

**SABER DECLARATIVO EM LEITURA E SUAS RELAÇÕES  
COM A FORMAÇÃO PROFISSIONAL:  
RELATO DESCRITIVO DE UM PROFESSOR DE LÍNGUA MATERNA**

*Liane Batistela Kist* \*  
*Marcos Gustavo Richter* \*\*

**RESUMO:** O presente estudo objetiva observar como um professor de língua materna revela seu saber declarativo em leitura. Justifica-se essa investigação, tomando-se como pressuposto a importância do saber declarativo para o profissional que trabalha com o ensino da linguagem, em especial com o ensino de leitura. Entendendo-se que o ensino de leitura requer ações explicitamente dirigidas (SOLÉ, 1998) e compreendendo-se a importância da profissionalização docente para o exercício dessas ações (RICHTER, 2011), realizou-se uma atividade de leitura com um professor de língua materna. A atividade aconteceu em quatro etapas, gerando na terceira etapa, um relato descritivo, o qual permitiu identificar os conhecimentos prévios e compartilhados sobre leitura do professor, neste caso, a referência a fatores de coerência textual. Os resultados apontaram um saber declarativo relativo, o qual, entre outros aspectos, revela uma formação profissional de certa forma rasteira, tendo em vista se tratar de um professor habilitado em sistemas de formação docente para o exercício de uma atividade específica como o ensino de leitura.

**PALAVRAS-CHAVE:** Leitura; Professor de língua materna; Profissionalização docente.

---

\* Mestra em Educação pela Universidade Federal de Santa Maria (UFSM). Doutoranda em Letras pela UFSM. Professora-pesquisadora da Universidade Aberta do Brasil/UFSM.

\*\* Doutor em Comunicação e Semiótica pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (Puc-SP) com Pós-Doutorado em Linguística de Corpus também pela Puc-SP. Professor titular da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM).

## Considerações Iniciais

Em recente levantamento de informações realizado por alunos<sup>1</sup>, em situação de Estágio Curricular, verificou-se que no rol de conteúdos eleitos como base para o trabalho com o ensino de Língua Portuguesa em escolas de Educação Básica da rede pública do município de Santa Maria/RS, o ensino de leitura parece ocupar um espaço bastante limitado. Ao questionarem os professores regentes das escolas escolhidas para a realização do estágio, sobre os conteúdos que já haviam sido trabalhados e os que deveriam ser desenvolvidos durante o período de estágio dos referidos alunos, o item leitura não constou na lista de nenhum dos 23 estagiários que realizaram o levantamento.

A despeito de ocorrer em três casos distintos, a referência à “interpretação de texto”, “diferentes formas narrativas” e “gênero jornalístico: notícia”, os quais pressupõem, em tese, um trabalho com leitura, o item “leitura”, como conteúdo de ensino da disciplina de Língua Portuguesa, não se fez presente nessas 23 realidades escolares.

Esse levantamento, apesar de embrionário, sugere algumas suposições entre as quais podemos citar a falta de conhecimento sobre a importância da leitura na sala de aula, a não observância dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), como documentos oficiais que preconizam a leitura como conteúdo de ensino de Língua Materna (BRASIL, 1998) ou ainda o desconhecimento e a precária formação dos professores de nossas escolas básicas em relação ao tratamento didático do conteúdo leitura. Nesse sentido e pensando em todos esses fatores com especial relevância à precária formação de nossos professores é que se insere esta investigação que, a seu turno, toma a leitura como conteúdo de ensino de língua materna, vê na escola<sup>2</sup> a tarefa da “aprendizagem da leitura e das es-

---

<sup>1</sup> Alunos do curso de Licenciatura em Letras/Português de uma universidade pública, matriculados na disciplina de Estágio Supervisionado.

<sup>2</sup> O fato de se atribuir à escola a tarefa da aprendizagem da leitura não significa desconsiderar a importância e a responsabilidade, nesse empreendimento, de outras instituições sociais, tais como a família, os meios de comunicação, as associações comunitárias e tantas outras, tal como pontua Antunes (2009) ao considerar que “A escola é, especificamente, a instituição social encarregada de promover, aprofundar e sistematizar a formação instrucional e a educação da comunidade. Porém, ela não deve estar sozinha nessa tarefa.” (ANTUNES, 2009, p. 188)

estratégias adequadas para a compreensão de textos” de maneira “explicitamente dirigida”, (SOLÉ, 1998, p. 18), e, no professor, a tarefa de mediador desse processo.

Em termos de precarização da formação docente, cumpre situar as discussões da Teoria Holística da Atividade (THA) levantadas por Richter (2011), as quais dão conta de ressaltar os complexos dilemas relativos a uma profissão não regulamentada como a profissão docente. Por profissões regulamentadas, ancorando-se aqui nas palavras de Steinhilber (1996), destacam-se aquelas que possuem seus respectivos Conselhos Profissionais, reguladores e fiscalizadores do exercício profissional; e não regulamentadas aquelas que, apesar de serem reconhecidas e legalmente amparadas e, apesar de possuírem escolas de formação autorizadas por autoridades competentes, não podem desfrutar de um exercício profissional regulado pelos respectivos profissionais, isto é, por seus pares.

Nesse sentido e pensando-se em especial do serviço prestado pelo professor de línguas (o ensino da língua), Richter (2011) considera que:

embora a desidentificação com um grupo em si mesma não impeça o trabalho satisfatoriamente realizado, um olhar crítico lançado às práticas discursivas e materiais das profissões autogeridas deixa entrever que a identificação de um indivíduo com seu grupo de referência é acompanhada de identificação mútua entre seus membros – o que favorece a emergência e manutenção do espírito corporativo, repercutindo na organização da classe e, por fim, na qualificação da atividade. (RICHTER, 2011, p.112).

Isto é, um sentimento de pertença e referência a um grupo profissional regulamentado/emancipado confere não só garantias profissionais mais estáveis (por conta da existência de conselhos fiscais e regulatórios corporativos), mas também a possibilidade de uma atuação profissional assentada em saberes teóricos e metodológicos normatizados e regulamentados por instâncias especializadas e legítimas, que a seu turno estabelecem ainda uma linha divisória mais consistente entre o que pode chamar de profissionais especializados para um determinado fim e trabalhadores leigos.

No que diz respeito à tarefa do professor de língua materna como mediador do processo de ensino e aprendizagem de leitura, acrescenta-se a importância de esse profes-

sional ser antes de tudo também um leitor. Esse pressuposto encontra-se ancorado, não só nos documentos oficiais que orientam o trabalho de leitura na escola (OCEM, 2008), como também no trabalho de pesquisadores que dedicam seus estudos à investigação da tarefa de ensinar leitura na escola, tais como, Kleiman (2008), Filipouski (2009), Simões (2012), entre outros.

Pensar no professor que ensina leitura como um leitor implica conceber um sujeito ativo que, de um lado, como pontua Tardif (2002), é um profissional que “assume a prática a partir dos significados que ele mesmo lhe dá, um sujeito que possui conhecimentos e um saber-fazer provenientes de sua própria atividade” (TARDIF, 2002, p. 230). E, de outro lado, um profissional que converte seu saber-fazer, seu conhecimento procedural, em conhecimento declarativo, metacognoscível, que lhe fornece a base para a escuta das estratégias do outro-aprendiz, frequentemente nebulosas para este, com o intuito de lhe sugerir caminhos, descortinar alternativas, guiá-lo na construção ou seleção de estratégias através do dialogismo problematizador<sup>3</sup>.

Nessa direção, esta investigação procura observar como um professor de língua materna revela seu saber declarativo sobre fatores de coerência textual, partindo-se da importância do saber declarativo<sup>4</sup> para o profissional que ensina leitura ancorado em uma abordagem textual.

Para isso, desenvolveu-se uma atividade de leitura com um professor de língua materna<sup>5</sup>, o qual realizou uma sequência de quatro tarefas: (1) leu um texto; (2) elaborou uma sentença que explicitasse a ideia central do texto (sentença-resumo); (3) explicitou os

---

<sup>3</sup> É precisamente esta capacidade profissional de converter conhecimento procedural próprio em conhecimento declarativo metacognoscível que, a princípio, distingue ou deveria distinguir um profissional licenciado em Letras de um leigo na área, que sabe mas não consegue equacionar e explicar o que sabe, e assim não consegue transmitir ou ajudar a construir competências nas habilidades linguísticas. Em contextos de formação docente inicial e continuada, cabe ao supervisor aperfeiçoar esta capacidade profissional em estagiários e professores em serviço, integrando essas duas formações em uma tríplice relação de aliança e confiança entre Academia, Graduação e Escola, denominada por Richter (2015) de Desenvolvimento Profissional Corresponsável.

<sup>4</sup> Por saberes declarativos, compreendem-se aqueles relacionados aos conhecimentos teóricos de um determinado conteúdo disciplinar (ALTET, 2001).

<sup>5</sup> O professor convidado é egresso do curso de Licenciatura em Letras/Português da universidade pública, tendo concluído seu curso em fevereiro de 2014.

mecanismos utilizados na elaboração da sentença-resumo; (4) explicitou como conduziria uma atividade de leitura, numa situação de sala de aula, de forma que seus alunos também chegassem à ideia central de um texto através da formulação de uma sentença-resumo.

Neste estudo será analisada a terceira etapa da atividade que gerou um relato descritivo que permitiu identificar os conhecimentos prévios e compartilhados sobre leitura do professor, neste caso, fatores de coerência textual, tais como conhecimento de mundo, conhecimento partilhado e inferências, tomando-se por base a Linguística Textual<sup>6</sup>.

### **Pressupostos Teóricos**

O ponto de partida deste estudo localiza-se no lugar em que a Linguística encontra-se com o ensino, tomando-se por base as considerações de Oliveira e Wilson (2011) ao mencionarem

[...] que um dos momentos em que os estudos linguísticos têm tentado contribuir no sentido de que seus resultados de pesquisa possam ter um retorno social, um caráter de maior 'utilidade pública', digamos assim, é justamente quando estão voltados para as questões relativas ao ensino de língua, seja esta materna (L1) ou estrangeira (L2). (OLIVEIRA & WILSON, 2011, p. 235)

Nesse ponto de encontro, tomam-se os fenômenos linguísticos como produtos e processos de interação humana, compreendendo-se interação como o lugar de onde procede toda a ação humana. Os estudos sobre a linguagem como atividade discursiva e como princípio fundante para uma plena participação do ser humano em seu conjunto de relações sociais têm sido, ao longo dos anos, alvo de interesse daqueles que, ancorados em Bakhtin (1997), põem em cheque a língua como um sistema abstrato de formas linguísticas, considerando-a como um fenômeno social da interação verbal, realizada através da enunciação, da interação de dois indivíduos socialmente organizados.

---

<sup>6</sup> Para tratar aqui sobre fatores de coerência textual, tomou-se por base os estudos de Fávero e Koch (2008), Bentes (2008) e Oliveira (2011).

Oliveira (1997), escudada em Vygotsky, lembra que a relação do homem com o mundo não é uma relação direta, mas uma relação mediada, sendo os sistemas simbólicos os elementos intermediários entre os sujeitos e o mundo. Nesse sentido, a linguagem, sistema simbólico dos grupos humanos, representa um salto qualitativo na evolução da espécie, pois é ela que fornece os conceitos, as formas de organização do real, a mediação entre o sujeito e o objeto do conhecimento (VYGOTSKY, 1991).

Isso significa, em outras palavras, que a linguagem ocupa papel central na construção da consciência e na formação do sujeito, através da interação com os outros.

A interação social através da linguagem está na e para a ação dialógica entre os sujeitos, uma vez que

o homem usa a língua porque vive em comunidades, nas quais tem necessidade de comunicar-se com os seus semelhantes, de estabelecer com eles relações dos mais variados tipos, de obter deles reações ou comportamentos, de atuar sobre eles das mais diversas maneiras, enfim, de interagir socialmente por meio do discurso. (KOCH, 2011, p. 15)

No que diz respeito à formação de professores, pressupõe que investigar a formação de professores significa explorar uma área de conhecimento que deve se centrar no estudo dos processos através dos quais os professores aprendem e desenvolvem a sua competência profissional. Processos, que de modo algum podem ser assistemáticos ou frutos do improviso, mas, ao contrário disso, necessitam de um caráter sistemático e organizado, os quais devem fazer parte das atividades tanto dos professores em formação quanto dos professores em serviço, podendo, nesse caso, haver diferença em termos de conteúdo, foco ou metodologia em relação ao público-alvo (ZABALZA, 2004).

Na esteira de modelos formativos ancorados em processos sistemáticos e organizados, encontra-se a Teoria Holística da Atividade (THA), de Richter (2011), cuja premissa principal diz respeito à inseparabilidade entre conduta, conceito e valor no exercício profissional, ordenados de forma sistêmica através de um conjunto de conceitos teóricos que permitem ao professor organizar seu trabalho.

Alicerçada na Teoria dos Sistemas Sociais de Luhmann e no Paradigma da Complexidade de Bateson, a THA organiza-se em torno de um sistema operacional composto por três níveis ordenados de forma crescente de acordo com seu grau de complexidade:

- a) Constitutivo: diz respeito à construção e ao desenvolvimento da identidade e especificidade do sistema, isto é, da própria constituição do sistema;
- b) Articulativo: refere-se ao gerenciamento das interfaces de acoplamento e manutenção da integridade do espaço próprio sistêmico;
- c) Exercitivo: está relacionado à produção dos eventos de entorno voltados à estabilidade e homeostase do ecossistema social.

Esses três níveis operacionais, grosso modo, fazem referência aos princípios de organização do trabalho em profissões regulamentadas:

Tipicamente para as profissões regulamentadas, a identidade sistêmica constrói-se sobre uma arquitetura consistente e uniforme de saberes teóricos e metodológicos, sustentadora, normatizadora e reguladora das diversas intervenções profissionais, cujo discurso legitimador está reservado à respectiva classe profissional e dela emana para os níveis articulativo e exercitivo na forma de diferencial de competência. (RICHTER, 2011, p. 116)

Ainda, de acordo com Richter (2011, p.116), esses três níveis associam-se a um paradigma subjacente de seleções e decisões denominadas pela THA de enquadramento. Entre as seleções e decisões necessárias à organização do trabalho docente, encontram-se, em ordem crescente de complexidade, os fatores de atribuição, mediação e controle.

Por fatores de atribuição, entende-se o conjunto de variáveis centradas nas noções de papéis sociais, tais como o lugar onde a atividade profissional é exercida, as tarefas a serem executadas, as bases curriculares e jurídicas da tarefa exercida, os modelos de comportamento almejados, seus respectivos contextos e papéis dos sujeitos envolvidos (professor e aluno) e ainda a noção de referência e pertença grupal. Nas palavras de Richter

(2011), os fatores de atribuição compõem o fundo sócio-interativo dos eventos de intervenção especializada.

A mediação, em linhas gerais, diz respeito aos procedimentos profissionais em si e está organizada em torno de três metafatores: os recursos materiais e tecnológicos disponíveis aos sujeitos envolvidos (professores e alunos); as estratégias concretas realizadas tanto pelos docentes quanto pelos discentes (ambos os sujeitos envolvidos no processo) e os conceitos, ou seja, o conhecimento tanto teórico quanto prático.

Lado a lado com a mediação, encontra-se o fator de controle tripartido em objeto, resultados e avaliação, os quais atendem, grosso modo, às possibilidades de acompanhamento e aferição das expectativas pretendidas e efetivamente alcançadas.

No que diz respeito aos fatores de coerência textual, parte-se de pressupostos teóricos ancorados nos limites da Linguística Textual, como um ramo da Linguística. Nas palavras de Fávero & Koch<sup>7</sup> (2008), esse novo ramo começou a desenvolver-se na década de 60, na Europa, a partir da hipótese de trabalho que “consiste em tomar como unidade básica, ou seja, como objeto particular de investigação, não mais a palavra ou a frase, mas sim o texto, por serem os textos a forma específica de manifestação da linguagem”. (FÁVERO & KOCH, 2008, p. 11)

Nessa direção, a opção pela observação de como um professor utiliza elementos da Linguística Textual em uma atividade de leitura diz respeito à importância do texto como unidade de trabalho no ensino de língua materna em oposição ao trabalho que historicamente tem se observado nas práticas escolares. No Brasil, o ensino de língua materna nas escolas tem sido pautado pelo trabalho exaustivo com a gramática normativa tanto em seu aspecto prescritivo: determinação de normas e regras, como em seu aspecto analítico: análise de funções e de elementos.

---

<sup>7</sup> Ingedore G. Villaça Koch e Leonor Lopes Fávero juntamente com Luiz Antonio Marcuschi, Luiz Carlos Travaglia e Hudinilson Urbano constituem-se, hoje, as referências no Brasil para os estudos sobre Linguística Textual.

Em muitos dos casos, verificam-se práticas escolares, produzidas a partir da reprodução exaustiva de exercícios de fixação de normas e regras em frases descontextualizadas. Num segundo plano, relega-se o tratamento da língua desdobrada especialmente no ensino da leitura e da escrita como práticas sociais.

Para a Linguística Textual o conceito de texto, conforme Oliveira (2011), está relacionado “a uma unidade linguística de sentido e de forma, falada ou escrita, de extensão variável, dotada de ‘textualidade’, ou seja de um conjunto de propriedades que lhe conferem a condição de ser compreendido pela comunidade linguística como um texto”. (OLIVEIRA, 2011, p. 193-194)

À noção de textualidade apontada por Oliveira (2011), soma-se a ideia de Bentes (2008), apoiada em Beugrande e Dressler (1981)<sup>8</sup>, compreendida como um “modo múltiplo de conexão ativado toda vez que ocorrem eventos comunicativos”. Segundo Bentes (2008), Beugrande e Dressler (1981) propuseram sete princípios gerais de textualidade: (1) coesividade; (2) coerência; (3) intencionalidade; (4) aceitabilidade; (5) informatividade; (6) situacionalidade e (7) intertextualidade. (BENTES, 2008, p. 251-252)

Na apresentação dos estudos sobre Linguística Textual, boa parte dos autores apresenta os princípios de textualidade propostos por Beugrande e Dressler (1981) e outros decorrentes das pesquisas da área agrupados em dois grandes eixos: coesão e coerência. Embora ambos os eixos estejam voltados para a garantia da construção dos sentidos do texto, por coesão compreende-se “o fenômeno que diz respeito ao modo como os elementos linguísticos presentes na superfície do textual encontram-se interligados, por meio de recursos também linguísticos, formando sequências veiculadoras de sentido”; por coerência concebe-se “o modo como os elementos subjacentes à superfície textual vêm a constituir, na mente dos interlocutores, uma configuração veiculadora de sentidos.” (KOCH, 1997, p. 35 e 41 respectivamente)

---

<sup>8</sup> A obra de Robert de Beugrande e Wolfgang Dressler a que Bentes se refere, denomina-se “Introduction do Text Linguistics”. Foi publicada em 1981 em Londres/Inglaterra.

Tendo em vista a proposta desse ensaio em observar como um professor utiliza conhecimentos textuais sobre leitura, tomar-se-á o eixo da coerência textual como base, no qual se encontram ancorados onze fatores linguísticos, discursivos, cognitivos e culturais, interacionais: elementos linguísticos; conhecimento de mundo; conhecimento compartilhado; inferências; fatores de contextualização; situacionalidade; informatividade; focalização; intertextualidade; intencionalidade e aceitabilidade; e consistência e relevância. (KOCH & TRAVAGLIA, 2003)

Nesse ensaio, pela natureza descritiva da atividade, partir-se-á dos fatores conhecimento de mundo, conhecimento compartilhado e inferências. Nas palavras dos autores Koch e Travaglia (2003), conhecimento de mundo diz respeito aos conhecimentos adquiridos quando do contato com o mundo, com as experiências vivenciadas, os quais são armazenados por meio de modelos cognitivos, tais como frames, esquemas, planos, scripts e superestruturas ou esquemas textuais.

Por frames, compreendem-se conjuntos de conhecimentos armazenados na memória sob um certo “rótulo”, sem que haja qualquer ordenação entre eles; esquemas são conjuntos de conhecimentos armazenados em sequência temporal ou casual; os planos estão relacionados ao conjunto de conhecimentos sobre como agir para atingir determinado objetivo; os scripts dizem respeito aos conjuntos de conhecimentos sobre modos de agir altamente estereotipados em dada cultura, inclusive em termos de linguagem; e as superestruturas ou esquemas textuais ao conjunto de conhecimentos sobre diversos tipos de textos, que vão sendo adquiridos à proporção que temos contato com esses tipos e fazemos comparações entre eles. (KOCH & TRAVAGLIA, 2003)

A despeito de apresentar a mesma natureza cognitiva, o conhecimento de mundo difere do conhecimento partilhado na medida em que este se constitui na relação entre informações “novas” e informações “velhas” presentes num texto, as quais precisam apresentar-se em equilíbrio para a garantia da compreensão do texto e para que o texto não se torne redundante (apresente apenas aquilo que o leitor já conhece). (KOCH & TRAVAGLIA, 2003)

Partindo do pressuposto de que “todo texto assemelha-se a um iceberg — o que fica à tona, isto é, o que é explicitado no texto é apenas uma pequena parte daquilo que fica submerso, ou seja, implícito”, caracteriza-se a inferência como a operação em que o leitor, ativando seu conhecimento de mundo, estabelece relações entre elementos que estão dentro do texto e elementos que estão fora dele, elementos que não estão visíveis ao leitor. Elementos que precisam ser apreendidos. (KOCH & TRAVAGLIA, 2003)

### **Procedimentos Metodológicos**

A atividade que originou a análise desse ensaio constou de quatro etapas. A primeira, segunda e terceira etapas ocorreram no dia 30 de abril de 2014; data em que o professor convidado estava com tempo disponível para realizá-las. A realização dessas etapas gerou uma gravação em áudio de 4min20segundos, a qual foi posteriormente transcrita conforme sugestão de Normas para Transcrição do Projeto NURC/SP<sup>9</sup>.

No primeiro momento da atividade, o professor (L2) foi convidado, pela interlocutora que estava conduzindo a atividade (L1), a ler o texto abaixo retirado do volume 2 de uma coletânea de 3 livros de Língua Portuguesa e Literatura para o Ensino Médio<sup>10</sup>.

---

<sup>9</sup> PRETI, Dino (Org.). **Interação na fala e na escrita**. Publicação do Projeto de Estudo da Norma Lingüística Urbana Culta de São Paulo (Projeto Nurc/SP – Núcleo USP). São Paulo: Humanitas/FFLCH/USP, 2002. p. 15-16

<sup>10</sup> BARRETO, Ricardo Gonçalves (org.). **Português: ensino médio**. São Paulo: Edições SM, 2010. Vol. 1. (Coleção Ser Protagonista)

## Texto 2

A ortografia não é mera convenção, mas o corpo da língua na sua expressão escrita. O debate sobre o acordo irrompe numa época de crise, consoante nota uma petição *on line* posta a circular por um grupo de personalidades, em que o uso oral e escrito do português se degradou profundamente, ferindo a nossa identidade multissecular e o riquíssimo legado civilizacional e histórico que recebemos e nos cumpre transmitir aos vindouros. O acordo é mau, não resolve os problemas existentes e traz ao palco outros que ainda não conhecíamos.

Se o português é falado em paragens tão longínquas, contrário às regras seria que não tivesse diversas variantes. Há casos em que a diversidade de pronúncia geralmente seguida no Brasil ou em Portugal determina ou admite um registo ortográfico distinto. Marquem-se, portanto, as preferências de cada um dos falares, mas não se adopte nunca o processo de impor ou ceder grafias, por mero intuito de solucionar enganosamente problemas advindos de diferenças inevitáveis.

**1.** A língua não é assunto para legisladores. Um idioma não se impõe por decreto. Infelizmente, andamos nisto há cem anos. Fernando Pessoa, por exemplo, marimbou-se de alto para a reforma ortográfica de 1911 e continuou a grafar como havia aprendido. Sobre a reforma republicana, escreveu: "Além do impatriotismo, foi o acto imoral e impolitico". O Inglês é a língua franca do mundo inteiro, mas nenhum Parlamento pretendeu até hoje "unir" e "harmonizar" as ortografias do Reino Unido e dos Estados Unidos, que são diferentes.

**2.** O acordo é uma reforma falha de bom senso, com inúmeros erros, imprecisões e ambiguidades.

SANTOS, Bruno Oliveira. In: 6 razões contra o acordo ortográfico. *No media info*, 22 jul. 2008. Disponível em: <<http://pt.no-media.info/631/6-razoes-contra-o-acordo-ortografico>>. Acesso em: 23 fev. 2009.



**3.** Em lugar de garantir a "unidade" linguística, o acordo admite grafias facultativas.

**4.** O acordo, ao eliminar consoantes chamadas mudas, tende a acelerar o processo de consonantização da nossa fala. Já haviam sido eliminadas em 1945 as letras consonânticas "c" e "p" das sequências interiores "cc", "ccç" e "pt", nos casos em que são invariavelmente mudas nas pronúncias portuguesa e brasileira. Mas algumas consoantes tidas por mudas neste acordo, na verdade não o são, visto que se leem ou têm valor etimológico indispensável à boa compreensão das palavras.

**5.** A diferença entre o português de Portugal e o do Brasil é menos ortográfica do que lexical. Para além das naturais variações de pronúncia, prosódia e morfossintaxe. Há autocarro, em Portugal, e ônibus, no Brasil; comboio e trem; eléctrico e bonde; boleia e carona; talho e açougue; pequeno-almoço e café da manhã; casa de banho e banheiro; relvado e gramado; guarda-redes e goleiro; matraquilhos e pimbolim; telemóvel e celular; e um larguíssimo etc.

**6.** O acordo provocará a inutilização de milhões de livros das bibliotecas, e obrigará as famílias a suportar custos elevados em novos dicionários e livros escolares.

Justifica-se a escolha do texto em razão da proposta da atividade, isto é, como a atividade estava vinculada à possibilidade de observação de como um professor de língua materna realiza atividades de leitura (que mecanismos utiliza) e como explica para seus alunos a utilização desses mesmos mecanismos de forma que seus alunos consigam realizar a mesma atividade que ele realizou, tomou-se como subsídio um texto de livro didático

co, aprovado no Programa Nacional do Livro Didático/PNLD<sup>11</sup> e em circulação nas escolas de Educação Básica; um texto a ser utilizado por qualquer professor de Língua Portuguesa em situação escolar.

Após a leitura do texto, L2 foi convidado por L1 a elaborar uma única sentença que pudesse explicitar a ideia central do texto, chamada aqui de sentença-resumo. Essa segunda etapa gerou a elaboração da sentença-resumo “seis razões para ser contra o acordo ortográfico do ano de 2006.”

Mediante pedido de L1 para que L2 confirmasse a sentença-resumo como ideia central do texto e, posterior confirmação de L2, deu-se início a terceira etapa, à explicitação dos mecanismos utilizados por L2 na elaboração da sentença-resumo, a qual será objeto de análise nesse ensaio<sup>12</sup>.

Essa etapa gerou uma espécie de relato descritivo através do qual L2 elencou a sucessão de ações realizadas para a compreensão global do texto e, posterior elaboração da sentença-resumo, e que permitiu a observação do uso de algumas estratégias de leitura postuladas pela Linguística Textual.

Por relato, compreende-se o gênero que, conforme Dolz e Schneuwly (2004, p. 61), tem por finalidade a “representação pelo discurso de experiências vividas, situadas no tempo”, cujo aspecto tipológico predominante está na ordem do relatar.

Neste caso, compreende-se o texto oral, posteriormente transcrito, em que L2 situa no tempo as ações que foram se sucedendo, quando da leitura do texto. Acrescenta-se a “relato” a especificação “descritivo” tendo em vista a riqueza de detalhes, a apresentação pormenorizada que L2 faz das ações que se desenvolveram.

---

<sup>11</sup> Programa federal responsável pela seleção e avaliação dos livros didáticos disponibilizados à rede pública de ensino básico. Mais informações em: <http://www.fn.de.gov.br/programas/livro-didatico/livro-didatico-perguntas-frequentes>

<sup>12</sup> A quarta etapa, explicitação de como L2 conduziria uma atividade de leitura, numa situação de sala de aula, de forma que seus alunos também chegassem à ideia central de um texto através da formulação de uma sentença-resumo, não será descrita aqui por não se constituir o objeto desse artigo.

Quanto à análise do texto, tomou-se como ponto de partida o nível discursivo, o conhecimento do assunto, do tema da conversação e, em seguida, a evidência de conhecimentos prévios ou partilhados em leitura, especialmente os relacionados aos fatores de coerência textual, tais como conhecimento de mundo, conhecimento partilhado e inferência.

### Relato Descritivo

L1 bom agora... eu queria que tu:: procurasse... tentasse... ME explica como que tu chegou à elaboração dessa sentença... que mecanismos.. que estratégias tu usou::... pra formula essa sentença?

L2 tá tá em primeiro lugar ahn::... como como eu falei antes eu sempre pego... uma caneta e um lápis pra fica circulando ahn:: ou sublinhando algumas palavras... ou expressões que eu acredito ahn:: que deem conta desse... dessa... pra compreensão do texto... então ahn:: em cada parágrafo ou em cada senten (ça) eu fico procurando o núcleo da compreensão da frase ahn:: e tentando ver os referentes por exemplo aqui nesse primeiro parágrafo ahn:: é muito direto, fala “A ortografia não é mera convenção mas o corpo da língua na sua expressão escrita o debate sobre o acordo” que acordo?... tipo não tem um referente aqui... aí eu tive que ahn:: através do meu conhecimento ahn:: prévio escreve acordo ortográfico 2006... porque não tipo pro leitor que chega aqui não vai se da conta que acordo é esse ahn::... e também marca quando ele diz tipo éh fazer uma paráfrase de certas de certos enunciados... quando ele diz “o acordo é mau::” pela primeira vez aqui... eu fiz eu fiz uma paráfrase o autor é contra o acordo... ahn::... mais o que que eu poderia... é outra paráfrase assim quando ele diz que... a diferença que ele diz não quando ele escreve que “a diferença entre o português de Portugal e do Brasil é menos ortográfica do que lexical” eu já não faço só uma paráfrase como já faço uma interpretação utilizando mais uma vez meu conhecimento prévio... que tipo então que essa diferença é muito mais do uso pragmático da língua... ahn::: expressões que como “autocarro em Portugal e ôni-bus no Brasil” que não mantem uma mesma relação de:: de... significação ou de sentido... ou de::... segundo Saussure de valor lingüístico (risos)... eu acho que basicamente... claro aí depois por último depois de ler tudo eu fui:: olhar:: a questão da da autoria... Bruno Oliveira Santos e “Seis razões contra o acordo ortográfico” de certa maneira também o título já dá:: uma margem a ahn:: eu tentar aquela primeira questão que eu respondi... ahn:::... só que assim óh e assim eu não tive subsídios pra tipo eu achei subsí-

dios... as as seis razões que ele dá contra: elas não oferecem de todo os subsídios pra eu cria uma uma opinião só minha aqui... ele deixou várias lacunas sabe? por exemplo no segundo motivo “o acordo é uma reforma falha de bom senso com inúmeros erros imprecisões e ambiguidades”...quais erros?... ele não descreve então também eu não consigo constituir uma:: uma opinião formada depois... eu acho que é isso...

L1 ok muito obrigada... pela colaboração

L2 de nada

### Análise

No que diz respeito ao nível discursivo, ao conhecimento do assunto, do tema da conversação, nesse ensaio, dos conhecimentos prévios e partilhados sobre os fatores de coerência textual, pode-se dizer que L2 conhece alguns desses fatores textuais, mas, em algumas situações descritas, não os relaciona adequadamente na situação comunicativa a que foi exposto.

Embora tenha usado a expressão “conhecimento prévio” e o recurso “paráfrase” (que mais tarde, no mesmo trecho, é repensado), L2 relaciona adequadamente o conhecimento de mundo acionado para a compreensão do trecho em que texto menciona que “a diferença entre o português de Portugal e o do Brasil é menos ortográfica do que lexical”. Acionando seu conhecimento sobre o uso da palavra “autocarro” em Portugal contra o uso da palavra “ônibus” no Brasil para denominar a mesma coisa, L2 revela compreender o significado da afirmação do autor do texto (a diferença entre o português de Portugal e o do Brasil é menos ortográfica do que lexical).

L2 ... é **outra paráfrase** assim quando ele diz que... a diferença que ele diz não quando ele escreve que “a diferença entre o português de Portugal e do Brasil é menos ortográfica do que lexical” **eu já não faço só uma paráfrase** como já faço uma interpretação **utilizando mais uma vez meu conhecimento prévio...** que tipo então que essa diferença é muito mais do uso pragmático da língua... ahn::: expressões que como “autocarro em Portugal e ônibus no Brasil” que não mantem uma mesma relação de::: de... significa-

ção ou de sentido... ou de:... segundo Saussure de valor lingüístico (risos)...

Utilizando, entretanto, a ideia de “referente” e mais uma vez utilizando a noção de conhecimento prévio, L2 não percebe, na descrição apresentada, o uso de um conhecimento partilhado entre ele e o autor do texto. Tanto o autor, quanto L2 tem conhecimento sobre o Acordo Ortográfico realizado entre os países de Língua Portuguesa com vistas à unificação de normas que regem a ortografia oficial nesses países.

L2 ... então ahn:: em cada parágrafo ou em cada senten (ça) eu fico procurando **o núcleo da compreensão da frase** ahn:: e **tentando ver os referentes** por exemplo aqui nesse primeiro parágrafo ahn:: é muito direto, fala “A ortografia não é mera convenção mas o corpo da língua na sua expressão escrita o debate sobre o acordo” que acordo?... tipo **não tem um referente aqui...** aí eu tive que ahn:: **através do meu conhecimento ahn:: prévio** escreve acordo ortográfico 2006

Todavia, embora não estabeleça a relação adequada entre o fator de coerência utilizado e a ação realizada, L2 faz menção, mesmo que implicitamente, à importância do conhecimento partilhado ao se referir à dificuldade que alguns leitores poderiam ter na compreensão do texto, caso não tivessem conhecimento sobre o Acordo Ortográfico, isto é, não partilhassem do mesmo conhecimento do autor.

L2 “A ortografia não é mera convenção mas o corpo da língua na sua expressão escrita o debate sobre o acordo” que acordo?... tipo não tem um referente aqui... aí eu tive que ahn:: através do meu conhecimento ahn:: prévio escreve acordo ortográfico 2006... **porque não tipo pro leitor que chega aqui não vai se da conta que acordo é esse**

No que diz respeito à utilização de inferência, pode-se dizer que há duas situações em que L2 lança mão desse fator como elemento de construção dos sentidos do texto. Em uma delas, entretanto, ele mais uma vez utiliza o termo “paráfrase”; e, em outra, alega ter buscado “subsídios”.

L2 quando ele diz “o acordo é mau:” pela primeira vez aqui... eu fiz **eu fiz uma paráfrase** o autor é contra o acordo... ahn:...

L2 ahn:..... só que assim óh e assim **eu não tive subsídios** pra tipo **eu achei subsídios**... as as seis razões que ele dá contra: elas não oferecem de todo **os subsídios** pra eu cria uma uma opinião só minha aqui... ele deixou várias lacunas sabe? por exemplo no segundo motivo “o acordo é uma reforma falha de bom senso com inúmeros erros imprecisões e ambiguidades”...quais erros?... ele não descreve então também eu não consigo constituir uma: uma opinião formada depois... eu acho que é isso...

Nos dois casos, pode-se dizer que, embora L2 não tenha usado a denominação expressa pela Linguística Textual “inferência”, as ações realizadas por ele e denominadas de “paráfrase” e de “subsídios” tiveram uma função inferencial. No primeiro caso, é possível perceber isso na relação que L2 estabelece entre as palavras “mau” e “contra”. Ao utilizar a palavra “mau”, em lugar de seu par opositivo “bom”, por exemplo, o autor deixou claro para L2 seu posicionamento de não concordância com o Acordo Ortográfico.

No segundo caso, porém, temos uma situação um pouco diferente da primeira, embora seja possível perceber que o fator em jogo seja também uma questão de inferência. L2 relata a dificuldade que teve em elaborar o seu ponto de vista sobre o texto, justificando isso pela ausência de algumas informações, como a explicação dos erros que o autor cita estarem presentes no Acordo Ortográfico. Isto é, através de uma falha (apontada por L2) na quantidade de informações expressas no texto, L2 ressalta a importância de um texto fornecer pistas, subsídios que permitam a realização de inferências e a tomada de posição de quem lê frente ao que está dito.

### **Considerações Finais**

Atualmente, no Brasil, os Parâmetros Curriculares Nacionais – PCN, assim como as Orientações Curriculares para o Ensino Médio – OCEM são os documentos oficiais que têm fornecido subsídios teóricos para as práticas escolares em todas as esferas do conhecimento.

Nesses documentos, pressupõe-se que, no ensino de língua materna, “o objeto de ensino e, portanto, de aprendizagem é o conhecimento linguístico e discursivo com o qual o sujeito opera ao participar das práticas sociais mediadas pela linguagem”. (BRASIL. 1998, p. 22). Quanto ao professor, cabe a tarefa de dirigir, orientar situações concretas em que o uso da linguagem, como prática social, se faça presente.

Para isso as aulas de língua materna precisam ser conduzidas de forma a contemplar e valorizar os usos da linguagem construídos socialmente de acordo com as demandas sociais e temporais, não cabendo, nessa perspectiva,

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. Dentro desse marco, a unidade básica do ensino só pode ser o texto. (BRASIL. 1998, p. 23).

Ao tomar-se o texto como unidade básica do ensino, toma-se conjuntamente a ideia de um professor que esteja preparado profissionalmente para essa tarefa; que possua os saberes teóricos e conceituais (declarativos) referentes ao seu escopo de trabalho<sup>13</sup>.

Nesse sentido, a proposta desenvolvida neste ensaio teve por objetivo observar, ainda que sob o ponto de vista de um professor apenas, como os saberes sobre fatores de coerência textual, fundamentais para o trabalho com texto na perspectiva da Linguística Textual, se revelam na atividade de leitura que o professor que ensina realiza.

Os resultados apontaram que embora o professor mostre a utilização de alguns desses fatores textuais, a referência aos termos específicos da área, o domínio discursivo da linguagem que diferencia um profissional de um leigo, não aparece com evidência, revelando na realização da atividade, um profissional que não domina, em termos conceitu-

---

<sup>13</sup> Apesar de haver, nesses escritos, referências que dizem respeito tão somente aos saberes declarativos do profissional que ensina, cabe salientar que está foi uma escolha feita a título de recorte para este estudo. Quando se leva em conta a profissão de quem ensina em todos os seus aspectos, outros saberes ocupam igual relevância.

ais, os saberes da sua área, nesse caso, dos saberes relativos a uma parte do universo da leitura.

Esses resultados apontam a importância de investigações dessa natureza para o campo da formação do professor de língua materna e, como atividade piloto, permitiram a testagem de uma forma de coleta de dados na investigação sobre constituição profissional e diagramação do saber-fazer do professor de forma objetivável.

### **DECLARATIVE KNOWLEDGE IN READING AND ITS RELATIONS TO THE PROFESSIONAL FORMATION: A DESCRIPTIVE REPORT FROM A NATIVE LANGUAGE TEACHER**

**ABSTRACT:** This study aims to observe how a native language teacher reveals his declarative knowledge about reading. This investigation is justified taking as a presupposition the importance of declarative knowledge to the professional that works with language teaching, in special teaching reading. Understanding that, to the teaching of reading explicit and direct actions are necessary (SOLE, 1998) and, comprehending the importance of teaching professionalization to accomplish these actions (RICHTER, 2011), it was conducted a reading activity with a native language teacher. The activity was carried out in four steps, generating in the third step, a descriptive narrative, which allowed identifying the previously shared concepts about the reading of the teacher, in this case, the reference to factors of textual coherence. The results pointed out a declarative knowledge, which, among other aspects, reveals in a certain way a not deep professional formation, since this person is a licensed teacher in teaching formation systems to the practice of a specific activity, such as teaching reading.

**KEYWORDS:** Reading; Native language teacher; Teaching professionalization

### **REFERÊNCIAS**

ALTET, Marguerite. As competências do professor profissional: entre conhecimentos, esquemas de ação e adaptação, saber analisar. In: PAQUAY, Léopold et al. (Org.). *Formando professores profissionais: Quais estratégias? Quais competências?* Trad. Fátima Murad e Eunice Gruman. – 2. Ed. rev. - Porto Alegre: Artmed, 2001. p. 23-35.

ANTUNES, Irandé. *Língua, texto e ensino: outra escola é possível*. São Paulo: Parábola Editorial, 2009. (Estratégias de Ensino; 10)

BAKHTIN, Michael. *Marxismo e filosofia da linguagem*. 8. ed. São Paulo: Huicitec, 1997.

BENTES, Anna Christina. Linguística textual. In: MUSSALIM, Fernanda & BENTES, Anna Christina (Orgs.). *Introdução à Linguística – domínios e fronteiras*. 8. ed. São Paulo: Cortez, 2008. p. 245-287.

BRASIL, Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros Curriculares Nacionais: terceiro e quartos ciclos do ensino fundamental. Língua Portuguesa*. Brasília/MEC/CSEC, 1998.

BRASIL. Secretaria de Educação Básica. *Orientações curriculares do ensino médio*. Brasília. MEC/SEB, 2008.

DOLZ, Joaquim & SCHENEUWLY, Bernard. *Gêneros orais e escritos na escola*. Trad. e org. Roxane Rojo e Gláís Sales Cordeiro. Campinas, SP: Mercado das Letras, 2004.

FÁVERO, Leonor Lopes & KOCK, Ingedore G. Villaça. *Linguística Textual: Introdução*. 9. ed. São Paulo: Cortez, 2008. (Série gramática portuguesa na pesquisa e no ensino; 9)

FILIPOUSKI, Ana Mariza Ribeiro; MARCHI, Diana Maria. *A formação do leitor jovem: temas e gêneros da literatura*. Erechin, RS: Edelbra, 2009.

KLEIMANN, Angela. *Oficina de Leitura: teoria e prática*. 12ª edição, Campinas, SP: Pontes, 2008.

KOCH, Ingedore G. Villaça & TRAVAGLIA, Luiz Carlos. *A coerência textual*. 15. ed. São Paulo: Contexto, 2003.

KOCH, Ingedore Villaça. *Argumentação e linguagem*. 13. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

KOCK, Ingedore G. Villaça. *O texto e a construção dos sentidos*. São Paulo: Contexto, 1997.

OLIVEIRA, Mariângela Rios & WILSON, Victoria. Linguística e ensino. In: MARTELOTTA, Mario Eduardo (org.). *Manual de linguística*. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2011.

OLIVEIRA, Mariângela Rios. Linguística textual. In: MARTELOTTA, Mario Eduardo (org.). *Manual de linguística*. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2011.

OLIVEIRA, Marta Kohl de. *Vygotsky: aprendizado e desenvolvimento um - processo sócio-histórico*. 4. Ed. São Paulo: Scipione, 1997.

RICHTER, Marcos. *Profissionalização Docente segundo a Teoria Holística da Atividade: Estudo Empregando Software de Mapeamento Semântico*. In: LEÃO, Rosaura Albuquerque & MOTTA, Vaima Regina Alves (Orgs.) *Linguagem e Interação: O Ensino em Pauta*. São Carlos/SP: Pedro e João Editores, 2011.

SIMÕES, Luciene Juliano; RAMOS, Joice Welter; MARCHI, Diana Maria; FILIPOUSKI, Ana Mariza Ribeiro. *Leitura e Autoria: Planejar em Língua Portuguesa e Literatura*. Erechin, RS: Edelbra, 2012.

SOLÉ, Isabel. *Estratégias de Leitura*. Trad. Claudia Schilling – 6. ed., Porto Alegre: Artmed, 1998.

STEINHILBER, Jorge. *Profissional de Educação Física... existe?* Rio de Janeiro: Sprint, 1996.

TARDIF, Maurice. *Saberes docentes e formação profissional*. Tradução de Francisco Pereira. Petrópolis: Vozes, 2002.

VYGOTSKY, Lev Semenovich. *Pensamento e Linguagem*. 3. ed., São Paulo: Martins Fontes, 1991. Série Psicologia e Pedagogia.

ZABALZA, Miguel A. *Diários de aula: um instrumento de pesquisa e desenvolvimento profissional*. Porto Alegre: Artmed, 2004.

*Recebido em 27/08/2015.  
Aprovado em 19/11/2015.*