

## **Estratégias didático-discursivas propostas para o ensino de leitura no Caderno do Professor *Se bem me lembro*<sup>1</sup>**

Diana Ribeiro GUIMARÃES<sup>2</sup>

**Resumo:** Ancorado na perspectiva teórica da Linguística Aplicada, este artigo tem como objetivo investigar que estratégias didático-discursivas são sugeridas para a abordagem do ensino de leitura no Caderno do Professor *Se bem me lembro*, destinado aos educadores inscritos na Olimpíada de Língua Portuguesa, no ano de 2010. Trata-se de uma pesquisa descritivo-interpretativista de cunho qualitativo, cujos dados foram coletados no livro de coletâneas de memórias, o qual faz parte do material destinado aos educadores inscritos na 2ª edição da Olimpíada de Língua Portuguesa, no ano de 2010, disponível no site: <<http://escrevendo.cenpec.org.br/ecf>>. Os resultados obtidos mostram que as estratégias didático-discursivas, sugeridas pelos autores do Caderno do Professor para a abordagem do ensino de leitura, colaboram para a formação de um leitor ativo capaz de conectar ideias, concluir, deduzir, criar hipóteses a partir das informações explícitas e implícitas no texto escrito e apropriar-se das características linguístico-discursivas do gênero Memória Literária, a partir da análise de exemplares do gênero. Além disso, elas contribuem, de alguma forma, para o processo de letramento que se faz via textos literários.

**Palavras-chave:** Memória Literária; Práticas letradas; Estratégias para o ensino de leitura.

**Abstract:** Anchored in theoretical perspective of the Applied Linguistics, this article has the objective to investigate what strategies didactic and discursive are suggested approach to teaching reading in the Book of Professor *Se bem me lembro* for teachers enrolled in the Portuguese Language Olympiad in year 2010. This research is descriptive-interpretive, of qualitative nature whose data were collected in booklet collections of memoirs, which is part of the material intended for educators enrolled in the second edition of the Portuguese Language Olympics in the year 2010, available at: <<http://escrevendo.cenpec.org.br/ecf>>. The results show that the didactic and discursive strategies, suggested by the authors of the Book of Professor's approach to teaching reading, collaborate to form an active reader capable of connecting ideas, conclude, deduce, create hypotheses from the explicit and implicit information in the written text and appropriating the linguistic and discursive features of the genre Literary Memory, from the analysis of copies of the genre. In addition, they contribute in some way, to the process of literacy that is done by means of literary texts.

**Keywords:** Literary Memory; Literacy practices; Strategies for teaching reading.

### **Introdução**

Atualmente, ser alfabetizado, isto é, saber ler e escrever, tem se revelado condição insuficiente para responder adequadamente às

---

1 Artigo apresentado em cumprimento às exigências da disciplina do mestrado Linguagem e Ensino, ministrada no semestre 2011.2, pela professora Dr<sup>a</sup> Denise Lino de Araújo.

2 Mestranda da Universidade Federal de Campina Grande. Campina Grande - PB. Correio eletrônico: diana.rguimaraes@gmail.com

demandas das práticas sociais que envolvem a linguagem e com as quais o sujeito se depara no seu dia-a-dia. Logo, a escola, enquanto uma das principais agências de letramento, como defende Kleiman (1999), deve preparar os alunos para atuarem como sujeitos letrados, que tanto dominem as habilidades de leitura e escrita quanto saibam usá-las nas diferentes situações sociocomunicativas requeridas e, conseqüentemente, sejam leitores críticos, ativos e participantes na sociedade.

Partindo dessas considerações acerca da formação de leitores críticos, nosso estudo objetiva investigar as estratégias didático-discursivas sugeridas para contemplar o eixo do ensino de leitura no Caderno do Professor *Se bem me lembro*, destinado aos educadores inscritos na Olimpíada de Língua Portuguesa, no ano de 2010. Logo, a questão que orienta este artigo é a seguinte: Que estratégias didático-discursivas são sugeridas para o ensino de leitura no Caderno do Professor *Se bem me lembro*?

A Olimpíada de Língua Portuguesa Escrevendo o Futuro (OLPEF) é um programa que desenvolve ações de formação de educadores, presenciais e a distância, e promove um concurso bienal de textos, através do qual, alunos, professores e escolas dos autores dos textos finalistas são premiados com medalhas, livros e computadores por suas produções.

O Caderno do Professor *Se bem me lembro* trata-se de um documento, oferecido por instâncias político-educacionais aos professores das escolas públicas, inscritos na OLPEF, no intuito de orientá-los quanto ao trabalho com o gênero textual Memória Literária. Para isso, são expostos procedimentos, estratégias e orientações de atividades aos docentes, a fim de que esses possam mediar o processo de ensino e de aprendizagem da leitura e da escrita e de que, consecutivamente, os estudantes possam desenvolver a capacidade de ler e de escrever o gênero de texto em questão.

A escolha por esse fascículo se explica pelo fato de o tema, abordado nesse caderno, estimular a valorização, pelo aluno, de experiências relatadas por pessoas idosas, descobrindo-as como parte da sua identidade sócio-histórica. Ademais, a Memória Literária é um dos gêneros textuais que possibilita o desenvolvimento do *letramento literário*, expressão utilizada por Cosson (2006), que corresponde ao

“processo de letramento que se faz via textos literários [e] compreende não apenas uma dimensão diferenciada do uso da escrita, mas também e, sobretudo, uma forma de assegurar seu efetivo domínio”.

Para cumprir nosso objetivo, coletamos o Caderno do Professor no site: <<http://escrevendo.cenpec.org.br/ecf>>. E, para a análise dos dados que compõem o corpus da pesquisa, optamos por uma abordagem interpretativista de cunho qualitativo e orientamo-nos nos pressupostos teóricos de Kleiman (1999), Cosson (2006), Moita Lopes (2006), Silva (2009), Rojo (2009), entre outros.

A presente investigação enquadra-se no âmbito da Linguística Aplicada (LA), tendo em vista que trabalha com um dos seus principais objetos de estudo, práticas de letramento, e considera a concepção sociointeracionista da linguagem.

A teoria da LA está diretamente ligada ao conceito de letramento, à medida que não está preocupada somente em ensinar a língua, mas sim em desenvolver um senso linguístico crítico que faça com que o aluno interprete a linguagem não como uma disciplina escolar que dita normas do “bem falar e escrever”, mas como algo que está intimamente inserido na sua vida de cidadão.

Os resultados obtidos mostram que as estratégias didático-discursivas, sugeridas pelos autores do Caderno do Professor para a abordagem do ensino de leitura, colaboram para a formação de um leitor ativo capaz de conectar ideias, concluir, deduzir, criar hipóteses a partir das informações explícitas e implícitas no texto escrito e apropriar-se das características linguístico-discursivas do gênero Memória Literária, a partir da análise de exemplares do gênero. Além disso, elas contribuem, de alguma forma, para o processo de letramento que se faz via textos literários.

Além desta introdução, este artigo encontra-se organizado em mais quatro partes, as quais serão delineadas a seguir. A segunda se refere à apresentação dos principais fundamentos teóricos, nos quais destacamos, brevemente, a evolução da teoria sobre leitura, detendo-nos à perspectiva do letramento, que se encaixa na área da LA; a terceira contempla a descrição do nosso objeto de estudo (o Caderno do Professor *Se bem me lembro*); a quarta enfoca a análise das estratégias didático-discursivas sugeridas pelo Caderno do Professor para o ensino de leitura e, por conseguinte, para a formação de leitores

críticos e ativos de textos literários. A quinta e última parte apresenta as considerações finais, delineando os resultados alcançados.

### **A Linguística Aplicada e as práticas de letramento**

O anseio por buscar respostas para os problemas/questionamentos, que emergem junto com a evolução globalizada da sociedade, faz com que determinada teoria científica não se torne intacta e se renove a cada dia, a partir de novas investigações.

Um exemplo concreto disso é o da teoria sobre leitura, que já passou por importantes progressos, marcando suas diferentes perspectivas, entre as quais, as descobertas das capacidades, envolvidas no ato de ler, se destacam. É importante salientar que o surgimento de uma teoria não invalida a que já está consolidada, e sim pode complementá-la ou ser divergente.

Para ilustrarmos melhor esse desenvolvimento das perspectivas sobre leitura, podemos mencionar, dentre a vasta quantidade de pesquisas nessa área, a obra de Rojo (2009) *Letramentos Múltiplos, escola e inclusão social*, na qual a autora apresenta um histórico sucinto das competências leitoras. A autora afirma que, no início da segunda metade do século XX, as capacidades focadas eram as de identificação do signo linguístico, ou seja, limitavam-se à decifração dos signos gráficos.

Com o desenvolvimento dos estudos, a concepção de leitura mudou e passou a ser vista como um ato de cognição, de compreensão, que envolve conhecimento de mundo, conhecimento de práticas sociais e conhecimentos linguísticos muito além dos fonemas. Nessa perspectiva psicolinguística, inicialmente, o foco esteve no texto e no leitor; posteriormente, passou-se a enxergar uma interação entre o leitor e o autor, em que o primeiro tinha que construir os sentidos, a partir das pistas da intenção e dos significados deixados pelo último, no texto.

E, por fim, Roxane Rojo (2009, p. 3), elucida que, mais recentemente, a partir dos anos 1990, a leitura é considerada em uma perspectiva discursiva, como "um ato de se colocar em relação um *discurso* (texto) com outros discursos anteriores a ele, emaranhados nele e posteriores a ele, como possibilidades infinitas de réplica e

novos discursos". Ou ainda, como esclarece Coracini (2005), nessa perspectiva, a capacidade de percepção do sujeito, está atravessada, de alguma maneira, pelos modos possíveis de interpretar ou traduzir, permitidos pelas formações discursivas<sup>3</sup> em que ele se inscreve. Resumindo, como bem aponta Coracini (2005), podemos dividir essas concepções de leitura em dois momentos: o da modernidade e o da pós-modernidade, atravessado pela ideologia da historicidade e globalização. A última perspectiva está mais próxima do conceito de letramentos, sobre o qual nos deteremos, do que do de alfabetização.

No que diz respeito à perspectiva de letramento, também temos diferentes abordagens, que evoluíram dos enfoques mais tradicionais – autônomo e ideológico- para estudos mais recentes, em que o conceito passa a ser plural – letramentos. Silva (2009), em sua dissertação de mestrado, resenha, de forma clara e cronológica, as principais abordagens, como destacamos a seguir.

Na abordagem autônoma, o letramento é pensado como atividade única e singular e a prática letrada como universal, invariável e repetitiva, já que é a mesma seja qual for a situação comunicativa em que figurar. Já na ideológica, a leitura e a escrita não são consideradas autônomas, mas interligadas à ideologia e ao contexto sócio-histórico em que aparecem. Isso quer dizer que as práticas letradas são situadas sócio-culturalmente, assumindo significados específicos em contextos determinados, instituições e esferas sociais.

Além dessas perspectivas, os novos estudos, como apresenta Rojo (2009), têm apontado para a *heterogeneidade* das práticas sociais de leitura, escrita e uso da língua/linguagem em geral e têm insistido no caráter sociocultural e situado das práticas de letramento, sendo algumas dominantes (como o letramento escolar, acadêmico, burocrático), outras marginais e desvalorizadas, como as práticas de letramento cotidianas ou artísticas das culturas locais e populares, a exemplo do *hip-hop*, abordado no estudo de Souza (2011) *Letramentos de reexistência: poesia, grafite, música, dança: HIP-HOP*.

Silva (2009) também elenca as novas abordagens de letramento, divulgadas a partir da segunda metade da década de 90, como a da crítica, a da sócio-pragmática e a da sócio-retórica, as quais, apesar de apresentarem terminologias diferentes, compartilham de um mesmo <sup>3</sup> Regras anônimas (que se manifestam como regularidades, responsáveis pela "ordem do discurso") que determinam para um dado grupo social, num dado momento e num determinado espaço, os comportamentos, as atitudes e o próprio dizer (Foulcault apud Coracini, 2005).

princípio – tanto o fator social quanto o individual contribuem com a configuração das práticas letradas demonstradas pelos sujeitos.

Essas constantes evoluções teóricas podem ser compreendidas se considerarmos que as teorias e abordagens, supracitadas, são conflitantes entre si e ao mesmo tempo semelhantes por focarem um mesmo objeto de estudo, que é altamente complexo – a linguagem. Além disso, essa complexidade explica o fato de argumentar-se em prol de uma Linguística Aplicada interdisciplinar ou *Indisciplinar*, no intuito de “criar inteligibilidade sobre problemas sociais em que a linguagem tem um papel central”, como afirma Moita Lopes (2006, p. 14).

Além das perspectivas elencadas, Silva (2009) apresenta outros três elementos, que são considerados essenciais para o eixo teórico, no qual este artigo está ancorado. São eles: agência de letramento, evento de letramento e práticas de letramento.

A noção de agência ultrapassa a concepção de lugar/ambiente físico, referindo-se a um espaço sócio-discursivo, no qual há eventos de letramento regidos por práticas letradas construídas socialmente pelos sujeitos participantes das agências. Os eventos de letramento são situações comunicativas mediadas por textos escritos. As práticas letradas, unidade básica dos estudos contemporâneos de letramento, revelam os usos da escrita feitos pelos sujeitos em um determinado evento. Conforme a pesquisadora, mencionada anteriormente, a diferença entre os últimos conceitos, é que, enquanto os eventos são regidos por regras estabelecidas pelas agências de letramento, as práticas seguem normas estabelecidas pelos eventos.

Pensando no nosso objeto estudo, podemos afirmar que a OLPEF é um *evento*, que tem como *agências* o órgão governamental e a escola, já que o governo implanta o projeto para que ele seja realizado na escola pelo agente de letramento – professor. O evento Olimpíada, para se constituir como tal, requisita práticas letradas burocráticas, tais como a inscrição do professor para participar do concurso e receber um *kit* para orientar seus alunos a produzirem um texto e as etapas de seleção dos melhores textos pela comissão responsável pelo evento e práticas letradas escolares (o professor estuda o Caderno que apresenta as orientações sobre o gênero Memória Literária para desenvolver atividades de escrita, leitura e análise com os seus alunos em sala de aula).

Agora, tendo situado o eixo teórico de nosso estudo, passemos à descrição do nosso objeto de estudo – o Caderno do Professor *Se bem me Lembro*.

### **Descrição do Objeto de Estudo: o Caderno do Professor *Se bem me Lembro***

O Caderno do Professor intitulado *Se bem me lembro* trata-se de um documento, no qual são expostos procedimentos, estratégias e orientações de atividades aos docentes, a fim de que esses possam mediar o processo de ensino e de aprendizagem da leitura e da escrita do gênero Memória Literária. O seu público-alvo são educadores do 7º e do 8º anos do Ensino Fundamental.

De autoria de Regina Andrade Clara, Anna Helena Altenfelder e Neide Almeida (formadoras do Centro de Estudos e Pesquisas em Educação, Cultura e Ação Comunitária), o fascículo, em análise, apresenta 151 páginas, sendo 125 dessas páginas destinadas à apresentação das oficinas, que contemplam atividades de leitura, análise e produção textual. Além disso, o Caderno tem os seguintes tópicos: *Apresentação, Introdução ao gênero, Critérios de avaliação para o gênero Memória Literária e Referências*, os quais são expostos na ordem apresentada no sumário, conforme demonstra a figura seguinte:

Sumário	
8	Apresentação
16	Introdução ao gênero
22	Naquele tempo... Como objetos e imagens podem trazer lembranças de um tempo passado
32	Vamos combinar? A situação de produção
38	Semelhantes, porém diferentes Gêneros textuais que se assemelham
46	Primeiras linhas Produção do primeiro texto de memórias literárias
50	Tecendo os fios da memória O plano global e o foco narrativo
60	Lugares que moram na gente Como o autor descreve fatos, sentimentos e sensações nesse gênero de texto
68	Nem sempre foi assim Comparação do tempo antigo com o atual
74	Na memória de todos nós
9	Marcas do passado O uso do pretérito e de palavras e expressões usadas para remeter ao passado
10	Ponto a ponto Sinais de pontuação
11	A entrevista Entrevistas para ampliar o conhecimento
12	Da entrevista ao texto de memórias literárias Transformação de um trecho de entrevista em fragmento de memórias literárias
13	"Como num filme" As vozes presentes num texto
14	Ensaio geral Produção coletiva de um texto
15	Agora é a sua vez O texto final
16	Últimos retoques Revisão e aprimoramento
	CrITÉRIOS de avaliação para o gênero memórias literárias 148
	Referências 151

Figura 1 - sumário do Caderno do Professor Se bem me lembro (p. 3-4)

No tópico *Apresentação*, é exposta uma pequena autobiografia do professor Dr. Joaquim Dolz e um texto, de sua autoria, semelhante a um prefácio, em que o pesquisador e teórico tece comentários sobre o projeto *Olimpíada de Língua Portuguesa Escrevendo o Futuro* e sobre o eixo teórico pelo qual o concurso se norteia para o ensino da leitura e escrita: *Sequência didática*<sup>4</sup>.

Em seguida, no capítulo *Introdução ao Gênero* é apresentada ao interlocutor – professor - a definição de Memórias Literárias:

[...]são textos produzidos por escritores que, ao rememorar o passado, integram ao vivido o imaginado. Para tanto, recorrem a figuras de linguagem, escolhem cuidadosamente as palavras que vão utilizar, orientados por critérios estéticos que atribuem ao texto ritmo e conduzem o leitor por cenários e situações reais ou imaginárias. (p.19)

Após essa apresentação, é exposto, ainda no capítulo citado,

4 Conjunto de atividades escolares que reúnem a atividade de leitura e produção de um gênero textual, com a finalidade de conduzir o aluno ao seu efetivo domínio, e atividades linguístico-gramaticais, para que os alunos exercitem os conhecimentos metalinguísticos mais problemáticos no auxílio da produção escrita. (SCHNEUWLY & DOLZ, 2004)

que as memórias podem ser perpetuadas a partir dos registros escritos, e que a proposta do Caderno é fazer com que os alunos aprendam a ler e a produzir textos, tendo como ponto de partida o gênero *memórias literárias* e as entrevistas realizadas com pessoas mais velhas do lugar. Outro ponto elucidado nesse tópico é a justificativa do título do caderno, como podemos observar a seguir:

### **Se bem me lembro...**

O título deste Caderno, *Se bem me lembro...*, foi emprestado da obra de mesmo nome da escritora e educadora Alaíde Lisboa de Oliveira, mineira de Lambari, que nasceu no dia 22 de abril de 1904. Ela publicou cerca de trinta livros, entre literários, didáticos e ensaios na área de educação. No livro *Se bem me lembro...* Alaíde narra suas lembranças em prosa e verso.

Figura 2 – Justificativa do título do caderno

E por fim, é transcrito um quadro com o título *O tempo das oficinas* que sugere que o educador:

Leia todas as atividades propostas nas oficinas, antecipadamente, aproprie-se dos objetivos e estratégias de ensino, providenciando o material e estime o tempo necessário para que sua turma faça o que foi proposto.

Com relação às oficinas, é sugerida uma sequência que, segundo o Caderno, permite ao professor investigar o conhecimento prévio dos seus alunos, e a partir disso, explorar o gênero em questão, promovendo a leitura e análise de textos, o reconhecimento de elementos e marcas linguísticas do gênero e exercícios de escrita, através de uma produção coletiva e a produção final com revisão do texto. Para ilustrar melhor essas oficinas, segue uma tabela com o título de cada uma delas, os seus objetivos, as suas etapas e os componentes de ensino que eles contemplam:

Oficina	Objetivos	Etapas	Componentes de Ensino
1 Naquele tempo	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Valorizar a experiência das pessoas mais velhas.</li> <li>• Compreender o que é memória.</li> <li>• Perceber como objetos e imagens podem trazer lembranças de um tempo passado.</li> <li>• Observar que as memórias podem ser registradas oralmente e por escrito.</li> </ul>	1ª etapa – Início de conversa 2ª etapa – Vestígios do passado 3ª etapa – A exposição	Temática
2 Vamos Combinar	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Conhecer a situação de comunicação de textos de memórias literárias</li> </ul>	1ª etapa – A situação de produção 2ª etapa – Viver para contar 3ª etapa – Plano de trabalho	Produção
3 Semelhantes, porém diferentes	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Conhecer gêneros que se assemelham por terem como ponto de partida experiências vividas pelo autor.</li> <li>• Orientar o aluno a identificar as principais características do texto que ele deverá escrever.</li> </ul>	1ª etapa – Gêneros textuais diferentes	Análise: Leitura e estrutura de gêneros escritos em primeira em pessoa
4 Primeiras linhas	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Produzir o primeiro texto de memórias literárias</li> </ul>	1ª etapa – O início da produção	Produção
5 Tecendo os fios da memória	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Explorar o plano global do texto de memórias literárias</li> <li>• Observar o foco narrativo presente em boa parte desses textos.</li> </ul>	1ª etapa – Início, meio e fim 2ª etapa – No tempo e no espaço 3ª etapa – O narrador	Análise
6 Lugares que moram na gente	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Perceber as diferentes características da descrição em textos de memórias literárias.</li> <li>• Observar o efeito provocado pela forma como o autor descreve fatos, sentimentos e sensações nesse gênero de texto.</li> </ul>	1ª etapa – Primeiro Carnaval no Brasil 2ª etapa – outras descrições 3ª etapa – Um local em detalhes	Análise
7 Nem sempre foi assim	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Observar como os autores comparam o tempo antigo com o atual.</li> </ul>	1ª etapa – A vida era ... 2ª etapa – Ontem e hoje	Temática
8 Na memória de todos nós	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Analisar marcas linguísticas presentes em textos de memórias literárias.</li> </ul>	1ª etapa – O Lavador de Pedra 2ª etapa – Sede noturna 3ª etapa – Como dizer	Análise
9 Marcas do passado	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Observar o uso do pretérito perfeito e do imperfeito em textos de memórias literárias.</li> <li>• Relembrar usos e</li> </ul>	1ª etapa – Verbos no passado 2ª etapa – palavras e expressões	Análise

10 Ponto a ponto	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Observar o usos de sinais de pontuação em textos de memórias literárias.</li> </ul>	1ª etapa – Sinais de pontuação no texto	Análise
11 A entrevista	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Planejar e realizar entrevistas</li> </ul>	1ª etapa – O entrevistado e o tema 2ª etapa – Preparando a entrevista 3ª etapa – A realização da entrevista	Temática
12 Da entrevista ao texto de memórias literárias	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Analisar, juntamente com os alunos, os procedimentos realizados para a transformação de um trecho de entrevista em fragmento de memórias literárias (retextualização).</li> </ul>	1ª etapa – Registro da entrevista 2ª etapa – As mudanças	Produção
13 Como num filme	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Analisar um texto de memórias literárias produzido em situação semelhante à que será proposta aos alunos.</li> <li>• Observar como o autor organiza as vozes presentes no texto.</li> </ul>	1ª etapa – Finalmente, o texto de memórias literárias 2ª etapa – Outras memórias	Análise
14 Ensaio geral	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Produzir um texto coletivo</li> </ul>	Não tem etapa	Produção
15 Agora é sua vez	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Escrever individualmente a primeira versão do texto fina</li> </ul>	Não tem etapa	Produção
16 Últimos retoques	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Fazer a revisão e o aprimoramento do texto produzido na oficina anterior.</li> </ul>	1ª etapa – Revisão coletiva 2ª etapa – Revisão individual	Avaliação: análise e leitura

Tabela 1 – Sequência didática proposta pelo Caderno Se bem me lembro

No início das Oficinas, são apresentados ao leitor, o título e o número correspondente a cada uma, seguidos de uma ilustração, como podemos observar na figura transcrita abaixo:



Figura 3- Ilustração do início da Oficina 1 (p.22)

Após a visualização das apresentações das Oficinas, são indicados os objetivos, acompanhados de uma orientação, que aponta para as ações didáticas a serem seguidas pelo educador em cada Oficina cujo título é *Prepare-se!*. Podemos ratificar isso, a partir da figura ilustrada a seguir:

.....Objetivos

- Valorizar a experiência das pessoas mais velhas.
- Compreender o que é memória.
- Perceber como objetos e imagens podem trazer lembranças de um tempo passado.
- Observar que as memórias podem ser registradas oralmente e por escrito.

**Prepare-se!**

Nesta oficina você deverá ajudar os alunos a localizar pessoas que tenham objetos antigos para organizar uma exposição. Ouça as gravações dos textos "Transplante de menina" e "Anarquistas, graças a Deus" antes de apresentá-los aos alunos e iniciar essa conversa.

Figura 4 – Objetivos da Oficina 1 (p. 23)

Além desses objetivos, no início das oficinas, é divulgada ao educador uma lista de materiais necessários ao desenvolvimento de cada uma delas, como podemos corroborar na seguinte digitalização:

### Material

- ▶ *CD-ROM de memórias literárias*
- ▶ *Aparelho de som*
- ▶ *Fotos e objetos antigos (recolhidos pelos alunos)*
- ▶ *Livros de memórias literárias*
- ▶ *Caderno (será o seu Diário da Olimpíada)*

Figura 5 – Lista de Materiais (p. 24)

Subsequentemente a essa fase, cada oficina é dividida em etapa(s), variando de uma a três, dependendo de seus objetivos. Nessas etapas, são expostas orientações, atividades que podem ser adotadas pelo educador e, ainda, fragmentos de exemplares de gêneros para serem lidos e analisados em sala de aula, a partir dos direcionamentos das atividades, como exposto na figura a seguir:

**Atividades**

- ▶ Após a audição, algumas questões podem nortear a conversa:
  - Como vocês se sentiram ao ouvir essas histórias?
  - Vocês já tinham ouvido lembranças semelhantes?
  - Elas se parecem com alguma situação que vocês já vivenciaram?
  - Há acontecimentos marcantes na vida de vocês, que mereçam ficar registrados para sempre na memória?
- ▶ Converse com os alunos sobre o significado das palavras "**memória**" e "**memórias**", anote as definições na lousa.

Figura 6 – Exemplar de atividade da oficina 1 (p. 24)

Na Oficina 1, por exemplo, intitulada *Naquele tempo*, são sugeridas três etapas. Na primeira etapa *Início de conversa*, é recomendado que o professor ouça, com os seus alunos, dois trechos de livros de memórias literárias, presentes no CD que acompanha o material, a fim de que haja um primeiro contato com o gênero a ser

estudado. Em seguida, na segunda etapa *Vestígios do passado*, há uma proposta de que os discentes entrevistem idosos de sua região e recolham fotografias e objetos antigos para ampliarem o conhecimento sobre hábitos e características de outros momentos da história do lugar onde vivem. E, por fim, na etapa *A exposição*, recomenda-se que o professor monte uma exposição na escola com os objetos recolhidos na segunda etapa; avise aos alunos que as experiências narradas oralmente pelos entrevistados deverão, posteriormente, ser registradas por escrito e, ainda, selecione uma obra completa de memórias, para ler diariamente parte dos seus capítulos. Como podemos observar, as etapas dessa oficina focaliza como componente de ensino a abordagem da temática, sobre a qual o aluno irá escrever durante o processo.

Após o término da apresentação de todas as Oficinas, o Caderno *Se bem me lembro* apresenta o tópico *Critérios de avaliação para o gênero memórias literárias*, propostos pela *Olimpíada de Língua Portuguesa Escrevendo o Futuro*, para esclarecer o critério de seleção dos textos dos alunos, com um quadro que tem os descritores sobre a análise da adequação discursiva e da adequação linguística. Observemos a transcrição desse quadro:

MEMÓRIAS LITERÁRIAS		
CRITÉRIOS	PONTUAÇÃO	DESCRITORES
Tema "O lugar onde vivo"	1,5	<ul style="list-style-type: none"> <li>• O texto se reporta de forma pertinente à cultura e à história do lugar onde vivem?</li> </ul>
Adequação ao gênero	2,0	<p><b>Adequação discursiva</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• O texto resgata aspectos do lugar onde vivem pela perspectiva de um antigo morador?</li> <li>• O texto deixa transparecer sentimentos, impressões, apreciações que atendem à finalidade de enredar o leitor?</li> <li>• A organização geral do texto obedece à lógica interna da narrativa?</li> <li>• As referências a objetos, lugares, modos de vida, costumes, palavras e expressões que já não existem ou se transformaram reconstroem experiências pessoais vividas?</li> </ul>
	2,0	<p><b>Adequação linguística</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• As memórias são assumidas em primeira pessoa?</li> <li>• No caso de o autor recorrer a outras vozes, estão adequadamente articuladas no texto?</li> <li>• O uso dos tempos verbais e dos indicadores de espaço situa adequadamente o leitor em relação aos tempos e espaços retratados no texto?</li> <li>• Os recursos de linguagem são adequados ao caráter literário das memórias?</li> </ul>
	1,0	<ul style="list-style-type: none"> <li>• O texto deixa transparecer que o autor fez entrevistas para produzi-lo, recuperando lembranças de outros tempos relacionadas ao lugar onde vive?</li> </ul>
Marcas de autoria	2,0	<ul style="list-style-type: none"> <li>• O título instiga o leitor?</li> <li>• O autor elaborou de modo próprio e original as lembranças dos moradores entrevistados?</li> </ul>
Convenções da escrita	1,5	<ul style="list-style-type: none"> <li>• O texto atende às convenções da escrita (morfossintaxe, ortografia, acentuação, pontuação)?</li> <li>• Quando há rompimento das convenções da escrita, isso ocorre a serviço do sentido do texto?</li> </ul>

Figura 7 - Critérios de Avaliação (p.149)

A expressão *adequação discursiva* refere-se à adequação do texto à situação de produção: nesse caso, deve-se observar se o texto deixa transparecer quem o escreveu, para quem ler, com que objetivo e se está de acordo com a organização geral e *adequação linguística* está relacionada à forma como a linguagem é empregada.

## Estratégias didático-discursivas propostas para o ensino de leitura em atividades de análise

Como afirma Rojo (2009) “ler envolve diversos procedimentos e capacidades (perceptuais, motoras, cognitivas, afetivas, sociais, discursivas, linguísticas)”, todas dependentes da situação e das finalidades de leitura.

Ao observamos o Caderno do Professor, percebemos que as atividades de leitura estão presentes, predominantemente, nas Oficinas que contemplam o componente de ensino *análise*. Dito isso, observaremos as estratégias didático-discursivas, sugeridas pelos autores do Caderno do Professor para a abordagem do ensino de leitura, ou seja, o *como fazer*, em uma dessas Oficinas que trabalham com a análise.

Evidenciamos, na Oficina 13 *Como num filme*, a macro estratégia-discursiva *análise de um texto de memória literária produzido em situação semelhante à que será proposta aos alunos* e um conjunto de micro estratégias subordinadas a ela, como produção de inferências, levantamento e checagem de hipóteses, leitura oral etc.

Na primeira etapa dessa Oficina, é selecionado, pela primeira vez, um texto mais extenso, isto é, uma memória literária completa, escrita com base em uma entrevista. Vale destacar que os alunos já haviam trabalhado com alguns de seus fragmentos, em Oficinas anteriores.

Antes de ser apresentada ao educador a digitalização desse texto, são sugeridas ao educador duas atividades, como podemos verificar no exemplo a seguir:

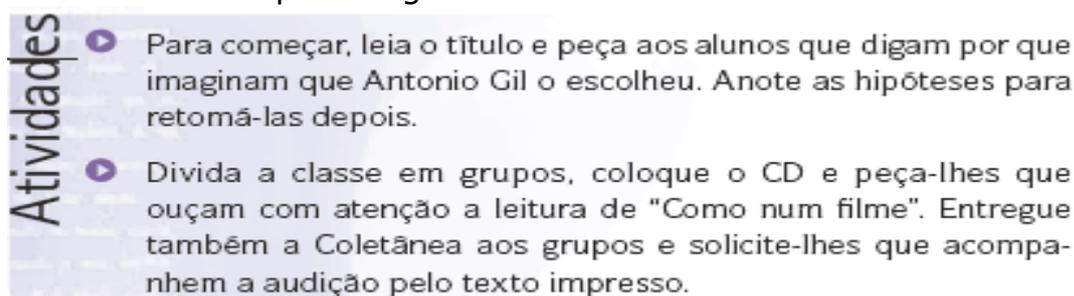
- 
- Atividades**
- Para começar, leia o título e peça aos alunos que digam por que imaginam que Antonio Gil o escolheu. Anote as hipóteses para retomá-las depois.
  - Divida a classe em grupos, coloque o CD e peça-lhes que ouçam com atenção a leitura de “Como num filme”. Entregue também a Coletânea aos grupos e solicite-lhes que acompanhem a audição pelo texto impresso.

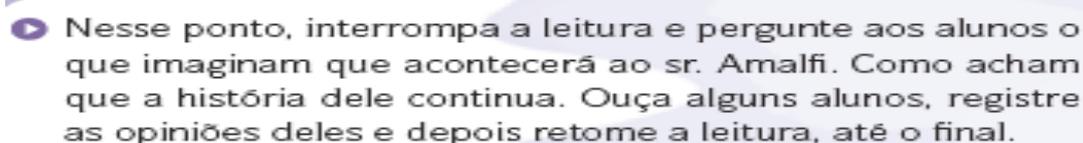
Figura 8 – Atividades (p. 122)

A partir do exemplo transcrito, percebe-se, inicialmente, a micro estratégia-discursiva de *levantamento de hipóteses*, a partir da leitura

do título *Como num filme*. A etapa de levantamento de hipóteses é uma operação metacognitiva tida como essencial no ensino de leitura (cf. KLEIMAN, 1989, 1999). Cabe lembrar a necessidade de que o professor, posteriormente, retome as hipóteses, tendo em vista confirmá-las ou não.

Em seguida, é proposta a micro estratégia de *apresentação inicial do texto pela sua leitura oral*, que também representa uma etapa importante para a compreensão do texto, uma vez que a entonação da narrativa, exposta no CD, é seguida de acordo com a pontuação. No entanto, o aluno deve ser orientado pelo professor para a audição, como propõe a segunda atividade “peça-lhes que ouçam com atenção e acompanhem a audição pelo texto impresso.” (ALTENFELDER & CLARA, 2008).

Aproximadamente na metade da leitura da Memória Literária, o Caderno propõe que o professor interrompa a leitura e trabalhe a micro estratégia de *antecipação ou predição de conteúdos ou de propriedades do texto*. Observemos:

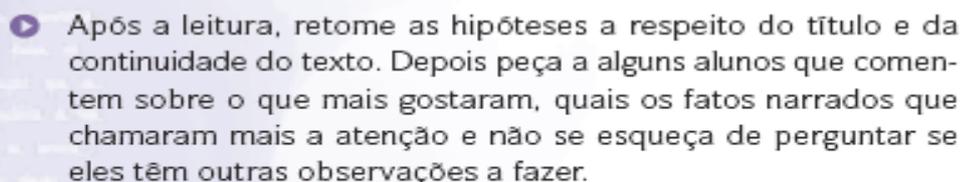


▶ Nesse ponto, interrompa a leitura e pergunte aos alunos o que imaginam que acontecerá ao sr. Amalfi. Como acham que a história dele continua. Ouça alguns alunos, registre as opiniões deles e depois retome a leitura, até o final.

Figura 9 – Atividades (p. 124)

No caso, em análise propõe-se a predição do desfecho do enredo e do protagonista. A partir dessa estratégia-discursiva, possivelmente, busca-se demonstrar o papel do leitor como sujeito ativo capaz de conectar ideias, concluir, deduzir, criar hipóteses a partir das informações explícitas e implícitas no texto escrito.

Por último, a atividade exposta nessa primeira etapa da Oficina propõe o seguinte:

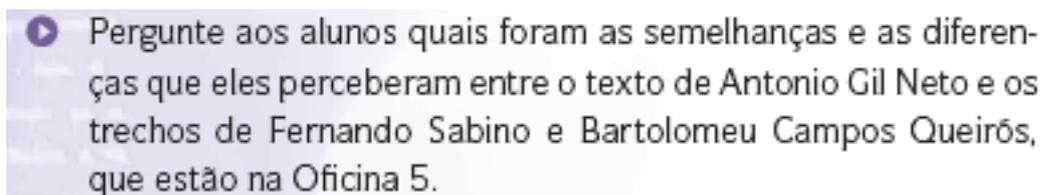


▶ Após a leitura, retome as hipóteses a respeito do título e da continuidade do texto. Depois peça a alguns alunos que comentem sobre o que mais gostaram, quais os fatos narrados que chamaram mais a atenção e não se esqueça de perguntar se eles têm outras observações a fazer.

Figura 10- Atividade (p. 126)

Como havíamos mencionado, é necessário que, no final da leitura, o professor retome as hipóteses levantadas ao longo da leitura, e as confirme ou não. Isso implica afirmar que a micro estratégia de *checagem de hipóteses* é de suma importância para o ensino de leitura.

Para ratificarmos, ainda, as estratégias didático-discursivas, propostas pelo Caderno do professor para o ensino de leitura em atividades de análise, e finalizarmos nossas considerações, selecionamos mais uma das atividades da segunda etapa *Outras Memórias*, presente na Oficina 13, como exposto abaixo:

A screenshot of a classroom activity instruction. It features a purple circular icon with a white question mark on the left. The text to the right of the icon reads: "Pergunte aos alunos quais foram as semelhanças e as diferenças que eles perceberam entre o texto de Antonio Gil Neto e os trechos de Fernando Sabino e Bartolomeu Campos Queirós, que estão na Oficina 5." The background of the screenshot is a light blue and white pattern.

● Pergunte aos alunos quais foram as semelhanças e as diferenças que eles perceberam entre o texto de Antonio Gil Neto e os trechos de Fernando Sabino e Bartolomeu Campos Queirós, que estão na Oficina 5.

Figura 11 – Atividade (p. 127)

A partir da figura reproduzida acima, podemos identificar a micro estratégia de *comparação de informações*, na qual o leitor deve utilizar os conhecimentos obtidos na Oficina 5 e até mesmo retomar informações advindas do texto já lido, do conhecimento de mundo, de maneira a construir os sentidos do texto que está lendo.

Com base nos dados analisados, percebemos que as estratégias didático-discursivas identificadas não operam sozinhas no ato da ler, já que elas podem se correlacionar, dependendo da finalidade estabelecida para a leitura.

## Considerações Finais

Conforme o objetivo elencado no presente artigo, verificamos algumas estratégias didático-discursivas, sugeridas para a abordagem do ensino de leitura no Caderno do Professor *Se bem me lembro*, destinado aos educadores inscritos na Olimpíada de Língua Portuguesa (OLPEF), no ano de 2010.

Antes, cabe ressaltar, que as atividades para o ensino de leitura são predominantes nas Oficinas que abordam o componente de ensino de *análise*, dentre as quais, foi selecionada para investigação a Oficina 13, que apresentou como macro estrutura didático-discursiva *análise*

de um texto de memória literária produzido em situação semelhante à que será proposta aos alunos, envolvendo cinco micro estratégias, sistematizadas na tabela, a seguir:

Tabela 2 – Divisões da macro estratégia didático-discursiva Análise de um texto de memória literária produzido em situação semelhante à que será proposta aos alunos

<b>Macro estratégia didático-discursiva</b>	<b>Micro estratégias didático-discursivas</b>
Análise de um texto de memória literária produzido em situação semelhante à que será proposta aos alunos	Levantamento de hipóteses
	Apresentação inicial do texto pela sua leitura oral
	Antecipação ou predição de conteúdos ou de propriedades do texto
	Checagem de hipóteses
	Comparação de informações

Observamos que as estratégias didático-discursivas elencadas, na tabela acima, ultrapassam a decifração do signo linguístico e colaboram para a formação de um leitor ativo capaz de conectar ideias, concluir, deduzir, criar hipóteses a partir das informações explícitas e implícitas no texto escrito e apropriar-se das características linguístico-discursivas do gênero Memória Literária, a partir da análise de exemplares do gênero. Além disso, elas contribuem, de alguma forma, para o processo de letramento que se faz via textos literários.

No entanto, mesmo que o Caderno do professor afirme assumir, como base para elaboração de suas orientações, a teoria do Interacionismo Sociodiscursivo e uma visão de aprendizagem vygotskyana além de oferecer um trabalho consistente sobre o ensino de gênero, ao trabalhar com o procedimento da Sequência Didática, a análise das atividades propostas no Caderno do Professor, nos permitiu verificar que o papel do professor é encarado como mero executor das atividades propostas pelos autores.

Isso pode ser comprovado pela organização estrutural do Caderno, que apresenta atividades prontas para o professor, considerando que a proposta deles é uniforme, óbvia e não passível de crítica, ou seja, não considera os diferentes contextos dos alunos e professores de diferentes regiões que participam do evento nacional da *Olimpíada de Língua Portuguesa Escrevendo o Futuro*. Desse modo, verifica-se que a concepção de leitura que perpassa esse material tenta pôr em prática a teoria do letramento ideológico, porém acaba se desviando.

## Referências

- ALTENFELDER, N. A.; CLARA, A. R. Se bem me lembro. In.: **Caderno do professor**. São Paulo. Cenpec, 2010. Coleção da Olimpíada CLARA, Regina Andrade; ALTENFELDER, Anna Helena. Se bem me lembro.../ 1. Memórias (Gênero literário) 2. Olimpíada de Língua Portuguesa 3. Textos - São Paulo: Cenpec: Fundação Itaú Social; Brasília, DF: Mec, 2008.
- CORACINI, M.J. R.F. Concepções de leitura na (pós)-modernidade. In: CARVALHO, R.C. de e LIMA, P. (org.). **Leitura múltiplos olhares**. Campinas - SP, Mercado de Letras; São João da Boa Vista, SP: Unifeob, 2005.
- COSSON, Rildo (2006). **Letramento literário: teoria e prática**. São Paulo: Contexto.
- KLEIMAN, A.B. Modelos de letramento e as práticas de alfabetização na escola. In: KLEIMAN, A.B (org.). **Os significados do letramento**. Campinas: Mercado de Letras, 1999.
- \_\_\_\_\_; MORAIS, S. E. **Leitura e Interdisciplinaridade: tecendo redes nos projetos da escola**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 1999.
- \_\_\_\_\_. **Texto e leitor: aspectos cognitivos da leitura**. Campinas, SP: Pontes, 1989.
- MOITA LOPES, L. P. Uma linguística aplicada mestiça e ideológica: interrogando o campo aplicado como linguista aplicado. In: \_\_\_\_\_ (Org.) **Por uma linguística aplicada indisciplinar**. São Paulo: Parábola, 2006. p. 13-44.
- ROJO, Roxane. **Letramentos múltiplos, escola e inclusão social**. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.
- SILVA, Elizabeth Maria da. **Histórico de letramento e práticas letradas em redações de vestibular**. 2009.171 p. Dissertação (Mestrado em Linguagem e Ensino) – Universidade Federal de Campina Grande, Centro de Humanidades. Campina Grande, 2009.
- SILVA, J. Q. G.; ASSIS, J.A.; TEIXEIRA LOPES, M. A. P. e MATA, M. A. da. Formação de professores de língua materna: algumas propostas. In: VÓVIO, C.; SITO, L. e GRANDE, P. de. **Letramentos**. Campinas: Mercado de Letras, 2010.
- SOUSA, Ana Lúcia Silva. **Letramentos de reexistência: poesia, grafite, música, dança : HIP-HOP / Ana Lúcia Silva Souza**. - São Paulo : Parábola Editorial, 2011.

Recebido em 12 de dezembro de 2011.

Aceito em 05 de abril de 2012.

## ERRATA

No artigo “Estratégias didático-discursivas propostas para o ensino de leitura no Caderno do Professor Se bem me lembro”, publicado no periódico Entrepalavras, v.2, n.1, na página 223, após o segundo parágrafo, foi incluído o seguinte texto:

“É importante ressaltarmos que, ao utilizar a terminologia “estratégias didático-discursivas, estamos nos embasando na definição apresentada por Pereira (2011), em seu estudo *O debate no ensino de português: do livro didático à sala de aula*, o qual afirma tratar-se de “o que o professor faz ou requisita discursivamente para atingir a finalidade global de uma aula ou de uma sequência de aulas”. O autor corrobora a perspectiva defendida por Matêncio (2001), quanto à apresentação de tal abordagem, a qual apresenta sequências didático-discursivas, como “unidades da aula cujos limites são determinados pela coerência relativa aos focos discursivos e ao desenvolvimento das tarefas que constituem as atividades propostas”. Ou seja, essas estratégias podem ser consideradas como os recursos metodológicos elegidos por determinado professor, em sua atividade docente, com o intuito de orientar, de maneira processual, a apropriação de determinado objeto de estudo, como por exemplo o estudo de determinado gênero textual.

Tendo em vista a diversidade das possibilidades de estratégias a serem utilizadas pelo professor e que algumas se tornam mais amplas, abrangendo outras ações mais específicas, Pereira (2011) postula a existência de *macro* e *micro estratégias didático discursivas*. No intuito de compreendermos melhor tais conceitos, observemos a citação seguinte:

Salientamos que em uma dada aula, as estratégias podem ser inúmeras, o que nos leva a postular a existência de macro e micro estratégias didático-discursivas. Exemplifiquemos. Na hipotética aula mencionada, cuja finalidade era a compreensão das funções dos participantes de um debate, em um dado momento o professor discutiu os sentidos da palavra “moderador” no intuito de fazer os alunos refletirem sobre as atribuições desse participante em um debate. Nesse caso, a discussão da palavra “moderador” pode ser considerada uma micro estratégia subordinada a macro estratégia observação da transcrição de um exemplar do gênero debate. (PEREIRA, 2011, p. 19)

Com base nesses conceitos, destacamos, em nosso estudo, algumas macro e micro estratégias didático-discursivas, observadas como orientações ao professor, no Caderno do professor, para a abordagem do gênero Memória Literária.”

No artigo “Estratégias didático-discursivas propostas para o ensino de leitura no Caderno do Professor Se bem me lembro”, publicado no periódico *Entrepalavras*, v.2, n.1, na página 227, após a sexta e a sétima referências, foram incluídos, respectivamente, os seguintes textos:

“MATTÊNCIO, M.L.M. **Estudo da língua falada e aula de língua materna**: uma abordagem processual da interação professor/ aluno. Campinas: Mercado de Letras, 2001.

PEREIRA, B. A. **O debate no ensino de português**: do livro didático à sala de aula. 173 f. Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-graduação em Linguagem e Ensino da Universidade Federal de Campina Grande. Campina Grande – PB. 2011.”

Errata publicada em *Entrepalavras*, v. 2, n. 1, p. 344-345, jan./jul. 2012. Acesse: <http://www.entrepalavras.ufc.br/revista/index.php/Revista/article/view/1468/575>

Para o artigo original, acesse: <http://www.entrepalavras.ufc.br/revista/index.php/Revista/article/view/52/103>