explicitamente revelado e do que foi implicitamente sugerido, por um lado; da ativação, por parte do leitor, de conhecimentos de natureza diversa [...] e de sua atitude cooperativa perante o texto, por outro lado. (KOCH; ELIAS, 2014, p. 22)

De acordo com o que afirmam Koch e Elias (2014), entendemos que a atividade de leitura depende de dois aspectos, igualmente importantes, por um lado, da competência do produtor em organizar linguisticamente o texto, decidindo sobre as informações explícitas e as que podem ser sugeridas, deixando, portanto,

implícitas as informações, passíveis de inferência. Por outro, entra em jogo a competência do leitor, pois a produção de sentidos dependerá da ativação de conhecimentos diversos, armazenados na memória, e da sua capacidade de realizar inferências.

Antunes (2009, p.203) defende que essa concepção de leitura está diretamente relacionada à perspectiva interacionista, não só porque “a leitura permite o encontro entre dois ou mais interlocutores; mas, sobretudo, porque esses interlocutores são autores leitores e leitores autores que já trazem em seus repertórios experiências de outras escritas e de outras leituras”.

Nesse sentido, Antunes aponta para a ideia de que todo autor é também um leitor e todo leitor é também um autor, isso nos leva a entender que o leitor ao ler um texto, participa do processo de produção, tornando autor, porque atribui sentidos ao texto; nessa perspectiva, concordamos com a autora quando afirma que o autor é também um leitor, porque sua produção é resultado de muitas leituras e o texto que produz somente se completa na leitura do outro.

Nessa perspectiva, o trabalho com textos de vários gêneros possibilita a pluralidade de leituras, considerando a heterogeneidade e a multiplicidade de culturas na sala de aula, porém a essa diversidade de recepção não quer dizer que é aceitável qualquer interpretação do texto, mas somente o que é autorizável, pelas pistas, inferências, pelas informações sugeridas e pelas interações de conhecimentos e de sujeitos.

Assim, ao professor importa saber que a leitura varia de leitor para leitor e que, como já dito anteriormente, conforme defende Antunes (2009, p. 202), os sentidos de um texto não estão apenas nos seus aspectos linguísticos, mas resultam de uma “confluência de elementos que estão, simultaneamente, dentro e fora dele”. Essa postura pedagógica favorece a construção da cidadania pelo exercício contínuo de atividades de leitura e de escrita que permitem aos alunos o desenvolvimento de competências sociodiscursivas e sua inserção nos diversos espaços sociais de interação.

3.3.1 A leitura na perspectiva interdisciplinar

Nesta subseção, destacamos algumas contribuições sobre

interdisciplinaridade, na perspectiva de Kleiman e Moraes (1999), Japiassu (1976) e Fazenda (2008), considerando que nosso projeto didático está fundamentado, principalmente, nas abordagens de Kleiman e Moraes (1999) e respaldado na concepção de leitura como perspectiva sociodiscursiva.

Fazenda (2008) aborda a interdisciplinaridade sob dois viés: a escolar e a científica. Nesta subseção, nossas discussões estão focadas na interdisciplinaridade escolar, pois “as noções, finalidades habilidades e técnicas visam favorecer sobretudo o processo de aprendizagem, respeitando os saberes dos alunos e sua integração” (FAZENDA, 2008, p. 21).

Iniciemos nosso percurso discursivo sobre essa temática, abordaremos alguns conceitos que entendemos ser importantes para a compreensão do que seja ‘interdisciplinaridade’, destacando, a priori, algumas considerações do pesquisador Japiassu (1976) sobre “disciplina” e “disciplinaridade”:

“[...] ‘disciplina’ tem o mesmo sentido que ‘ciência’. E ‘disciplinaridade’ significa a exploração científica especializada de determinado domínio homogêneo de estudo, isto é, o conjunto sistemático e organizado de conhecimentos que apresentam características próprias nos planos do ensino, da formação, dos métodos e das matérias [...] (JAPIASSU, 1976, p. 72)

Então, entre os conceitos de disciplina e disciplinaridade há uma relação que os aproxima dado o caráter científico. Já sobre o termo “interdisciplinar”, segundo o mesmo autor, por se tratar de um neologismo “não possui ainda um sentido epistemológico único e estável” (JAPIASSU, 1976, p. 72). Por esse motivo, há diferentes conceitos e significados e divergentes compreensões do seu papel. Por isso, mais uma razão de trazermos aqui algumas considerações a esse respeito.

Apesar de sabermos que a interdisciplinaridade não é um conceito novo, pois, segundo Fazenda (2008, p. 21), “a inquietação dos pesquisadores que se dedicam à interdisciplinaridade converge desde o início da década de 1960”, concordamos, portanto, com Japiassu (1976, p. 42) quando afirma que

“[...] a interdisciplinaridade [...] não é uma questão evidente, que possa dispensar explicações e análises aprofundadas, mas um tema que merece ser levado em consideração e constituir um dos objetos essenciais da reflexão de todos quantos vêm na fragmentação das disciplinas científicas um esfacelamento do horizonte do saber.

Assim, as pesquisas sobre essa temática já perduram mais de 50 (cinquenta)

anos e ainda há um longo caminho a percorrer para uma verdadeira mudança de atitude e uma reorganização dos currículos. Por isso, concordamos plenamente com Japiassu (1976), pois a interdisciplinaridade não é um tema consolidado e merece continuar sendo objeto de pesquisa e de análise para que ganhe espaço no contexto educacional, considerando que ela faz parte da nossa realidade e das nossas necessidades para melhor entendermos o mundo e o nosso entorno, pois como defende Japiassu (1976, p. 29) ela “se impõe também tanto para a formação do homem quanto para responder às necessidades da ação”.

Para entendermos a complexidade do assunto, Fazenda (2008, p. 17) aborda a temática partindo da visão polissêmica, problematizando uma questão fundamental em torno da interdisciplinaridade:

Se definirmos interdisciplinaridade como junção de disciplinas, cabe pensar currículo apenas na formatação de sua grade. Porém se definirmos interdisciplinaridade como atitude de ousadia e busca frente ao conhecimento, cabe pensar aspectos que envolvem a cultura do lugar onde se formam professores.

Nesse sentido, a pesquisadora traz para essa discussão uma importante reflexão que envolve, sobretudo, uma questão de concepção sob duas perspectivas, sendo que uma estaria respaldada na formação do currículo e a outra, focada na pessoa, na formação de professores, ou seja, centrada na atitude. Nessa perspectiva, a autora enfatiza que

O conceito de interdisciplinaridade, como ensaiamos em todos nossos escritos desde 1979 e agora aprofundamos, encontra-se diretamente ligado ao conceito de disciplina, onde a interpenetração ocorre sem a destruição básica às ciências conferidos. Não se pode de forma alguma negar a evolução do conhecimento ignorando sua história. (FAZENDA, 2008, p. 21)

A compreensão da relação entre esses conceitos nos leva a entender que “se tratamos de interdisciplinaridade na educação, não podemos permanecer apenas na prática empírica, mas é necessário que se proceda a uma análise detalhada dos porquês dessa prática histórica e culturalmente contextualizada” (FAZENDA, 2008, p. 21). Dessa forma, a apreensão desses conceitos no contexto escolar possibilita-nos ampliar a visão epistemológica na medida em que a postura interdisciplinar do(a) professor(a) redimensiona a prática pedagógica para além das peculiaridades

disciplinares, sem no entanto negar a singularidade de cada área do conhecimento, favorecendo o processo da aprendizagem dos alunos a partir da valorização dos seus saberes culturalmente construídos.

Nessa perspectiva, entendemos que a interdisciplinaridade parte dos conhecimentos específicos de cada disciplina, a fim de articular os saberes historicamente construídos com o objetivo de formar cidadãos conscientes da realidade que os cerca. Trata, portanto, da articulação e do diálogo entre os conhecimentos, constituindo-se “como uma oposição sistemática a um tipo tradicional de organização do saber” (JAPIASSU, 1976, p. 54).

Tomando a interdisciplinaridade como o ponto de convergência entre as disciplinas curriculares, destacamos agora, paralelamente, as dimensões da interdisciplinaridade e da transversalidade, tal como afirmam Kleiman e Moraes (1999, p. 22):

Transversalidade e interdisciplinaridade são conceitos inseparáveis, pois alimentam-se, mutuamente. A interdisciplinaridade questiona a fragmentação e a linearidade do conhecimento; a transversalidade questiona a alienação e o individualismo no conhecimento. Ambas podem ser postas em prática através do trabalho coletivo.

Em consonância com Kleiman e Moraes (1999), compreendemos que há uma nítida interdependência entre esses conceitos, de forma que, um complementa o outro e, como defendem as autoras, não há como dissociá-los. Nesse sentido, as autoras apontam, ainda, para a questão de que, apesar dessa relação de completude, apresentam uma significativa diferença, no sentido da sua abordagem, pois

[...] a interdisciplinaridade refere-se a uma abordagem epistemológica dos objetos de conhecimento questionando a segmentação entre os diferentes campos do saber produzida por uma visão compartimentada (disciplinar), que apenas informa sobre a realidade sobre a qual a escola, tal como é conhecida, historicamente se constituiu. Já a transversalidade refere-se a uma abordagem pedagógica que possibilite ao aluno uma visão ampla e consistente da realidade brasileira e sua inserção no mundo bem como sua participação social. (KLEIMAN; MORAES, 1999, p. 22)

Nessa perspectiva, entendemos que, enquanto a interdisciplinaridade trata da

abordagem científica do conhecimento, pois é a ciência que questiona a fragmentação dos saberes, a transversalidade trata da abordagem pedagógica, considerando que possibilita a formação do ser cidadão, ultrapassando os limites da alienação, pois segundo Kleiman e Moraes (1999, p. 22), “a interdisciplinaridade questiona a fragmentação e a linearidade do conhecimento; a transversalidade questiona a alienação e o individualismo no conhecimento”.

Dessa forma, a interdisciplinaridade se efetiva por meio da transversalidade de conteúdos que se integram às diversas disciplinas e faz interagir os saberes, permitindo uma visão mais abrangente da realidade. Também a transversalidade somente se efetiva na perspectiva interdisciplinar por meio de uma proposta didática e do tratamento pedagógico dado aos conteúdos curriculares, integrando esses saberes para a formação da cidadania.

Sabemos, porém, que, no contexto escolar, alguns conteúdos já são trabalhados de forma transversal, mas nem sempre são desenvolvidos numa abordagem interdisciplinar. Isso ocorre, talvez, porque ainda não haja uma compreensão mais consistente e efetiva dos aspectos que unem tais conceitos.

Japiassu (1976) defende, ainda, que a interdisciplinaridade é um fenômeno que se caracteriza por apresentar duas origens: uma interna e outra externa, a saber:

[...] uma interna, tendo por característica essencial o remanejamento geral do sistema das ciências, que acompanha seu progresso e sua organização; outra externa, caracterizando-se pela mobilização cada vez mais extensa dos saberes convergindo em vista da ação. (JAPIASSU, 1976, p. 42)

Nesse sentido, compreendemos que a interdisciplinaridade se caracteriza por possuir duas dimensões: uma interna, que integra e articula as ciências, seus conhecimentos e as áreas do currículo que abrangem outros saberes, caracterizando sua dimensão externa.

Nessa perspectiva, Japiassu ainda assevera acerca da metodologia interdisciplinar, capaz de promover uma nova postura pedagógica frente à segregação disciplinar, considerando que

Interdisciplinaridade se define e se elabora por uma crítica das fronteiras das disciplinas, de sua compartimentação, proporcionando uma grande esperança de renovação e de mudança no domínio da metodologia das ciências humanas. Poderíamos dizer que o objetivo ideal a ser alcançado não é outro senão o de descobrir, nas ciências humanas, as leis estruturais

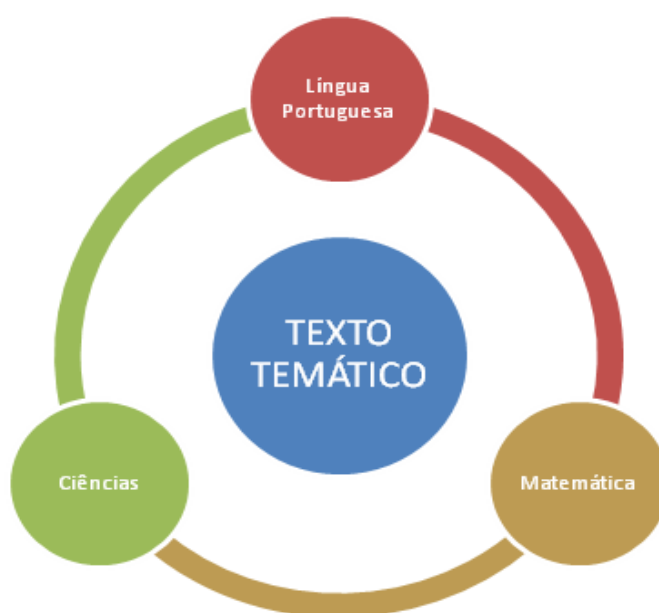
de sua constituição e de seu funcionamento, isto é, seu denominador comum. (JAPIASSU, 1976, p. 54)

É, portanto, esse denominador comum, esse “ponto de convergência” que buscamos encontrar em cada disciplina, por meio do texto para que possamos discutir a temática textual de forma dialógica, integrando, articulando e possibilitando o diálogo entre as disciplinas curriculares envolvidas no nosso projeto.

Por isso, essa prática de leitura procura romper com a tradicional organização do saber e com postura do individualismo na medida em que “ao tentar entender um objeto construído na interface de múltiplos conhecimentos, necessitará articulá-los para o exercício efetivo da prática social, atravessando, no processo, as fronteiras entre as disciplinas” (KLEIMAN; MORAES, 1999, p.43). Nesse processo, o professor desempenha papel fundamental que é o de mediador na construção de sentidos do texto.

Nessa perspectiva, o texto torna-se objeto de estudo nas aulas de língua portuguesa, matemática e ciências, partindo de uma temática, resultante de conteúdos curriculares e, principalmente, de problemas vivenciados no contexto escolar. A leitura torna-se, portanto, o eixo das aulas nessas disciplinas e o texto, o objeto comum como já foi afirmado anteriormente:

Imagem 05 – proposta interdisciplinar



Fonte: Kleiman; Moraes, 1999. (Adaptação p.53)

Assim, ao selecionar o gênero e o texto, não podemos deixar de considerar que

o tema, discutido entre professores e alunos, irá integrar as diversas disciplinas. As conexões entre o tema principal e as disciplinas em particular deverão ser estabelecidas pelos professores e alunos em sala de aula, mantendo, assim, a especificidade de cada disciplina. (KLEIMAN; MORAES, 1999, p. 53)

Portanto, o conteúdo temático do texto integra as disciplinas curriculares envolvidas na proposta de leitura, conforme imagem 05, e, cada professor, a partir do seu objeto de ensino, desenvolve uma atividade de leitura, possibilitando ao estudante vários olhares sobre o mesmo objeto: o texto. Nesse sentido, ressaltamos que

Um projeto organizado em torno da leitura integra atividades cuja realização envolve ler para compreender e aprender aquilo que for relevante para o desenvolvimento de alguma outra atividade, conceito, valor, informação. Não envolve o mero “ler para aprender a ler” e, dessa concepção, deriva sua interdisciplinaridade. (KLEIMAN; MORAES, 1999, p. 55)

Assim, Kleiman e Moraes (1999, p. 55 e 56) defendem que um projeto organizado entorno da leitura visa não somente o ensino da leitura, como também de conteúdos por meio de uma prática social.

Nesse sentido, as autoras destacam, ainda, na sua obra, a preocupação que atinge vários educadores quando o assunto é “reforma educacional”, considerando também a necessidade de discutir o currículo nos campos conceitual e social. Segundo elas, algumas associações educacionais americanas defendem a integração do currículo do ensino fundamental, pois as “experiências educacionais são mais autênticas e de maior valor para os alunos quando os currículos refletem a vida real, que é multifacetada – em lugar de ser organizada em pacotes de assuntos arrumados”. (KLEIMAN; MORAES, 1999, p. 27)

Kleiman e Moraes (1999, p. 27) acrescentam, ainda, que, “a instrução interdisciplinar aproveita-se de conexões naturais e lógicas que cruzam as áreas de conteúdos e organiza-se ao redor de perguntas, temas, problemas ou projetos, em lugar dos conteúdos restritos aos limites das disciplinas tradicionais”.

Essas conexões, que integram as disciplinas, são viabilizadas pelo texto que possibilita o diálogo entre conteúdos curriculares e legitima a interdisciplinaridade, centrada na concepção de que “a leitura desfaz as divisões entre as diferentes áreas do saber” (KLEIMAN; MORAES, 1999, p. 61) e no conceito da intertextualidade que, segundo as autoras, trata-se de “uma propriedade constitutiva do texto” (KLEIMAN; MORAES, 1999, p. 62).

Sobre esse assunto, Koch e Elias (2014, p. 86) afirmam que “a intertextualidade ocorre quando, em um texto, está inserido outro texto (intertexto) anteriormente produzido, que faz parte da memória social de uma coletividade”. Compartilhando dessa mesma perspectiva teórica, Kleiman e Moraes (1999, p. 62) confirmam que “para todo leitor, um texto funciona como um mosaico de outros textos, alguns mais próximos, alguns mais distantes, alguns mais pertinentes, outros menos, mas todos eles influenciando a leitura”. Assim, a compreensão de um texto passa também pela capacidade de estabelecer relações e de compreender os diálogos entre textos, pois a introdução de outros textos em um texto (intertexto) está diretamente relacionada aos propósitos de produção do texto.

Para Kleiman e Moraes (1999, p. 62), a intertextualidade é um fenômeno cumulativo, porque “quanto mais se lê, mais se detectam vestígios de outros textos naquele que se está lendo e mais fácil se torna perceber as suas relações com outros objetos culturais e, portanto, mais fácil é sua compreensão”. Concebemos, então, o texto como um mosaico de outros textos, tal como defendem Kleiman e Moraes (1999, p. 82). Nesse sentido, entendemos que “a intertextualidade permite, então, que assuntos do programa de diversas disciplinas sejam introduzidos em decorrência da leitura [...]” (idem). Além disso, o texto possibilita o diálogo entre disciplinas, considerando que a produção textual é o resultado de conhecimentos e vivências que interagem e integram diversos saberes.

Portanto, neste projeto, as disciplinas Língua Portuguesa, Matemática e Ciências interagem e integram-se por meio de textos e, a partir da transversalidade temática, consolidam uma prática coletiva, integrando as diversas disciplinas curriculares.

Ressaltamos que, não é nossa pretensão, neste projeto didático, trabalharmos temas transversais, mas propiciar o diálogo entre disciplinas, por meio do texto, a partir de temáticas comuns e oriundas do cotidiano escolar, visando a uma multiplicidade de olhares e de saberes sobre o mesmo texto, a fim de mobilizar

conhecimentos cognitivos para a leitura e interpretação do texto, pois

[...] a metodologia interdisciplinar postula uma reformulação generalizada das estruturas de ensino das disciplinas científicas, na medida em que coloca em questão não somente a pedagogia de cada disciplina, mas também o papel do ensino pré-universitário, bem como o emprego que se faz dos conhecimentos psicopedagógicos adquiridos. (JAPIASSU, 1976, p.34)

Em suma, essa metodologia interdisciplinar produz uma renovação nas práticas pedagógicas, possibilitando o acesso ao texto, na perspectiva de vários olhares, permitindo ao estudante ampliar os conhecimentos cognitivos e qualificar a competência leitora e a capacidade de produção de sentidos, através das relações estabelecidas entre os diversos conhecimentos e informações veiculados pelo texto, tomado como objeto de estudo em cada disciplina pelo viés da interdisciplinaridade dos diferentes saberes.

3.4 ASPECTOS SOCIOCOGNITIVOS E O PROCESSAMENTO TEXTUAL

Concebendo o texto como “manifestação verbal, constituída de elementos linguísticos de diversas ordens” (KOCH, 2016, p. 31) e a “lingua(gem) como atividade interindividual”(idem), tomaremos a leitura como atividade sociocognitiva realizável a partir do processamento textual sob a perspectiva teórica de Koch e Elias (2014), Koch (2015, 2016), que defendem a importância da mobilização de conhecimentos arquivados na memória para a construção de sentidos do texto.

Referendados nos aportes teóricos das autoras supracitadas, compreendemos que a construção de sentidos de um texto depende, em grande parte, dos conhecimentos cognitivos do leitor e que a sua compreensão está diretamente ligada ao processamento textual, pois, segundo Koch e Elias (2014, p.39)

[...] na atividade de leitura e produção de sentidos, colocamos em ação várias estratégias sociocognitivas. Essas estratégias por meio das quais se realiza o processamento textual mobilizam vários tipos de conhecimentos que temos armazenados na memória [...]

Assim, entendemos que, ao lermos um texto, ativamos várias estratégias

sociocognitivas, que mobilizam conhecimentos que estão armazenados na nossa memória, realizando o processamento textual responsável pela construção de sentidos do texto. Koch e Elias (2014, p. 39) defendem, ainda, que o processamento textual é estratégico, considerando que “os leitores, diante de um texto, realizam simultaneamente vários passos interpretativos finalisticamente orientados, efetivos, eficazes, flexíveis e extremamente rápidos”.

Para reforçar essa afirmativa, as autoras argumentam que, ao lermos um texto, realizamos pequenos cortes que funcionam como entradas para a elaboração de hipóteses de interpretação, ocorrendo o processamento textual.

Na obra “Desvendando os segredos do texto”, Koch (2015) apresenta um aprofundamento teórico sobre os aspectos sociocognitivos do processamento textual, trazendo importantes citações e análises de diferentes pesquisadores, dentre eles, Van Dijk (DIJK, 1988, 1989, apud KOCH, 2015) e Van Dijk e Kintsch (DIJK; KINTSCH, 1983, apud KOCH, 2015), que contribuem significativamente para a sustentação das abordagens da autora que explica como ocorre o processamento textual à luz de conhecimentos sobre o funcionamento da mente humana.

Na referida obra, Koch (2015, p. 40 e 41) defende o pressuposto “de que o processamento textual ocorre em paralelo, isto é, on-line” em oposição à hipótese defendida por Fodor, o qual afirma que “a mente humana seria formada por módulos e submódulos, cada um dos quais realizaria a sua tarefa de forma inconsciente, rápida e obrigatória, como um reflexo” (FODOR, 1983, 1985, apud KOCH, 2015, p. 41).

Para justificar o pressuposto do conhecimento em paralelo, ela cita os conexionismos que explicam o fato de que o conhecimento ocorre em paralelo, pois “as representações são distribuídas em unidades neurais. A ativação de uma rede de neurônios (*spread activation*) se dá via entrada de um *input* que levará à ativação de certos neurônios e à inibição de outros” (KOCH, 2015, p. 41, grifos da autora).

Ainda, nesse sentido, ela acrescenta que “o sistema pode operar com dados incompletos e é capaz de aprender” (KOCH, 2015, p. 42). Por isso, pode-se falar em conhecimento paralelo, pois o sistema precisaria de um processamento funcionando paralelamente para transformar as informações e, para isso, “fazem uso de propriedades estatísticas em lugar de regras lógicas” (idem), o que representa uma oposição em relação às teorias clássicas da Ciência Cognitiva que defendem a teoria de que “a cognição é baseada em modelos de informação que podem ser

representados por símbolos” (KOCH, 2015, p. 41).

Dessa forma, com base nas teorias clássicas a mente humana é formada por módulos e submódulos que realizam suas tarefas de forma rápida, inconsciente e separadamente, ou seja, o conhecimento é processado de forma sequencial e modular, isoladamente. Já os conexionistas defendem o conhecimento paralelo, considerando que à entrada da informação ocorre a mobilização de neurônios, podendo haver a ativação ou inibição de determinados neurônios, nesse processo, mas toda a atividade é desenvolvida em rede, pois as representações são distribuídas em unidades neurais que passam a trabalhar concomitantemente.

Apesar de os clássicos teóricos divergirem dos conexionismos, todas as teorias convergem para o mesmo princípio de que “o homem representa mentalmente o mundo que o cerca de uma maneira específica e que, nessas estruturas da mente, se desenrolam determinados processos de tratamento, que possibilitam atividades cognitivas bastante complexas” (KOCH, 2015, p. 43). Isso mostra que “o conhecimento não consiste apenas em uma coleção estática de conteúdos de experiência, mas também em habilidades para operar sobre tais conteúdos e utilizá-los na interação social” (idem).

Assim, a hipótese defendida por Koch (2015) nos leva a compreender que as habilidades construídas operam de forma dinâmica sobre os conteúdos, facilitando a interação sociocognitiva entre as pessoas. Assim, de acordo com a hipótese dessa autora,

[...] o “cognitivo” apresenta-se sob a forma de *representações* (conhecimentos estabilizados na memória, acompanhados das interpretações que lhes são associadas) e *tratamentos* ou *formas de processamento da informação* (processos voltados para a compreensão e a ação, como é o caso, por exemplo, dos processos inferenciais). (KOCH, 2015, p. 43, grifos da autora)

Portanto, o conhecimento apresenta-se sob as formas de representação e de processamento da informação, fazendo com que as novas informações interajam com os conhecimentos já estabilizados na memória e, a partir da associação de conhecimentos, realizam-se inferências e interpretações. Para melhor explicar essas representações e o processamento das informações, Koch (2015, p. 43) destaca, entre outros conhecimentos, o funcionamento e os tipos de memória. Segundo a autora, a memória opera em três momentos ou fases:

1. estocagem – em que as informações perceptíveis são transformadas em representações mentais, associadas a outras;
2. retenção – em que dá o armazenamento das representações;
3. reativação – em que opera, entre outras coisas, o reconhecimento, a reprodução, o processamento textual.

Ao citar essas fases de funcionamento da memória, Koch (2015) quer fazer-nos compreender os processos pelos quais passam os conhecimentos desde a percepção da informação até a fase em que esses conhecimentos são ativados para o reconhecimento e processamento textual. É, portanto, na terceira fase em que ocorre o processamento textual. Antes, porém, de adentrarmos nos conhecimentos ativados pelo processamento textual, vejamos ainda outro aspecto abordado por Koch (2015) sobre o funcionamento da memória.

Segundo a autora, há uma preocupação entre os estudiosos da cognição que diz respeito ao tempo das informações retidas na memória, ou seja, existe uma memória de percepção, onde os estímulos (visuais, auditivos e outros) são retidos por milésimos de segundos; a memória de curto termo (MCT), que possui uma capacidade limitada em que as informações são retidas por pouco tempo; e a memória de longo termo (MLT), onde os conhecimentos são representados de forma permanente (KOCH, 2015, p.44).

A autora relata, ainda, que se tem postulado entre esses estudiosos a existência de uma memória intermediária, também denominada de memória operacional ou memória de trabalho (working memory), que opera entre a MCT e a MLT, fazendo a mediação entre ambas (KOCH, 2015, p.44). Portanto,

A eficiência de nosso pensamento, linguagem e ação repousam sobre a atuação conjunta dos componentes da memória. Assim sendo, o processamento textual envolve tanto a ativação de conhecimentos da MLT, como o conjunto de processos cognitivos realizados por todos os componentes da memória. (KOCH, 2015, p.45)

Assim, o processamento textual ocorre mediante a ativação de conhecimentos armazenados tanto na MLT, como na MCT, de forma paralela, on-line.

Ainda, nessa linha de raciocínio, a autora afirma que há dois tipos de memória:

1. memória semântica – que abrange o conhecimento geral (categorial) sobre o mundo e as proposições acerca deste. Seria uma espécie de *thesaurus* mental, no qual se inclui o léxico da língua;
2. memória episódica ou experiencial – que contém informações sobre vivências pessoais. Armazena episódios, isto é, eventos espaciotemporalmente situados, portanto, sensíveis às variações contextuais. (KOCH, 2015, p.45 e 46)

A pesquisadora ressalta, ainda, que os dois conhecimentos geral (memória semântica) e particular (memória episódica) interagem e interferem um no outro, de forma que o geral desenvolve o particular e este amplia aquele. Além disso, tanto as representações episódicas, quanto as semânticas constituem conhecimentos declarativos, que se caracterizam por descreverem “estados de coisas” ou de sujeito, em oposição aos conhecimentos procedurais, que são mais dinâmicos (KOCH, 2015, p.46, grifos da autora). Diante do exposto, entendemos que os conhecimentos, seja geral ou particular, não estão prontos e acabados, mas podem sofrer alterações ao longo do tempo, isto é, são atualizáveis, modificáveis, o que comprova a hipótese da autora referente ao conhecimento paralelo.

A autora acrescenta, ainda, que “enquanto na manipulação do conhecimento declarativo intervêm, necessariamente, o controle intencional e a aprendizagem, pode-se dizer que os conhecimentos procedurais são, em grande parte, automatizados” (KOCH, 2015, p. 46). Portanto, essa diversidade de conhecimentos, quer estáticos, quer dinâmicos, participam da estrutura mental, pois a “competência cognitiva humana engloba tanto o conhecimento declarativo (estrutural), como o procedural, que consiste de programas que constituem pressupostos para os mecanismos de atuação (processamento)” (Idem).

Em suma, “o conhecimento nada mais é que estruturas estabilizadas na memória de longo prazo, que são utilizadas para o reconhecimento, a compreensão de situações – e de textos –, a ação e a interação social” (KOCH, 2015, p. 47).

Sabendo-se que os conhecimentos são estruturas disponibilizadas na memória e que podem ser acionadas no processo de leitura, produção e interação humana, vale destacar que alguns conhecimentos são armazenados na memória em forma de conceitos.

Sobre isso, Koch (2015, p. 47) afirma que os “conceitos são unidades organizacionais que têm por função armazenar conhecimentos sobre o mundo”. A autora recorre à analogia dos “tíjolos” do sistema cognitivo de Schwarz (1992, p.84, apud Koch, 2015, p.47) para melhor explicar que os conceitos realizam “estocagem

econômica e o tratamento de unidades subjetivas de experiências, por meio da divisão da informação em classes, com base em determinadas características (categorização da experiência)” (idem). Então, a referência a ‘tijolos’ nos faz compreender que os conceitos sintetizam conhecimentos sobre o mundo, dividindo-os, separando-os, de acordo com suas características, de forma que “o reconhecimento de objetos idênticos e equivalentes é possível pelos conceitos armazenados na MLT” (KOCH, 2015, p. 47 e 48). Dessa forma, é como se os conceitos se organizassem em ‘blocos’ ou ‘tijolos’, separando os conhecimentos, organizando-os de forma fixa e estática.

Atualmente, segundo Koch (2015), os estudiosos passaram a ver a concepção de ‘conceitos’ sob outra perspectiva, como unidades bastante flexíveis e dinâmicas, deixando de ser unidades bem definidas e distintas para integrarem-se às teorias dos protótipos e estereótipos. Assim sendo, a autora nos mostra que os conceitos podem sofrer alterações, são atualizáveis, ajustáveis e passíveis de complementação. Nessa perspectiva, “são, portanto, fundamentais para explicar processos de aprendizagem e compreensão humanos” (KOCH, 2015, p. 48).

Koch (2015, p.48) afirma que “os estereótipos [...] constituem representações sociais. Todo o conhecimento representado sob a forma de modelos cognitivos generalizados (*frames, scripts...*) é um estereótipo”. Assim, “o estereótipo constitui parte integrante do que se tem denominado cognição social”. Van Dijk (1994, 1997, apud KOCH, 2015, p. 51 e 52) define cognição social como:

[...] sistema de estratégias e estruturas mentais partilhadas pelos membros de um grupo, particularmente aquelas envolvidas na compreensão na, produção ou representação de ‘objetos’ sociais, tais como situações, interações, grupos ou instituições.

De acordo com essa definição, entendemos que, nas interações humanas, os sujeitos ativam saberes e conhecimentos – seus modelos e representações do mundo – a fim de compreenderem um ao outro, nos eventos discursivos, nas mais diversas esferas sociais.

Assim como a concepção de ‘conceitos’, a de ‘modelos’ sofreu alterações com o passar do tempo, pois deixam de ser concebidos como algo estático, fixo e passam a ser vistos como flexíveis e dinâmicos. Segundo Koch (2015, p.53),

[...] os modelos constituem, pois, conjuntos de conhecimentos socioculturalmente determinados e vivencialmente adquiridos, que contêm tanto conhecimentos declarativos sobre cenas, situações e eventos, como conhecimentos procedurais sobre como agir em situações particulares e realizar atividades específicas. São, inicialmente, particulares (já que resultam das experiências do dia a dia), determinados espaciotemporalmente, e por isso estocados na memória episódica.

Quando, nos grupos sociais, as pessoas partilham experiências e vivências, esses modelos, ora particulares, vão-se tornando generalizados e, após várias experiências semelhantes, tornam-se “similares aos dos demais membros” (KOCH, 2015, p.53), passando a compor a memória semântica, deixando de ser particulares para se tornarem gerais.

A pesquisadora recorre, ainda, a Van Dijk e Kintsch (1983) para explicar esse processo, pois “quando se lê ou ouve um texto, constrói-se, na memória episódica, uma representação textual (RT)... Adicionalmente a essa representação mental do texto, constrói-se um modelo episódico ou de situação (MS) sobre o qual o texto versa” (apud KOCH, 2015, p.54). Assim sendo, quando estamos diante de um texto, ativamos os modelos similares que temos na memória, resultados de nossas experiências. Então, parece-nos razoável defendermos que, quanto mais o professor oportuniza atividades de uso da linguagem por meio da leitura de diferentes gêneros, mais o estudante poderá ampliar as representações textuais (RT), desenvolvendo, assim, os modelos episódicos ou de situação, que poderão ser mobilizados para o processamento textual nas produções e construção de sentidos do texto durante as interações leitor-texto-autor. Na sala de aula, o acesso à diversidade de gêneros amplia a capacidade do aluno na leitura, na compreensão e na escrita de textos de forma que, quanto mais RT ele armazenar na memória, mais modelos poderá acionar nas atividades de uso da linguagem.

3.5 O PROCESSAMENTO TEXTUAL NO ATO DA LEITURA

De acordo com os pressupostos teóricos defendidos neste trabalho de pesquisa, os sentidos de um texto não estão na sua superfície, na sua estrutura linguística, mas são construídos a partir dos conhecimentos cognitivos do leitor, da sua interação com o texto e com o autor e, também, do contexto de produção. Nesse

sentido, o texto só se efetiva na leitura do outro (leitor ou ouvinte), que mobiliza um sistema de conhecimentos para a atribuição de sentidos ao texto que lê ou ouve.

Sendo assim, sob a lupa do processamento textual, apresentamos a seguir algumas questões cognitivas da leitura, afinando, com destaque, para os conhecimentos cognitivos, que são o foco desta pesquisa, investigados nos textos trabalhados com os alunos do 6º ano do Ensino Fundamental durante as atividades de leitura realizadas nas aulas de Língua Portuguesa, Matemática e Ciências. Por esse motivo, acreditamos que esse projeto didático contribuirá para a compreensão das estratégias mobilizadas pelos alunos no ato da leitura e, possivelmente, para a descoberta dos conhecimentos que faltam ser construídos ou mobilizados quando os educandos não compreendem o texto que leem.

Diante disso, não podemos ignorar que, ao lermos um texto, ativamos os modelos similares armazenados na memória na perspectiva de realizar inferências, levantar hipóteses e construir significados, a partir da interação com o autor e com o texto, conseqüentemente, nossos modelos são atualizados, reformulados, ampliando nossos conhecimentos episódicos. Assim, segundo Koch (2015, p. 56),

No início da leitura ou da conversação, pode acontecer que ainda não tenhamos presente na memória nenhum modelo, de modo que, com a informação do contexto, de um sumário, de um título ou de um anúncio feito pelo interlocutor, fazemos adivinhações sobre os possíveis tópicos ou referentes a serem encontrados no texto. Isto vai permitir a recuperação de modelos de situações similares e a instanciação de *frames* ou *scripts* sociais, de modo que a informação deles extraída passará a ser usada para construir o novo modelo.

Diante do exposto, percebemos que o contexto sociocognitivo coopera significativamente para a ativação de modelos presentes na memória e para o processamento do texto o que contribuirá para a compreensão de textos (orais ou escritos), como também para a construção de novos modelos que serão armazenados na memória para futuras interações comunicativas. Por essa razão, é fundamental que o professor planeje as atividades de leitura considerando o contexto, os sujeitos de aprendizagem e a situação de uso da linguagem, como também as estratégias de mobilização dos modelos de situações similares para que os alunos possam mobilizar seus conhecimentos para a construção de sentidos do texto.

Koch (2015, p. 54) defende que o processamento textual é estratégico, como

já afirmado anteriormente, pois “realiza-se através do uso de estratégias de ordem sociocognitiva”. Para especificar melhor as estratégias mobilizadas no ato da leitura, Koch cita Van Dijk e Kintsch (1983, apud KOCH, 2015, p. 54): “trata-se de estratégias de tipo procedural, isto é, estratégias de uso dos vários tipos de conhecimento que temos armazenados na memória”.

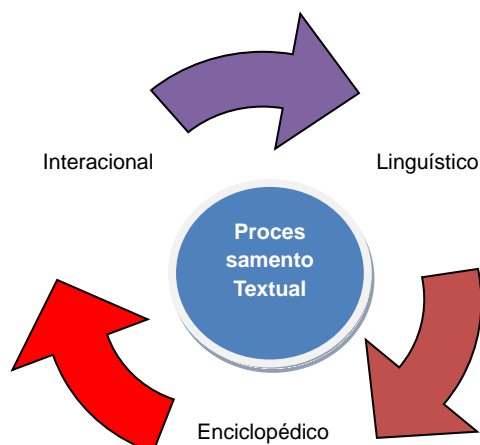
Nesse sentido, Koch e Elias (2014, p. 57) compartilham dessa mesma ideia, pois para elas a compreensão de um texto depende de vários tipos de conhecimentos, considerando que

[...] leitura é uma atividade altamente complexa de produção de sentidos que se realiza, evidentemente, com base nos elementos lingüísticos presentes na superfície textual e na sua forma de organização, mas que requer a mobilização de um vasto conjunto de saberes.

Portanto, ler não é apenas decodificar palavra por palavra, mas mobilizar conhecimentos e saberes que contribuirão para a compreensão do texto. Koch e Elias (2014, p. 57) ressaltam, ainda, que “o sentido de um texto não existe a priori, mas é construído na interação sujeitos-texto”. Na referida obra, as autoras asseveram, ainda, que a interação entre os sujeitos depende muito do contexto sociocognitivo, ou seja, “para que duas ou mais pessoas possam compreender-se mutuamente, é preciso que seus contextos sociocognitivos sejam, pelo menos, parcialmente semelhantes” (KOCH; ELIAS, 2014, p. 61). Isso porque, conforme defendem, cada pessoa já leva consigo seus conhecimentos, sua bagagem cognitiva e, nesse processo de interação, “cada um dos parceiros [...] já é, por si mesmo, um contexto” (idem), considerando que cada pessoa traz consigo sua cultura, seus costumes, suas experiências e vivências. Dessa forma, é importante que na interação, os conhecimentos dos parceiros sejam, pelo menos, em parte, compartilhados, para que um possa compreender o outro.

Assim, na atividade de leitura e produção de sentidos, “os parceiros mobilizam diversos sistemas de conhecimentos que têm representados na memória, a par de um conjunto de estratégias de processamento de caráter sociocognitivo e textual” (KOCH, 2016, p. 31). Segundo Koch (2016, p. 32), três grandes sistemas de conhecimentos são mobilizados no processamento textual, a saber:

Fluxograma do processamento textual



Fonte: Adaptado de Koch, 2016, p. 32.

Esse sistema de conhecimentos, que é ativado pelo processamento textual, objeto desta pesquisa, está diretamente ligado à compreensão e produção de sentidos de textos, processo investigado através da aplicação e análise das atividades de leitura de textos com o objetivo de compreender que estratégias cognitivas os alunos do 6º ano estão mobilizando, ao entrarem em contato com o texto, para a ativação dos conhecimentos (linguísticos, enciclopédicos e interacionais) a fim de compreender e atribuir sentidos ao texto. Esta pesquisa visa à melhoria da leitura, produção e interpretação de textos, pois “o processamento textual, quer em termos de produção, quer de compreensão, deve ser visto também como uma **atividade** tanto de caráter linguístico, como de caráter sociocognitivo” (KOCH, 2016, p. 31, grifos da autora).

Ressaltamos que essas análises de atividades de leitura foram realizadas à luz dos fundamentos teóricos de Koch (2015, 2016) e Koch e Elias (2014), que defendem o processamento textual como estratégico, responsável por mobilizar um sistema de conhecimentos no ato da leitura para a compreensão do texto. Por essa razão, focamos, nas próximas subseções, nas abordagens teóricas dessas autoras que respaldaram esta pesquisa no sentido de tecermos as “teias do conhecimento” para a análise dos textos trabalhados com os alunos.

Para compreendermos como funciona cada sistema, traremos alguns conceitos e exemplos abordados pelas autoras.

3.5.1 Conhecimento linguístico

Entende-se por conhecimento linguístico aquele que engloba os conhecimentos lexicais e gramaticais. Koch e Elias (2014, p. 40) afirmam que com base nesse conhecimento compreendemos “a organização do material linguístico na superfície do textual; o uso dos meios coesivos para efetuar a remissão ou sequenciação textual; a seleção lexical adequada ao tema ou aos modelos cognitivos ativados”. Em suma, é esse conhecimento que possibilita toda a organização linguística na superfície do texto, sendo, portanto, o “responsável pelo som-sentido” (KOCH, 2016, p. 32). Para compreendermos como este conhecimento coopera com o processamento textual, Koch e Elias (2014, p. 40) destacam o seguinte texto:

Imagem 07 – conhecimento linguístico



Fonte: Koch e Elias, 2014, p. 40.

No texto, as autoras chamam atenção para o conectivo “mas”, que expressa o valor semântico de oposição da segunda ideia “não necessariamente a certa” em relação à primeira “Mão única”, apontando para uma ideia oposta, contrária do que se esperava. Portanto, a ativação do conhecimento armazenado na memória sobre o valor semântico desempenhado pela conjunção “mas” é fundamental para a compreensão desse texto no processamento textual.

Isso nos leva a compreender que os conhecimentos linguísticos arquivados na memória são necessários para a compreensão do texto e, caso o aluno não tenha tal conhecimento, cabe aí a intervenção do professor no sentido de ensinar o conhecimento que falta ao aluno para o entendimento do texto, ou seja, preencher

as lacunas que faltam para a efetivação da compreensão textual. Esses conhecimentos estão relacionados ao estudo das conjunções, dos pronomes de todos os termos que funcionam como elementos coesivos no texto e que podem estar explícitos ou não na atividade de linguagem.

3.5.2 Conhecimento enciclopédico ou conhecimento de mundo

Já o conhecimento enciclopédico, também denominado de conhecimento de mundo, segundo Koch (2016), é aquele que está armazenado na memória de cada pessoa, quer do tipo declarativo (fatos do mundo), quer do tipo episódico (“os modelos cognitivos” socioculturalmente determinados e adquiridos através da experiência). Koch (2016, p. 32) explica que é com base nesses modelos cognitivos que “se levantam hipóteses [...]; que se criam expectativas sobre o(s) campo(s) lexicais a ser(em) explorado(s) no texto; que se produzem as inferências que permitem suprir as lacunas ou incompletudes encontradas na superfície textual”. Portanto, na leitura de um texto ou na interação social são ativados os conhecimentos de ordem geral e pessoal, armazenados na memória para a compreensão e produção de sentidos. A ausência desse conhecimento compromete diretamente a compreensão do texto. Vejamos como Koch e Elias (2014, p. 44) exemplificam esse conhecimento:

Imagem 08 – Conhecimento enciclopédico



Fonte: O Estado de S.Paulo, 16 set. 2004.

Fonte: Koch e Elias, 2014, p. 44.

Para compreendermos o texto acima, será necessário mobilizarmos alguns conhecimentos socioculturalmente construídos e situados, resultantes de experiências pessoais e outros relacionados a conhecimentos mais gerais, por meio

da interação com o texto e com autor, tais como (KOCH; ELIAS, 2014, p. 44):

- as personagens de tirinha são criações resultantes do trabalho do autor;
- esse trabalho, geralmente, é publicado em jornais ou revistas;
- o líquido corretor é um produto utilizado para correção da produção em papel;
- os homens, no mundo real, usam aparelho de barbear para fazer a barba e, assim, alterar (“corrigir”) seu visual;
- os personagens, seres do mundo ficcional criados em papel, também podem alterar (corrigir) seu visual, porém, para tanto, recorrem a outro instrumento: o líquido corretor.

A ativação dos conhecimentos que compõem a memória episódica do leitor, listados pelas autoras, possibilita a interação leitor-texto-autor e, conseqüentemente, a compreensão e produção de sentidos do texto. Na sala de aula, o professor de língua portuguesa ou de outras disciplinas, mediador do processo, pode contribuir para a ativação desse conhecimento na medida em que retoma questões ou conhecimentos que estão ligados à experiência de vida ou cultural dos alunos, possibilitando a mobilização dos seus conhecimentos prévios, levando-os a fazer relações entre o dado (conhecimento já estabelecido na memória) e novo para a construção de sentidos do texto. Com isso, percebemos que o diálogo entre os conhecimentos construídos e as novas informações é fundamental para o processamento textual e, conseqüentemente, para a interação entre sujeitos-texto.

3.5.3 Conhecimento sociointeracional

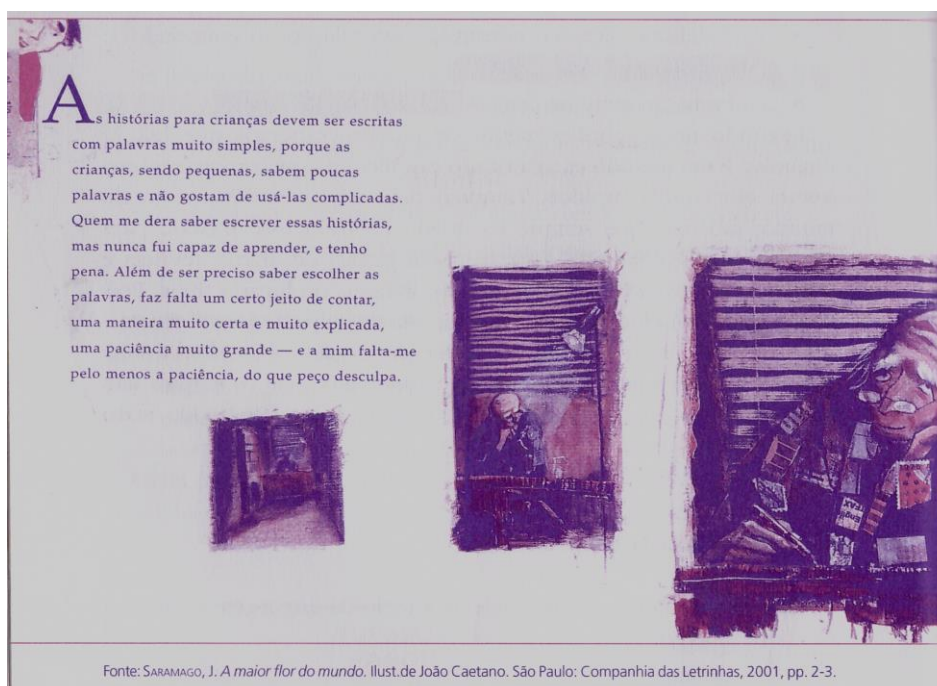
Por último, o conhecimento sociointeracional diz respeito às formas de interação por meio da linguagem, pois, segundo Koch (2015, p. 58), “é o conhecimento sobre as ações verbais, isto é, sobre as formas de inter-ação através da linguagem” e abrange quatro tipos de conhecimentos: ilocucional, comunicacional, metacomunicativo e superestrutural. Abordaremos aqui, de forma bastante sucinta, o que as autoras destacam em suas obras:

3.5.3.1 Conhecimento ilocucional

É o tipo de conhecimento que possibilita reconhecer os objetivos ou

propósitos pretendidos pelo produtor do texto, numa situação específica de interação (KOCH; ELIAS, 2014, p. 46). Para exemplificar esse conhecimento, as autoras utilizam um texto, retirado do livro “A maior flor do mundo, de José Saramago:

Imagem 09 – Conhecimento ilocucional



Fonte: Koch e Elias, 2014, p. 46

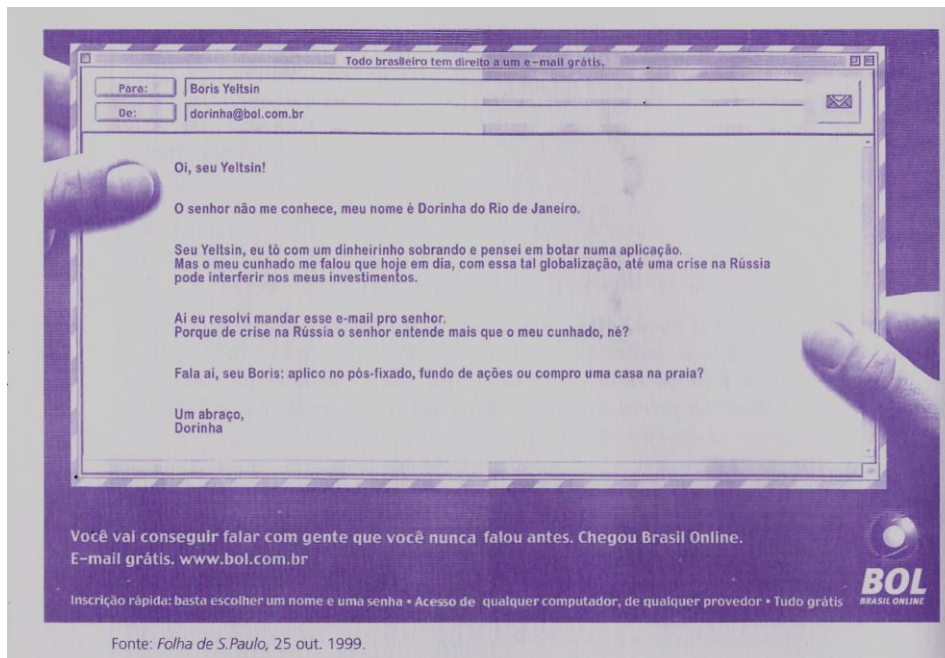
No trecho acima, as autoras explicam que o propósito do autor do texto é “desculpar-se, antecipadamente, caso o livro não agrade ao público infantil (os virtuais leitores)” (KOCH; ELIAS, 2014, p. 46), considerando que é sua primeira obra escrita para crianças.

O reconhecimento de objetivos ou propósitos pretendidos pelo produtor do texto depende muito da competência do leitor em fazer inferências, pois se trata de um conhecimento não explícito, mas sugerido. Muitas vezes também é possível identificar que o efeito de sentido está justamente na ausência ou descumprimento do conhecimento ilocucional. A ativação desse conhecimento possibilita ao aluno realizar inferências na perspectiva de identificar os objetivos pretendidos pelo autor do texto. Esse conhecimento é ativado sempre que o professor leva o aluno a descobrir qual a intenção do autor ao produzir tal texto.

3.5.3.2 Conhecimento comunicacional

Refere-se às normas aplicadas à comunicação, ligadas diretamente à recuperação dos objetivos do autor do texto, à seleção da variação linguística, à adequação das sequências textuais, dos gêneros a cada situação comunicativa. Segundo Koch é o que Van Dijk (1994, apud KOCH, 2016, p. 33) chama de “modelos cognitivos de contexto”. Para exemplificar este conhecimento, as autoras destacam um texto retirado da Folha de S. Paulo:

Imagem 10 – Conhecimento comunicacional



Fonte: Koch e Elias, 2014, p. 52

No texto acima, as autoras apontam uma inadequação no uso da língua, em relação, principalmente, aos papéis sociais dos sujeitos envolvidos no processo comunicativo, ao conteúdo e à variedade da língua.

Portanto, muitas vezes, o autor competente, utiliza-se de conhecimentos comunicacionais, tais como, uso da variedade linguística, adequação do gênero, entre outros, para subverter e descumprir tais normas a fim de alcançar determinado objetivo.

Na sala de aula, o professor de língua materna pode levar o aluno a reconhecer se a linguagem empregada no texto é adequada ou não a cada situação de uso da linguagem, observando que a cada gênero implica uma linguagem e uma

variedade linguística. A ativação desse conhecimento permite ao aluno reconhecer a adequação da variedade linguística ao gênero do texto e, conseqüentemente, desenvolver a capacidade de uso da linguagem nas produções textuais e nas interações humanas. Esse conhecimento é fundamental quando acionado pelo processamento textual nas atividades de leitura e compreensão do texto.

3.5.3.3 Conhecimento metacomunicativo

Esse conhecimento permite ao autor do texto evitar conflitos de interpretação (on-line ou a posteriori) a fim de garantir a compreensão do texto e a aceitação dos objetivos de produção por parte do interlocutor através de ações linguísticas. Vejamos esse conhecimento na tirinha:

Imagem 11 – conhecimento metacomunicativo



Fonte: Folha de S.Paulo, 15 ago. 2005.

Fonte: Koch e Elias, 2014, p. 54

Na tirinha acima, o autor procura assegurar a compreensão do texto, destacando as palavras “tão” (sublinhada), no primeiro quadrinho e “tira” (em negrito), no último quadrinho. Dessa forma, o produtor do texto utiliza o conhecimento metacomunicativo, por meio de “um realce ao próprio discurso, para chamar a atenção do leitor” (KOCH; ELIAS, 2014, p. 54).

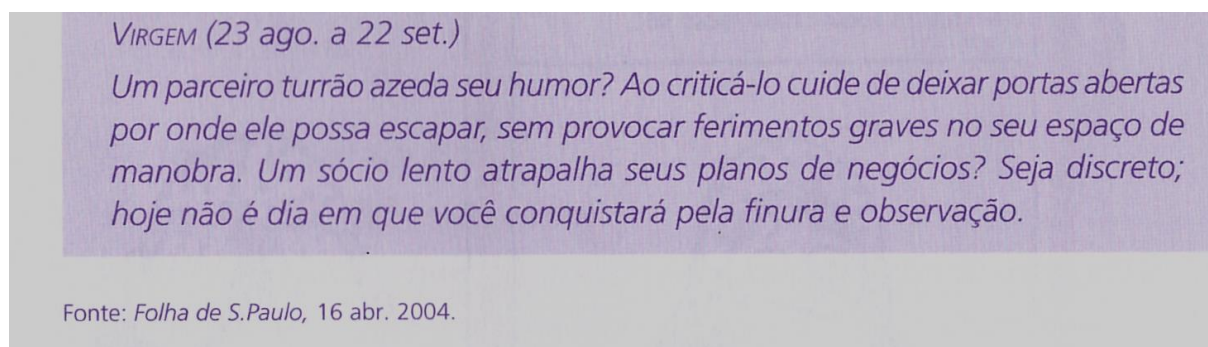
O domínio desse conhecimento possibilita ao aluno a melhoria da competência de produção textual, pois busca evitar conflitos de interpretação no processo de interação verbal. Para o desenvolvimento desse conhecimento, o professor precisa desempenhar o papel de mediador, levando o aluno a identificar as possíveis construções de linguagem que podem resolver tais conflitos. Observamos

que quanto mais conhecimento de uso da língua o produtor possuir mais chance terá de o texto ser compreendido na forma que objetivou.

3.5.3.4 Conhecimento superestrutural ou conhecimento sobre os gêneros textuais

Para Koch (2016), esse é o conhecimento de modelos textuais globais que possibilita “reconhecer textos exemplares de determinado gênero ou tipo, envolve, também, conhecimentos sobre as macrocategorias ou unidades globais, que distinguem os vários tipos de textos, sobre a sua ordenação ou sequenciação [...]” (KOCH, 2016, p. 33). Podemos observar, no exemplo a seguir, como este conhecimento é mobilizado:

Imagem 12 – conhecimento superestrutural



Fonte: Koch e Elias, 2014, p. 54

Na análise do texto acima, Koch e Elias (2014, p. 55) afirmam que é possível reconhecê-lo como pertencente ao gênero “horóscopo”, pois

Trata-se de um gênero veiculado em jornais, revistas ou rádio, com o propósito de “aconselhar” as pessoas sobre o amor, dinheiro e trabalho. Como tal, faz uso de registro informal marcado pelo endereçamento aos interlocutores, nativos dos signos; do pronome de tratamento você; de orações interrogativas e de verbos no imperativo. Além disso, em sua organização textual, há a explicitação do signo e do período correspondente para orientação do leitor quanto à sua categorização segundo o zodíaco.

Portanto, as características, relativamente estáveis do gênero, adquiridas pela competência metagenérica, permitem ao leitor reconhecer o gênero, ativando o conhecimento superestrutural. Quando as estratégias cognitivas mobilizam esse

conhecimento, o estudante/leitor reconhece o gênero textual a que pertence o texto em estudo, por meio da RT que tem na memória, fazendo associações e integrando conhecimentos, confrontando informações arquivadas na memória com as novas situações de uso da linguagem.

O próximo aporte teórico tratará das estratégias utilizadas para a mobilização desses sistemas de conhecimento que contribuem diretamente para compreensão de texto.

3.6 ESTRATÉGIAS DE PROCESSAMENTO TEXTUAL

No livro “Desvendando os segredos do texto”, Koch (2015) menciona, de forma resumida, as estratégias do processamento textual, porém, é no livro “O texto e a construção de sentidos” (2016) que ela apresenta, de forma mais aprofundada e mais detalhada tais estratégias, responsáveis pela mobilização dos sistemas de conhecimento que contribuem grandemente para a compreensão e produção de sentidos do texto no e para o processamento textual. Destacaremos, a seguir, essas estratégias, de acordo com a visão teórica da referida autora.

Segundo Koch (2016), são as estratégias de processamento textual que realizam a mobilização “on-line” dos sistemas de conhecimento, possibilitando, assim, a compreensão e a produção de sentidos dos textos (orais ou escritos). A autora classifica essas estratégias em cognitivas, textuais e sociointeracionais, que abordaremos, sucintamente, a seguir:

3.6.1 Estratégias cognitivas

Sabendo-se que as estratégias são fundamentais no processamento cognitivo de um texto, Koch (2016) inicia as abordagens com a concepção de Van Dijk & Kintsch (1983, p.65, apud Koch, 2016, p.34) sobre estratégia, que se trata de **“uma instrução global para cada escolha a ser feita no curso da ação”** (grifos da autora). A autora ainda enfatiza:

Tais estratégias consistem em hipóteses operacionais eficazes sobre a

estrutura e o significado de um fragmento de texto ou de um texto inteiro. Elas fazem parte do nosso conhecimento geral, representando o conhecimento procedural que possuímos sobre compreensão de discurso. (KOCH, 2016, p. 34 e 35)

Portanto, as estratégias são hipóteses levantadas sobre a estrutura ou significado do texto com base em conhecimentos que temos construído ao longo da vida, arquivados na memória. A pesquisadora defende que, no processamento de um texto, os usuários da língua realizam, de forma rápida, flexível e eficazmente, vários passos interpretativos, fazendo cortes no material “entrante” para se chegar a uma hipótese de interpretação, a partir de um processamento de informações incompletas e on-line (KOCH, 2016, p. 34). Nesse sentido, Koch ainda acrescenta:

A análise estratégica depende não só de características textuais, como também de características dos usuários da língua, tais como seus objetivos, convicções e conhecimento de mundo, quer se trate de conhecimento de tipo episódico, quer do conhecimento mais geral e abstrato, representado na memória semântica ou enciclopédica. (KOCH, 2016, p. 35)

Dessa forma, entendemos que ao ser exposto a uma situação discursiva, o usuário da língua, a partir das características textuais, utiliza estratégias que mobilizarão conhecimentos gerais e particulares para a compreensão e produção de sentidos, durante todo o processo interativo. A ausência de algum conhecimento exigido pela organização textual implicará diretamente essa interação.

Assim, Koch (2016, p.35) chega à conclusão de que:

[...] estratégias cognitivas consistem em estratégias de uso do conhecimento. E esse uso, em cada situação, depende dos objetivos do usuário, da quantidade de conhecimento disponível a partir do texto e do contexto, bem como de suas crenças, opiniões e atitudes, o que torna possível, no momento da compreensão, reconstruir não somente o sentido intencionado pelo produtor do texto, mas também outros sentidos, não previstos ou mesmo não desejados pelo produtor.

Compreendemos que as estratégias cognitivas focam no ‘uso’ de conhecimentos que dependem diretamente do volume de informações disponíveis no texto e contexto, que interagem com os objetivos, crenças e opiniões do leitor/ouvinte, possibilitando a reconstrução do propósito do produtor do texto, ou ainda, construindo outros não pretendidos pelo autor. Em suma, concordamos com a autora quando afirma que “as estratégias cognitivas, em sentido restrito, são aquelas

que consistem na execução de algum ‘cálculo mental’ por parte dos interlocutores” (KOCH, 2016, p. 36).

Um exemplo das estratégias cognitivas são as inferências que realizamos durante o processamento textual. A partir das informações explícitas no texto e do contexto, fazemos ‘pontes’ entre segmentos textuais e o que é sugerido pelas pistas linguísticas.

3.6.2 Estratégias sociointeracionais

São aquelas responsáveis pela interação entre os sujeitos sociais. Segundo Koch (2016, p. 36 e 37), as estratégias interacionais são “socioculturalmente determinadas que visam a estabelecer, manter e levar a bom termo uma interação verbal”. Para isso, utiliza-se de negociações, de atenuações, de estratégias de polidez e identificam causas de mal-entendidos com a intenção de corrigi-los para garantir o sucesso da interação. A autora resumidamente afirma que “as estratégias interacionais visam a levar a bom termo um ‘jogo de linguagem’” (KOCH, 2016, p. 37), o que nos permite compreender que enquanto as estratégias cognitivas estão focadas no ‘uso’, as interacionais focam na ‘linguagem’, com a finalidade de assegurar o processo de interação de forma satisfatória.

3.6.3 Estratégias textuais

Já as estratégias textuais são definidas como aquelas que “dizem respeito às escolhas textuais que os interlocutores realizam, desempenhando diferentes funções e tendo em vista a produção de determinados sentidos”. (KOCH, 2016, p. 38). Segundo a autora, tais estratégias não deixam de ser interacionais e cognitivas. Para melhor compreendermos, Koch (idem) assim as subdivide:

1. De organização da informação.
2. De formulação.
3. De referenciação.
4. De “balanceamento” (“calibragem”) entre explícito e implícito

3.6.3.1 Estratégias de organização da informação

São aquelas responsáveis pela organização do material linguístico no texto, que, segundo Koch, “a estrutura informacional de um texto exige a presença de elementos dados e elementos novos (2016, p. 38)”. Ela explica que é com base na informação dada que se introduz nova informação e, a partir de novas predicções dos referentes, “ampliar ou reformular os conhecimentos já estocados a respeito deles” (Idem). Assim, como o próprio nome sugere, essas estratégias respondem pela organização das informações linguísticas na superfície do texto.

3.6.3.2 Estratégias de formulação

São estratégias de ordem cognitiva-interacional, que se utilizam de estratégias de inserção e de reformulação textual. Koch (2016, p.39) afirma que as estratégias de inserção têm por objetivo facilitar a compreensão dos interlocutores, pois “por meio delas, introduzem-se explicações ou justificativas, apresentam-se ilustrações ou exemplificações, fazem-se comentários metaformativos que têm, muitas vezes, a função de melhor organizar o mundo textual”. Por outro lado, as estratégias de reformulação podem ser retóricas ou saneadoras.

Koch (2016, p. 39 e 40) defende que a “reformulação retórica realiza-se, basicamente, através de repetições e parafraseamentos, cuja função precípua é a de reforçar a argumentação”. Além disso, acrescenta que possui ainda a função de “facilitar a compreensão através da desaceleração do ritmo da fala” (KOCH, 2016, p. 40). Isso permite maior tempo aos interlocutores para processarem as informações. Já a estratégia de reformulação saneadora, como o próprio nome sugere, permite sanar problemas, sob a forma de correções ou reparos, utilizando-se de repetições e paráfrases, sempre com a função de “solucionar imediatamente após a verbalização de um segmento, dificuldades nele detectadas pelo próprio falante ou pelos terceiros...” (Idem).

Assim, entendemos que as estratégias de formulação visam facilitar a compreensão dos partícipes da interação verbal, tendo que, sempre que necessário, reformular o discurso, ajustando-o, por meio de correções, paráfrases, repetições, explicações, exemplificações e até desaceleração da fala a fim de facilitar a

compreensão e a interação verbal.

3.6.3.3 Estratégias de referenciação

São estratégias que ativam os mecanismos de coesão. Essas estratégias consistem na (re)ativação de referentes, por meio da referenciação anafórica, a partir de pistas no texto, possibilitando a inferenciação. Koch (2016, p.40) explica que tais estratégias “retomam referentes principais ou temáticos” e podem percorrer todo o texto.

A remissão pode acontecer também para frente, que é a catáfora, realizada por meio de pronomes, numerais, advérbios pronominais e nomes genéricos (KOCH, 2016, p. 40 e 41).

3.6.3.4 Estratégias de “balanceamento” do explícito/implícito

Considerando que o texto não pode ser totalmente explícito, o produtor procura fazer um balanceamento sobre o que pode ficar implícito e ser recuperado pela inferência por meio das pistas e informações explícitas no texto. Assim, segundo Koch (2016, p. 42), essa estratégia depende muito da competência do locutor.

Em síntese, compreendemos que a interação sociocognitiva exige a ativação de um complexo sistema de conhecimentos e de estratégias do processamento textual e que a ausência de determinado conhecimento, nesse processo, causa prejuízos à produção e construção de sentidos do texto (oral ou escrito). Portanto, é fundamental que o professor, principalmente, de língua portuguesa ao desenvolver uma proposta de leitura conheça esses sistemas de conhecimento e as estratégias do processamento textual a fim de levar o estudante a mobilizar tais conhecimentos para a compreensão do texto na perspectiva de desenvolver habilidades sociocognitivas que possibilitem sua participação nos eventos discursivos, ampliando sua capacidade de uso da linguagem.

4 CONTEXTUALIZANDO O PERCURSO DA PESQUISA

Como professores de língua portuguesa temos reproduzido uma prática em que as aulas de leitura, muitas vezes, têm-se limitado ao treinamento à decodificação, num exercício de fruição fonética e, a uma prática exaustiva de responder questões que visa, tão somente, constatar se o(a) estudante leu o texto, levando-o(a) a identificar informações na sua superfície, o que pouco contribui para a formação do leitor competente, no exercício de sua cidadania. Isso vem nos inquietando frente aos baixos desempenhos dos estudantes no campo da leitura.

Neste espaço de discussão, apresentamos e justificamos a escolha do tipo de pesquisa adotado para a aplicação do projeto didático enquanto proposta de intervenção numa turma do 6º ano do Ensino Fundamental de uma escola pública da rede estadual de Pernambuco, como também a caracterização dos estudantes e dos professores colaboradores que participaram diretamente do desenvolvimento dessa pesquisa. Além disso, apresentamos informações da instituição educativa onde o referido projeto foi aplicado e a análise do corpus coletado nesse processo de investigação.

Destacamos que, em respeito aos direitos éticos da pessoa, asseguramos o sigilo à identidade de todos os sujeitos partícipes desta pesquisa e a todo o material coletado para o corpus desta investigação, que estão sob o controle profissional e ético da pesquisadora responsável, pois, de nenhum modo, será utilizado o material com a intenção de estabelecer uma relação direta com qualquer participante e os resultados das atividades coletadas serão divulgados apenas sob a forma de natureza acadêmico-científica, preservando, acima de tudo, a identidade das pessoas. Ainda, para preservar a identidade das crianças e adolescentes, não foram publicadas, nesta dissertação, as fotos da pesquisa.

Dessa forma, esta pesquisa trilhou o caminho da ética, zelando pelo direito à privacidade dos sujeitos sociais e pelo respeito à dignidade humana.

Assim, por defendermos o papel social da leitura e sua importância no processo da aprendizagem do aluno, adotamos um projeto didático, na perspectiva interdisciplinar, de leitura e interpretação de textos, lugar de trabalho que resultou no corpus desta pesquisa, objeto de análise e de investigação, que se desenvolveu pela pesquisa-ação, abrangendo tanto a prática cotidiana quanto a pesquisa acadêmica qualitativa, integrando teoria e prática.

Construir aprendizagens a partir de problemas advindos do cotidiano da escola, oportuniza aos estudantes refletirem sobre a realidade que os cerca para a mobilização de saberes generalizados com o objetivo de compreender o mundo e a si mesmo. Nessa perspectiva, faz-se necessária uma postura interdisciplinar, que ultrapasse os limites impostos pela compartimentação dos saberes e promova o desenvolvimento do senso crítico e a autonomia do ser.

Nesse sentido, propor uma intervenção pedagógica por meio de um projeto didático, tomado aqui como projeto de ensino, permite-nos, a priori, refletir sobre sua concepção, considerando que:

Os projetos de ensino são elaborados dentro de uma ou mais disciplinas, dirigidos à melhoria do processo ensino-aprendizagem e dos elementos de conteúdos relativos a essas disciplinas. Esses projetos são próprios da área educacional e referem-se ao exercício das funções do professor. (MOURA; BARBOSA, 2017, cap.1)

Nesta dissertação, utilizamos a terminologia projeto didático com o mesmo significado de projeto de ensino, pois, como defendem Moura & Barbosa, está relacionado ao desenvolvimento do ensino-aprendizagem, considerando que nele o docente-pesquisador tem a possibilidade de trabalhar com outros professores por meio de temas, integrando as disciplinas do currículo para intervir na realidade que se apresenta.

Dessa forma, a dimensão interdisciplinar justifica o fato de adotarmos um percurso metodológico que abranja o planejamento de ações com foco na melhoria das habilidades de leitura, na perspectiva de interpretar e atribuir sentidos ao texto a partir da mobilização de conhecimentos cognitivos.

Portanto, o nosso projeto didático de intervenção consistiu na aplicação de atividades de leitura e interpretação de textos, integrando três disciplinas do currículo: Língua Portuguesa, Matemática e Ciências com foco no processamento textual. Os professores envolvidos discutiram temas, nas oficinas pedagógicas, oriundos do contexto escolar, e, a partir desses temas e de textos, elaboraram as atividades de leitura e o percurso das etapas do seu desenvolvimento, compreendendo que

Criar contextos de produção precisos, efetuar atividades ou exercícios múltiplos e variados: é isso que permitirá aos alunos apropriarem-se das

noções, das técnicas e dos instrumentos necessários ao desenvolvimento de suas capacidades de expressão oral e escrita, em situações de comunicação diversas. (DOLZ; NOVERRAZ; SCHNEUWLY, 2004, p.96)

Nessa abordagem, os autores destacam a importância de oportunizar aos estudantes o acesso a contextos de produção por meio da aplicabilidade de atividades diversificadas de forma a aprimorar as suas capacidades de uso da linguagem.

Nesse sentido, este projeto didático apoia-se, fundamentalmente, na concepção de sequências didáticas, por considerarmos que as etapas formam “um conjunto de atividades escolares organizadas, de maneira sistemática, em torno de um gênero textual oral ou escrito” (Dolz; Noverraz e Schneuwly, 2004, p.97). Esse procedimento adotado caracteriza o projeto didático, desenvolvido nas seguintes etapas:

Projeto Didático 2017		
Etapa	Ação	Mês
1ª	Socialização dos resultados do SAEPE	Abril/2017
	Apresentação da proposta de intervenção aos professores da escola	
	Dia “D” da leitura – mobilização para o projeto de leitura	Maio/2017
	Atividade diagnóstica – 6º ano “E”	Maio/2017
2ª	1ª Oficina pedagógica	Maio/2017
	2ª Oficina pedagógica	Agosto/2017
	3ª Oficina pedagógica	Setembro/2017
3ª	1ª Atividade interdisciplinar	Maio/2017
	2ª Atividade interdisciplinar	Setembro/2017
	3ª Atividade interdisciplinar	Outubro/2017
4ª	Análise dos resultados	Dezembro/2017 Janeiro/2018

A partir da integração teoria e prática, o referido projeto se efetiva pela busca contínua de intervir na realidade de uma escola pública estadual da cidade de Petrolina-PE, que apresenta baixo desempenho na proficiência de leitura dos estudantes, uma realidade revelada pelos índices da avaliação externa de Pernambuco (SAEPE) sobre o desempenho de leitura dos alunos do 9º ano (única série avaliada na escola em estudo).

Por essa razão, esta pesquisa trilhou um caminho visando, não apenas resolver o problema de uma única turma, mas, sobretudo, contribuir para uma prática pedagógica pautada no ensino da leitura de textos, de forma interdisciplinar, na escola em estudo, partindo da análise de atividades de leitura aplicadas numa turma que faz parte da demanda recém-chegada na escola – alunos do 6º ano –, que seguirão até o 9º ano, foco das avaliações externas.

Dessa forma, o objetivo dessa pesquisa não se limita a trabalhar as dificuldades de leitura e interpretação dos estudantes, mas analisar quais os conhecimentos cognitivos os educandos do 6º ano mobilizam no ato da leitura, durante o processamento textual, a fim de compreendermos que conhecimentos são necessários para a atribuição de sentidos e uma compreensão efetiva do texto, ferramentas indispensáveis em todo o processo de aprendizagem dos estudantes de qualquer série/ano ou faixa etária.

Aplicar um projeto de investigação por meio da pesquisa-ação justifica-se, sobretudo, por se tratar de uma estratégia que objetiva, principalmente, aprimorar o processo do ensino da leitura e ampliar as habilidades dos estudantes, a partir dos conhecimentos mobilizados pelas estratégias cognitivas do processamento textual, o que poderá resultar, a partir de uma prática contínua, em melhoria da proficiência de leitura dos alunos da escola em estudo e, conseqüentemente, da aprendizagem, uma vez que toda a construção de conhecimentos passa, a priori, pela leitura e compreensão de textos (orais ou escritos).

A ausência de um perfil de leitura da turma em estudo nos levou a iniciar nossas atividades de análise do corpus desta pesquisa com a aplicação de uma atividade diagnóstica que buscou levantar esse perfil dos alunos da turma do 6º ano “E”. A referida atividade constou de 07 (sete) questões, sendo 02 (duas) objetivas e 05 (cinco) abertas, abrangendo desde questões de fácil compreensão por exigirem a identificação de informações explícitas até questões mais complexas, como as inferenciais e, participaram dela todos os estudantes da referida turma.

Após a aplicação dessa atividade, identificamos que muitos alunos apenas possuíam a habilidade de decodificar e identificar informações na superfície do texto e poucos conseguiam ir além disso. O objetivo de aplicarmos essa atividade consistiu, principalmente, em conhecermos o perfil de leitura da turma a fim de distinguirmos os alunos que decodificavam daqueles que ainda não construíram essa habilidade e, dentro do grupo dos que decodificam o texto, solicitamos às professoras partícipes que escolhessem, de forma consensual, dois estudantes, considerando apenas os critérios de assiduidade e participação.

Ao concluirmos esta etapa diagnóstica, planejamos uma proposta de intervenção a partir da aplicação de atividades de leitura com textos interdisciplinares, envolvendo, principalmente, as três disciplinas curriculares (Língua Portuguesa, Matemática e Ciências), como já foi dito, com o objetivo de construirmos o corpus dessa pesquisa para a análise, durante o processo de investigação, na tentativa de entendermos quais estratégias os alunos estão mobilizando no ato da leitura e quais conhecimentos cognitivos contribuem para a compreensão e interpretação de textos.

Mas, afinal, o que motivou essa investigação? Acreditamos que se existe alguma coisa que incomoda e inquieta um professor de língua portuguesa que possui anos e anos de experiência em sala de aula, é justamente a constatação de que os alunos, na sua grande maioria, não conseguem entender o que leem, apenas decodificam o texto “palavra por palavra” e, quando solicitarmos para explicar com suas próprias palavras o que leram, eles “balançam” a cabeça e respondem que não entenderam nada.

Portanto, o problema que motivou esta pesquisa surgiu tanto da inquietação vivida pela docente-pesquisadora, como também dos relatos de colegas professores com os quais convivemos e, principalmente, dos resultados revelados nos dados das avaliações externas que acontecem em larga escala (em âmbito internacional, nacional e estadual), tais como, Avaliação Nacional da Educação Básica (Aneb); Avaliação Nacional do Rendimento Escolar (Anresc), nacionalmente conhecida como Prova Brasil; Sistema de Avaliação Educacional em Pernambuco (SAEPE); Programa Internacional de Avaliação de Estudantes (PISA), que passaram a comprovar estatisticamente, em âmbito regional, nacional e, até internacionalmente, a ineficiência dos estudantes no que se refere à competência de ler e compreender textos.

Buscar compreender os conhecimentos envolvidos e mobilizados no processo da leitura, significa dialogar com os docentes de diversas áreas do conhecimento a fim de refletir, principalmente, sobre a concepção de leitura, na perspectiva de romper com a tradicional prática da individualidade e submetê-la à coletividade de ideias, de reflexões, de ações, tendo em vista a melhoria e ampliação da competência leitora dos estudantes, em especial, dos 6º anos do Ensino Fundamental para que, ao chegarem ao 9º ano, tenham desenvolvido competências de leitura e de produção textual, de forma que sejam capazes de ler e atribuir sentidos ao que leem.

Desenvolver um projeto didático de leitura interdisciplinar parece-nos, no mínimo, ousado, mas, sobretudo, desafiante porque procura envolver disciplinas do currículo numa ação complexa, propensa a acertos e erros no processo de construção de uma postura coletiva e de intervenção na metodologia do ensino da leitura em sala de aula a partir da mobilização de estratégias sociocognitivas. Por essas razões, o referido projeto didático implica interferência na realidade observada mediante a pesquisa-ação. Nesse sentido, entendemos que esta pesquisa trará contribuições, principalmente, no âmbito escolar, na medida em que refletirá no planejamento da escola, nas ações desenvolvidas e, quiçá, na concepção de leitura que norteará os procedimentos metodológicos das práticas pedagógicas.

4.1 POR UM CAMINHO METODOLÓGICO

Tendo em vista que esta investigação se desenvolveu num contexto escolar, por meio da pesquisa-ação, a partir da realidade, envolvendo os agentes do processo ensino e aprendizagem, com a finalidade de aprimorar as habilidades da leitura e interpretação de textos dos alunos, apoiamo-nos na fundamentação de Tripp (2005, p.447) sobre a metodologia adotada que “é uma forma de investigação-ação que utiliza técnicas de pesquisa consagradas para informar a ação que se decide tomar para melhorar a prática”. E ainda acrescenta que essas técnicas devem estar sujeitas a revisões e avaliações dos pares acadêmicos. Nesse processo de investigação, a pesquisa-ação altera a realidade, limitando-se pelo contexto e pela ética da prática. Assim, ressaltamos que

pode-se dizer que em todas as correntes a pesquisa envolve sempre um plano de ação, plano esse que se baseia em objetivos, em um processo de acompanhamento e controle da ação planejada e no relato concomitante desse processo. Muitas vezes esse tipo de pesquisa recebe o nome de intervenção. (ANDRÉ, 1995, p.33)

Dessa forma, consideramos que este método de pesquisa adequa-se à situação uma vez que o projeto didático de intervenção visa, por meio de atividades de leitura, envolver as disciplinas do currículo: língua portuguesa, matemática e ciências com o objetivo de analisar as estratégias e conhecimentos que os estudantes do 6º ano do Ensino Fundamental estão mobilizando no processo da leitura, compreensão e produção de sentidos do texto.

Nesse contexto, a pesquisa envolve tanto os agentes do processo de ensino (professores) quanto os da aprendizagem (estudantes), de forma cooperativa e participativa, porque “quando um pesquisador consegue que alguém concorde em participar de seu projeto, a pessoa que coopera trabalha como parceiro sob muitos aspectos”, participando das etapas que serão desenvolvidas ao longo da pesquisa (TRIPP, 2005, p. 454).

Assim, a partir da pesquisa-ação e da participação cooperativa dos agentes envolvidos no percurso desta pesquisa, observamos, interagimos com o objeto de estudo para compreender e explicar os fenômenos por meio de uma interpretação qualitativa.

Nessa perspectiva, aplicamos um projeto didático de leitura, envolvendo as três disciplinas do currículo já citadas anteriormente com a intenção de conhecer melhor os conhecimentos cognitivos mobilizadas na interação sujeitos-texto, nas três áreas do conhecimento, durante o processo da leitura interdisciplinar.

Nesse sentido, essa pesquisa busca compreender o processo da leitura e interpretação de textos à luz do processamento textual a partir de atividades de leitura aplicadas por professores de diferentes áreas curriculares, um trabalho coletivo realizado conjuntamente que possibilitou aos alunos a leitura do mesmo texto sob o viés da Matemática, da Ciência e da Língua Portuguesa, ou seja, três focos diferentes sobre o mesmo texto, uma metodologia aplicada em todas as atividades desenvolvidas durante o processo investigativo.

Assim, a análise do corpus dessa pesquisa proporcionará a identificação dos conhecimentos arquivados na memória que cooperaram para a atribuição de sentidos ao texto, o que poderá contribuir para a superação da limitação dos alunos

que, na grande maioria, concluem o ensino fundamental apenas decodificando palavra por palavra nos textos que leem, tornando-se capazes de interagir com o texto e com o autor, a partir das estratégias sociocognitivas, um conhecimento ainda não revelado no âmbito escolar.

4.2 DEFININDO O PERCURSO

Partindo dos resultados das avaliações externas, em especial, do Sistema de Avaliação da Educação de Pernambuco (SAEPE), que nos revelaram o baixo desempenho dos alunos do 9º ano na proficiência de leitura em Língua Portuguesa, como também na resolução de problemas em Matemática, percebemos que a nossa escola precisava de uma intervenção pedagógica, pois segundo os dados, imagens 13 e 14, observamos o baixo desempenhos dos alunos nessas duas disciplinas. Isso nos levou a compreender a necessidade de uma intervenção nas turmas iniciais e, considerando que essa escola é de ensino fundamental – 6º ao 9º ano –, concordamos em aplicar o projeto didático nas turmas do 6º ano o que representaria um investimento na base pedagógica desta escola.

Para isso, dialogamos com os professores da escola, onde trabalhamos, sobre a necessidade do desenvolvimento de uma proposta de intervenção a partir da leitura e compreensão de texto.

Ao socializarmos os resultados da escola nas disciplinas de Língua Portuguesa e Matemática, ficou evidente a necessidade de repensar o percurso a partir de uma proposta que valorize a leitura como prática integradora dos conhecimentos, na perspectiva de superar as dificuldades reveladas nos baixos índices de proficiência da leitura que refletem, conseqüentemente, em todas as disciplinas curriculares. Por essa razão, a ideia de desenvolver um projeto piloto de intervenção foi abraçada, inicialmente, por todos os professores que compõem o quadro pedagógico da referida escola. Porém, como pesquisadora, é preciso delimitar o universo da pesquisa e estar preparada para os possíveis desafios que exigirão tomada de decisão e flexibilidade.

Assim, optamos por desenvolver nossa pesquisa por meio da abordagem qualitativa visto que não é objetivo desta investigação mensurar estatisticamente os resultados, mas interpretá-los dentro de um contexto específico, numa relação

professor/aluno a fim de compreendermos os fenômenos relacionados às práticas de leitura. Além disso, justifica-se aqui uma abordagem qualitativa por se tratar de uma pesquisa no âmbito educacional que envolve valores, crenças e culturas historicamente construídos e, que integra sujeitos no contexto escolar.

Considerando, ainda, que o projeto didático possui uma dimensão interdisciplinar, era preciso definir e delimitar as disciplinas que participariam da pesquisa. Apresentava-se, então, um novo desafio: selecionar quais áreas do conhecimento estariam diretamente envolvidas nesse processo de investigação.

Como a disciplina de Matemática é foco das avaliações externas, assim como a de língua Portuguesa e, considerando a aceitabilidade das docentes dessas áreas, estavam definidas as duas disciplinas para o grande desafio. Mas, como uma das intenções da pesquisadora era envolver o maior número de disciplinas curriculares, redimensionando o foco para além daquelas já envolvidas nas avaliações externas, foram selecionadas mais duas disciplinas, considerando apenas o interesse de participação dos professores, ou seja, aqueles que, no momento, abraçaram a ideia. Então, agregaram-se, ao projeto didático, as disciplinas de História e Ciências. Estavam integradas, portanto, ao mesmo objetivo de melhorar e ampliar a competência de ler e atribuir sentidos ao texto, por meio do processamento textual, as disciplinas de Língua Portuguesa, Matemática, Ciências e História. Porém, como já foi esclarecido na introdução desta dissertação, por motivos que estão além da boa vontade e da pretensão, o professor de História apenas participou da primeira etapa do projeto, mas isso não representou um obstáculo no desenvolvimento da pesquisa.

4.3 O CONTEXTO ESCOLAR

Desenvolver um projeto didático no contexto escolar do qual fazemos parte, por um lado, é bastante positivo, considerando que conhecemos os estudantes, as famílias, professores, equipe gestora e os funcionários que compõem o quadro de recursos humanos; além de já estarmos familiarizados com os problemas que afetam a todos. Por outro lado, conhecer e está familiarizado com os problemas, muitas vezes, conduz-nos ao conformismo, à aceitação e comodismo diante da realidade que se apresenta, a ponto de, com o passar do tempo, não conseguirmos

mais distinguir o certo do errado, ou até mesmo de não mais perceber os problemas, por termos nos acostumado a eles. É como se já achássemos normal, por exemplo, uma torneira sempre pingando, os banheiros nem sempre limpos, a violência na escola e até o fracasso dos alunos. Na educação, isso é irremediavelmente desastroso. Nesse sentido, destacamos que não temos nem o lado excessivo da positividade, nem tampouco o lado permissivo da negatividade, dado o pouco tempo que trabalho nesta instituição. E isso possibilitou erros e acertos, mas um olhar mais crítico sobre a situação e o contexto de desenvolvimento do projeto didático.

A escola, onde aplicamos o projeto didático de intervenção, é pública e pertence à rede estadual de ensino, local onde a docente-pesquisadora trabalha há menos de 01 (um) ano.

A Escola Eneide Coelho Paixão Cavalcanti, localizada no bairro João de Deus, em Petrolina-PE, no ano de desenvolvimento da pesquisa (2017), possuía 30 (trinta) turmas e cerca de 1.230 (um mil, duzentos e trinta) alunos, distribuídos em três turnos (matutino, vespertino e noturno), nas modalidades Ensino Fundamental (6º ao 9º ano) e EJA (Educação de Jovens e Adultos – nos níveis Fundamental e Médio).

A referida escola possui uma infraestrutura constituída de 12 salas de aula, secretaria, sala de direção, espaço de xerografia, laboratório de Ciências, laboratório de informática, sala para professores, banheiros para servidores e estudantes (feminino e masculino), cozinha (merenda escolar), cozinha para os funcionários, despensa, pátio, biblioteca, sala de coordenação e quadra poliesportiva (bastante deteriorada pela ação dos vândalos). Em suma, a escola apresenta uma estrutura física que poderíamos dizer, se não fosse a ação inconstante de algumas pessoas da comunidade, invejável a muitas outras que mal possuem as salas de aula.

Quanto aos recursos humanos, conta hoje com um quadro de funcionários formado por 59 (cinquenta e nove) profissionais, sendo uma equipe gestora (uma diretora, uma diretora adjunta e uma secretária), uma educadora de apoio, embora a escola comporte dois profissionais, considerando a grande demanda escolar, uma analista educacional, agentes administrativos, porteiros, vigilantes, merendeiras, auxiliares de limpeza, bibliotecário (professor readaptado), professores de fortalecimento da aprendizagem nas áreas de língua portuguesa e matemática (reforço escolar direcionado para os estudantes do 9º ano), 46 professores, entre

efetivos e contratados.

Um dos grandes problemas que a escola enfrenta, hoje, é a vulnerabilidade à violência, com destaque para a ação de vândalos, pois está situada num contexto de grande violência urbana e de uso de drogas. Uma realidade com a qual temos que lutar para que nossas crianças e jovens possam compreender a função da escola em suas vidas.

Além disso, enfrentamos o grande desafio de envolver a família no acompanhamento da vida escolar das crianças e jovens.

Diante de tudo isso, os resultados da escola ainda não são satisfatórios. Enfrentamos, ainda, um elevado índice de evasão e os resultados das avaliações internas e externas não correspondem ao previsto por série/ano. Também, a cada ano nos deparamos com um crescente desafio que é o alto índice de reprovação, o que agrava a distorção idade/série, contribuindo negativamente para as estatísticas dos alunos fora de faixa etária no ensino regular, causando grandes prejuízos no campo da aprendizagem.

Esse é o contexto do ambiente escolar onde se desenvolveu o projeto didático de leitura, que objetivou intervir nesse quadro que baixa a autoestima tanto dos profissionais quanto dos estudantes, tornando o ambiente escolar pouco propenso à aprendizagem.

Situar o contexto escolar em que se desenvolve um projeto de intervenção é fundamental para compreendermos o processo e as dificuldades que se apresentam. Nesse sentido, sabemos que um projeto de leitura se realiza em um cenário, em determinado espaço socialmente determinado, mas, como a prática de leitura desse projeto didático está centrada no sujeito, apresentamos, no próximo tópico, nossos estudantes, sujeitos desta pesquisa.

4.4 O CONTEXTO ESTUDANTE

Como a escola participante oferta educação básica do 6º ao 9º ano do ensino regular, selecionamos uma turma do 6º ano do Ensino Fundamental, do turno matutino, para participar do projeto de intervenção, considerando, fundamentalmente, ser um investimento cognitivo na base visto que esses alunos têm todo um caminho a percorrer na escola até o 9º ano em que eles passam por

avaliações externas, por isso a necessidade de investirmos nos alunos recém-chegados à escola. Além disso, são alunos oriundos de escolas municipais, que passam pelo processo de adaptação ao novo ambiente e à organização do currículo e que, geralmente, aparecem nas estatísticas da escola como um dos resultados mais preocupantes, apresentando elevado índice de reprovação.

Para levantarmos as características dos estudantes envolvidos, fizemos a observação *in loco* e realizamos um levantamento na secretaria da escola com o objetivo de traçarmos um perfil dos alunos e da turma. Assim, a turma é formada por 35 (trinta e cinco) alunos, do sexo feminino e masculino, entre as faixas etárias de 11 e 13 anos de idade.

Os alunos são bastante interativos nas aulas, pois a grande maioria vem praticamente das mesmas escolas municipais, portanto, já possuem laços de amizades. Destacamos, ainda, que devido ao grande número de crianças, o intervalo destinado à recreação é reduzido ao horário do lanche, ou seja, espaço utilizado para lanche, ir ao banheiro e beber água e, em seguida, retornar à sala de aula.

Quanto ao compromisso com as atividades escolares, notamos que os estudantes não têm ainda o hábito de realizar tarefas em casa, gerando uma insatisfação por parte dos professores. Também não têm a cultura do estudo fora da escola nem o hábito da leitura.

Porém, ao apresentarmos para eles a proposta de leitura, explicando-lhes o objetivo da referida proposta e sobre a sua dimensão interdisciplinar, pois envolveria outras disciplinas do currículo, além de Língua Portuguesa, aceitaram sem resistência, apesar de lhes ser facultada a possibilidade de não participar.

Iniciamos o referido projeto didático com a aplicação da atividade diagnóstica de Língua Portuguesa com o objetivo de levantarmos o perfil de leitura da turma, como já foi explicado na introdução dessa seção.

Ressaltamos que, embora todos os alunos da turma do 6º ano “E” tenham participado de todas as atividades de leitura interdisciplinar realizadas, fizemos um recorte da pesquisa, considerando que o tempo e o espaço são notadamente insuficientes para um estudo mais aprofundado e mais amplo, portanto, dentre as 105 (cento e cinco) atividades recolhidas de cada disciplina curricular, separamos, por disciplina, apenas 06 (seis), para a análise do processamento textual, das 02 (duas) estudantes da turma. Esclarecemos que a seleção das alunas aconteceu

obedecendo apenas aos critérios de assiduidade e participação nas três disciplinas curriculares e que aconteceu com a participação das professoras envolvidas na medida em que houve consenso entre elas na seleção das estudantes a fim de garantir o processo de investigação sobre os conhecimentos mobilizados na atividade de leitura a partir das estratégias do processamento textual.

Assim, as alunas participantes da pesquisa foram alvo da investigação nas três disciplinas curriculares. Dessa forma, no texto 01, destacamos de cada aluna (A e B) – para análise – três atividades, sendo 01 (uma) de Matemática, 01 (uma) de Ciências e 01 (uma) de Língua Portuguesa, totalizando 06 (seis) atividades por cada texto trabalhado. Levando em conta que foram três textos trabalhos, neste projeto didático, então, formaram o corpus desta pesquisa 18 atividades.

O projeto didático contou com o apoio da gestão escolar, pois além de se configurar como proposta de intervenção do curso de mestrado, foi também sugerido pela Gerência Regional de Educação – GRE, como proposta de intervenção, a partir dos resultados revelados pelos dados do SAEPE, na perspectiva de melhorar a proficiência dos estudantes em leitura. Portanto, o projeto piloto contou com o apoio da gestão, com a cooperação dos professores e com a participação voluntária dos estudantes.

Os sujeitos-alunos, voluntários da pesquisa, vêm, na sua grande maioria, de classe social assistida pelos programas sociais do Governo Federal. Os pais são trabalhadores, engajados em atividades do comércio no próprio bairro ou no centro da cidade, mas a maioria desempenha atividades no setor agrícola, nos projetos de irrigação, localizados fora da área urbana da cidade, onde passam o dia na colheita de frutos da região e os filhos, quase sempre, quando não estão na escola, ficam vulneráveis à violência do entorno. Nesse contexto social, a maioria dos nossos alunos nunca frequentou o cinema, nem o teatro da cidade, limitando-se às oportunidades oferecidas pela escola; quase sempre, para muitos deles, a única via de acesso aos bens culturais.

Vale destacar, ainda, que o acesso aos livros, didático ou literário, acontece, principal ou unicamente, por meio da escola e a maioria dos pais ou responsáveis compõe o quadro das estatísticas do analfabetismo e, conseqüentemente, não reconhece o valor dos livros para a vida.

Ressaltamos, ainda, que a maioria dos estudantes cresce em contexto familiar de pais separados, sendo criados, geralmente, ou pela mãe ou por avós.

Como já foi dito, o fato de estar há pouco tempo neste ambiente escolar, significa dizer que muitas situações ainda nos surpreendem e algo nos deixou profundamente preocupados, para não dizer assustados, foi a constatação de que a maioria dos nossos alunos ainda não despertaram para os seus projetos de vida e, por essa razão, ainda não conseguem atribuir significado à escola.

Lutar contra essa realidade exige de todos os agentes de transformação social (professores) o compromisso com a educação de qualidade. Compreendemos que uma prática contínua de leitura com o objetivo de ampliar a competência de ler e atribuir sentidos ao texto poderá despertar nos estudantes o senso crítico, melhorando a aprendizagem e, conseqüentemente, a interação com o mundo e com os outros. Considerando que a leitura é uma prática social, quanto mais o sujeito tem acesso a bons textos, a partir de atividades planejadas, mais representação textual (RT) ele constrói. Essas RT ficam armazenadas na memória, acionadas, quando necessário, pelas estratégias cognitivas do processamento textual para a compreensão e produção de textos.

4.5 O CONTEXTO PROFESSOR

A cultura da individualidade permeia toda a nossa formação. Somos resultados de uma prática que valoriza o trabalho e o esforço individual, caracterizando um fazer pedagógico fragmentado, individualista e descontextualizado. Realizar um trabalho interdisciplinar significa ir na contramão dessa prática pedagógica, desconstruindo crenças e saberes. Isso torna o trabalho, muitas vezes, árduo, espinhoso; mas representa um salto na construção da coletividade de um currículo que valoriza a integração e humaniza os processos do ensino e da aprendizagem.

Apesar de o projeto didático ser apresentado em reunião para a equipe de professores da escola e de alcançar boa aceitabilidade do grupo, por ser também uma proposta sugerida pela Secretaria de Educação, que veio integrar e fortalecer a proposta de intervenção pensada e construída a partir da articulação entre as experiências docentes e a pesquisa acadêmica, desenvolvida à luz da pesquisa-ação, ainda nos deparamos com algumas dificuldades de ordem interna. A principal dificuldade que se apresentou foi romper com a postura da individualidade em favor

da coletividade.

Essa prática individualista, há anos construída e, sendo parte integrante da nossa formação, é, de certa forma, histórica e cultural; romper com ela exige persistência, dedicação, profissionalismo e, sobretudo, capacidade de articulação e interação. Além disso, essa prática interdisciplinar exige a disponibilidade para os encontros de discussões e muita crença na capacidade de mudança.

Ao iniciarmos esse projeto didático, procuramos envolver quatro profissionais, sendo das áreas de Matemática, Língua Portuguesa, Ciências e História. Porém, como já foi explicitado na introdução desta dissertação, não foi possível contarmos, em todas as etapas, com a participação das quatro disciplinas do currículo.

Portanto, nossa equipe de professores partícipes e cooperativos restringiu-se a três: a de Língua Portuguesa, a de Matemática e a de Ciências. Das três professoras envolvidas no projeto didático, a professora de Língua Portuguesa integra o quadro de contrato temporário e as outras duas pertencem ao quadro efetivo.

Ressaltamos, ainda, que duas docentes possuem curso de pós-graduação “*lato sensu*”, sendo a professora de Língua Portuguesa, graduada em Letras e especialização em Língua Inglesa e está localizada na escola há dois anos; a de Matemática, graduada em Ciências Biológicas e especialização em Meio Ambiente, trabalha na escola há quatro anos e a de Ciências, graduada em Ciências Biológicas e está na escola há quatro anos. Em suma, as profissionais estão localizados nesta Unidade de Ensino há, no mínimo, dois anos, por isso são conhecedoras das dificuldades enfrentadas no contexto escolar.

Destacamos, ainda, que a docente-pesquisadora não é professora dessa turma, mas trabalha na escola, embora há pouco tempo. Abrindo um parêntese para que possamos, brevemente, relatar as dificuldades enfrentadas nesse processo: inicialmente, o projeto didático seria desenvolvido, quando foi qualificado, numa escola da área rural, na turma do 6º ano do Ensino Fundamental onde a pesquisadora era professora da turma. Porém, devido a uma reestruturação e dada a redistribuição de carga horária dos professores daquela escola, a docente-pesquisadora ficou excedente, ou seja, sem carga horária e, conforme ditam as regras, os professores mais recentes na Unidade Escolar ficam à disposição da Gerência Regional da Educação – GRE. Por essa razão, a referida professora-pesquisadora passou ainda por outra escola, antes de ser localizada nesta Unidade

de Ensino, onde o projeto didático passou por adequações e foi finalmente aplicado.

Aplicar um projeto didático de intervenção numa turma com a qual não trabalhamos, tem seu lado negativo, mas isso nos possibilitou distanciarmos dos problemas, articular a proposta e professores e acompanhar, sempre que possível, a aplicação das atividades nas disciplinas envolvidas, revelando, assim, um lado positivo da questão.

As docentes envolvidas, principalmente, a de Matemática e Língua Portuguesa cooperaram, não somente participando das oficinas de construção das atividades, mas também opinando durante todo o processo, contribuindo significativamente com a proposta.

Durante o desenvolvimento do projeto, a professora de Ciências afastou-se de suas atividades pelo prazo de um mês, ficando no seu lugar uma professora substituta com a qual tivemos que conversar e explicar sobre o projeto para que ela pudesse dar continuidade.

Definida a equipe de trabalho e a partir da atividade diagnóstica, seguimos de “mãos dadas” com a intenção de investigar o processamento textual, no ato da leitura, para entendermos, por amostragem, quais os conhecimentos cognitivos necessários para a melhoria da proficiência de leitura dos estudantes.

4.6 DIALOGANDO COM A PROPOSTA DE INTERVENÇÃO

Como já mencionado e argumentado em seção anterior, toda atividade comunicativa se efetiva através do texto. Portanto, concordamos com Koch (2016, p. 26) quando afirma que “textos são resultados da atividade verbal de indivíduos socialmente atuantes [...]”, o que significa dizer que toda a interação humana se realiza por meio do texto, seja ele falado ou escrito. Isso confere ao texto espaço social, abrangência e significância discursiva. Dessa perspectiva, o trabalho com o texto nas diversas áreas do conhecimento e, principalmente, nas aulas de língua materna, é imprescindível para o desenvolvimento da competência discursiva do aluno.

Os Parâmetros Curriculares Nacionais, ao conceberem o texto como unidade básica de ensino, defendem o ensino de língua materna com base no texto, referendado na diversidade de gêneros sem perder de vista que essa diversidade de

gêneros e de recepção implica diretamente uma diversidade de atividades que possibilitem ao estudante mobilizar diferentes estratégias cognitivas para a compreensão e produção de sentidos do texto, pois “considerar a diversidade dos gêneros, não ignorando a diversidade de recepção que supõem, as atividades organizadas para a prática de leitura devem se diferenciar, sob pena de trabalharem contra a formação de leitores” (BRASIL, 1998, p. 70). Assim, segundo os PCN, não pode haver uma uniformidade de atividades pedagógicas diante da diversidade de sujeitos, com conhecimentos e experiências diversificadas, além dos diversos gêneros que circulam e adentram a sala de aula, que exigem de nós conhecimentos e tratamentos específicos para lidar com toda essa gama textual.

Dessa forma, os PCN criticam as práticas pedagógicas que ignoram o fato de que uma diversidade de gêneros exige uma variedade de atividades, pois não se lê uma notícia do mesmo jeito que se lê um poema. Assim, ler uma reportagem é diferente da forma como se lê um romance, uma piada, uma fábula. Nesse processo, é fundamental o papel do professor que poderá ler para a turma, levando o aluno a perceber que, diferentes gêneros exigem diferentes formas de leitura, contribuindo para ampliar o repertório do aluno no que tange aos conhecimentos, aos modelos textuais (RT) e à maneira de lidar com cada gênero.

Nesse contexto, a leitura assume uma perspectiva sociodiscursiva, amplamente utilizada pelos sujeitos que interagem socialmente. E a escola assumiria a sua responsabilidade de formar leitores competentes com capacidade para ir além da decodificação do texto, com habilidades para estabelecer relações entre conhecimentos armazenados na memória e as novas informações apresentadas pelo texto, de forma que, a partir das inferências, dos seus conhecimentos de mundo, das comparações, entre o dito e o sugerido, possam atribuir significados ao texto lido.

Para tanto, faz-se necessário um projeto de intervenção que possibilite a construção coletiva de atividades voltadas para a compreensão e produção de sentidos do texto tanto sob perspectiva da Língua Portuguesa, quanto da Matemática e da Ciência, promovendo um olhar interdisciplinar sobre o mesmo texto e gênero, ampliando-se pelas discussões, leituras complementares e saberes de cada sujeito envolvido nesse processo.

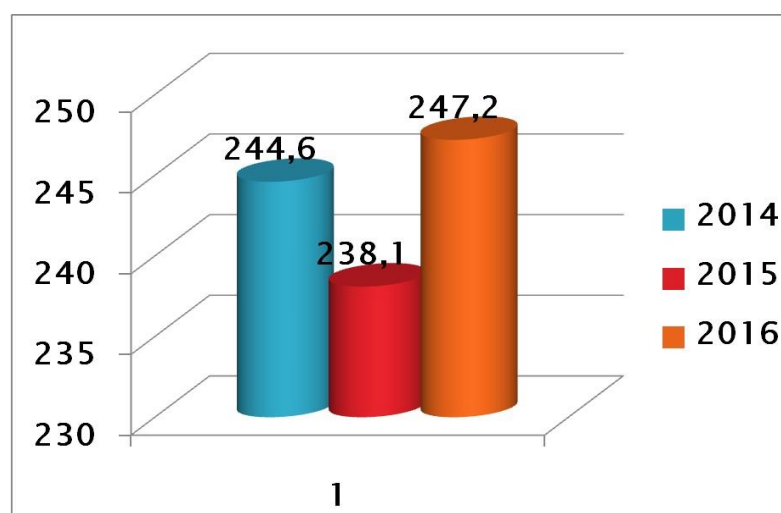
Assim, apresentamos, a seguir, a nossa proposta de intervenção que pretende, por meio da interdisciplinaridade, melhorar a capacidade de leitura, escrita

e interpretação de textos, buscando analisar, no corpus dessa pesquisa, os conhecimentos mobilizados pelo processamento textual. Uma intervenção proposta, a partir da experiência, procura, sobretudo, articular, numa perspectiva dialógica, a pesquisa acadêmica e a prática pedagógica, aproximando teoria e prática, objetivando a melhoria da proficiência em leitura dos alunos no contexto educacional.

4.7 ETAPAS DA PROPOSTA DE INTERVENÇÃO

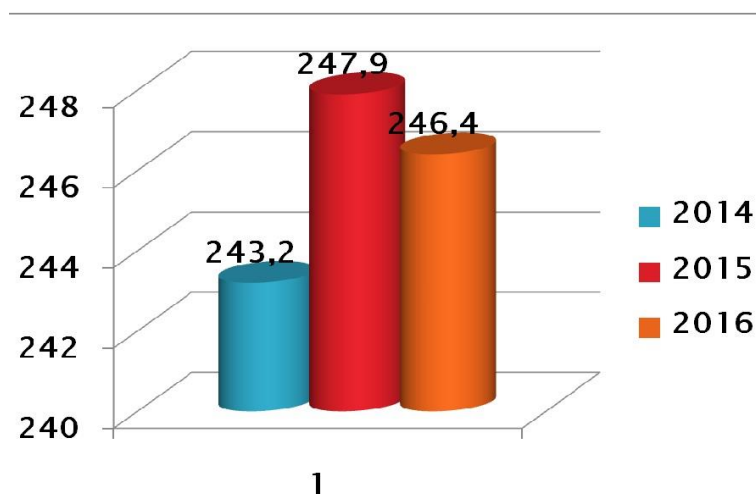
A proposta de intervenção pedagógica que visa desenvolver e aplicar atividades de leitura pelo viés do gênero, na dimensão interdisciplinar, analisando as estratégias cognitivas mobilizadas pelo processamento textual no ato da leitura, deu-se a partir da socialização dos resultados do SAEPE, nos três últimos anos (2014, 2015 e 2016), o que causou certa insatisfação e incômodo aos professores em geral, pois revelava o baixo índice de proficiência em leitura e Matemática, como podemos verificar nos gráficos abaixo, coletados dos arquivos da secretaria da escola, em 2017, ano de desenvolvimento da proposta de intervenção.

Imagem 13 - gráfico do histórico de proficiência em leitura – 9º ano



Fonte: Registro de dados obtidos na Secretaria da Escola em estudo.

Imagem 14 - gráfico do histórico da proficiência em matemática – 9º ano



Fonte: Registro de dados obtidos na Secretaria da Escola em estudo.

Comparando 2014 a 2015, observamos que, em 2015, a proficiência em leitura despencou, consideravelmente, representando uma queda de 2,6%. Em 2016, se comparado a 2015, houve um avanço significativo, mas se compararmos a 2014, o avanço não foi relevante. Em Matemática, observamos que em 2014 a escola apresentou um índice muito baixo; já se compararmos 2014 e 2015, o resultado em Matemática revela o contrário do que aconteceu em Língua Portuguesa, na proficiência de leitura, pois o índice revela um crescimento bastante nessa área do conhecimento. Em 2016, se confrontarmos com o ano 2015, comparando os resultados em leitura e Matemática, observamos que, enquanto a proficiência em leitura cresce, de forma bastante significativa; em Matemática, houve um declínio.

A falta de correspondência dos resultados em Língua Portuguesa e Matemática parece indicar, curiosamente, que nem sempre a competência em leitura significa sucesso em Matemática. Ou seria o caso de questionar se as competências e habilidades exigidas nas avaliações de Matemática no SAEPE se distanciam das competências de leitura hoje tão exigidas pela atual sociedade do conhecimento? Isso mereceria um estudo, mas não é nosso objeto de investigação.

Embora o projeto didático tenha sido pensado para a turma do 6º ano, os resultados do 9º aqui expressos justificam-se, principalmente, por comprovarem um histórico de diversos problemas no ensino da leitura na escola, tornando-se passível de intervenção pedagógica.

Como a aprendizagem é um processo, decidimos aplicar o projeto didático na turma do 6º ano que tem ainda um longo caminho a percorrer na escola até chegar ao 9º ano, turma que é alvo das avaliações externas em âmbito nacional e estadual. Compreendemos que um projeto de intervenção na área de leitura com uma metodologia interdisciplinar poderá desenvolver nos alunos a capacidade de ler, compreender e produzir textos, na perspectiva de reverter ou minimizar esse quadro histórico de insucesso na proficiência de leitura. Ressaltamos, ainda, que devido aos resultados das avaliações externas, principalmente, a Escola Eneide Coelho Paixão Cavalcanti consta na relação das escolas de atendimento prioritário³ em Pernambuco. Esse cenário nos aponta para uma intervenção possível, mas desafiante que exige mudanças efetivas.

4.8 APRESENTAÇÃO DA PROPOSTA

Após a socialização dos resultados do SAEPE, foi lançada e explicada ao grupo de professores que a proposta de intervenção pedagógica havia sido elaborada em consonância com o curso de mestrado do qual a pesquisadora faz parte, além de ser a proposta de leitura sugerida pela Gerência Regional de Educação às escolas estaduais de Petrolina. A proposta traz como foco a leitura de forma interdisciplinar com o objetivo de melhorar as habilidades da leitura e interpretação de textos dos estudantes e, conseqüentemente, refletir positivamente na aprendizagem dos nossos estudantes.

Diante do exposto, a proposta foi aceita por todos os professores presentes, que assumiram o compromisso de desenvolver atividades de leitura nas suas aulas. A princípio, a proposta de leitura surgiu apenas com a ideia de todas as disciplinas trabalharem os textos didáticos, explorando as habilidades e competências do SAEPE em que os alunos apresentavam baixo desempenho, tais como, identificar o assunto global do texto; inferir informação em um texto e reconhecer semelhanças e/ou diferenças de ideias e opiniões na comparação entre textos que tratem da mesma temática. Portanto, a interdisciplinaridade apenas seria aproximada pelo gênero e pelo foco nas competências de leitura durante a aplicabilidade do projeto

³ Trata-se de escolas que não atingiram as metas e não apresentam desempenho satisfatório.

didático. Mas, para fortalecer o projeto e motivar os alunos para a leitura, a escola deveria proporcionar momentos de leitura a fim de integrar os professores a um mesmo objetivo, sendo sugerido o dia “D” da leitura, que visava ao desenvolvimento da leitura de forma prazerosa e dinâmica a fim de despertar nos alunos o interesse pela leitura.

Após a primeira ação do dia “D” da leitura, depois de uma avaliação das primeiras ações, o orientador e docente-pesquisadora redimensionaram o projeto para atender a dimensão interdisciplinar. Para isso, as atividades de leitura deveriam partir do mesmo texto. Nessa perspectiva, ficou acordado em reunião com os professores que os textos trabalhados no dia “D” da leitura deveriam abordar uma mesma temática, oriunda dos problemas enfrentados na própria escola. Essas temáticas poderiam estender-se por mais dias a depender do enfoque que cada professor daria.

4.8.1 Atividade diagnóstica

A professora-pesquisadora elaborou, em consonância com a professora da turma, uma atividade diagnóstica com o objetivo de levantar o perfil de leitura da turma do 6º ano “E”. Para essa atividade foi selecionado um trecho do livro “O menino maluquinho”, de Ziraldo, por se tratar de uma obra já conhecida da turma.

Antes de aplicarmos a atividade, explicamos que eles estavam sendo convidados a participar de um projeto de leitura que envolveria as disciplinas: língua portuguesa, matemática, ciências e história com o objetivo de conhecermos as dificuldades de leitura e contribuir para a melhoria da competência de ler e interpretar textos. Para isso, teríamos que aplicar, durante o ano letivo, algumas atividades de leitura nessas quatro disciplinas. E, para levantarmos o perfil de cada um, seria aplicada, inicialmente, uma atividade. Perguntamos, então, se eles teriam interesse em participar e todos responderam que “sim”.

Entregamos a atividade e falamos que não precisariam ter pressa para responder, pois teriam (03 aulas) tempo suficiente para isso. Ao concluírem, recolhemos a atividade e agradecemos.

Imagem 15 – atividade diagnóstica

ATIVIDADE DIAGNÓSTICA



Universidade Federal Rural de Pernambuco
Unidade Acadêmica de Garanhuns Mestrado Profissional – PROFLETRAS

Escola _____

Estudante: _____ Ano: _____ Turma: _____

Prof: _____ Data: _____ / _____ /2017

Caro(a) estudante,

Você está participando de um Projeto de Leitura cujo objetivo é desenvolver a capacidade de ler e compreender textos de diversos gêneros textuais, na perspectiva de melhorar o seu desempenho nas atividades escolares e sociais. Contamos com sua participação e empenho!

Leia o texto a seguir para responder às questões:

O Menino Maluquinho

Era uma vez um menino maluquinho
Ele tinha o olho maior que a barriga
Tinha vento nos pés
Umhas pernas enormes (que davam para
E macaquinhos no sótão
(embora nem soubesse o que significava macaquinho no sótão)
Ele era um menino impossível
Ele era muito sabido
Ele sabia de tudo
A única coisa que ele não sabia era como ficar quieto.



Ziraldo, O Menino Maluquinho, Círculo do Livro, 1980.

Estudando o texto

01. O Menino Maluquinho tinha:

- (A) pernas enormes e cabelos longos
- (B) muita sabedoria e braços compridos
- (C) macaquinhos e braços compridos
- (D) pernas enormes e muita sabedoria

02. O olho do menino Maluquinho era maior do que:

- (A) sua barriga.
- (B) suas pernas.
- (C) seus pés.
- (D) suas mãos.

03. Nos versos: "Ele tinha vento nos pés /Umhas pernas enormes (que davam para abraçar o mundo)", o que isso quer dizer?

04. Quem é o autor desse texto?

05. O autor afirma que o menino Maluquinho sabia de tudo. Porém tinha uma coisa que ele não sabia. O que era?

06. E sse texto é escrito em versos. Mas existe uma expressão que é típica das histórias de conto de fada. Que expressão é essa?

07. Observe o verso "E macaquinhos no sótão", ter macaquinhos no sótão significa que é uma pessoa cheia de ideias, ou seja, vive tendo ideias. O que teria a ver macaquinhos com a capacidade de ter muitas ideias?

Fonte: Produção própria.

4.8.2 Dia "D" da Leitura – Quatro momentos

O dia "D" da leitura na Escola Eneide Coelho Paixão Cavalcanti consolidou a adesão da escola no projeto didático de intervenção. O cordelista e coordenador da biblioteca da escola visitou todas as salas, recitando vários cordéis e divulgando a exposição de cordel na biblioteca da escola a fim de motivar os alunos a frequentarem mais o espaço de leitura.

Os turnos da escola foram bastante movimentados, neste dia, pois os professores de Matemática, História, Geografia, Ciências, Educação Física e Artes contribuíram bastante para o fortalecimento da leitura. Cada professor levou para a

sala de aula textos com temáticas diversificadas.

Além desse dia, durante o desenvolvimento do projeto didático, foram vivenciados mais três momentos: um com o tema livre (utilizando textos sugeridos no livro didático de Língua Portuguesa), outro com a temática água e outro sobre *bullying*. Ressaltamos, ainda, que, mesmo após a conclusão do projeto didático, a escola deu continuidade à ação, vivenciando a temática do Preconceito/Consciência Negra.

Destacamos que, embora não seja esse o objetivo dessa pesquisa, a importância dessa ação no projeto se justifica pela necessidade de motivar e mobilizar os alunos para a leitura, considerando que a escola é o espaço, por excelência, onde se ensina a ler e a escrever e, considerando o contexto onde vivem nossos estudantes, a escola, para a grande maioria, é o único espaço que oportuniza o acesso à leitura de forma sistematizada.

- **Primeira oficina de Leitura com Professores**

A primeira oficina de leitura envolveu apenas os professores participantes do projeto de intervenção do 6º ano “E”, das áreas curriculares: Língua Portuguesa, Matemática, Ciências e História. O texto utilizado nesta oficina “O fantástico mundo das girafas” faz parte do livro didático de Língua Portuguesa do 6º ano, porém, para valorizar o texto na sua totalidade, retiramo-lo diretamente da fonte, pois no livro didático é destacada apenas uma parte do referido texto.

Imagem 16 – texto para a oficina 1:

O fantástico mundo das girafasPor **Karlla Patrícia - Bióloga**

A girafa é um animal caracterizado pelo seu enorme pescoço. Parece mentira, mas toda girafa tem o mesmo número de vértebras que o pescoço de um rato! A única diferença é que eles são alongados e bem maiores. Para se ter uma ideia comparativa, o pescoço dos pássaros tem 14 vértebras, o dobro do pescoço da girafa! O pescoço comprido e as enormes pernas conferem à girafa um movimento e uma elegância excepcionais, que a torna única.



É, atualmente, o animal mais alto do mundo chegando a medir 5,80m do chão ao topo de suas protuberâncias, isto é, até a ponta dos comos. Entretanto, a altura da girafa adulta pode variar bastante, em média de 4,0 até quase 6,0 metros. O macho é maior que a fêmea.

Em concordância com o seu tamanho, as girafas têm um enorme coração que pode pesar até 11 quilos, medindo cerca de 60 centímetros de comprimento e suas paredes medem 8 centímetros de espessura. É o maior coração terrestre do mundo! A cabeça da girafa fica a mais de 2 metros de distância do coração. Para fazer o sangue subir, o coração precisa ser muito forte. Por isso, o coração da girafa é 43 vezes maior que o do ser humano.

A **gestação** dura 420 a 450 dias, nascendo só uma cria de cada vez com uma altura que oscila entre 1,5 e 1,7 metros. Seus chifres nascem soltos no crânio para que não machuquem a mãe durante sua saída do útero. Os chifres se fundem com o osso durante a infância e adolescência. Os filhotes de girafas caem de uma altura de quase 2 metros quando a mãe está de pé durante o nascimento, o que é frequente. A vegetação da savana africana, entretanto, amortece a queda.

Uma das muitas coisas estranhas da girafa é que lhe falta a voz... Pois mesmo apresentando órgãos fonadores perfeitos, a girafa raramente emite sons. Foi sempre tão raro ouvir a voz da girafa que se supunha que ela fosse muda. Mas já se sabe que, mesmo silenciosas, elas podem produzir uma variedade de grunhidos, emitindo alguns sons breves, semelhantes a gemidos ou discretos gritos de chamada. Elas não possuem cordas, mas pregas vocais, como todos os animais. O som de uma girafa é grave e abafado...

Apesar do aspecto longilíneo, é, com o elefante e o rinoceronte negro, um dos mamíferos mais pesados do mundo. Pesa aproximadamente de 800 a 1.400 quilogramas. Um exemplar macho pode pesar mais de 1.000 kg. O intestino da girafa é espantosamente comprido: quase 80 metros!

Disponível em <http://diariodebiologia.com/2009/05/curiosidades-sobre-as-girafas/>. Acessado em: 14 mai.2017

O referido texto é do gênero divulgação científica e traz uma abordagem que permite ser explorado por diversas áreas do conhecimento.

Iniciamos a oficina com o vídeo “Sete fatos incríveis sobre as girafas”, disponível em <https://www.youtube.com/watch?v=yIwAlIZKoMk>, que, como o próprio título já antecipa, relata sobre sete curiosidades interessantes das girafas, tais como, o tamanho da língua, as estruturas na cabeça das girafas que se assemelham aos chifres, o ritual de acasalamento, o preparo para o combate, que trata do grande poder de defesa desse animal, a maneira como elas bebem água; a sexta curiosidade trata do som emitido por elas, pois durante muito tempo pesquisadores as consideravam mudas, porque raramente se ouvia o som emitido por elas e, por

último, diz respeito à contribuição delas para viagens espaciais, pois ao observarem os bebês-girafa e como conseguem andar logo após o nascimento, a NASA criou um equipamento chamado de “pressão baixa dos membros inferiores”, o que resolveu o problema dos astronautas ao retornarem das viagens, causado pela ausência da gravidade no espaço. Portanto, é um vídeo interessante que prende a atenção dos alunos, pois trata de um assunto que desperta a curiosidade deles.

Em seguida, fizemos a leitura do texto “O fantástico mundo das girafas”. Solicitamos que identificassem no vídeo e no texto o que os aproximavam do seu objeto de ensino.

Após discutirmos coletivamente os pontos comuns e os específicos de cada disciplina, fazendo um levantamento das possíveis abordagens no texto, solicitamos que cada professor elaborasse a atividade de leitura para os alunos a partir dessas observações. Explicamos, ainda, que poderiam pesquisar outros vídeos e textos complementares para enriquecer o conhecimento dos alunos.

Apresentamos, a seguir, as atividades interdisciplinares desenvolvidas nesta oficina pedagógica.

4.8.3 Atividades de leitura interdisciplinar 1

As atividades com o texto “O fantástico mundo das girafas” foram aplicadas nas aulas das seguintes disciplinas:

- Língua Portuguesa
- Matemática
- Ciências

Matemática – 03 aulas**Imagem 17 – atividade produzida pela professora de matemática**

Estudando e interpretando o texto - Matemática

01. De que trata o texto lido?

02. De acordo com o texto, o pescoço de um pássaro possui 14 vértebras, o dobro do pescoço da girafa. Quantas vértebras possui o pescoço da girafa?

03. A gestação de uma girafa dura aproximadamente de 420 a 450 dias. Em quantos meses aproximadamente se dá a gestação da girafa?

Cálculo:

04. Analisando o texto "O fantástico mundo das girafas, quantas vértebras possuem juntos o rato, o pássaro e a girafa?

Cálculo:

Fonte: Produção própria.

Segundo relato da professora de Matemática, ela explicou para a turma que eles iriam ler um texto que trazia algumas curiosidades sobre as girafas. Em seguida, distribuiu as atividades xerografadas e leu para eles o texto e, somente depois da leitura, solicitou que eles respondessem às questões com atenção.

De acordo com a professora, alguns alunos apresentaram dificuldades para entender determinadas questões, principalmente, aquelas que exigiam raciocínio lógico e interpretação.

• Ciências – 02 aulas

Imagem 18 – atividade produzida pela professora de ciências

Um olhar da Ciência sobre o texto “O fantástico mundo das girafas”.

01. Quais os seres vivos abordados no texto?

02. A girafa é um animal vertebrado ou invertebrado?

03. Marque a alternativa correta:
O rinoceronte é um(a):

() Peixe

() Mamífero

() Ave

04. O filhote da girafa, ao nascer, cai de uma altura de aproximadamente 2m, quando a mãe está de pé. O que amortece a queda do filhote?

05. Após ler o texto, comente a grande dúvida: “a girafa é muda ou não é?”

Fonte: Produção própria.

Já a professora de Ciências, segundo seu relato, iniciou a aula perguntando se eles já tinham visto uma girafa e alguns responderam que apenas no circo. Em seguida, ela exibiu o vídeo, que foi discutido na oficina pedagógica “Sete fatos incríveis sobre as girafas”.

Após a exibição do vídeo, a professora fez algumas perguntas, dentre elas:

- Vocês gostaram do vídeo?
- Acharam alguma coisa interessante? O quê?
- Sabem alguma coisa sobre as girafas, além do que foi tratado nesse vídeo?

Depois desses questionamentos e do tempo que a professora deu aos alunos

para falarem a respeito do vídeo, ela distribuiu o texto e lhes disse que já o conheciam, mas que deveriam ler novamente para responder às questões.

Segundo a professora da turma, os alunos responderam às questões propostas sem muitas dificuldades.

• Língua Portuguesa – 03 aulas

Imagem 19 – atividade produzida pela professora de língua portuguesa

Estudando e interpretando o texto – Língua Portuguesa

01. A finalidade deste texto é

- Informar sobre o peso do elefante e do rinoceronte.
- Divertir o leitor quando trata do enorme pescoço da girafa.
- Informar sobre algumas das características das girafas.
- Informar sobre o tamanho do coração da girafa.

02. De acordo com o texto

- O pescoço da girafa tem o dobro de vértebras que o pescoço dos pássaros.
- A girafa tem o mesmo número de vértebras que tem o pescoço de um rato
- O pescoço da girafa tem o mesmo número de vértebras que o pescoço dos pássaros.
- Não há diferença entre as vértebras de uma girafa e as de um rato.

03. Ao tratar de algumas características da girafa, a pesquisadora (autora do texto) compara-a a outros animais para ressaltar suas características. A que animais ela recorre para estabelecer comparações?

04. A pesquisadora também faz uma comparação da girafa com o homem. O que ela compara? Há semelhança ou diferença nessa comparação?

05. Em poucas palavras, diga o que você aprendeu sobre as girafas com esse texto:

Fonte: Produção própria.

A última professora a aplicar a atividade foi a de Português. Para introduzir a atividade, ela levantou alguns questionamentos do mundo animal. Perguntou se eles gostavam de animais e se tinham algum animal de estimação. Perguntou se já tinham visto pessoalmente uma girafa. O que sabiam sobre elas. Eles disseram que

tinham lido um texto que fala sobre girafas na aula de Matemática e de Ciências.

Em seguida, entregamos as atividades de leitura e solicitamos que a respondessem com atenção, pois as perguntas eram diferentes daquelas que eles responderam em Ciências e Matemática.

Quando todos terminaram, recolhemos a atividade e agradecemos a participação.

• Segunda oficina com professores

Esta oficina foi desenvolvida com todos os professores da escola, considerando a necessidade de uma intervenção nas práticas do ensino da leitura, na perspectiva de desenvolver competências leitoras nos alunos do 6º ao 9º ano da escola em estudo. A professora-pesquisadora iniciou esta oficina com a exibição do documentário “A guerra da água”⁴. Para iniciarmos um debate, foi questionado ao grupo se o assunto abordado no vídeo era motivo de preocupação. A resposta foi unânime. Em seguida, questionamos de quem era a responsabilidade de trabalhar essa questão na escola. Alguns disseram que era do professor de Ciências e Geografia. Mas a grande maioria afirmou que se tratava de uma responsabilidade de todos. Muitos apresentaram razões para justificar a temática “água” como transversal.

Em seguida, ouvimos a música “Planeta Água”, interpretada por Guilherme Arantes e expusemos, em *slide*, para uma análise da referida letra musical. Para isso, levantamos algumas questões, tais como:

01. Há alguma relação dessa música com o vídeo que assistimos?
02. Onde encontramos água em nossa região?
03. Vocês sabem o que são igarapés?
04. Existem igarapés onde moramos?
05. Já tivemos inundações em nossa região? Alguém se lembra quando?
06. O que as enchentes causam?

⁴ O vídeo é um documentário que inicia com a encenação de uma guerra pela água com o objetivo de conscientizar sobre os riscos que corremos se continuarmos desperdiçando esse bem tão precioso. Trata basicamente da crise hídrica e da necessidade de usar a água com responsabilidade e consciência. Disponível em <https://www.youtube.com/watch?v=P7SntBpPhLE>, acesso em 21/05/2017.

07. O que quer dizer evaporação?
08. Porque a água é tão importante para nossa vida?
09. Se consumirmos água suja, contaminada o que pode acontecer?
10. O que podemos fazer para preservar a água em nosso planeta?

Imagem 20 – letra da música para a oficina 2:

Planeta Água	
Guilherme Arantes	
<p>Água que nasce na fonte serena do mundo E que abre um profundo grotão Água que faz inocente riacho E deságua na corrente do ribeirão</p> <p>Águas escuras dos rios Que levam a fertilidade ao sertão Águas que banham aldeias E matam a sede da população</p> <p>Águas que caem das pedras No véu das cascatas, ronco de trovão E depois dormem tranquilas No leito dos lagos No leito dos lagos</p> <p>Água dos igarapés Onde lara, a mãe d'água É misteriosa canção Água que o sol evapora Pro céu vai embora Virar nuvens de algodão</p> <p>Gotas de água da chuva Alegre arco-iris sobre a plantação Gotas de água da chuva Tão tristes, são lágrimas na inundação</p> <p>Águas que movem moinhos São as mesmas águas que encharcam o chão E sempre voltam humildes Pro fundo da terra Pro fundo da terra</p>	<p>Terra! Planeta Água Terra! Planeta Água Terra! Planeta Água</p> <p>Água que nasce na fonte serena do mundo E que abre um profundo grotão Água que faz inocente riacho E deságua na corrente do ribeirão</p> <p>Águas escuras dos rios Que levam a fertilidade ao sertão Águas que banham aldeias E matam a sede da população</p> <p>Águas que movem moinhos São as mesmas águas que encharcam o chão E sempre voltam humildes Pro fundo da terra Pro fundo da terra</p> <p>Terra! Planeta Água Terra! Planeta Água Terra! Planeta Água</p> <p>Terra! Planeta Água Terra! Planeta Água Terra! Planeta Água</p>

Após as reflexões e análise da letra musical, solicitamos aos professores que se agrupassem por área do conhecimento ou por disciplina. Entregamos a cada grupo a letra da música e solicitamos que, à luz do seu objeto de ensino, elaborassem algumas questões para serem trabalhadas em sala de aula com os

alunos.

Os professores sugeriram ampliar o texto, acrescentando algumas informações dentro da sua área do conhecimento. Alguns, utilizando o laboratório de informática, pesquisaram e acrescentaram ao texto da música novas informações a fim de subsidiar a elaboração das questões e ampliar o conhecimento dos alunos.

Apresentamos, a seguir, as atividades desenvolvidas, na segunda oficina pedagógica, destacando apenas as disciplinas curriculares envolvidas no projeto didático: Língua Portuguesa, Matemática e Ciências.

Imagem 21 – atividade produzida pela professora de língua portuguesa

ESTUDANDO O TEXTO

Após ouvir e ler a letra da música “Planeta Água”, vamos estudar melhor o texto para compreendê-lo de forma mais ampla.

01. Você sabe de onde vem a água?

02. Qual a importância da água para as pessoas?

O texto é escrito em versos. Verso é cada linha do texto/poema. A música tem uma organização parecida com o poema. Observe que os versos estão agrupados. A esse agrupamento de versos chamamos de estrofe. Observe também que no final de alguns versos, algumas palavras estão rimando. Se você não lembra, dizemos que uma palavra rima com outra quando o final delas é semelhante ou parecido, por exemplo, escola rima com sacola; alfabeto rima com discreto.

03. Agora é sua vez. Transcreva das duas primeiras estrofes os pares de palavras que estão rimando entre si.

04. Pesquise, no dicionário, o significado da palavra “igarapés”.

05. Leia os dois últimos versos da primeira estrofe:

“Água que faz inocente riacho
E deságua na corrente do ribeirão”

O que seria o ribeirão?

06. Observe: “E sempre voltam humildes/Pro fundo da terra” (6ª estrofe). O que é que voltam humildes para a terra?

07. Agora explique com suas palavras qual seria a intenção (finalidade) da pessoa que compôs (escreveu) esta música?

Fonte: Produção própria.

Imagem 22 – atividade produzida pela professora de matemática

Texto complementar

No século 20, a população mundial triplicou, o que significa mais fábricas, mais desperdício, mais irrigação nas lavouras, etc. O consumo de água aumentou cerca de seis vezes e mais de um bilhão de pessoas atualmente vivem sem acesso a fontes de água de qualidade, de acordo com dados da ONU. Segundo a mesma fonte, cerca de dois bilhões e meio de pessoas vivem sem saneamento básico.

No Brasil, o uso dos recursos hídricos começa a ficar preocupante: falta água na maioria das bacias do Nordeste, na Grande São Paulo, certas regiões de Minas Gerais, Bahia e em algumas áreas do Rio Grande do Sul. Possuímos 16% de água doce do planeta, distribuída de modo irregular. Cerca de 68% de nossos recursos hídricos estão no Norte, onde tem menos gente; apenas 3% estão no Nordeste e 6% no Sudeste, onde a população é maior.

Disponível em:

<https://www.coladaweb.com/historia/a-agua-na-historia-do-homem>. Acesso em: 21 Maio 2017

01. Com base nas informações acima, construa um gráfico cuja temática seja a distribuição de água no Brasil.

02. Quantos Estados são banhados pelo rio São Francisco?

03. Qual a extensão do rio São Francisco, considerando o percurso que faz ao cortar o Estado de Pernambuco?

04. Qual o percentual de água potável no planeta?

05. Segundo a letra da música "Planeta Água", o que acontece com a água que evapora?

Fonte: Produção própria.

Imagem 23 – atividade produzida pela professora de ciências

TEXTO COMPLEMENTAR

O ciclo hidrológico é o responsável pela contínua renovação da água no nosso planeta. Sem ele a água já teria acabado! Acontece da seguinte maneira: a radiação solar que incide sobre a superfície faz com que ocorra a evaporação da água de rios, lagos e oceanos. A água em forma de vapor é transportada por massas de ar para regiões mais altas da atmosfera. Nesses locais o vapor se condensa e liquefaz devido às baixas temperaturas — esse processo dá origem às nuvens. Quando a nuvem está carregada, ela despeja as gotas sobre a superfície terrestre — é a chuva! Essa água precipitada possui diferentes destinos: uma parte cai diretamente sobre os rios, lagos e mares e o restante cai sobre o solo, podendo voltar aos rios ou infiltrar-se e chegar até os lençóis freáticos. Assim, a água voltará e poderá evaporar novamente, recomeçando o seu ciclo.

Disponível em:

<http://www.superbac.com.br/7-curiosidades-importantes-sobre-a-agua-e-s-eu-uso/>. Acesso em: 21 Maio 2017.

01. Você sabe de onde vem a água?

02. Em que estado(s) físico(s) a água é encontrada na natureza?

03. Em quais atividades do cotidiano você usa a água?

04. Que atitudes podemos tomar para economizar água?

05. Qual o ciclo da água presente na letra da música?

06. Leia os versos:

"Águas escuras dos rios
Que levam a fertilidade ao sertão"

O que significa trazer fertilidade ao Sertão?

Fonte: Produção própria.

4.8.4 Atividades de leitura interdisciplinar 2

As atividades desenvolvidas nesta oficina foram aplicadas nas aulas das seguintes disciplinas:

- Língua Portuguesa
- Matemática
- Ciências

• Língua Portuguesa – 04 aulas

A professora de Língua Portuguesa iniciou a mobilização da turma para a atividade com a música “Planeta água”, interpretada por Guilherme Arantes. Depois da audição da música, iniciamos fazendo as seguintes perguntas:

- Vocês já conheciam esta música?
- Sabem quem canta esta música?
- Que assunto é tratado na letra da música?
- Qual a maior fonte de água na nossa região?
- Vocês sabem que nome recebem as pessoas que vivem nas mediações do rio e tiram seu sustento dele?
- Quem sabe dizer o apelido carinhoso do rio São Francisco?
- Em que região ele nasce?

Acreditamos que essas perguntas servem para preparar os alunos para a leitura do texto que será realizada, ou seja, trata-se de “preparar o terreno” da leitura. Introduzir uma atividade de leitura a partir da problematização por meio de questionamentos, contribui para a interação professor/aluno e prepara o educando para o encontro com o texto e com o autor, visto que a leitura é uma atividade cognitiva, social e discursiva.

Essa postura possibilita a formação de leitores mais críticos, pois ajuda a pensar no conteúdo do texto numa perspectiva mais ampla, além de ativar determinados conhecimentos de mundo que irão mobilizar estratégias cognitivas para o processamento textual e construção de sentidos do texto.

Em seguida, explicamos que eles iriam ler, com atenção, a letra da música e responder algumas questões. Circulamos entre as carteiras, durante a atividade, porque alguns alunos tiveram dúvidas na hora de responder. No final, recolhemos a atividade, agradecemos e saímos.

Observamos que, durante a atividade, alguns alunos levantavam muito das carteiras, pareciam meio inquietos. A turma é bastante agitada e muito barulhenta. Isso chega a atrapalhar, muitas vezes, o andamento das atividades.

• Matemática – 03 aulas

A professora de Matemática entregou aos alunos a letra da música xerografada. Ao receberem o texto, alguns alunos falaram que já haviam trabalhado aquele mesmo texto na aula de português. Então a professora esclareceu que ela iria dar um enfoque diferente.

Antes de iniciar, ela solicitou que eles observassem o que tinha de diferente no texto. Alguns, antes de terminar a leitura, gritaram: “professora, isso aqui não tinha no texto de português”. E ela perguntou: “Essas informações que eu coloquei têm a ver com a matemática?” E eles responderam: “Têm”.

Em seguida, sem muita conversa, a professora de Matemática solicitou que eles respondessem as perguntas, pois, no final, ela iria recolher. Esclareceu, ainda, que iria ensinar a fazer um gráfico com as informações do texto complementar, conforme imagem 22.

• Ciências – 03 aulas

A professora de Ciências introduziu a leitura do texto com a exibição do vídeo “A real situação da água no Brasil⁵”, problematizando sobre os benefícios da água e sobre o que aconteceria se acabasse a água no planeta. Ela enfatizou que já haviam trabalhado esse assunto, mas iria retomar, fazendo uma revisão sobre o assunto já estudado.

Alguns alunos perguntaram se todos os professores iam ensinar sobre água. Então, ela esclareceu que estavam envolvidos no projeto alguns apenas. Mas isso não impede que os demais professores trabalhem a mesma temática.

Em seguida, ela entregou o texto e pediu que eles lessem e respondessem as questões. Alguns até reclamaram: “De novo esse texto?” Outros interferiram dizendo: “a professora de Português já explicou, você não lembra? É o mesmo texto para

⁵ O vídeo é um noticiário publicado no dia Internacional da Água, que trata da sua importância na vida de muitos brasileiros, principalmente, para aqueles que têm pouco acesso a ela. O noticiário aborda a vida de uma família do sertão Pernambucano, que sobrevive com a escassez de água. Disponível em <https://www.youtube.com/watch?v=Tv5oWJDF3f8>, acesso em 21/05/2017.

todos os professores”.

Como o texto já era conhecido deles, responderam mais rápido. Quando apresentavam alguma dúvida, a professora dava algumas explicações.

Ao concluírem, a professora recolheu as atividades.

• Terceira oficina com professores

A terceira oficina de leitura envolveu, mais uma vez, todos os professores da escola com o objetivo de elaborar questões para os textos com a temática Preconceito/*Bullying* para o Projeto de Leitura Interdisciplinar.

A oficina foi iniciada com o Curta “A peste da Janice⁶”, que aborda a temática do preconceito na sala de aula. Após a exibição do curta, os professores foram motivados a refletirem sobre o conteúdo do vídeo e, em seguida, foram socializadas as Diretrizes de Leitura do Estado de Pernambuco. Após a socialização das Diretrizes de Leitura, foi solicitado que os professores se agrupassem por área do conhecimento e, em seguida, disponibilizamos vários gêneros com a temática *bullying/preconceito*, a partir dos quais cada equipe foi orientada a elaborar questões de leitura e interpretação que contemplassem o seu objeto de ensino, levando os estudantes a ampliarem o conhecimento.

Os professores de Linguagem, Códigos e suas Tecnologias foram orientados para elaborar questões que explorassem os conhecimentos de mundo (prévios) dos alunos e questões associadas aos aspectos linguísticos, do gênero, dentre outros conhecimentos.

Os professores dos 6º anos selecionaram uma reportagem para desenvolver as atividades de leitura. E, nesse contexto, cada série/ano seria contemplada com um gênero diferente para o trabalho interdisciplinar. Porém, como as demais turmas não são objeto de investigação, nesta dissertação, não será descrito o processo desenvolvido nas atividades de leitura interdisciplinar nas demais turmas da escola.

Ressaltamos, ainda, que a professora de Ciências não participou da oficina,

⁶ O curta aborda uma situação de preconceito contra a nova aluna Janice, filha da faxineira da escola, que sofre bullying, na sala de aula e nos intervalos da aula. Também aborda uma história de amizade entre Janice e Virgínia, a única que não pratica bullying contra ela, mas se sente pressionada a negar esse sentimento de amizade. Trata-se de uma lição para reflexão. Disponível em <https://www.youtube.com/watch?v=povo9wCtITo>, acesso em 22/08/2017.

pois estava afastada da escola, em gozo de licença-prêmio e, ainda não havia sido encaminhado nenhum substituto para a referida área do conhecimento. Portanto, a atividade de Ciências foi produzida posteriormente.

Apresentamos, a seguir, o texto do gênero reportagem, selecionado pelos professores do 6º ano, considerando, principalmente, a possibilidade de ser explorado pelas três áreas curriculares: Língua Portuguesa, Matemática e Ciências.

Imagem 24 – texto para a oficina

11/09/2017 Quase 18% dos alunos dizem sofrer bullying no Brasil, aponta estudo - Notícias - UOL Educação

Quase 18% dos alunos dizem sofrer bullying no Brasil, aponta estudo

Meriana Tokarnia
Da Agência Brasil 19/04/2017 09:08

f t p in e Ouvir texto Imprimir Compartilhar

Getty Images



Em comparação com os demais países avaliados, o Brasil aparece com um dos menores "índices de exposição ao bullying"

No Brasil, aproximadamente um em cada dez estudantes é vítima frequente de bullying nas escolas. São adolescentes que sofrem agressões físicas ou psicológicas, que são alvo de piadas e boatos maldosos, excluídos propositalmente pelos colegas, que não são chamados para festas ou reuniões. O dado faz parte do terceiro volume do Programa Internacional de Avaliação de Estudantes (Pisa) 2015, dedicado ao bem-estar dos estudantes.

O relatório é baseado na resposta de adolescentes de 15 anos que participaram da avaliação. **No Brasil, 17,5% disseram sofrer alguma das formas de bullying "algumas vezes por mês"**; 7,8% disseram ser excluídos pelos colegas; 9,3%, ser alvo de piadas; 4,1%, serem ameaçados; 3,2% empurrados e agredidos fisicamente.

Outros 5,3% disseram que os colegas frequentemente pegam e destroem as coisas deles e 7,9% são alvo de rumores maldosos. Com base nos relatos dos estudantes, 9% foram classificados no estudo como vítimas frequentes de bullying, ou seja, estão no topo do indicador de agressões e mais expostos a essa situação.

A publicação faz parte das divulgações do último Pisa, de 2015, avaliação aplicada pela Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE).

Participaram dessa edição 540 mil estudantes de 15 anos que, por amostragem, representam 29 milhões de alunos de 72 países. São 35 países-membros da OCDE e 37 economias parceiras, entre elas o Brasil.

Em comparação com os demais países avaliados, o Brasil aparece com um dos menores "índices de exposição ao bullying". Em um ranking de 53 países com os dados disponíveis, o Brasil está em 43º.

Disponível em:

<https://educacao.uol.com.br/noticias/2017/04/19/quase-18-dos-alunos-dizem-sofrer-bullying-no-brasil-diz-estudo.htm>. Acesso em: 11/09/2017.

4.8.5 Atividades de leitura interdisciplinar 3

As atividades de leitura interdisciplinar na turma do 6º ano "E" foram desenvolvidas através do texto "Quase 18% dos alunos dizem sofrer *bullying* no Brasil, aponta estudo".

Os professores, antes de introduzirem as atividades, partiam, geralmente, de perguntas que possibilitavam aos alunos refletirem sobre o assunto a ser abordado, compreendendo a importância da interação professor/aluno e preparando-os para o encontro com o texto.

Seguem as atividades produzidas pelos professores das disciplinas envolvidas: Matemática, Língua Portuguesa e Ciências.

Imagem 25 – atividade produzida pela professora de matemática

Lendo e Interpretando com a Matemática

01. Leia o texto "Quase 18% dos alunos dizem sofrer bullying no Brasil, aponta estudo".

- Retire do texto todas as representações de porcentagem, colocando-as em ordem crescente.
- Agora transforme essas porcentagens em fração.

02. Retorne ao 2º parágrafo do texto e, com base nos dados sobre as formas de bullying sofridas pelos jovens, construa um gráfico de barra vertical.

FORMAS DE BULLYING SOFRIDAS PELOS JOVENS NO BRASIL

03. "Participaram dessa edição 540 mil estudantes de 15 anos que, por amostragem, representam 29 milhões de alunos de 72 países." Responda:

- Você já ouviu falar em pesquisa por amostragem? Quando, na nossa cidade, esse tipo de pesquisa é bastante utilizada e amplamente divulgada? Com que intenção?

- Qual a intenção ao se realizar uma pesquisa dessa sobre o bullying?

04. No ranking geral, qual a posição que o Brasil ocupa entre os 53 países sobre a exposição ao bullying? Essa colocação, em comparação aos 10 primeiros países, é boa ou ruim? Por quê?

Fonte: Produção própria.

Imagem 26 – atividade produzida pela professora de língua portuguesa

Leitura e construção de sentido do texto

Bullying – Substantivo masculino

Forma de violência que, sendo verbal ou física, acontece de modo repetitivo e persistente, sendo direcionada contra um ou mais colegas, caracterizando-se por atingir os mais fracos de modo a intimidar, humilhar ou maltratar os que são alvos dessas agressões. Etimologia (origem da palavra **bullying**): do inglês bullying.
(Conceito disponível em: <https://www.dicio.com.br/bullying/>. Acesso em 12/09/2017)

01. No primeiro parágrafo do texto, o autor emprega a palavra “aproximadamente”. No título do texto, o autor emprega outra palavra com o sentido parecido com essa. Que palavra é essa?

02. Reescreva a frase a seguir, substituindo a palavra em destaque por outra expressão sem alterar o sentido.

No Brasil, **aproximadamente** um em cada dez estudantes é vítima frequente de bullying nas escolas.

03. Você já ouviu falar em PISA? Tente dizer com suas próprias palavras o que você sabe sobre isso?

04. Os dados apresentados no texto foram extraídos de que fonte de pesquisa?

05. O objetivo do autor do texto ao utilizar todos esses dados estatísticos é:

- tornar o texto divertido;
- comprovar que os argumentos sobre bullying são verdadeiros;
- mostrar que o texto pertence a uma história de ficção;
- provar que o Brasil apresenta maior índice de bullying em comparação aos outros países.

06. Considerando a linguagem, o assunto do texto e sua organização, o texto pertence ao gênero:

- poema
- conto
- cordel
- jornalístico

Fonte: Produção própria.

Imagem 27 – atividade produzida com a professora de ciências

UM OLHAR DA CIÊNCIA SOBRE O TEXTO

01. O que é bullying para você?

02. Segundo o texto, quais as possíveis consequências que o bullying provoca nas vítimas e agressores?

03. Quais os sintomas que apresentam as vítimas de bullying? Faça um quadro contendo os sintomas e pesquise as possíveis características das pessoas com tais sintomas.

04. Pesquise se há tratamento para as pessoas que apresentam esses sintomas. Quais são, resumidamente, esses tratamentos?

05. Você já sofreu bullying ou já presenciou alguma cena na escola? Comente.

06. O que você sugere para combater o bullying na escola?

Fonte: Produção própria.

⁷ Destacamos, nesta atividade, um equívoco de ordem conceitual na questão nº 06 (seis), na alternativa “d”, pois ‘jornalismo’ refere-se ao domínio discursivo e não ao gênero.

- **Matemática – 03 aulas**

Para o desenvolvimento dessa atividade, a professora levou os alunos para a biblioteca. Ela explicou que eles iriam assistir a um vídeo e que era importante prestar atenção porque ela iria fazer algumas perguntas. Depois de exibido o vídeo, a professora perguntou:

- De que fala esse vídeo?
- Isso acontece na nossa escola?
- A aluna Janice sofre *bullying* na escola onde estuda. Alguém aqui já sofreu *bullying* também? Aqui na escola?
- Esse vídeo tem alguma relação com a Matemática?

Depois desses questionamentos, a professora explicou que eles iriam responder um texto sobre o *bullying*.

O texto “Quase 18% dos alunos dizem sofrer *bullying* no Brasil, aponta estudo” foi distribuído para os alunos lerem e responderem às questões. A professora solicitou que lessem o texto com atenção e que ao terminarem de ler podiam responder às questões e, no final, iriam construir um gráfico com os dados presentes no texto.

- **Língua Portuguesa – 04 aulas**

A atividade foi iniciada com a problematização sobre o tema a partir dos conhecimentos prévios dos alunos. A professora perguntou se eles já presenciaram alguma cena de *bullying* na escola, ou se já foram vítimas. Alguns alunos responderam que viram muitos colegas praticando *bullying*. Alguns até riram. A professora chamou a atenção questionando se o *bullying* era engraçado. Muitos disseram que não. A professora falou que esse era um assunto sério. Tão sério que já existe uma lei contra as pessoas que praticam *bullying*. Além dessas perguntas, acrescentamos:

- O *bullying* causa algum problema nas vítimas?
- Quais seriam esses problemas?

- Você acha certo ou errado a prática do *bullying*?
- Teriam alguma sugestão de como diminuir o *bullying* na escola?

Após essa problematização, os alunos foram orientados que iriam desenvolver atividades de leitura sobre o tema em questão, porque estava ocorrendo na escola, constantemente, vários casos de *bullying*.

Para iniciarmos, solicitamos que eles refletissem sobre o assunto e respondessem, por escrito, a partir dos conhecimentos que têm, a pergunta: O que é *BULLYING*? Entregamos uma folha para o registro de seus conceitos.

Após responderem à pergunta, alguns alunos leram o que colocaram e a professora fez algumas colocações sobre alguns fatos que estão ocorrendo na escola que merecem preocupação, tais como, apelidos, desrespeito entre os alunos, agressões verbais, entre outros.

Em seguida, foi distribuído o texto “Quase 18% dos alunos dizem sofrer *bullying* no Brasil, aponta estudo”. Os alunos falaram que já haviam lido o texto na aula de Matemática. Mas a professora explicou que seria lido agora com a necessidade de explorar a construção de sentido do ponto de vista de Língua Portuguesa, como sempre tem acontecido nas atividades interdisciplinares. Explicou, ainda, que seriam explorados outros aspectos não vistos pela Matemática.

Então, a professora fez a leitura oral para a turma, chamando a atenção para o título em destaque, a linguagem, a estrutura, a organização e a fonte de onde foi retirado o referido texto. Frisou o índice apresentado no texto. Em seguida, pediu que os alunos respondessem às questões e se tivessem alguma dificuldade, poderiam chamá-la.

Alguns apresentaram dificuldades para entender alguns enunciados das questões.

Devido ao fator tempo, os alunos não conseguiram concluir a atividade. A professora recolheu para dar continuidade no dia seguinte.

Na aula do dia seguinte, a professora redistribuiu a atividade de leitura e os alunos conseguiram concluí-la.

- **Ciências – 02 aulas**

Em Ciências, demoramos um pouco para aplicar essa atividade, pois a professora estava afastada como já foi mencionado anteriormente. Somente quando a GRE encaminhou uma substituta, conversamos com ela e explicamos sobre o projeto de leitura interdisciplinar, na turma do 6º ano E, o qual fazia parte de uma proposta de intervenção do curso de mestrado em Letras com o objetivo de melhorar as competências de leitura e a construção de sentidos do texto pelos alunos. Ressaltamos a necessidade da continuidade ao projeto, considerando que estávamos finalizando essa proposta. A professora substituta não se opôs e, como foi solicitado e sugerido o material que já estava sendo utilizado pelos demais professores, elaborou as questões a partir da reportagem.

Acompanhamos o processo de elaboração das questões e solicitamos que aplicasse a atividade na turma, podendo ampliar com outras ferramentas. Esclarecemos, ainda, que por se tratar de uma leitura interdisciplinar, o texto já havia sido trabalhado em outras disciplinas.

Ao aplicar a atividade de leitura, segundo depoimento da referida professora, os alunos reconheceram o texto já trabalhado em Matemática e Língua Portuguesa. A professora falou um pouco sobre o *bullying* e o mal que causa às pessoas. Em seguida, solicitou que eles respondessem as questões, pois precisaria recolher as atividades no final da aula.

Ressaltamos que esse projeto de intervenção, **aplicado no período de maio a outubro do ano letivo de 2017**, não deve ser concebido sob a perspectiva de uma ação concluída e acabada, mas como toda a aprendizagem se legitima num processo contínuo e evolutivo, destacamos seu caráter processual, tomado enquanto parâmetro para a construção de uma nova postura metodológica, capaz de romper com as práticas da individualidade para desenvolver competências de leitura, compreensão e produção de textos (orais ou escritos) a fim de introduzir os alunos nas mais diferentes práticas de interação humana.

Na próxima seção desta dissertação, apresentaremos as atividades de leitura e analisaremos as estratégias mobilizadas pelos alunos durante o processamento textual na tentativa de compreendermos a atuação dos três grandes sistemas de conhecimento, tais como, o linguístico, o enciclopédico e o interacional, no processo de leitura e compreensão do texto.

Esclarecemos que, embora todos os alunos do 6º ano “E” tenham participado do projeto didático de intervenção, apenas as atividades **respondidas** por duas alunas irão compor o corpus de análise desta pesquisa, lembrando que, conforme já foi explicado anteriormente, a escolha das referidas discentes partiu do consenso entre as professoras, considerando os critérios assiduidade e participação.

Assim, temos duas alunas às quais nos referimos a cada uma delas sempre pela mesma incógnita A e B. Cada estudante teve acesso aos três textos trabalhados, ou seja, a três atividades interdisciplinares, respondendo, em cada uma, às questões propostas por cada disciplina: Língua Portuguesa, Matemática e Ciências. Dessa forma, em cada atividade de leitura, coletamos 06 (seis) atividades para a análise, sendo três da aluna A e três da aluna B. Considerando, portanto, que foram vivenciadas três atividades interdisciplinares, até o final do projeto, foram coletadas 18 (dezoito) atividades, que compuseram o corpus desta pesquisa.

Esclarecemos, ainda, que as atividades de leitura e interpretação do texto trabalhado serão analisadas sob o viés do processamento textual, focando de uma a duas questões em cada atividade das disciplinas Língua Portuguesa, Matemática e Ciências, observando os conhecimentos cognitivos mobilizados ou a ausência deles durante o processo da leitura desenvolvido pelas alunas A e B nas questões em destaque.

Dessa forma, destacamos, por exemplo, uma questão da primeira atividade, em cada disciplina curricular, com o objetivo de analisar como cada aluna (A e B) conseguiu respondê-la e que conhecimentos cognitivos cada uma mobilizou ou deixou de mobilizar, no ato da leitura e interpretação do texto estudado. Esse procedimento será repetido nas demais atividades de leitura.

Com isso, buscamos entender a atuação dos conhecimentos cognitivos, por meio do processamento textual, na interpretação e produção de sentidos do texto durante a interação verbal concretizada na relação sujeitos-texto.

Assim, esperamos que esse projeto didático, com foco no processamento textual, possa contribuir para o planejamento de aulas de leitura, no que tange à construção de sentidos e produção de textos no campo da educação básica, de forma a contribuir para a melhoria da proficiência de leitura dos alunos do ensino fundamental, em especial, do 6º ano desta Unidade Escolar.

Portanto, a próxima seção será composta da análise do corpus desta

pesquisa que é voltada para os processamentos textuais, responsáveis, em grande parte, pelas respostas produzidas pelos alunos às questões aqui apresentadas. Esperamos poder, mesmo que minimamente, contribuir para uma reflexão e redimensionamento das práticas do ensino da leitura dos profissionais que a esta dissertação tiverem acesso, na perspectiva de uma proposta interdisciplinar e coletiva que supere a individualidade e o isolamento das práticas pedagógicas.

5 ANÁLISE DOS RESULTADOS

A análise dos dados dessas atividades que foram aplicadas durante o projeto didático de intervenção não tem a pretensão de apresentar uma solução para os baixos índices de leitura apresentados pelas avaliações externas, mas contribuir para a melhoria da proficiência em leitura e produção de sentidos do texto, a partir do processamento textual, visando uma revisitação à prática pedagógica do ensino da leitura, principalmente, pelos professores das áreas curriculares de Língua Portuguesa, Matemática e Ciências, que participaram diretamente desta pesquisa.

Durante o desenvolvimento do projeto didático de intervenção, trabalhamos três textos, sendo que cada um passou pelas três disciplinas envolvidas, diferenciando apenas nas questões abordadas e nas metodologias aplicadas por cada profissional, considerando que cada docente utilizou o texto para explorar conhecimentos relacionados à sua área curricular. Recolhemos, ao final, 105 atividades de cada disciplina, mas considerando os fatores espaço e tempo, fizemos um recorte para a análise, destacando, sempre, de uma a duas questões das referidas atividades desenvolvidas pelas 02 (duas) alunas selecionadas, indicadas pelas docentes envolvidas na pesquisa, considerando apenas os critérios participação e assiduidade nas três disciplinas curriculares. Como já foi mencionado, utilizamos as incógnitas A e B para nos referir às alunas. De cada uma, coletamos, no final, 09 (nove) atividades, nas disciplinas (Língua Portuguesa, Matemática e Ciências), sendo três na primeira atividade, três na segunda e três na terceira.

Ressaltamos, ainda, que cada atividade é composta por várias questões, mas selecionamos, dentre elas, de 01 (uma) a 02 (duas) questões, considerando o volume do corpus dessa pesquisa e a quantidade de questões em cada atividade de leitura. Além disso, observamos que determinados procedimentos cognitivos se repetem, quase sempre, em mais de uma questão.

Em suma, compõem o corpus desta pesquisa as atividades interdisciplinares das alunas A e B = T1⁸ (LP⁹, M¹⁰ e C¹¹); T2¹² (LP, M e C) e T3¹³ (LP, M e C),

⁸ Texto 1

⁹ Língua Portuguesa

¹⁰ Matemática

¹¹ Ciências

¹² Texto 2

¹³ Texto 3

totalizando nove atividades de cada estudante.

Para a realização dessas análises, vamos iniciar destacando uma questão da primeira atividade, em cada disciplina curricular, sendo em Língua Portuguesa a questão número 01 , em Matemática a questão número 02 e em Ciências a questão número 02, focando na análise dos fenômenos do processamento textual.

Sabendo-se que o contato com o texto (oral ou escrito) leva o leitor ou ouvinte a acionar os conhecimentos armazenados na memória, pois segundo Koch (2016, p.34) “as estratégias de processamento textual implicam, portanto, a mobilização ‘on-line’ dos diversos sistemas de conhecimentos”, tais como, linguístico, enciclopédico e sociointeracional, a fim de produzir sentidos ao texto na interação sociodiscursiva. Então, analisamos a atuação desses conhecimentos cognitivos ativados, pelo processamento textual, na realização das atividades de leitura pelas alunas A e B, envolvidas no projeto de intervenção didática.

Iniciemos, portanto, com a análise das respostas atribuídas pelas alunas A e B à questão 02 de Matemática sobre o texto 1 “O fantástico mundo das girafas”, da bióloga Karlla Patrícia. Analisemos, portanto, a resposta de cada aluna à questão em destaque, a fim de compreendermos a atuação das estratégias cognitivas mobilizadas na interação sujeitos (aluna e autora) e o referido texto, ao responderem a questão em tela. Para isso, retomamos, aqui, mais uma vez, o texto 1, utilizado nas três disciplinas (Língua Portuguesa, Matemática e Ciências) para a atividade de leitura interdisciplinar.

5.1 ANÁLISE DA ATIVIDADE 01

Imagem 28 – Texto para leitura e análise

O fantástico mundo das girafas

Por [Karlla Patrícia - Bióloga](#)

A girafa é um animal caracterizado pelo seu enorme pescoço. Parece mentira, mas toda girafa tem o mesmo número de vértebras que o pescoço de um rato! A única diferença é que eles são alongados e bem maiores. Para se ter uma ideia comparativa, o pescoço dos pássaros tem 14 vértebras, o dobro do pescoço da girafa! O pescoço comprido e as enormes pernas conferem à girafa um movimento e uma elegância excepcionais, que a torna única.



É, atualmente, o animal mais alto do mundo chegando a medir 5,80m do chão ao topo de suas protuberâncias, isto é, até a ponta dos comos. Entretanto, a altura da girafa adulta pode variar bastante, em média de 4,0 até quase 6,0 metros. O macho é maior que a fêmea.

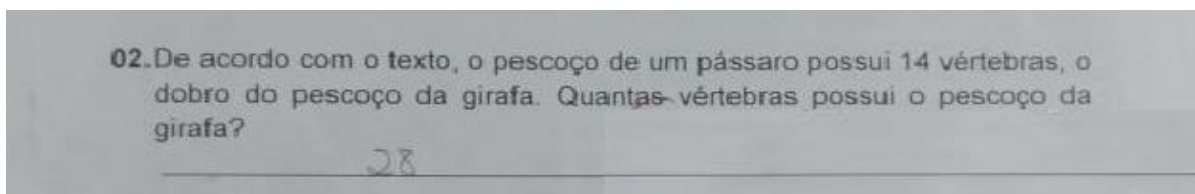
Em concordância com o seu tamanho, as girafas têm um enorme coração que pode pesar até 11 quilos, medindo cerca de 60 centímetros de comprimento e suas paredes medem 8 centímetros de espessura. É o maior coração terrestre do mundo! A cabeça da girafa fica a mais de 2 metros de distância do coração. Para fazer o sangue subir, o coração precisa ser muito forte. Por isso, o coração da girafa é 43 vezes maior que o do ser humano.

A **gestação** dura 420 a 450 dias, nascendo só uma cria de cada vez com uma altura que oscila entre 1,5 e 1,7 metros. Seus chifres nascem soltos no crânio para que não machuquem a mãe durante sua saída do útero. Os chifres se fundem com o osso durante a infância e adolescência. Os filhotes de girafas caem de uma altura de quase 2 metros quando a mãe está de pé durante o nascimento, o que é frequente. A vegetação da savana africana, entretanto, amortece a queda.

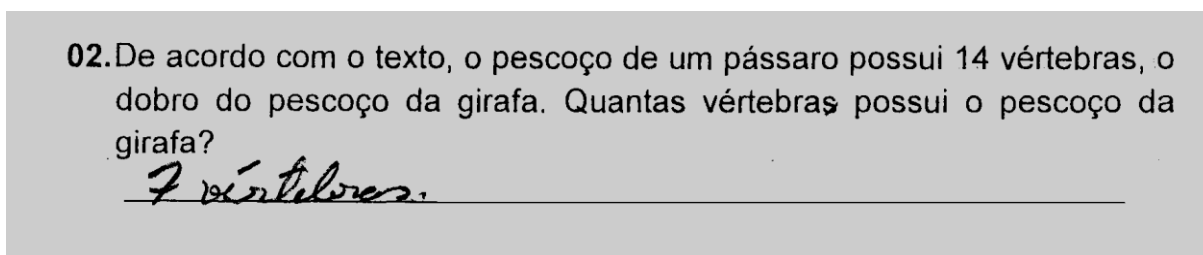
Uma das muitas coisas estranhas da girafa é que lhe falta a voz... Pois mesmo apresentando órgãos fonadores perfeitos, a girafa raramente emite sons. Foi sempre tão raro ouvir a voz da girafa que se supunha que ela fosse muda. Mas já se sabe que, mesmo silenciosas, elas podem produzir uma variedade de grunhidos, emitindo alguns sons breves, semelhantes a gemidos ou discretos gritos de chamada. Elas não possuem cordas, mas pregas vocais, como todos os animais. O som de uma girafa é grave e abafado...

Apesar do aspecto longilíneo, é, com o elefante e o rinoceronte negro, um dos mamíferos mais pesados do mundo. Pesa aproximadamente de 800 a 1.400 quilogramas. Um exemplar macho pode pesar mais de 1.000 kg. O intestino da girafa é espantosamente comprido: quase 80 metros!

Disponível em <http://ida.fodebiologia.com/2009/05/curiosidades-sobre-as-girafas/>. Acessado em: 14 maio 2017

Imagem 31: questão 02 de matemática – Aluna A

Fonte: Produção própria.

Imagem 32: questão 02 de matemática – Aluna B

Fonte: Produção própria.

Para responder à questão nº 02 de Matemática, as alunas A e B precisaram, primeiramente, mobilizar os conhecimentos linguísticos, condição básica para a leitura e compreensão da questão, realizando, a priori, a decodificação da informação, que trata do contato superficial com a organização lexical do texto. Sem esse conhecimento cognitivo linguístico, a interpretação fica comprometida, pois é esse conhecimento que abre caminho para a mobilização dos demais sistemas de conhecimento, tal como o enciclopédico, fundamental para a interpretação da questão em destaque.

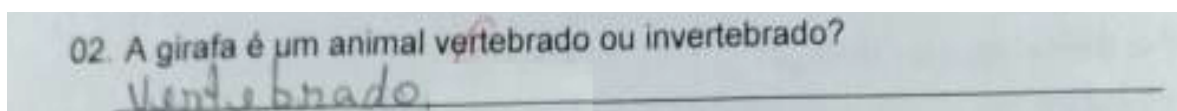
Enquanto o conhecimento linguístico aponta para a superfície do texto e para a interação sujeitos-texto, é o conhecimento enciclopédico ou de mundo que possibilita ao leitor/aluno responder a questão em tela, ativando conhecimentos escolares armazenados na memória. Observa-se que há uma declaração, afirmando que o pescoço de um pássaro possui 14 vértebras. E que esse número corresponde ao dobro do número de vértebras do pescoço da girafa. Para saber o que é dobro, o leitor/aluno precisa ativar um conhecimento adquirido na escola. Trata-se, portanto, de conhecimento da “cultura humana escolar” (DIKSON; ROCHA, 2015, p. 08).

Nesse contexto, a aluna B aciona o conhecimento adquirido culturalmente na escola, pois se 14 representa o dobro de “x”, então “x” é a metade de 14, o que lhe

possibilita responder com precisão a referida questão. Já a aluna A, embora tenha dado uma resposta diferente para a mesma questão e, aparentemente não tenha armazenado tal conhecimento, ao registrar o número 28 como resposta para a pergunta, demonstra ter construído o conceito exigido pela referida questão, mas não atende à resposta esperada, pois o dobro que a aluna A mencionou foi do número 14, ou seja, ela realizou uma multiplicação ao invés de uma divisão pelo numeral 2, comprometendo o atendimento à questão.

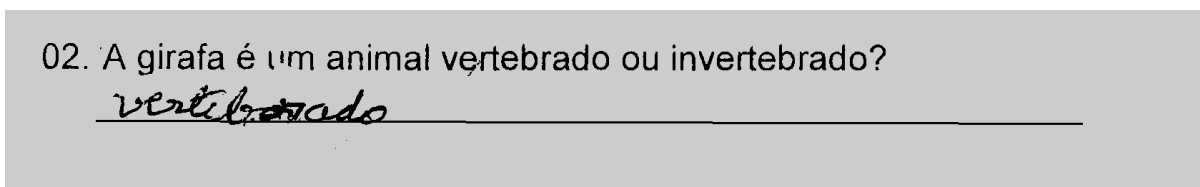
Agora, faremos a análise dos movimentos interpretativos realizados pelas alunas A e B, na atividade de leitura da disciplina Ciências. Para isso, destacamos a seguir a questão 02, da referida atividade, com base no texto 1 “O fantástico mundo das girafas”, como já foi anteriormente mencionado.

Imagem 33: questão 02 de ciências – Aluna A



Fonte: Produção própria.

Imagem 34: questão 02 de ciências – Aluna B



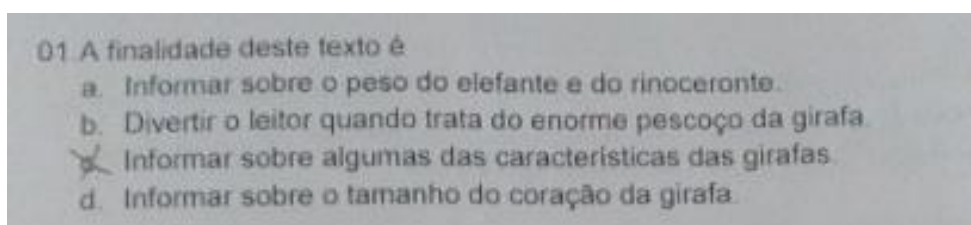
Fonte: Produção própria.

Semelhantemente à questão de Matemática, além do conhecimento linguístico, necessário para entender à questão, que vai desde a decodificação até a organização lexical do texto, observamos que é dada ao leitor/aluno, na organização da pergunta, a opção de escolher entre vertebrado ou invertebrado, dois termos interligados pela conjunção “ou” que processa na mente a possibilidade de escolha entre um e outro termo. Mas, fazer a opção exige do leitor/aluno o conhecimento enciclopédico, adquirido na escola, que irá interagir com as informações presentes no texto, de forma que o acesso às atividades de Matemática antes da atividade de

Ciências, conforme aponta a questão 02, aqui analisada, possibilitou a integração e a mobilização de conhecimentos já armazenados na memória, levando as alunas A e B a optarem pela resposta correspondente ao que a professora, certamente, explicou em aulas anteriores.

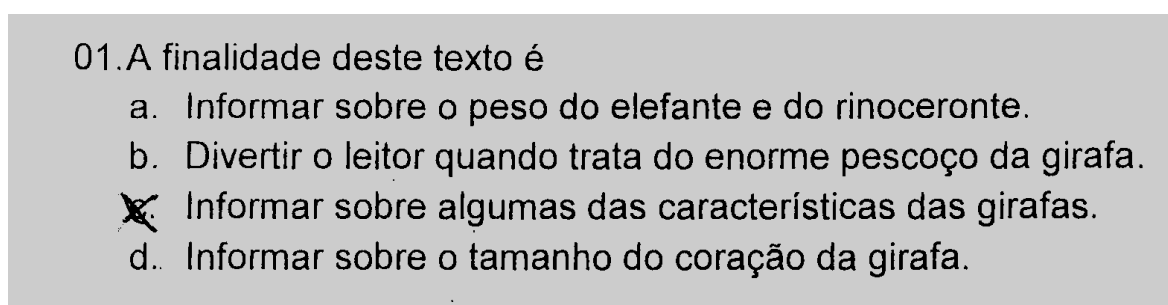
Para finalizarmos as análises da primeira atividade de leitura, abordaremos a seguir a questão 01 de LP, última disciplina curricular a trabalhar com o texto, nesta atividade, com o objetivo de entendermos a atuação dos conhecimentos ativados pelas alunas participantes para responder a referida questão.

Imagem 29: questão de LP – Aluna A



Fonte: Produção própria.

Imagem 30: questão de LP – Aluna B



Fonte: Produção própria.

Na questão em destaque, observa-se que, para respondê-la, as alunas A e B mobilizaram, possivelmente, as mesmas estratégias cognitivas. Nota-se que precisaram, antes de tudo, ler integralmente o texto, eliminar possibilidades, a partir do conhecimento sobre o gênero textual, pois se trata de um gênero veiculado em jornais, revistas ou sites de internet com o propósito de informar e não de divertir. Mobilizando esse conhecimento sociointeracional que diz respeito, principalmente,

ao conhecimento superestrutural ou conhecimento sobre o gênero, as alunas A e B conseguem eliminar a alternativa “B”, restando as alternativas “A”, “C” e “D”, que apontam para o objetivo que é INFORMAR. Portanto, para que as alunas A e B marcassem a alternativa “C”, elas eliminaram a alternativa “A”, talvez, embasadas na informação do último parágrafo, que aponta para o peso da girafa e não para o peso do elefante nem do rinoceronte. Há, portanto, uma inconsistência de informação na alternativa “A. Ao comparar as alternativas “C” e “D”, é possível que as alunas A e B tenham percebido que embora o texto aborde, em determinada passagem, sobre o tamanho do coração da girafa, isso não é a finalidade do texto, pois estaria minimizando-o e restringindo-o a apenas uma das características informadas e, considerando que o texto trata de várias características da girafa e não apenas de uma, as alunas A e B optam por marcar a alternativa “C”, que é mais abrangente.

Dessa forma, as alunas A e B ao marcarem a alternativa “C”, possivelmente, tenham mobilizado o sistema de conhecimento interacional, que abrange conhecimentos sobre o gênero e sobre o propósito da autora do texto, articulando conhecimentos do tipo ilocucional, quando busca compreender o objetivo ou finalidade da autora do texto e, do tipo superestrutural, ao mobilizar conhecimentos sobre o gênero do texto, como por exemplo, linguagem do tipo formal, considerando os suportes de veiculação do texto, como também o objetivo de textos do gênero divulgação científica, como é o caso do texto estudado, que possui a finalidade de informar ao leitor sobre determinado assunto, abordando, neste texto, algumas características da girafa.

Além do sistema de conhecimento sociointeracional, as alunas A e B certamente mobilizaram o conhecimento linguístico, pois podemos constatar que desde o início do texto, quando a autora começa com a frase “A girafa é um animal caracterizado pelo enorme pescoço...”, ela segue repetindo essa estrutura organizacional, começando sempre relatando sobre determinada característica da girafa, um conhecimento que está diretamente relacionado ao sistema de conhecimento linguístico, que trata da organização e seleção do léxico relacionado a esse animal, utilizando-se de elementos coesivos, com estratégias referenciais para se referir à girafa, tais como, “a girafa”, “o animal”, “girafas”, “um dos mamíferos”. Observamos que a autora do texto repete bastante a palavra “girafa” ao longo do texto, o que colabora para a compreensão da finalidade do texto.

Compreendemos, portanto, que para o educando que apenas decodifica a

mensagem fica complicado articular todos esses conhecimentos no ato da leitura. Assim, para que o leitor/aluno possa realizar efetivamente a compreensão do texto e responder, com eficiência, ao que é proposto pela questão, necessariamente, precisa articular diversos dispositivos cognitivos e sistemas de conhecimento na perspectiva de construir e atribuir sentidos ao texto.

A interdisciplinaridade confere maior integração entre os conteúdos curriculares e assuntos, antes fechados em determinada área do conhecimento, passando a ser discutido e abordado em outras áreas curriculares, possibilitando a articulação de conhecimentos e de disciplinas de diferentes áreas.

5.2 ANÁLISE DA ATIVIDADE 02

As atividades a seguir foram desenvolvidas com base, principalmente, na letra da música “Planeta água”, porém alguns professores, além desse texto, utilizaram outros textos complementares com o objetivo de ampliar e enriquecer o assunto abordado na referida letra musical. Para iniciarmos o processo de análise da segunda atividade de leitura interdisciplinar, destacamos, a seguir, a letra da referida música.

Imagem 35 – texto referencial para as questões a seguir

Planeta Água

Guilherme Arantes

<p>Água que nasce na fonte serena do mundo E que abre um profundo grotão Água que faz inocente riacho E deságua na corrente do ribeirão</p> <p>Águas escuras dos rios Que levam a fertilidade ao sertão Águas que banham aldeias E matam a sede da população</p> <p>Águas que caem das pedras No véu das cascatas, ronco de trovão E depois dormem tranquilas No leito dos lagos No leito dos lagos</p> <p>Água dos igarapés Onde lara, a mãe d'água É misteriosa canção Água que o sol evapora Pro céu vai embora Virar nuvens de algodão</p> <p>Gotas de água da chuva Alegre arco-íris sobre a plantação Gotas de água da chuva Tão tristes, são lágrimas na inundação</p> <p>Águas que movem moinhos São as mesmas águas que encharcam o chão E sempre voltam humildes Pro fundo da terra Pro fundo da terra</p>	<p>Terra! Planeta Água Terra! Planeta Água Terra! Planeta Água</p> <p>Água que nasce na fonte serena do mundo E que abre um profundo grotão Água que faz inocente riacho E deságua na corrente do ribeirão</p> <p>Águas escuras dos rios Que levam a fertilidade ao sertão Águas que banham aldeias E matam a sede da população</p> <p>Águas que movem moinhos São as mesmas águas que encharcam o chão E sempre voltam humildes Pro fundo da terra Pro fundo da terra</p> <p>Terra! Planeta Água Terra! Planeta Água Terra! Planeta Água</p> <p>Terra! Planeta Água Terra! Planeta Água Terra! Planeta Água</p>
--	--

Considerando que a primeira professora a aplicar a atividade foi a de Língua Portuguesa (LP), iniciaremos por essa área do conhecimento. Para isso, focaremos a análise em duas questões 6 e 7, conforme imagens a seguir.

Imagem 36: questão 06 de LP – Aluna A

06. Observe: "E sempre voltam humildes/Pro fundo da terra" (6ª estrofe). O que é que voltam humildes para a terra?

A água.

Fonte: Produção própria.

Imagem 37: questão 06 de LP – Aluna B

06. Observe: “E sempre voltam humildes/Pro fundo da terra” (6ª estrofe). O que é que voltam humildes para a terra?

As águas

Fonte: Produção própria.

Na questão 06 de LP, as alunas A e B mobilizaram conhecimentos linguísticos, por meio das estratégias textuais de referência anafórica¹⁴, respaldadas, talvez, nos elementos coesivos “voltam humildes” e no contexto “voltam...pro fundo da terra” para responderem à questão. Notamos, ainda, que a aluna B consegue responder fazendo a relação sintático-semântica de concordância entre os elementos coesivos “voltam” e “humildes” e o seu referente “águas”. Conhecimento ainda não dominado pela aluna A.

Dando sequência à análise, destacamos agora a questão 07 da mesma atividade de leitura em Língua Portuguesa, conforme imagem 38.

Imagem 38: questão 07 de LP – Aluna A

07. Agora explique com suas palavras qual seria a intenção(finalidade) da pessoa que compôs (escreveu) esta música?

Para as pessoas valorizar a água.

Fonte: Produção própria.

Imagem 39: questão 07 de LP – Aluna B

07. Agora explique com suas palavras qual seria a intenção(finalidade) da pessoa que compôs (escreveu) esta música?

Para as pessoas valorizar a água e não gastar tanto.

Fonte: Produção própria

¹⁴ É o mecanismo linguístico por meio do qual se aponta ou remete para elementos presentes no texto ou que são inferíveis a partir deste. (KOCH, 2014, p.127)

Já na questão 07, a partir da leitura do texto, as alunas A e B mobilizam a estratégia cognitiva de inferência para responder à questão; sem os conhecimentos linguísticos não poderiam compreender as pistas presentes no texto, organizadas a partir da seleção lexical voltada para a temática água, tais como, grotão, riacho, ribeirão, rios, cascatas, lagos, nuvens, e ainda, do entendimento dos versos, principalmente, da segunda estrofe que revelam grande importância da água na nossa vida.

A articulação e mobilização desses conhecimentos linguísticos possibilitaram as alunas A e B ativarem o conhecimento de mundo sobre a necessidade de preservar e valorizar a água, pois, certamente, essas alunas já tiveram a oportunidade de realizar algumas leituras, quer sejam na escola, em seus lares ou, por meio dos veículos de comunicação, tais como TV, rádio, revistas, outdoors, ou ainda, inseridas, nos contextos sociais, já tenham ouvido ou participado de discursos de adultos que apontam para os danos causados pela ação do homem ao meio ambiente e para a defesa à preservação dos recursos hídricos e a necessidade de economizar a água, importante recurso para a sobrevivência no planeta Terra.

Então, no convívio social, as crianças ouvem, assistem à TV, conversam, leem e tudo isso vai formando seu conhecimento de mundo ou enciclopédico, compondo suas experiências de vida. Sem esses conhecimentos de mundo, provavelmente, seria muito difícil compreender a pergunta ou dar uma resposta convincente. Assim, os sistemas de conhecimento linguístico e enciclopédico foram acionados e necessários para que as alunas atendessem ao que é proposto pela referida questão.

A análise a seguir será da atividade de leitura em Matemática. Ressaltamos que, nesta área do conhecimento, a professora utilizou, além da letra da música “Planeta água”, um texto complementar, conforme imagem 40.

Imagem 40 – texto complementar de matemática

No século 20, a população mundial triplicou, o que significa mais fábricas, mais desperdício, mais irrigação nas lavouras, etc. O consumo de água aumentou cerca de seis vezes e mais de um bilhão de pessoas atualmente vivem sem acesso a fontes de água de qualidade, de acordo com dados da ONU. Segundo a mesma fonte, cerca de dois bilhões e meio de pessoas vivem sem saneamento básico.

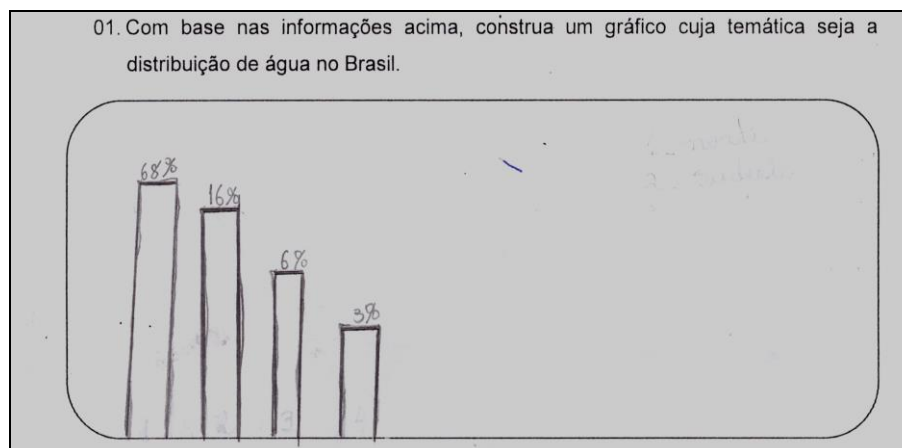
No Brasil, o uso dos recursos hídricos começa a ficar preocupante: falta água na maioria das bacias do Nordeste, na Grande São Paulo, certas regiões de Minas Gerais, Bahia e em algumas áreas do Rio Grande do Sul. Possuímos 16% de água doce do planeta, distribuída de modo irregular. Cerca de 68% de nossos recursos hídricos estão no Norte, onde tem menos gente; apenas 3% estão no Nordeste e 6% no Sudeste, onde a população é maior.

Disponível em:

<https://www.coladaweb.com/historia/a-aqua-na-historia-do-homem>. Acesso em: 21 Maio 2017

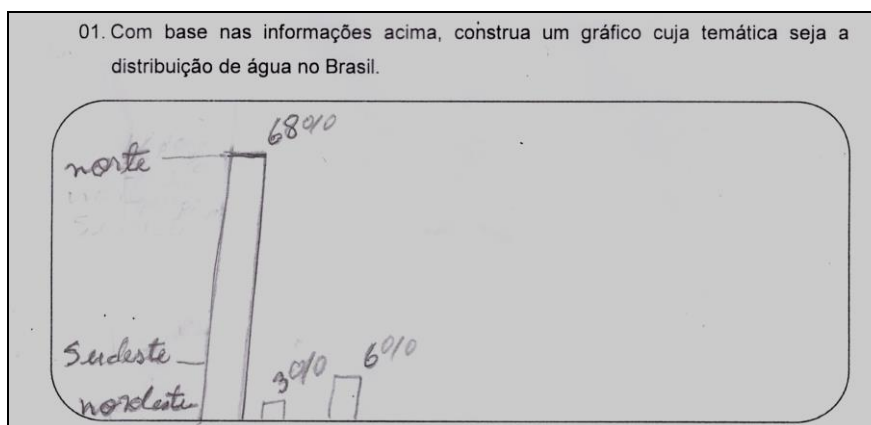
Destacamos, a seguir, a questão 01 de Matemática a fim de realizarmos a análise dos conhecimentos cognitivos mobilizados pelas alunas A e B para atenderem ao que foi solicitado.

Imagem 41: questão 01 de matemática – Aluna A



Fonte: Produção própria.

Imagem 42: questão 01 de matemática – Aluna B



Fonte: Produção própria.

Para responder à questão 01 de Matemática, as alunas A e B tomaram como base o texto complementar – imagem 40 – a fim de construírem o gráfico sobre a distribuição de água no Brasil. As informações necessárias estão presentes no segundo parágrafo do texto. Porém, para atender ao que se pede na questão, não basta simplesmente decodificar, mas, sobretudo, ter na memória um modelo construído a partir de experiências e de conhecimentos adquiridos na escola para então transformar as informações em dados estatísticos.

Observamos que a aluna A possui um modelo cognitivo mais próximo do modelo socioculturalmente construído, ou seja, a aluna ativou, na memória, o modelo de gráfico por meio de estratégias cognitivas, mas responder a essa questão exige também a mobilização de conhecimentos cognitivos numéricos que possam contribuir para a organização dos dados, dentro da temática da questão “distribuição de água no Brasil”, associando o conhecimento linguístico ao conhecimento numérico, mobilizando, assim, de forma online, conhecimentos enciclopédicos e linguísticos uma vez que precisaria, a partir da temática, organizar os dados estatísticos.

A aluna B, por seu turno, apesar de o modelo cognitivo de gráfico apresentar-se um pouco distante dos modelos estabelecidos, considerando a organização sequencial dos dados, verificamos que mobilizou determinadas estratégias cognitivas, pois distribuiu, no seu modelo de gráfico, as informações concernentes à temática, atendendo satisfatoriamente ao que é solicitado pela referida questão, levando em conta a temática do gráfico.

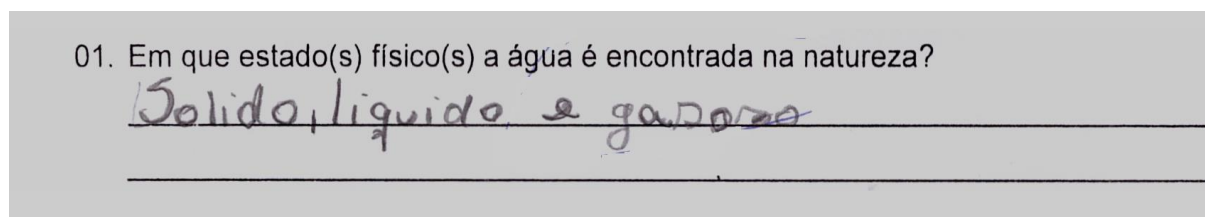
Dessa forma, compreendemos que as questões matemáticas exigem a

mobilização de estratégias cognitivas de uso dos conhecimentos linguísticos e enciclopédicos, relacionados aos conhecimentos adquiridos na escola e na sua relação com o mundo, ou seja, conhecimentos socioculturalmente construídos.

Em suma, nem sempre o conhecimento linguístico do texto ou os modelos cognitivos que trazem na memória garantem ao aluno proficiência na leitura, considerando que essa leitura e interpretação das questões matemáticas estão ligadas, sobretudo, aos conhecimentos enciclopédicos que são aqueles relacionados aos conteúdos curriculares e adquiridos, na maioria das vezes, na escola.

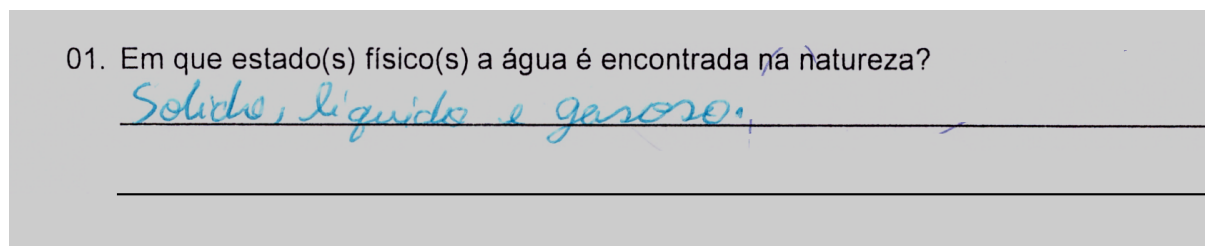
Para analisarmos a atividade de Ciências, destacamos duas questões que exigem diferentes estratégias cognitivas para respondê-las, conforme veremos a seguir.

Imagem 43: resposta à questão 01 de ciências – Aluna A



Fonte: Produção própria.

Imagem 44: resposta à questão 01 de ciências – Aluna B



Fonte: Produção própria.

Notamos que, para responder a essa questão, as alunas A e B mobilizaram, além do conhecimento linguístico que se trata da apropriação da organização lexical da questão, um conhecimento presente na memória e construído no processo de escolarização, que diz respeito aos estados físicos da água na natureza, pois o texto não traz na sua superfície essa informação. Trata-se, portanto, de um conhecimento enciclopédico. Interagem e integram-se, então, na interpretação e para responder a

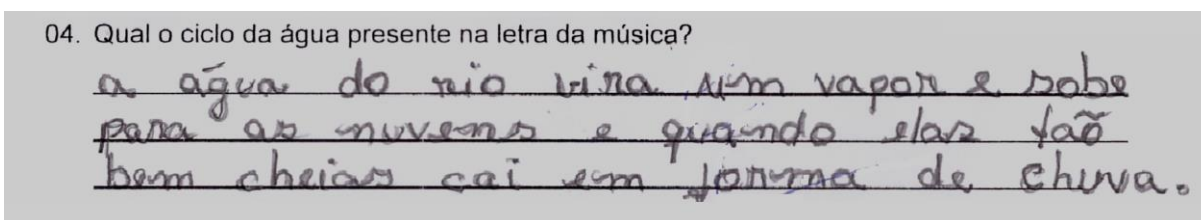
referida questão, conhecimentos linguísticos e enciclopédicos.

Uma pessoa que nunca frequentou a escola, talvez, não respondesse dessa forma, com esses termos, ou ainda, nem entenderia a pergunta, considerando o emprego do léxico escolar na referida questão “estado(s) físico(s)”.

Portanto, destacamos que os conhecimentos linguístico e enciclopédico foram fundamentais para responder à pergunta, porém o enciclopédico foi essencial e sem ele seria impossível atender satisfatoriamente ao que é proposto pela questão.

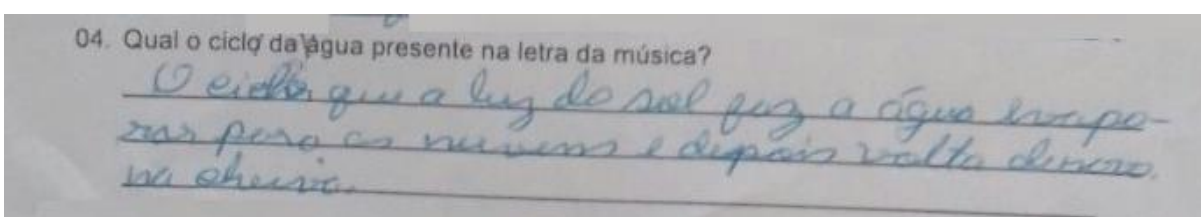
Na próxima questão em destaque, poderemos constatar que exige uma estratégia cognitiva diferente da questão anterior em que, para responder ao que é solicitado, foi fundamental a mobilização do conhecimento enciclopédico que é adquirido na escola, conforme imagens 45 e 46.

Imagem 45: resposta à questão 04 de ciências – Aluna A



Fonte: Produção própria.

Imagem 46: resposta à questão 04 de ciências – Aluna B



Fonte: Produção própria.

Na questão número 04 (quatro) de Ciências, as alunas são levadas a revisitarem o texto estudado para responder à questão em tela. Para isso, mobilizam conhecimentos linguísticos, a partir, principalmente, das estrofes quatro, cinco e seis e, por meio de estratégias de inferência, registram, cada uma, usando a sua forma particular de expressar, o pequeno ciclo da água.

Imagem 47 – estrofes 04, 05 e 06 da letra da música “Planeta água”

Água dos igarapés
 Onde lara, a mãe d'água
 É misteriosa canção
 Água que o sol evapora
 Pro céu vai embora
 Virar nuvens de algodão

Gotas de água da chuva
 Alegre arco-íris sobre a plantação
 Gotas de água da chuva
 Tão tristes, são lágrimas na inundação

Águas que movem moinhos
 São as mesmas águas que encharcam o chão
 E sempre voltam humildes
 Pro fundo da terra
 Pro fundo da terra

Portanto, observa-se que não há explicitamente, na superfície do texto, o ciclo da água, mas “pistas” reveladas por expressões linguísticas presentes nos versos, tais como, “Água que o sol evapora/Pro céu vai embora/Virar nuvens de algodão” (versos 4, 5 e 6, da quarta estrofe) e “Gotas de água da chuva” (versos 01 e 03 da quinta estrofe) e, ainda, “E sempre voltam humildes/Pro fundo da terra/Profundo da terra” (versos 03, 04 e 05 da sexta estrofe). Essas pistas linguísticas, aos olhos de leitores que possuem determinado conhecimento enciclopédico, possibilitam a inferência textual, o que nos leva a acreditar que tanto o conhecimento linguístico quanto o enciclopédico corroboraram significativamente para a construção de sentidos, nesta questão.

5.3 ANÁLISE DA ATIVIDADE 03

Objetivando facilitar a consulta, sempre que necessário, destacamos a seguir o terceiro texto trabalhado, imagem 48, nas áreas do conhecimento: Matemática, Língua Portuguesa e Ciências, recortando, no corpus, 02 (duas) questões de Matemática, 01(uma) de produção em Língua Portuguesa e 01 (uma) de Ciências.

Imagem 48 – texto de referência para as questões a seguir.

11/09/2017 Quase 18% dos alunos dizem sofrer bullying no Brasil, aponta estudo - Notícias - UOL Educação

Quase 18% dos alunos dizem sofrer bullying no Brasil, aponta estudo

Mariana Tokarnia
Da Agência Brasil 19/04/2017 | 09:08

f t p in ✉ Ouvir texto Imprimir Comunicar erro



Em comparação com os demais países avaliados, o Brasil aparece com um dos menores "índices de exposição ao bullying"

No Brasil, aproximadamente um em cada dez estudantes é vítima frequente de bullying nas escolas. São adolescentes que sofrem agressões físicas ou psicológicas, que são alvo de piadas e boatos maldosos, excluídos propositalmente pelos colegas, que não são chamados para festas ou reuniões. O dado faz parte do terceiro volume do Programa Internacional de Avaliação de Estudantes (Pisa) 2015, dedicado ao bem-estar dos estudantes.

O relatório é baseado na resposta de adolescentes de 15 anos que participaram da avaliação. **No Brasil, 17,5% disseram sofrer alguma das formas de bullying "algumas vezes por mês"; 7,8% disseram ser excluídos pelos colegas; 5,3%, ser alvo de piadas; 4,1%, serem ameaçados; 3,2% empurrados e agredidos fisicamente.**

Outros 5,3% disseram que os colegas frequentemente pegam e destroem as coisas deles e 7,9% são alvo de rumores maldosos. Com base nos relatos dos estudantes, 9% foram classificados no estudo como vítimas frequentes de bullying, ou seja, estão no topo do indicador de agressões e mais expostos a essa situação.

A publicação faz parte das divulgações do último Pisa, de 2015, avaliação aplicada pela Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE).

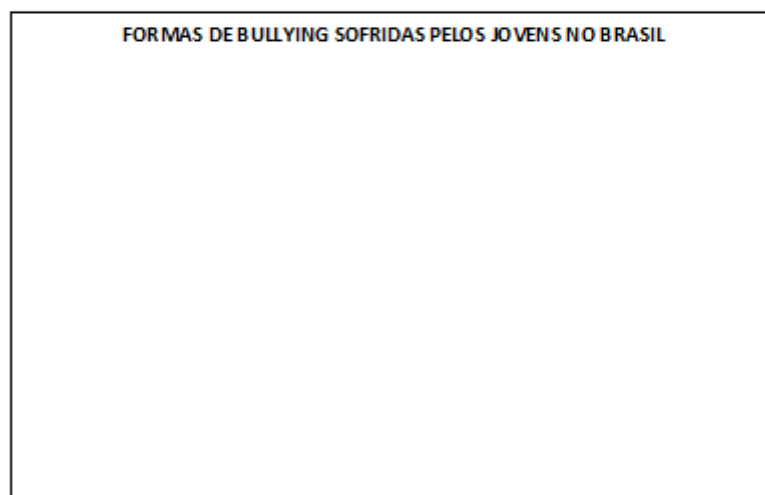
Participaram dessa edição 540 mil estudantes de 15 anos que, por amostragem, representam 29 milhões de alunos de 72 países. São 35 países-membros da OCDE e 37 economias parceiras, entre elas o Brasil.

Em comparação com os demais países avaliados, o Brasil aparece com um dos menores "índices de exposição ao bullying". Em um ranking de 53 países com os dados disponíveis, o Brasil está em 43º.

Iniciaremos esta análise com a questão 02 de Matemática, destacada na imagem 49, respondidas, semelhantemente, pelas alunas A e B.

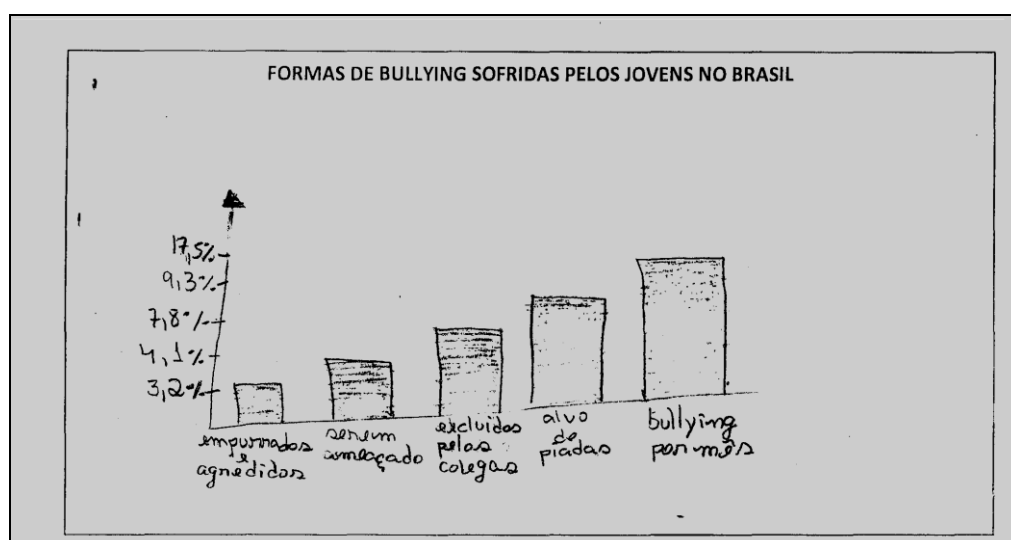
Imagem 49 – questão 02 de matemática

02. Retorne ao 2º parágrafo do texto e, com base nos dados sobre as formas de bullying sofridas pelos jovens, construa um gráfico de barra vertical.



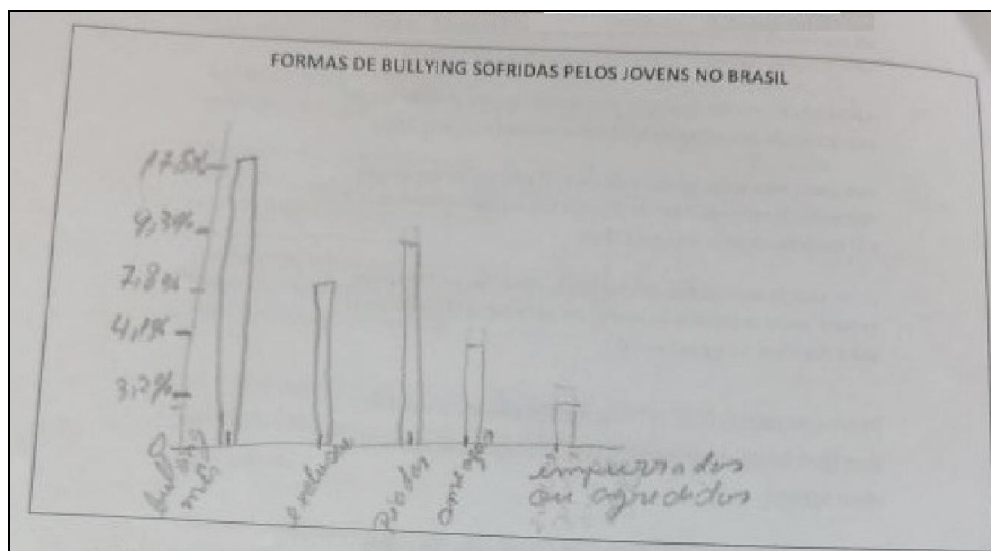
Fonte: Produção própria.

Imagem 50 – resposta à questão 02 de matemática – Aluna A



Fonte: Produção própria

Imagem 51: resposta à questão 02 de matemática – Aluna B



Fonte: Produção própria

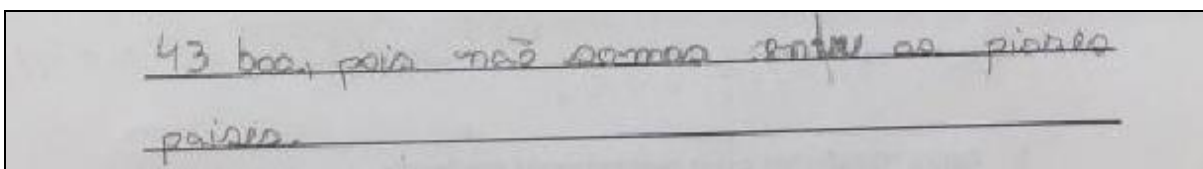
Nesta questão, se compararmos à questão 01 da atividade 02 de Matemática, observaremos que as alunas A e B conseguem, por meio do modelo cognitivo arquivado na memória, organizar e estruturar o gráfico com as informações obtidas no texto, de forma mais próxima dos modelos já estabelecidos, identificando as informações, de acordo com os recursos disponíveis. Notamos que, apesar de a aluna B ter avançado na construção do gráfico, é a aluna A que consegue melhor representar as informações em dados estatísticos, pois elabora o gráfico na ordem crescente, disponibiliza, à margem esquerda, os dados percentuais e, à parte inferior das barras, a legenda. Portanto, as alunas A e B ativam, principalmente, o conhecimento enciclopédico, que está diretamente ligado aos conhecimentos adquiridos na escola para construírem o gráfico solicitado, mas também os conhecimentos linguísticos, necessários no contato com o texto e ao selecionar as informações que irão compor o referido gráfico.

A próxima análise será da questão 04 (quatro) deste mesmo componente curricular, ressaltando que a questão apresenta 03 (três) perguntas, o que exigirá bastante atenção dos alunos ao respondê-la.

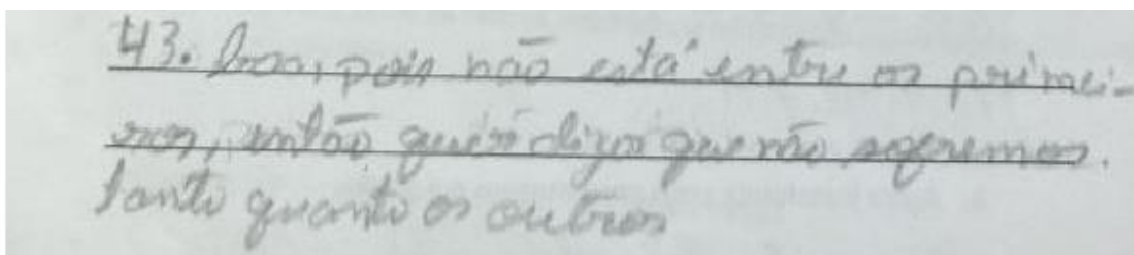
Imagem 52 – questão 04 de matemática

04. No ranking geral, qual a posição que o Brasil ocupa entre os 53 países sobre a exposição ao bullying? Essa colocação, em comparação aos 10 primeiros países, é boa ou ruim? Por quê?

Fonte: Produção própria.

Imagem 53 – resposta à questão 04 de matemática – Aluna A

Fonte: Produção própria.

Imagem 54 – resposta à questão 04 de matemática – Aluna B

Fonte: Produção própria.

Para responder à questão 04 de Matemática, as alunas A e B precisam ter bastante atenção, pois a questão traz, ao mesmo tempo, três questionamentos. Assim, precisam ativar, primeiramente, na memória, o que já ouviram falar sobre ranking, um conhecimento linguístico, mas também enciclopédico, por se tratar de uma palavra ligada ao léxico das pesquisas estatísticas em que procuram apontar os melhores e piores em determinada avaliação. Porém, a ausência desse conhecimento não chega a prejudicar o atendimento à questão, considerando a clareza da pergunta ao solicitar a “posição” ocupada pelo Brasil em relação aos 53

países avaliados sobre a exposição ao *bullying*. Essa é a primeira resposta dada pelas alunas ao registrarem “43”, uma informação que se encontra na superfície do texto, como se pode notar nesta passagem do último parágrafo: “Em um ranking de 53 países com dados disponíveis, o Brasil está em 43º”. Para tanto, as alunas mobilizaram estratégias linguísticas, embasadas na decodificação e identificação de informações explícitas.

Já a segunda pergunta, desta mesma questão, está diretamente relacionada à terceira que exige das alunas uma interpretação dos fatos. Observamos que as alunas A e B ao responderem “boa” estão se referindo à posição ocupada pelo Brasil no ranking de exposição ao *bullying*. Essa resposta exigiu delas a capacidade de realizar inferência, por meio das estratégias cognitivas que mobilizam o conhecimento enciclopédico, que se refere a conhecimentos adquiridos na escola ou na vida, em contato com outras pessoas ou na sua relação com o mundo, pois trata de uma temática bastante discutida na escola, na sociedade e divulgada pelos meios de comunicação e de informação. Essa interpretação revela, portanto, uma posição crítica das alunas, pois, normalmente, o que se percebe nesse tipo de pesquisa é que aquele que ocupa os últimos lugares nas estatísticas, geralmente, está entre os piores. No caso da pesquisa abordada no texto, não está entre os 10 primeiros países no ranking, ou seja, ocupar uma posição próxima do último lugar revela pouca exposição ao *bullying*, o que é extremamente positivo.

Portanto, compreender isso exige uma interpretação crítica dos fatos, o que é constatado na resposta à terceira pergunta. Notamos, portanto, que para responder as duas últimas perguntas, as alunas A e B precisaram mobilizar, principalmente, o conhecimento de mundo sobre o *bullying* construído socioculturalmente, mas não deixam de mobilizar também os conhecimentos linguísticos sobre a questão. Integram-se, portanto, os conhecimentos linguísticos e os enciclopédicos para a realização da inferência na referida questão.

A questão, a seguir, foi produzida na aula de Língua Portuguesa, como atividade de introdução à leitura do texto, conforme veremos nas imagens 55 e 56.

Imagem 55: questão de produção em LP – Aluna A

O que é BULLYING?

Para mim é quando alguém apelida um colega e ele não gosta, faz signi-
fica que é Bullying, por exemplo,
falar que vai pegar ele depois da aula,
isso faz ameaça, excluir dos trabalhos,
etc.

Fonte: Produção própria.

Imagem 56: questão de produção em LP – Aluna B

O que é BULLYING?

Para mim o bullying é qualquer tipo
de ofensa ou desrespeito que possa deixar
a pessoa constrangida e com baixa auto
estima, alguns tipos de apelidos ofensivos,
ou diferença na aparência de uma pes-
soa, a exclusão de um grupo de amigos,
agressão física e também só com palavras
ofensivas, safres ameaças pelo jeito de pes-
soa de se comportar. Para mim bullying
é qualquer forma que possa desrespeitar
alguém.

Fonte: Produção própria.

Notamos que, ao produzir resposta à pergunta “O que é bullying?”, a aluna A mobilizou estratégias cognitivas de conhecimento linguístico para organizar a estrutura textual e selecionar o léxico de acordo com a temática, empregando, também, elementos coesivos de referência, tais como, “ele” (linhas 2 e 4) e “isso” (linha 5), mas todo esse conhecimento somente está disponível na memória porque a aluna A teve acesso ao conhecimento adquirido na escola, o que caracteriza o conhecimento enciclopédico. Além desses conhecimentos, observamos que a aluna inicia sua resposta explicando o termo por meio da exemplificação, uma característica do conhecimento sociointeracional. Notamos que, para ser mais enfática, a aluna A procura esclarecer seu ponto de vista ao exemplificar o que vai além do *bullying*, afirmando “falar que vai pegar ele depois da aula, isso já é ameaça...”, o que enfatiza com o termo “já”, ou seja, quando a aluna A diz que “isso já é ameaça”, ela ressalta que a ameaça ultrapassa o *bullying*.

Na produção da aluna B, observamos que, diferentemente da aluna A, ela inicia conceituando o *bullying*. Para isso, ela mobiliza os conhecimentos linguísticos, considerando a seleção lexical e os termos coesivos presentes no texto. Em seguida, a aluna mobiliza o conhecimento metacomunicativo, através da estratégia de formulação, utilizando-se de exemplos com a finalidade de evitar qualquer tipo de conflito na comunicação, garantindo a compreensão do texto e a aceitação do parceiro (professor) do conceito que está construindo.

Dessa forma, as alunas A e B, ao produzirem a resposta à questão, mobilizam os três sistemas de conhecimento. Porém, nesse processamento cognitivo, cada aluna utiliza com mais ênfase determinado conhecimento em detrimento de outrem o que podemos constatar na resposta da aluna A que busca sustentação mais nos conhecimentos de mundo, portanto, enciclopédicos; já a aluna B ativa, com grande ênfase, os três sistemas de conhecimento, nitidamente, o linguístico e o sociointeracional, mas também não deixa de ativar o conhecimento enciclopédico na medida em que a construção de conceito somente é possível pelos conhecimentos acumuláveis e retidos na memória, adquiridos por meio das experiências pessoais experimentadas ao longo da vida, como também dos conhecimentos escolarizados.

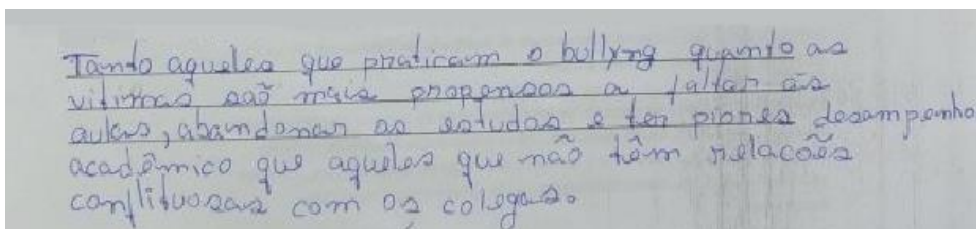
A seguir analisaremos duas das questões da atividade de Ciências, imagens 57 e 58, última disciplina curricular a aplicar a atividade sobre o tema *bullying*.

Imagem 57: questão 02 de ciências

02. Segundo o texto, quais as possíveis consequências que o bullying provoca nas vítimas e agressores?

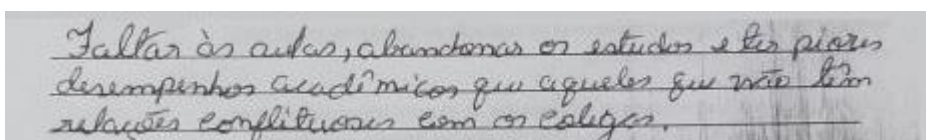
Fonte: Produção própria

Imagem 58: resposta à questão 02 de ciências – Aluna A



Tanto aqueles que praticam o bullying quanto as vítimas são mais propensos a faltar às aulas, abandonar os estudos e ter piores desempenhos acadêmicos que aqueles que não têm relações conflituosas com os colegas.

Imagem 59: questão 02 de ciências – Aluna B



Faltar às aulas, abandonar os estudos e ter piores desempenhos acadêmicos que aqueles que não têm relações conflituosas com os colegas.

Fonte: Produção própria

Na questão 02 de Ciências, é exigido das alunas A e B, a princípio, o conhecimento linguístico, ou seja, conhecimentos dos aspectos relacionados à organização do material linguístico no texto, o que diz respeito, principalmente, à capacidade de decodificar e identificar informações explícitas já que a resposta está na superfície do texto. Mas além desse conhecimento, são também acionados os conhecimentos de mundo, pois o que está explícito no texto, faz parte da vivência dos alunos, das suas relações interativas no contexto escolar, muitas vezes, conflituosas e até violentas devido às práticas de *bullying* tão presentes no contexto escolar. Essa cumplicidade no assunto (texto) entre os sujeitos (leitor e autor) conduz a uma interação de forma que o conhecimento sociointeracional é ativado em todo o texto. Não teria como responder às questões ou entender o texto sem mobilizar esse conhecimento, altamente necessário no processo de interlocução verbal.

Para finalizar, analisaremos a questão 05 de Ciências que traz no corpo da questão dois comandos, conforme podemos identificar na imagem 60.

Imagem 60: questão 05 de ciências

05. Você já sofreu bullying ou já presenciou alguma cena na escola? Comente.

Fonte: Produção própria.

Imagem 61: resposta à questão 05 de ciências – Aluna A

Eu já sofri bullying e também já presenciei bullying na escola, como quando sou chamada de amã, pegar o material do colega e ficar jogando no chão, ser chamada de feia etc.

Fonte: Produção própria.

Imagem 62: questão 05 de ciências – Aluna B

Sim. Já vi outros colegas chamando umas meninas de gorda, feia e várias outras coisas, já vi alunos desrespeitando a professora e também já vi outros amigos sorrindo por causa de uma deficiência de outro colega.

Fonte: Produção própria.

Na questão 05 de Ciências, há dois comandos: primeiramente, pergunta se já sofreu ou presenciou alguma cena de *bullying*; em seguida, solicita-se que comente sobre isso. Observamos que é condição para responder à questão, principalmente, a ativação de conhecimentos ligados à experiência das alunas, portanto, conhecimentos do tipo episódico, socioculturalmente determinados e construídos a partir de vivências. Esse conhecimento enciclopédico está diretamente relacionado às experiências de interação social vividas pelas alunas A e B com os seus colegas o que colabora imensamente para responderem à questão, pois faz com que elas (re)visitem às cenas já presenciadas ou vividas, construídas nessas relações sociointeracionais.

A aluna “A” ao afirmar que já sofreu e presenciou cenas de *bullying* busca, na memória, fatos que comprovem seu argumento, embora não ligue esses fatos

diretamente a ela, mas que possam ter acontecido tanto com ela quanto com outras pessoas. Já a aluna “B” afirma ter presenciado cenas na escola relacionadas à temática e ativa na memória esses fatos. Para organizar esses fatos que buscam na memória, as alunas A e B precisam ativar outro conhecimento que é o linguístico, responsável pela organização textual e seleção lexical ligada à temática. Portanto, colaboram, significativamente, para que as alunas respondam com eficiência à questão os conhecimentos enciclopédicos e linguísticos.

Outro fator que não podemos deixar de observar é a relação que as alunas A e B fazem ao responderem essa questão com a produção realizada em Língua Portuguesa sobre a pergunta “O que é *bullying*?”. Isso comprova o conhecimento que elas trazem na memória, ativados em momentos diferentes, mas relacionados a mesma temática. Assim, podemos dizer metaforicamente que se trata de uma “ponte” proporcionada pelo trabalho coletivo e interdisciplinar que possibilita a leitura e discussão de conhecimentos ligados aos três grandes sistemas nas diversas disciplinas curriculares, desmistificando a fragmentação curricular já que os sistemas de conhecimento estão intrinsecamente articulados e integrados.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Desenvolver um projeto didático de intervenção, na área de leitura, na perspectiva interdisciplinar, significou um importante passo na construção de uma cultura coletiva que prioriza a leitura como uma ferramenta metodológica capaz de promover o diálogo entre disciplinas e a superação de uma prática pedagógica pautada no isolamento didático e na postura individualista.

Dessa forma, esta pesquisa parte da compreensão de que toda a interação humana se realiza através da linguagem, que se efetiva por meio de gêneros (oral ou escrito). Portanto, abordamos, na primeira seção, a importância do ensino de língua materna a partir do gênero, enquanto possibilidade para a ampliação da competência discursiva dos sujeitos, considerando que o professor de Língua Portuguesa, principalmente, deve proporcionar ao estudante o acesso à diversidade de gêneros e as condições de uso e construção de sentidos, ampliando as possibilidades de participação nas práticas discursivas. Assim, o gênero assume uma abordagem sociodiscursiva, sendo o resultado das complexas interações humanas.

Em consonância com as concepções de gênero, abordamos, na segunda seção, principalmente, alguns conceitos de leitura enquanto lugar de interação entre sujeitos-texto, pois os sentidos de um texto não estão nele, mas construídos a partir dele, no processo de interlocução entre sujeitos. E, como nossa proposta de intervenção apoia-se numa prática pedagógica coletiva, a leitura assume uma perspectiva interdisciplinar, pois as atividades integram as diferentes disciplinas curriculares porque, segundo Kleiman (1999), a leitura une as diferentes áreas do conhecimento. Destacamos, ainda, nesta seção, o processamento textual e sua contribuição para a leitura e produção de sentidos, considerando que este é o foco desta pesquisa.

Além disso, apresentamos, na terceira seção, o cenário onde realizamos a pesquisa, seus agentes sociais participantes e diretamente envolvidos no projeto didático e as etapas que o compõem.

Com esta pesquisa, visamos contribuir para os estudos no contexto educacional e, sobretudo, para a melhoria da proficiência em leitura dos alunos do ensino fundamental.

Para isso, buscamos aplicar um projeto didático de intervenção com o objetivo de investigar as estratégias cognitivas do processamento textual ativadas no processo de interpretação e construção de sentidos do texto na perspectiva de compreendermos quais os conhecimentos acionados no processo da leitura ao responder questões interpretativas.

Ressaltamos que a análise do corpus desta pesquisa possibilitou-nos entender que uma questão de interpretação, aparentemente simples, exige, quase sempre, a ativação de vários conhecimentos cognitivos, dentre eles, o linguístico, o enciclopédico e o sociointeracional. Além disso, compreendemos que, em cada questão, embora os três sistemas atuassem para o processo de interpretação e construção de sentidos do texto, há sempre um deles que determina a resolução da questão, ou seja, um conhecimento cognitivo opera com mais ênfase em determinada situação interpretativa, às vezes, até dois deles.

Diante disso, julgamos que nosso objetivo, no sentido de entender que conhecimentos cognitivos os estudantes do 6º ano mobilizam, no ato da leitura, durante o processamento textual, para interpretar textos e produzir sentidos e constatamos foi alcançado na medida em que passamos a compreender que a leitura é de fato uma atividade altamente complexa, pois construir o sentido de um texto ou atribuir sentidos a ele depende, principalmente, da atividade interativa entre sujeitos e entre conhecimentos, em especial, do contexto de produção e de uso da linguagem, tanto do leitor quanto do produtor e, dos conhecimentos que o leitor mobiliza no processo de interação verbal, além da sua capacidade de fazer inferências e levantar hipóteses. Tudo isso coopera, significativamente, para a proficiência em leitura.

Em suma, toda a resposta produzida para atender a uma determinada pergunta, somente é possível por meio da interação entre sujeitos-texto, viabilizada pelo conhecimento sociointeracional que é responsável pelas ações verbais. Considerando também que toda a interação somente se realiza através da linguagem, então, para produzir uma resposta o leitor/aluno precisa ativar além do conhecimento interacional, o conhecimento linguístico que responde por toda a organização textual, coesão e coerência e seleção lexical, organizada coerentemente para corresponder à temática do texto. Integrando esses sistemas, o leitor/aluno ainda ativa, com maior ou menor ênfase, algum conhecimento adquirido na escola ou advindo da sua relação com o mundo ou com o outro, das suas

experiências pessoais, é o que chamamos de conhecimentos enciclopédicos.

Tudo isso nos leva a afirmar que, em qualquer questão que envolva pergunta e resposta, haverá sempre a mobilização dos três grandes sistemas de conhecimento, embora saibamos que, dentre eles, um, ou às vezes até dois deles, atuará(ão) com mais ênfase na resolução da questão, independentemente, da disciplina curricular.

Dessa forma, a interpretação de um texto depende muito dos processos cognitivos mobilizados pelo leitor, além de suas crenças, experiências, valores, conhecimentos de mundo e do contexto de produção e de uso da linguagem e, ainda, da sua capacidade de fazer inferências e levantar hipóteses. Todos esses processos cognitivos ativados pelo leitor interagem com as informações (dadas e novas) do texto e com os objetivos do produtor para que, enfim, o leitor possa aceitar ou recusar os seus objetivos, ou ainda, construir novos objetivos. Isso caracteriza o que defendemos nesta dissertação que é o processamento textual realizado no ato da leitura, na interação leitor-texto-autor.

Diante de tal constatação, confirmamos a importância de uma prática pedagógica de ensino da leitura na perspectiva interdisciplinar, focada no processamento cognitivo a partir de um planejamento que possibilite aos estudantes a mobilização dos três grandes sistemas de conhecimento, na perspectiva de integrar as novas informações aos conhecimentos já arquivados na memória, de forma a enriquecê-los ou modificá-los, contribuindo, assim, para a formação de um leitor mais proficiente.

REFERÊNCIAS

- ANDRÉ, M. E. D. A. **Etnografia da prática escolar**. Campinas: Papyrus, 1995.
- ANTUNES, Irandé. **Aula de português: encontro & interação**. São Paulo: Parábola Editora, 2003.
- ANTUNES, Irandé. **Língua, texto e ensino: outra escola possível**. São Paulo: Parábola Editora, 2009.
- BAKHTIN, Mikhail. **Estética da criação verbal**. São Paulo: Martins Fontes, 1992.
- BAZERMAN, Charles. **Escrita, Gênero e Interação Social**. São Paulo: Editora Cortez, 2007.
- BAZERMAN, Charles. **Gêneros, agência e escrita**. Judith Chambliss Hoffnagel, Angela Paiva Dionísio, (organizadoras); tradução e adaptação Judith Chambliss Hoffnagel. São Paulo: Cortez, 2006.
- BEZERRA, Benedito Gomes. **Gêneros no contexto brasileiro: questões (meta)teóricas e conceituais**. 1. ed. – São Paulo: Parábola Editorial, 2017. 136p.
- BRASIL, Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: língua portuguesa**/Secretaria de Educação Fundamental. – Brasília: MEC/SEF, 1998.
- CAFIERO, Delaine. **Letramento e leitura: formando leitores críticos**. in: In: ROJO. Roxane (Org.). Explorando o ensino: Língua Portuguesa. Brasília/DF: PDE, 2010.
- CAFIERO, Delaine. **Leitura como processo: caderno do professor**. Belo Horizonte: Ceale/FaE/UFMG, 2005. 68p. (Coleção Alfabetização e Letramento). Disponível em: <http://www.ceale.fae.ufmg.br/app/webroot/files/uploads/Col.%20Alfabetiza%C3%A7%C3%A3o%20e%20Letramento/Col%20Alf.Let.%2004%20Leitura_como_processo.pdf>. Acesso em: 25 fev. 2017.
- DIKSON, Dennys; ROCHA, Macicleide Barros da. **A lingüística de texto e o processamento textual de tirinhas do Enem**. Linguagem, eletrônica (online), São Carlos, v.24 (1): 2015.
- DOLZ, Joaquim; NOVERRAZ, Michele; SCHNEUWLY, Bernard. **Sequências didáticas para o oral e a escrita: apresentação de um procedimento**. In: SCHNEUWLY, Bernard; DOLZ, Joaquim. *Gêneros orais e escritos na escola*. Tradução de Roxane Rojo e Gláís Sales Cordeiro. Campinas, SP: Mercado das Letras, 2004, p. 95-128.
- FAZENDA, I. C. A. **O Que é interdisciplinaridade?** São Paulo: Cortez, 2008.

GERALDI, João Wanderley (org.). **O texto na sala de aula**. São Paulo: Anglo, 2012.136p.

JAPIASSU, H. **Interdisciplinaridade e patologia do saber**. Rio de Janeiro: Imago, 1976. Disponível em:

<<http://diversitas.fflch.usp.br/sites/diversitas.fflch.usp.br/files/JAPIASSU,%20Hilton%20-%20Interdisciplinaridade%20e%20patologia%20do%20saber.pdf>>. Acesso em: 13 abr. 2018.

KLEIMAN, A. B.; MORAES, S. E. **Leitura e interdisciplinaridade: tecendo redes nos projetos da escola**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 1999.

KOCH, Ingedore G. Villaça; CUNHA-LIMA, Maria Luiza. **Do cognitivismo ao sociocognitivismo**. In: MUSSALIM, Fernanda; BENTES, Anna Christina (Orgs.). Introdução à linguística: fundamentos epistemológicos. São Paulo: Cortez, 2005, v. 3, p. 251-300.

KOCH, Ingedore G. Villaça. **Desvendando os segredos do texto**. 8. ed. – São Paulo: Cortez, 2015.

KOCH, Ingedore Villaça; ELIAS, Vanda Maria; **Ler e compreender: os sentidos do texto**. 3. ed., 10ª reimpressão. São Paulo: Contexto, 2014.

KOCH, Ingedore Villaça. **O texto e a construção dos sentidos**. 10. ed.4ª reimpressão – São Paulo: Contexto, 2016.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. **Aspectos linguísticos, sociais e cognitivos na produção de sentidos**. Revista do GELNE, Ano1, n.1, p. 7-15, 1999.

MARCUSCHI, L. A. **Gêneros textuais & ensino**. Ângela Paiva Dionísio, Anna Rachel de Machado, Maria Auxiliadora Bezerra (org.). – São Paulo: Parábola, 2010.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. **Produção textual, análise de gêneros e compreensão**. São Paulo: Parábola, 2008.

MICHELETTI, Guaraciaba; PERES, Letícia Paula de Freitas; GEBARA, Ana Elvira Luciano. **Leitura e construção do real: o lugar da poesia e da ficção**. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2006.128p. (Coleção aprender e ensinar com textos; v. 4).

MOURA, Dácio G.; BARBOSA, Eduardo F. **Trabalhando com projetos: planejamento e gestão de projetos educacionais**. Editora Vozes, Petrópolis-RJ, 2017. Disponível em:

<<https://www.livrebooks.com.br/livros/trabalhando-com-projetos-dacio-g-moura-eduardo-f-barbosa-w9q5dwaaqbaj/baixar-ebook>>. Acesso em: 30 abr. 2018.

RELVAS, Marta Pires. **Neurociência e transtornos de aprendizagem: as múltiplas eficiências para uma Educação Inclusiva**. 6 ed. Rio de Janeiro: Wak Editora, 2015.

TRIPP, David. **Pesquisa-ação: uma introdução metodológica**. Revista Educação e

Pesquisa/ Universidade de Murdoch, São Paulo, v. 31, n. 3, p. 443-466, set./dez. 2005. Disponível em:
<<http://w0ww.scielo.br/pdf/ep/v31n3/a09v31n3.pdf>>. Acesso em: 30 jan. 2017.