

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO DE JANEIRO

LAYS FERNANDES DOS SANTOS

ENSINO DE LEITURA EM LÍNGUA PORTUGUESA NA ESCOLA PÚBLICA:
AVALIAÇÃO E RECONSTRUÇÃO DA PRÁTICA PEDAGÓGICA

RIO DE JANEIRO

Agosto de 2015

ENSINO DE LEITURA EM LÍNGUA PORTUGUESA NA ESCOLA PÚBLICA:
AVALIAÇÃO E RECONSTRUÇÃO DA PRÁTICA PEDAGÓGICA

Lays Fernandes dos Santos

Dissertação de Mestrado submetida ao Programa
PROFLETRAS – Mestrado Profissional em Letras
da Universidade Federal do Rio de Janeiro –
UFRJ, como parte dos requisitos necessários para
a obtenção do título de Mestre em Letras.
Orientadora: Professora Doutora Kátia Cristina do
Amaral Tavares.

RIO DE JANEIRO

Agosto de 2015

Santos, Lays Fernandes dos

Ensino de Leitura em Língua Portuguesa na escola Pública: Avaliação e reconstrução da prática pedagógica / Lays Fernandes dos Santos. Rio de Janeiro: UFRJ/ Faculdade de Letras / Programa PROFLETRAS – Mestrado Profissional em Letras, 2015, 155 p.

Orientadora: Kátia Cristina do Amaral Tavares

Dissertação (mestrado) – Universidade Federal do Rio de Janeiro, Faculdade de Letras.

Referências bibliográficas: f. 111 - 115.

Anexos: f. 116 - 150.

1. Leitura. 2. Concepções de leitura. 3. Etapas de leituras. 4. Interação. 5. Ações pedagógicas. II. Universidade Federal do Rio de Janeiro, Faculdade de Letras. III. Título.

Ensino de leitura em língua portuguesa na escola pública: avaliação e reconstrução da prática pedagógica

Lays Fernandes dos Santos

Orientadora: Professora Doutora Kátia Cristina do Amaral Tavares

Dissertação de Mestrado submetida ao Programa PROFLETRAS – Mestrado Profissional em Letras da Faculdade de Letras da Universidade Federal do Rio de Janeiro – UFRJ, como parte dos requisitos necessários para a obtenção do título de Mestre em Letras.

Examinada por:

Professora Doutora Kátia Cristina do Amaral Tavares

Orientadora

Faculdade de Letras – UFRJ

Professor Doutor Cláudio de Paiva Franco

Faculdade de Letras – UFRJ

Professor Doutor

Faculdade de Letras – UFRJ

Junho 2015

Dedico este trabalho a minha família que
tanto colaborou e me incentivou a
continuar.

AGRADECIMENTOS

A Deus, pela vida e pelas oportunidades que me oferece sempre.

Ao meus pais, por terem me colocado na direção dos estudos.

A Luis, meu amado, pelo incentivo, colaboração e paciência ...

A meus amados filhos, Thales e Júlia, pela compreensão e incentivos para continuar.

À queridíssima orientadora Kátia Tavares, que com seu maravilhoso humor tornou este trabalho de pesquisa tão prazeroso para mim.

À querida amiga Danielle Moraes, por toda a afetividade e companheirismo.

A meus queridos alunos que se dispuseram a participar desta pesquisa.

À amiga e professora colaboradora que se dispôs a se envolver nesta pesquisa.

SANTOS, Lays Fernandes dos. **Ensino de Leitura em Língua Portuguesa na escola Pública: avaliação e reconstrução da prática pedagógica**. Dissertação de Mestrado, Programa PROFLETRAS- Mestrado Profissional em Letras- Faculdade de Letras, Universidade Federal do Rio de Janeiro. Rio de Janeiro, 2015.

RESUMO

A presente dissertação de mestrado é uma pesquisa-ação que pretende investigar as ações pedagógicas nas aulas de leitura em língua portuguesa de uma escola pública de ensino fundamental e avaliá-las sob o ponto de vista dos participantes colaboradores, a fim de realizar uma triangulação de dados e levantar ações pedagógicas que devam ser mantidas, reformuladas ou substituídas por ações inovadoras mais adequadas ao contexto dos alunos. Dessa forma, o presente estudo tem como objetivo responder à seguinte pergunta de pesquisa: Quais ações pedagógicas contribuem mais efetivamente para desenvolver as habilidades de compreensão escrita dos meus alunos? Para a geração de dados, foram utilizados os seguintes instrumentos etnográficos de pesquisa: diário de aula da professora, gravação de aula em vídeo, conversas informais, registros escritos de comentários da professora colaboradora e dos alunos. Para fundamentar a análise dos dados gerados, foi realizada uma revisão da literatura sobre as concepções de leitura e suas etapas com base nos estudos sobre leitura de Tavares e Franco (2014), Solé (1998), Koch (2011), Kato (1985), Amorim (1997), Costa-Hübes (2009), Silva (2004), Cosson (2014), assim como sobre as interações nas aulas de leitura, tomando como base os textos de Martins (2014), Garcia (2005), Gerhardt (2013 e 2014). Na análise de dados, foi possível refletir sobre ações pedagógicas mais eficientes e adequadas para o desenvolvimento da habilidade de compreensão escrita dos alunos e, posteriormente, elaborar duas sequências didáticas como sugestões para aulas de leitura.

Palavras-chaves: leitura, ensino, estratégias de leitura, língua portuguesa, ensino fundamental

SANTOS, Lays Fernandes dos. **Ensino de Leitura em Língua Portuguesa na escola Pública: Avaliação e reconstrução da prática pedagógica**. Dissertação de Mestrado, Programa PROFLETRAS- Mestrado Profissional em Letras- Faculdade de Letras, Universidade Federal do Rio de Janeiro. Rio de Janeiro, 2015.

ABSTRACT

This dissertation thesis is action research study that aims at both investigating and evaluating the pedagogical actions that take place in reading lessons in Portuguese in a public school in Niterói from the point of view of the research participants – the teacher-researcher, an observing teacher and two students who were volunteers in the research study – in an attempt to find out what actions effectively contribute to the development of the students' reading comprehension skills. The data was collected through the following ethnographic research instruments: classroom registers, recordings of lessons, informal conversations with the observing teacher, and written record of comments made by both the observing teacher and the two volunteer students. The data analysis was conducted to find which teaching actions should be kept, which ones should be adapted, and which ones should be replaced by new actions that meet students' needs more effectively. To support my analysis, I conducted a literature review on the conceptions of reading and its stages – Cosson (2014), Tavares and Franco (2014), Koch (2011), Costa Hübner (2009), Silva (2004), Solé (1998), Amorim (1997) and Kato (1985) – as well as on the interactions that take place during reading lessons – Martins (2014), Gerhardt (2013 e 2014) and Garcia (2005). During the analysis of the data, it was possible to reflect upon pedagogical actions that are more efficient and adequate to the development of better reading comprehension skills in students, and also to present two suggestions of sequences of tasks for reading lessons.

Keywords: reading, teaching, reading strategies, Portuguese language, elementary school

LISTA DE FIGURAS

Figura 1. Arrumação da sala de aula em fileira, perspectiva, do professor

Figura 2. Arrumação da sala de aula em fileira, perspectiva, do aluno

Figura 3. Arrumação da sala de aula em grupo, perspectiva do professor

Figura 4. Arrumação da sala de aula em grupo, perspectiva do aluno

LISTA DE QUADROS

Quadro 1. Relação entre as etapas de ensino de compreensão escrita propostas por Tavares e Franco (2014) e a sequência básica proposta por Cosson (2014)

Quadro 2. Relação entre as etapas de ensino de compreensão escrita propostas por Tavares e Franco (2014) e a sequência expandida proposta por Cosson (2014)

Quadro 3. Características das pesquisas de intervenção X aplicações no contexto desta pesquisa de intervenção

SIGLAS

EJA	Ensino de Jovens e Adultos
FME	Fundação Municipal de Niterói
OCDE	Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico
PISA	Programme for International Student Assessment
PPP	Projeto Político Pedagógico
PROFLETRAS	Mestrado Profissional em Letras

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	14
2 LEITURA: CONCEPÇÕES TEÓRICAS E PRÁTICAS PEDAGÓGICAS	17
2.1 BREVE OLHAR SOBRE A HISTÓRIA DA LEITURA.....	17
2.2 CONCEPÇÕES DE LEITURA.....	19
2.2.1 Concepção decodificadora de leitura.....	21
2.2.2 Concepção psicolinguística de leitura	22
2.2.3 Concepção interacional de leitura	23
2.2.4 Concepção sócio-interacional de leitura.....	25
2.3 ETAPAS PARA O ENSINO DE LEITURA.....	27
2.3.1 Pré-leitura.....	27
2.3.2 Leitura	29
2.3.3 Pós-leitura	32
2.3.4 Sequência básica	33
2.3.5 Sequência expandida	34
2.4 O PAPEL DAS INTERAÇÕES NA SALA DE AULA	36
3 METODOLOGIA DE PESQUISA	39
3.1 MEU PERCURSO PROFISSIONAL	39
3.2 CARACTERIZAÇÃO DA PESQUISA.....	41
3.2.1 A pesquisa qualitativa	41
3.2.2 A pesquisa de intervenção	43
3.2.3 A pesquisa de cunho etnográfico	44
3.3 CONTEXTO DE PESQUISA	45
3.3.1 A instituição.....	46
3.3.2 As aulas de leitura na disciplina de Língua Portuguesa.....	48
3.4 OS PARTICIPANTES	51
3.5 INSTRUMENTOS E PROCEDIMENTOS DE GERAÇÃO DE DADOS.....	53
3.5.1 Diários de aula da professora-pesquisadora:.....	54
3.5.2 Gravação em vídeo de aulas de leitura:	54
3.5.3 Registros de comentários da professora colaboradora:	54
3.5.4 Registros de comentários dos alunos colaboradores:	55
3.6 PROCEDIMENTOS DE ANÁLISE DE DADOS	55
4 ANÁLISE DE DADOS	57
4.1 GENERALIZAÇÕES DECORRENTES DA ANÁLISE DE DADOS	79
5 SUGESTÕES DE ATIVIDADES DIDÁTICAS.....	81

5.1 PROPOSTA DE ATIVIDADES DE ENSINO DE LEITURA COM BASE NAS TRÊS ETAPAS SUGERIDAS POR TAVARES E FRANCO (2014)	81
5.2 PROPOSTA DE ATIVIDADES DE ENSINO DE LEITURA COM BASE NA SEQUÊNCIA EXPANDIDA DE COSSON (2014).....	93
6 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	109
REFERÊNCIAS.....	112
ANEXOS	117
ANEXO 1: TABELA PISA 2012.....	117
ANEXO 2: AUTORIZAÇÃO DE GRAVAÇÃO DE IMAGEM E SOM DOS ALUNOS	118
ANEXO 3: DIÁRIO DE AULA DO DIA 17/09/2013	119
ANEXO 6: COMENTÁRIOS DA PROFESSORA COLABORADORA	130
ANEXO 7: DIÁRIO DAS AULAS DOS DIAS 13/11/2013 E 14/11/2013	131
ANEXO 8: COMENTÁRIOS DA ALUNA 1.....	140
ANEXO 9: COMENTÁRIOS DO ALUNO 1	141
ANEXO 10: COMENTÁRIOS DA PROFESSORA COLABORADORA	142
ANEXO 11: DIÁRIO DE AULA DOS DIAS 02/12/2013 e 03/12/2013	143

1 INTRODUÇÃO

Em uma cultura letrada como a nossa, em que as interações sociais se realizam em grande parte pelo uso de registros escritos (desde pequenos bilhetes, mensagens de textos via celulares, e-mails, processos judiciais, circulares, jornais, revistas, registros de imóveis etc), a leitura se configura uma prática social. E é por meio dela que temos a possibilidade de compreender este nosso mundo tão enlaçado às palavras e de participar de sua construção, absorvendo conhecimentos, atribuindo sentidos, elaborando conexões, exercendo a criticidade, interferindo na realidade e, assim, exercendo nossa cidadania. Quem melhor domina essa prática aumenta a possibilidade de melhor interagir socialmente e se beneficiar de todo prazer e conhecimento que a leitura pode proporcionar.

Contudo, a leitura não é um processo natural, não se adquire, se aprende. E, em nossa sociedade, é a escola a responsável primeira por essa tarefa essencial para a formação do cidadão que é o ensino de leitura. A sociedade deposita na instituição escolar a expectativa de que os discentes, ao final de anos inseridos nela, sejam capazes de atuar ativamente como cidadãos, interagindo de forma competente em seu meio social. Porém, sabemos que a escola pública não consegue corresponder aos anseios da sociedade, pois passa por um momento de total desencontro de expectativas: de um lado observamos alunos desinteressados e alheios à maioria das atividades de sala de aula; de outro, professores desestimulados e decepcionados com a falta de envolvimento de seus discentes. Um reflexo dessa situação é o resultado da avaliação do Pisa (2012) - Programme for International Student Assessment – (conforme anexo 1), que demonstra que o Brasil se encontra em nível inferior à média da OCDE (Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico - organização de cooperação internacional composta por 34 países), visto que o desempenho apresentado pelos alunos brasileiros em leitura foi de 410 pontos, enquanto o da OCDE foi de 496, ficando nosso país em 55º lugar no ranking de leitura, tornando-se urgente a busca de soluções para tão grande deficiência em relação à competência em leitura de nossos alunos.

Acredito que o professor deve sempre, independente da apresentação de dados de avaliação internacional, refletir sobre sua ação docente e tentar encontrar meios que contribuam com a solução de dificuldades que apareçam em seu percurso profissional ou mesmo que facilitem ainda mais o processo ensino-aprendizagem. E foi percorrendo o caminho da reflexão que se criaram em mim inquietações sobre minha própria prática pedagógica nas aulas de leitura, pois observava que os alunos pouco intervinham nelas, sem demonstrar muitas vezes qualquer interesse sobre o texto ou mesmo sobre os assuntos abordados neles. Poucos

levantavam suas vozes apresentando alguma contribuição, seja expressando uma opinião, revelando alguma experiência pessoal sobre o assunto ou indagando sobre alguma curiosidade que pudessem ter. Em contrapartida, eu me sentia totalmente responsável pela realização da leitura e por levar aos alunos a compreensão do texto em questão e, como essas ações nem sempre aconteciam de maneira satisfatória, sentia-me um tanto frustrada.

Essa situação me causava incômodo, pois desejava participar de aulas mais colaborativas, mais estimulantes, com trocas de ideias e reflexões que partissem de todos os sujeitos envolvidos, pois entendo que leitura é uma atividade dinâmica que pressupõe interação e, para que se realize, é necessário que todas as partes estejam envolvidas a favor dela, contribuindo cada qual com os conhecimentos que lhes são cabíveis na produção de sentido: o autor, o texto, o aluno, o professor, os colegas de turma e qualquer outro artefato que contribua para o maior aproveitamento da atividade de leitura, conforme afirma Cosson (2012, p. 27): “Ler implica troca de sentidos não só entre o escritor e o leitor, mas também com a sociedade onde ambos estão localizados, pois os sentidos são resultados de compartilhamentos de visões de mundo entre homens no tempo e no espaço.”

Acredito ainda que, a partir das interações sociais realizadas no processo de leitura, construímos novos conhecimentos, que, por sua vez, nos transformam enquanto indivíduos e, transformados, interagimos de uma nova maneira com o meio social, colaborando também para sua mudança, como um processo “contagioso” e revolucionário, que ultrapassa os limites da sala de aula e avança para outros âmbitos da sociedade.

Por reconhecer a importância da leitura na escola e fora dela, surgiu em mim a necessidade de rever a minha prática enquanto professora e buscar meios para contribuir para que a atividade de leitura se realizasse de forma mais proveitosa e prazerosa para os participantes. Tornou-se, então, necessário compreender as ações docentes que venho utilizando e avaliá-las à luz de conhecimentos teóricos, com o objetivo de transformá-las em práticas pedagógicas baseadas em um modelo colaborativo de ensino-aprendizagem, em que os participantes constroem conhecimento em conjunto.

Comecei, assim, a refletir, ainda sem gerar os dados da pesquisa, com base nas observações que fazia das aulas que ministrava e das leituras sobre o tema realizadas no Mestrado Profissional em Letras - PROFLETRAS -, visto que o processo reflexivo independe de registro, ele se realiza interiormente no sujeito que se dispõe a refletir antes mesmo de que realize seus primeiros apontamentos e essas reflexões passam a influenciar sua prática. Resolvi, então, a partir de minhas observações, utilizar novos procedimentos que levaram a uma

mudança de minhas ações pedagógicas, como, por exemplo, a de passar a investir mais em atividades que estimulassem o acionamento de conhecimentos prévios sobre o assunto do texto e sobre o gênero, com o objetivo de os alunos estabelecerem maior quantidade de hipóteses sobre o texto e, desta forma, envolvê-los mais na atividade de leitura, estimulando um maior engajamento de todos os participantes da aula.

Nesta altura, formulei a seguinte pergunta de pesquisa:

Quais ações pedagógicas contribuem mais efetivamente para desenvolver as habilidades de compreensão escrita dos meus alunos?

Com o intuito de responder à pergunta acima, optei por realizar uma pesquisa de intervenção, seguindo uma abordagem qualitativa e de cunho etnográfico em uma turma de nono ano de escolaridade, na qual lecionei em 2013, em uma unidade da Fundação Municipal de Educação de Niterói.

Para o levantamento dos dados, contei com a colaboração de todos os alunos que participaram das aulas analisadas, de uma professora pertencente ao quadro da mesma unidade escolar e de dois alunos da turma, que contribuíram com suas visões a respeito das aulas, e com instrumentos como diário de aula, gravação de aulas em vídeo, comentários informais e depoimentos em registros escritos dos alunos colaboradores sobre as aulas.

Os dados gerados a partir da utilização dessas ferramentas favoreceram a reflexão sobre a concepção de leitura utilizada por mim nas aulas sob diferentes perspectivas: a da professora/pesquisadora, a da professora colaboradora e a dos dois alunos colaboradores, possibilitando, assim, a triangulação dos dados. Sendo assim, busquei nesta pesquisa, sob as diferentes perspectivas dos participantes, fazer um levantamento de ações pedagógicas que devem ser mantidas, reformuladas ou substituídas por ações inovadoras mais adequadas às necessidades de meus alunos.

Além de colher e analisar os dados, apresento uma revisão da literatura com o objetivo de aprofundar a abordagem teórica sobre concepções de leitura, sobre as etapas do ensino de leitura e sobre a importância do comprometimento conjunto no estabelecimento das relações na sala de aula. Posteriormente, com base na revisão da literatura, procedo à análise dos dados gerados. A partir dos resultados da pesquisa, apresento recomendações e sugestões de atividades didáticas para o ensino de compreensão da escrita a partir do modelo sócio-interacionista de leitura.

2 LEITURA: CONCEPÇÕES TEÓRICAS E PRÁTICAS PEDAGÓGICAS

Como busco revisar minha própria prática docente nas aulas de leitura em língua portuguesa, optei por expor neste capítulo uma revisão da literatura a respeito de leitura e da importância das interações em sala de aula. Para tanto, organizei este capítulo em quatro seções.

Na primeira seção (2.1), apresento uma breve retrospectiva sobre a história da leitura. Na segunda (2.2), discorro sobre as concepções de leitura, apresentando quatro subseções para compô-la: subseção 2.2.1 Concepção decodificadora de leitura, subseção 2.2.2 Concepção psicolinguística de leitura, subseção 2.2.3 Concepção interacional de leitura e, por fim, a subseção 2.2.4 Concepção sócio-interacional de leitura. Na terceira seção (2.3), apresento propostas didáticas para o ensino de leitura, subdividindo-a em 5 subseções: 2.3.1 Pré-leitura, 2.3.2 Leitura, 2.3.3 Pós-leitura, 2.3.4 Sequência básica e 2.3.5 Sequência expandida. Na quarta e última seção (2.4), discuto a importância das interações em sala de aula.

2.1 BREVE OLHAR SOBRE A HISTÓRIA DA LEITURA

Na sociedade contemporânea, a leitura – assim como a escrita - é uma atividade de extrema importância na vida social e quem não a domina acaba por não usufruir de seus benefícios, como afirma Solé (1998, p. 32): “Isto é lógico, pois a aquisição da leitura é imprescindível para agir com autonomia nas sociedades letradas, e ela provoca uma desvantagem profunda nas pessoas que não conseguiram realizar essa atividade”.

A preocupação com a leitura sempre esteve relacionada às ocorrências da história, alterando assim o seu grau de importância ante a sociedade. Em algumas épocas, a leitura ficou reservada a pequenos grupos privilegiados devido à dificuldade de divulgação dos textos, já em outras, tornou-se mais ampla sua difusão, aumentando também o grupo de leitores.

Na Grécia antiga, Platão (século 348/347 A.C) apresentava grande reserva quanto à propagação da escrita e da leitura alegando serem motivadoras do esquecimento da mente, preconizando o desenvolvimento da oralidade. Para Rocco (2011), essa posição do filósofo grego se dá por conta das bases de sua própria filosofia:

O valor atribuído ao diálogo socrático não-escrito e a natureza de sua própria produção textual, através da qual PLATÃO, ao combater a escrita, evidencia a plena consciência não de um hipotético saber, mas, ao contrário, uma solidificação cada vez mais forte do pensamento, pressuposta pela escrita e da leitura que dessa se faz. (p. 38)

A autora afirma ainda que muitos outros se posicionaram contra a atividade de leitura através dos tempos, tendo como base a posição histórica, social e política que defendiam.

Com o advento do cristianismo, e com ele a necessidade de difusão do Novo-Testamento, nasce uma certa democratização da leitura no Império Romano, não por meio dos estudiosos ou sábios, mas por intermédio dos interessados pelos novos ensinamentos religiosos, que poderia ser qualquer pessoa, sem distinção social ou econômica. Nesse momento, conforme aponta Denipoti (2012), a religião cristã passa a oferecer o principal elemento de coesão para a leitura ocidental.

Seguindo bem mais a diante no tempo e observando o tratamento da leitura na Idade Média, o autor considera ainda que foi por conta do cristianismo que as técnicas pedagógicas de ensino de leitura se propagaram um pouco mais: “O ensino da leitura era feito visando principalmente as orações e os textos religiosos, sendo as bibliotecas mantidas quase que exclusivamente nos mosteiros” (DENIPOTI, 2012:84). Contudo, nesse tempo, a leitura permanecia se restringindo a um pequeno grupo da sociedade e era ministrada por mestres aos seus discípulos e estes, por sua vez, ficavam responsáveis por passar os ensinamentos que leram a outros: “Nos séculos XVI – XVII, foi dada uma maior importância à oralidade. Os textos eram lidos, memorizados e reproduzidos nos encontros de amigos, nas reuniões familiares”. (CHARTIER, 1996, *apud* MORETE)

Todo o trabalho de propagação da escrita e, conseqüentemente, da leitura - que até então era lento, especializado e individualizado, o que em muito dificultava a expansão da quantidade de leitores - passa por uma grande ampliação com o a invenção da imprensa, em fins do século XV, o que possibilitou a reprodução de grande quantidade de exemplares de uma mesma obra, e diminuiu o custo de produção, tornando a leitura uma prática mais comum na sociedade.

Porém, segundo Chatier (1996, *apud* Morete, 1996), a verdadeira mudança na forma de leitura se deu anteriormente à invenção da imprensa: a leitura silenciosa do livro, ainda manuscrito, mas que já possibilitava sua realização nos mosteiros, a partir do século IX, e nas universidades, a partir do século XIII, o que estabeleceu uma certa ruptura com a tradição oral mantida até então. Para o autor,

A leitura silenciosa de fato estabelece um relacionamento mais livre, mais secreto e totalmente privado com a palavra escrita. Permite uma leitura mais rápida, que não é impelida pelas complexidades da organização do livro e as relações estabelecidas entre o discurso e as glosas, as citações e os comentários, o texto e o índice. Também permite usos diferenciados do mesmo livro: dado o contexto ritual ou social, ele pode ser lido alto para ou com outras pessoas,

ou pode ser lido silenciosamente para si mesmo no abrigo do estúdio, da biblioteca ou do oratório (Chartier, 1988, p. 18-19, apud Morete, 1996)

O percurso da leitura na História da humanidade se deu de acordo com a trajetória cultural na qual estava inserida, sendo realizada conforme as necessidades sociais. Assim, leitor e leitura não existem isoladamente, mas se sustentam em sua própria inter-relação, atendendo às necessidades de seu grupo de seu tempo.

a leitura não se desenvolveu em uma só direção, a extensão. Assumiu muitas formas diferentes entre diferentes grupos sociais em diferentes épocas. Homens e mulheres leram para salvar suas almas, para melhorar seu comportamento, para consertar suas máquinas, para seduzir seus enamorados, para tomar conhecimento dos acontecimentos de seu tempo, e ainda, simplesmente, para se divertir (Darnton, 1989, p. 212 apud DeNipoti, 2012).

Temos hoje, em nossa cultura cada vez mais tecnológica, a presença constante da leitura em nossas vidas, seja por meio de rótulos de produtos, panfletos, jornais, revistas e livros impressos ou virtuais, Facebook, WhatsApp, mensagens etc. Entretanto, a partir de minha prática e de conversas com colegas, observo que, mesmo lendo uma considerável quantidade e variedade de textos em seu dia a dia, os alunos na escola costumam apresentar dificuldades na compreensão de textos propostos pelos professores, tornando ainda mais urgente a necessidade de se refletir sobre o ensino de leitura e as concepções de leitura a ele subjacentes.

2.2 CONCEPÇÕES DE LEITURA

A concepção que o professor possui sobre o que é leitura influencia sua prática em sala de aula, projetando inclusive experiências próprias enquanto leitor nas atividades que propõe a seus alunos.

As aulas de leitura são fundamentadas em concepções de leitura, porém, às vezes, por falta de conhecimento, o professor sequer reconhece aquela que o orienta na elaboração de suas aulas. Não raramente ele se utiliza de mais de uma vertente teórica de leitura, ainda que de forma inconsciente. Muitas vezes, sem uma fundamentação teórica clara sobre leitura e ensino de leitura, o professor baseia sua prática pedagógica em suas crenças.

Barcelos (2007) afirma que o conceito de crença é tão antigo quanto a existência humana, visto que desde que o ser humano começou a pensar, passou também a acreditar em algo e adota a definição de que crenças são

uma forma de pensamento, construções da realidade, maneiras de ver e perceber o mundo e seus fenômenos, co-construídas em nossas experiências resultantes de um processo interativo de interpretação e (re)significação. Como tal, crenças são sociais (mas também individuais), dinâmicas, contextuais e paradoxais. (BARCELOS, 2006, p. 18)

Segundo a autora, é fundamental conhecer algumas das crenças sobre o processo ensino e aprendizagem comuns entre professores e alunos para que se possa compreender suas ações e seus comportamentos como, por exemplo, as estratégias que utilizam para o ensino e aprendizagem ou como essas crenças podem contribuir ou não nesse processo. Uma crença muito comum que podemos verificar nas aulas de leitura é a de que há apenas uma interpretação verdadeira de um texto, ou ainda de que leitores diferentes devem extrair as mesmas informações de um determinado texto.

Entretanto, quando refletimos sobre nossas crenças e as confrontamos com teorias podemos nos deparar com a necessidade de mudança, o que nem sempre se realiza de maneira simples, visto que algumas delas apresentam natureza bastante complexa Woods (1996) também afirma que para que haja a mudança de uma crença depende fundamentalmente da desconstrução de outras tantas, já que estão interrelacionadas, a fim de que haja espaço para que outra seja incorporada.

É importante destacar que o conceito de mudança aqui utilizado não implica necessariamente fazer algo de maneira diferente, pode significar uma mudança na consciência. Mudança pode ser uma afirmação da prática atual, conforme afirma FREEMAN (1989 p. 29-30). Também para Barcelos (2007), mudança não implica obrigatoriamente fazer algo novo, mas pode significar ainda uma “reflexão e conscientização de como compreendemos o que fazemos” (p. 129) e, assim, chegarmos a uma reafirmação de nossa prática.

Dessa forma, o professor pode rever sua prática à luz da teoria, refletir e mudar, seja alterando sua prática ou permanecendo com ela, caso reafirme sua eficácia. É necessário que o professor seja capaz de compreender a teoria que está por trás de sua prática, avaliando suas crenças e lançando um olhar crítico para seu fazer pedagógico.

Para iluminar a reflexão sobre minha própria prática, parti de uma revisão teórica das concepções de leitura, que apresento nas subseções a seguir. Posteriormente, na seção 2.2.4, justificarei minhas escolhas para a elaboração de atividades de leitura com base nas concepções aqui discutidas.

Ao discutir o conceito de leitura, Tavares e Franco (2014) apresentam quatro concepções de leitura: decodificadora, psicolinguística, interacional e sócio-interacional, as quais discorrerei a seguir. Contudo, é importante atentar que tais concepções de leitura envolvem distintos conceitos de linguagem que, na primeira se revela como espelho do raciocínio; na segunda, como instrumento de comunicação e, nas terceira e quarta, como processo de interação, visto que as duas últimas concepções citadas se ligam, porém uma é mais avançada que a outra.

2.2.1 Concepção decodificadora de leitura

Conforme Tavares e Franco (2014), esta acepção baseia-se em um modelo ascendente, *bottom up*, em que o leitor processa os elementos do texto em um percurso debaixo para cima, que começa pela decodificação das letras, seguido pela decodificação das palavras, das frases. O leitor, então, é visto como capaz de compreender o texto se for capaz de decodificá-lo por inteiro, exercendo a função de um sujeito receptivo e subordinado ao texto, pois entende-se que todo o conteúdo está inserido apenas no texto, cabendo ao leitor extrair-lo a fim de chegar a sua compreensão.

Para Koch (2011, p.16), na concepção decodificadora, “o texto, por sua vez, é visto como simples produto da decodificação de um emissor a ser decodificado pelo leitor/ouvinte, bastando a este, para tanto, o conhecimento do código, já que o texto, uma vez codificado, é totalmente explícito”. Essa passividade e subordinação do leitor em relação ao texto é resultado da imposição de uma única possibilidade de leitura e de interpretação que privilegia o autor e coloca o professor como seu intérprete.

Contudo, para Solé (1998, p.23), este modelo

não pode explicar fenômenos tão correntes como o fato de que continuamente inferimos informações, o fato de ler e não perceber determinados erros tipográficos e nem mesmo o de que possamos compreender um texto sem necessidade de entender em sua totalidade cada um dos seus elementos, visto que não leva em consideração a intervenção do leitor, o que traz de conhecimento para interagir com o texto.

Esse modelo de leitura, de acordo com Tavares e Franco (2014), predominou entre os anos de 1930 a 1960 e se constituiu como um reflexo da visão estruturalista de linguagem, em que “A leitura era vista como um auxílio para a aprendizagem de estruturas corretas” (p. 2), com vistas apenas ao produto linguístico. Conforme Amorim (1997, *apud* TAVARES; FRANCO, 2014), nessa concepção de leitura o texto é utilizado como pretexto para o ensino

de gramática e de vocabulário, o que acaba levando o professor a deter-se na análise formal do sistema de estruturas da língua, deixando de lado os aspectos cognitivos e sociais na composição do sentido do texto.

Uma estratégia comum entre professores que se baseiam nessa concepção estruturalista é iniciar o trabalho com o texto a partir da leitura em voz alta o que indica maior atenção na estruturação do texto.

Essa é a concepção de leitura em que se baseia o ensino tradicional, que acredita que o leitor chegará a compreensão por meio da soma das partes e, para tanto, são elaboradas atividades com perguntas superficiais e suas respostas são encontradas também na superficialidade do texto, sem que haja necessidade de reflexão por parte desse leitor.

Kato (1985) afirma que o leitor adepto desse tipo de leitura compreende o significado com base apenas no que está explícito no texto, atendo-se a detalhes, detectando até erros de ortografia, contudo faz pouca leitura de entrelinhas.

2.2.2 Concepção psicolinguística de leitura

Em meados de 1960, conforme apontam Tavares e Franco (2014), surge o modelo psicolinguístico de leitura, também chamado de modelo descendente, *top down*, baseado em abordagens cognitivas, como a de Noam Chomsky, o qual aduziu que todos nascem com uma gramática inata, que possibilita uma criança construir frases que nunca ouviu.

Nessa concepção, a leitura é compreendida de maneira inversa à anterior, visto que seu foco deixa de ser o texto propriamente e passa a ser o leitor, que imprime na leitura o seu conhecimento de mundo, lançando mão de seus conhecimentos prévios e de sua cognição para realizar antecipações e hipóteses sobre o texto e as verifica no decorrer da leitura, numa atividade preditiva, construindo, desta forma, o sentido do texto. Há, portanto, uma valorização da maior quantidade de informações que o leitor possui sobre o texto, visto que facilitarão a sua interpretação.

Para Solé (1998), “as propostas de ensino geradas por este modelo enfatizaram o reconhecimento global de palavras em detrimento das habilidades de decodificação, que nas concepções mais radicais são consideradas perniciosas para a leitura eficaz” (p. 24).

Amorim (1997, p. 77), por sua vez, afirma que “a leitura passa, então, a ser considerada um ato cognitivo e ativo, já que o leitor traz para esta tarefa uma vasta gama de informações, ideias, atitudes e crenças.” Para a autora, a atividade de leitura é dirigida por propósitos que estipularão os caminhos que serão percorridos, a fim de chegar onde se pretende com ela, visto que, às vezes, começamos a ler apenas para verificar se desejamos continuar posteriormente, buscando apenas uma compreensão geral do texto (*skimming*), ou então quando investigamos uma informação mais detalhada dentro do texto (*scanning*).

Este pressuposto de leitura apresenta abertura para diferentes percepções do texto, que varia conforme os conhecimentos prévios que cada leitor aplica no processo de leitura. Assim, o sentido do texto depende exclusivamente do olhar de cada leitor, visto como fonte única do sentido do texto.

Conforme Kato (1985), o leitor que faz uso desse tipo de leitura consegue apreender as ideias gerais do texto, apresentando fluência e velocidade, porém muito se utiliza de adivinhações, pois lança mão mais de seus próprios conhecimentos do que das informações contidas no texto.

2.2.3 Concepção interacional de leitura

De acordo com Tavares e Franco (2014), a concepção interacional ou conciliadora de leitura surgiu nos anos 80, a partir da noção de competência comunicativa postulada por Hymes (1979), que incorporou a dimensão social ao conceito de competência. Para ele, é necessário que o indivíduo se utilize das regras do discurso da comunidade em que se insere, como, por exemplo, sabendo a quem, quando, onde e de que maneira falar.

Este modelo de leitura não se detém exclusivamente no texto, *bottom up*, ou exclusivamente no leitor, *top down* - concepções que apresentam apenas um foco direcional de leitura: ou centrada no leitor ou centrada no texto. A perspectiva interacional entende que, quando o leitor está diante do texto, utiliza-se tanto das decodificações de letras, palavras, frases, como dos conhecimentos prévios que traz consigo e que é na interação entre o texto e o leitor que se constrói o sentido daquele. Sendo assim, o fluxo de informação alterna-se constantemente entre texto e leitor. Contudo, para Tavares e Franco (2014), a concepção interacional de leitura deve ser compreendida como um processo de interação entre o texto e o

leitor e não apenas um ajuntamento das concepções decodificadora e da psicolinguística de leitura.

Também para Solé (1998), nesta concepção, o leitor assume a postura de processador ativo do texto e a leitura se processa na constante emissão e verificação das hipóteses que conduzem à compreensão. Afirmo ainda que nesse modelo

a leitura é o processo mediante o qual se compreende a linguagem escrita, nesta compreensão intervêm tanto o texto, sua forma e conteúdo, como o leitor, suas expectativas e conhecimentos prévios. Para ler precisamos, simultaneamente, manejar com destreza as habilidades de decodificação e apontar ao texto nossos objetivos, ideias e experiências prévias; precisamos nos envolver em um processo de previsão e inferência contínua, que se apoia na informação proporcionada pelo texto e na nossa própria bagagem, e em um processo que permita encontrar evidência ou rejeitar as previsões e inferências antes mencionadas. (SOLÉ, 1998, p. 23)

Em outras palavras, o leitor elabora uma previsão do que pode acontecer no texto baseando-se nas informações apresentadas nele, no que considera contextual e em seu conhecimento prévio de mundo.

O leitor realiza previsões ao longo do texto que levam à interpretação. Essa ação de prever é corrente entre leitores especializados, como afirma a autora acima referida (p. 25): “Fazemos previsões sobre qualquer tipo de texto e sobre qualquer um de seus componentes”. Porém, quando a previsão do leitor não coincide com o que se apresenta no texto, a leitura se configura ineficaz, pois não se chega à compreensão, sendo necessário rever o caminho da leitura feita.

De acordo com essa aceção interacional de leitura, construímos nossa interpretação a partir da verificação (através de indicadores no texto) de nossas previsões anteriores, “Em outros termos, quando levantamos hipóteses e vamos lendo, vamos compreendendo e, se não compreendemos, nos damos conta e podemos empreender ações necessárias para resolver a situação” (SOLÉ, 1998, p. 27).

A autora propõe que o professor explique a seus alunos suas bases para formular suas previsões e considera ainda conveniente que algumas de suas previsões não se realizem a fim de que possa verificar com os alunos o motivo pelo qual a previsão não se concretizou, para que percebam que a importância não está na exatidão, mas no ajuste e na coerência. Dessa forma, o professor cria a oportunidade do aluno participar, criando suas próprias previsões.

Silva (2004) também afirma que a interpretação de um texto se dá a partir de hipóteses que o leitor levanta com base em elementos textuais e com os conhecimentos que ele traz para leitura, eliminando ou confirmando tais hipóteses, conforme estabelece relacionamento entre os dados textuais e suas próprias informações.

2.2.4 Concepção sócio-interacional de leitura

De acordo com COSTA-HÜBES (2009), a proposta sócio-interacional de trabalho com a linguagem surgiu como categoria de análise nos anos 1960, mas ganhou maior reconhecimento apenas nos fins de 1970 e início dos anos 1980 nas áreas da Filosofia e da Sociologia por conta da obra no campo da linguística de Mikhail Bakhtin, que postulava que a linguagem se constitui como um constante processo de interação mediado pelo diálogo e, sendo assim, a língua só existe em função do uso de seus interlocutores. Esse entendimento do uso social e dialógico da linguagem aliado à noção de interação é que baseia esta concepção de leitura.

Contudo, é importante observarmos que, ainda que bastante próximos, o modelo sócio-interacional de leitura ultrapassa o modelo interacional porque, além de considerar a bidirecionalidade do fluxo de informação (do leitor para o texto e do texto para o leitor) como na concepção interacional, percebe o processo de leitura como sendo contextualizado sócio, histórico e culturalmente. Desta forma, o leitor transpõe os limites da formalidade do texto, buscando analisar o texto de forma crítica, percebendo-o inserido em determinado contexto sócio-histórico, como afirma Silva (2004, p.328): “Quando a atenção se volta não só para o texto ou para o leitor, mas para ambos, levando em conta questões sócio-históricas ligadas ao autor do texto e a seu leitor, entra-se na concepção de leitura denominada sócio-interacional”.

Segundo o autor, para que a leitura seja eficiente, “faz-se necessário que os produtores de sentido do texto – autor e leitor- sejam sócio-historicamente determinados e ideologicamente constituídos” (p. 328), ou seja, autor e leitor constroem juntos o sentido do texto, utilizando, para tanto, dados do contexto em que se inserem. A interação se realiza por meio da utilização de diversos níveis de conhecimento do leitor que são despertados durante a leitura.

Diante desta concepção, podemos chegar à importante verificação de que nem sempre a dificuldade na compreensão do texto se encontra na decodificação de unidades linguísticas, mas pode estar na falta de conhecimentos prévios do leitor (Moita Lopes, 1996).

Kleiman (1993, p.10) percebe a leitura como uma “prática social que remete a outros textos e outras leituras”, ou seja, no processo de leitura acionamos conhecimentos linguísticos, socioculturais e enciclopédicos construídos no grupo social em que nos inserimos. Da mesma forma, Coracini (1995, p.15) afirma que o ato de ler é um “processo discursivo no qual se inserem os sujeitos produtores de sentido – o autor e o leitor –, ambos sócio-historicamente determinados e ideologicamente constituídos”.

Silva (2004) postula ainda que ler não é uma atividade muito simples, tanto por ser uma habilidade aprendida, não adquirida, quanto por envolver questões culturais, ideológicas, filosóficas e semânticas. Assim, a leitura de um mesmo texto por leitores diferentes tende a interpretações igualmente distintas, já que dependem de tais fatores. O autor afirma também que a interpretação de um texto se realiza a partir das hipóteses que o leitor levanta com base nos elementos textuais e nos conhecimentos que ele traz para a leitura, eliminando ou confirmando tais hipóteses, conforme é capaz de estabelecer relacionamentos entre os dados textuais e seus conhecimentos. Para Silva (2004), “A leitura deve ser a atividade através da qual o leitor tem como interagir com o autor, por meio de um texto escrito. As práticas histórico-sociais são as que vão dar resultado a esse processo de interação” (p. 329).

As afirmações dos autores acima citados nos levam a perceber a concordância entre eles no que diz respeito à responsabilidade na construção de sentido do texto pelo leitor e pelo autor, pois interagem por meio do texto, levando em consideração as questões sócio-históricas de ambos.

Na concepção sócio-histórica, o leitor cumpre um papel ativo na construção de sentido do texto, passando a coautor do texto. Por outro lado, o entendimento do texto dependerá do propósito do leitor ao ler o texto; afinal, lê-se com diferentes objetivos e, conforme muda o objetivo, muda também a abordagem de leitura do texto.

Dentro dessa percepção de leitura, o professor percebe o aluno como detentor de conhecimentos que dão a ele capacidade de dialogar com o autor e construir significados.

Para Silva (2004), o “leitor proficiente é aquele capaz de seguir pistas deixadas no texto pelo autor, fazendo uso de dois conhecimentos: o conhecimento sistêmico e o esquemático”. O conhecimento sistêmico refere-se à competência linguística do leitor, nos níveis sintático, lexical e semântico. Já o conhecimento esquemático refere-se ao conhecimento de mundo do

leitor, responsável pelas expectativas elaboradas por ele. Porém Moita Lopes (1996) atenta para que o trabalho do professor não se restrinja apenas aos níveis sistêmicos e esquemático, afirmando que é necessário também observar o uso da linguagem como um parâmetro das relações de poder dentro dela.

A concepção sócio interacionista é a concepção de leitura que pretendo adotar nas propostas de atividades que elaborarei posteriormente no capítulo 5, pois creio ser a que melhor orienta uma aula de leitura interativa e contextualizada que busco realizar.

2.3 ETAPAS PARA O ENSINO DE LEITURA

De acordo com o exposto na subseção 2.2.4, a concepção sócio-interacional de leitura considera a bidirecionalidade do fluxo da informação para a construção do significado do texto. Esse fluxo ora se direciona do leitor para o texto (*top down*), onde se leva em conta os conhecimentos prévios do leitor, ora se direciona do texto para o leitor (*bottom up*), onde há a necessidade da decodificação dos elementos linguísticos do texto.

Nesta concepção, o processo de leitura é visto como social, visto que seus agentes – leitor e autor – são sujeitos situados sócio, histórico e culturalmente, colaborando para que o leitor ultrapasse os limites da formalidade do texto e o analise criticamente.

Com base em Tavares e Franco (2014) e Solé (2009), proponho estabelecer uma divisão didática por etapas de atividade de leitura da seguinte forma: pré-leitura, leitura e pós-leitura, como veremos a seguir. É importante lembrar que, conforme Solé (1998, p. 89), “esta distinção não deixa de ser um tanto artificial, pois muitas das estratégias são passíveis de trocas, e outras estarão presentes antes, durante e depois da leitura”. De qualquer forma, tais etapas podem ser um instrumento útil para a elaboração de atividades e materiais didáticos e, por isso, são aqui apresentadas e adotadas.

2.3.1 Pré-leitura

Para os autores acima, a pré-leitura, momento da motivação para realizar a etapa seguinte (ou seja, a leitura), deve envolver o estabelecimento dos objetivos da leitura, a ativação

do conhecimento prévio do leitor e o levantamento de hipóteses do que será encontrado no texto.

Solé (2009) afirma que essa etapa deve apresentar certo desafio ao leitor, contudo é necessário que o aluno perceba que se trata de uma tarefa possível de ser alcançada através de recursos disponíveis, como dicionário, internet, o colega, o professor a fim de despertar o interesse pela leitura que será realizada. Conforme a autora, “As situações de leitura mais motivadoras também são as mais reais”, que pode ser para a busca de uma informação específica ou geral, pelo puro prazer estético, para lembrar algo esquecido, para seguir instruções, para revisar... De fato, são inúmeras as possibilidades de realização de leituras reais, que dependem sempre das necessidades de cada leitor ou, no caso, da proposta de atividade elaborada.

Como afirma Solé (2009, p. 41), “nossa atividade de leitura está dirigida pelos objetivos que pretendemos mediante a ela”, sendo assim, a clareza dos objetivos que se tem ao buscar uma leitura, ou seja, o que se pretende com a ela, direciona o caminho a seguir, tornando mais fácil traçar a estratégia mais adequada a fim de alcançar os objetivos estipulados inicialmente. Afinal, não se lê um gibi da mesma forma que se lê uma enciclopédia ou as manchetes de capa de um jornal. Para cada leitura há um propósito diferente, que seria nesses casos respectivamente, o entretenimento, a busca de informação específica e a busca de informações gerais, e, conseqüentemente, tendo claro o objetivo inicial, deve o leitor saber elaborar uma estratégia de leitura que o leve com mais eficiência a atingir o que pretende. Na etapa referente à leitura, novos objetivos devem ser traçados, como veremos posteriormente.

Quanto aos conhecimentos prévios dos alunos sobre o texto, devem ser explorados nesta etapa, a fim de que os alunos sejam capazes de resgatar mentalmente tudo o que já trazem consigo de conhecimento sobre o assunto ou sobre outros assuntos que possam fazer correlação com o que está em foco. Estamos tratando aqui do fluxo de informação do leitor para o texto, momento em que traz a sua colaboração pessoal para a construção de sentido do texto. É necessário observar que muitos conhecimentos trazidos pelo aluno são baseados no fluxo de informação do texto para o leitor, os quais foram absorvidos ao longo de sua experiência de vida, como, por exemplo, a capacidade de perceber a diferença entre os tipos textuais e o que esperar deles, assim como os gêneros, as diferentes ilustrações, a função do uso de gráficos e de tabelas, o uso de negrito, a decodificação de palavras e frases e associá-los ao texto que pretende ler. Sendo assim, os conhecimentos prévios envolvem tanto o conhecimento de mundo quanto os conhecimentos linguístico e textual.

Para Tavares e Franco (2014, p. 75),

a apresentação de outro(s) texto(s) e o estabelecimento de relações entre ele(s) e o texto principal também podem ocorrer na etapa de pré-leitura como forma de ativar o conhecimento prévio dos alunos sobre um assunto ou gênero textual, ou mesmo como recurso para apresentar aos alunos conceitos que serão importantes para a compreensão do texto em foco.

Na pré-leitura, é fundamental ainda que o professor elabore questões que levem o aluno a tomar consciência de que suas experiências, ou seja, seu conhecimento de mundo contribui de maneira relevante para a compreensão do texto e o leve a compartilhá-los com seus colegas para que todos se enriqueçam com as informações e para que as interações sejam mais produtivas.

Vale destacar ainda que a ativação dos conhecimentos prévios dos alunos contribui significativamente para o levantamento de hipóteses sobre o que encontrarão no texto e que deve ser realizada também nesta etapa de pré-leitura, constituindo um dos seus componentes. A previsão, ou predição, é uma atividade em que o leitor inferi sobre o conteúdo de um texto por meio do título ou de outros elementos tipográficos, como as imagens e tipo de letra, contribuindo para estimular o interesse e a curiosidade pelo conteúdo que estará no texto.

É importante o estabelecimento de previsões sobre o texto para que, ao longo da leitura que será realizada, na medida em que compara suas previsões com as informações proporcionadas pelo texto, o aluno possa verificar se suas expectativas iniciais vão sendo ou não confirmadas e possa reformulá-las quando sentir necessidade. Dessa maneira, o leitor trava um processo interativo com o texto, a fim de construir seu sentido, que se realiza caso haja consciência entre a previsão e a sua verificação. Caso essa confirmação não ocorra, cabe ao leitor elaborar uma nova previsão mais adequada.

Uma boa maneira de estimular a elaboração de hipóteses para o texto é fazer com que os próprios alunos construam questões que achem relevantes a partir do assunto, do título, do subtítulo, das imagens, da formatação, do autor... pois provavelmente as perguntas apresentadas serão geradas a partir das expectativas que eles possuem sobre o texto e ajudará a melhorar a sua compreensão.

2.3.2 Leitura

No processo de leitura, como mencionado na etapa anterior, ocorrem continuamente tanto a formulação de previsões quanto as suas verificações na busca da compreensão do texto,

ou seja, na construção de sentido, que só ocorre quando esta se confirma. De acordo com Solé (2009),

Essas previsões, antecipações ou sei lá o que for, devem ser compatíveis com o texto, ou ser substituídas por outras. Quando estas são encontradas, a informação do texto integra-se aos conhecimentos do leitor e a compreensão acontece. (SOLÉ, 2009, p. 116)

Contudo, um leitor inexperiente necessita lançar mão de estratégias que o façam refletir sobre sua própria compreensão do texto, a fim de preencher possíveis lacunas que dificultam esse processo. Em outros termos, é preciso desenvolver sua atividade metacognitiva, pensar sobre sua própria compreensão, para que haja um frequente autocontrole de seu processo de leitura. Só assim o leitor atingirá uma leitura mais eficaz. Para tanto, deve o professor se comprometer com o ensino dessas estratégias.

Para a autora acima, é importante - ainda que não seja obrigatório, pois depende do grau de dificuldade de compreensão do texto - que os alunos percebam como o professor faz para construir a sua interpretação textual, observar um modelo de estratégia de leitura - como utiliza seu conhecimento prévio, como elabora suas previsões, como faz suas verificações - para que futuramente possam também se exercitar, seguindo seus passos e adaptando-os quando preciso, até que atinjam a autonomia metacognitiva e, assim, tornem-se leitores autônomos. Contudo, essa atitude apenas não é o suficiente para o aluno chegar a sua desejada independência. É preciso que os próprios alunos assumam as suas leituras, que experimentem as mesmas estratégias para perceberem como são necessárias para alcançarem o(s) objetivo(s) traçado(s) para a leitura. A autora sugere a leitura compartilhada como “a melhor ocasião para os alunos compreenderem e usarem as estratégias úteis para compreender os textos” (SOLÉ, 2009, p. 117).

Na leitura compartilhada, professor e aluno se envolvem num engajamento conjunto para organizar a tarefa de leitura e atrair também os outros alunos nessa atividade. Solé (2009) afirma que nessa tarefa ocorrem simultaneamente a exposição do modelo de estratégia do professor e a incorporação das responsabilidades por parte dos alunos, por meio da sequência de estratégias abaixo:

- leitura de um texto ou trecho dele em silêncio, podendo também realizar leitura em voz alta;

- o professor faz um resumo do que foi lido para os alunos e verifica o assentimento da turma;
- o professor pede explicações sobre partes do texto para comprovar se o texto foi compreendido;
- o professor elabora perguntas cujas respostas pressupõem a leitura;
- o professor constrói previsões sobre o que ainda não leu.

A seguir, um aluno ficará responsável pela sequência acima que se repetirá (ler, resumir, solicitar explicações e levantar hipóteses) e assim por diante.

Vale lembrar que a autora não propõe que a sequência seja rígida, visto que é possível e interessante que haja variações dentro dela, para que se adapte aos diferentes objetivos de leitura, e que, depois de incorporada pelos alunos, estes sejam organizados em grupos menores a fim de que todos tenham a oportunidade de ocupar o papel de responsável, fazendo com que a responsabilidade da leitura e o controle de sua compreensão aos poucos deixe de estar exclusivamente com o professor e passe para os alunos, que gradativamente assumem um papel ativo e independente.

É no desenvolvimento da atividade de leitura que se realiza o controle da compreensão, onde o aluno pode detectar seus erros e falhas de entendimento do texto e deve ser auxiliado pelo professor a superá-los da maneira mais adequada. Contudo, é relevante atentarmos para que, a depender dos objetivos da leitura, o fato de não compreender algo pode não interferir decisivamente no alcance do objetivo; por exemplo, caso meu objetivo seja fazer uma leitura geral para verificar se há em mim interesse de fazê-la detalhadamente mais tarde, em nada influencia o fato de eu não conhecer o significado de determinada palavra ou expressão, porém se meu objetivo for o de seguir um passo-a-passo, uma instrução, deixar de compreender uma frase pode ser decisivo para atingir meu objetivo. Neste caso, é necessário que o leitor saiba como agir, tomando a decisão adequada ao encontrar um obstáculo que impeça sua compreensão, exercendo o controle de sua leitura e buscando soluções a partir de estratégias que devem ser treinadas e aprendidas.

São muitas e diferentes as dificuldades que podem surgir na compreensão da leitura e, para tanto, cabe ao professor preparar atividades que antecipem algumas delas para que o aluno tenha oportunidade de exercitar meios para solucioná-las com independência futuramente.

Tavares e Franco (2014, p. 74) sugerem que, além de propor ao aluno diferentes objetivos para a leitura, sejam trabalhadas atividades que intervenham na

(a) compreensão geral do texto; (b) identificação de informações específicas; (c) discriminação entre ideias principais e ideias de suporte; (d) compreensão das relações entre ideias do texto; (e) compreensão de informações implícitas, como pressuposições, ironia etc.; (f) identificação de funções (tais como definição, exemplificação, enumeração, generalização etc.) e da organização textual (como introdução-desenvolvimento-conclusão; problema-solução; ordem cronológica, etc.); (g) observação de aspectos linguístico-discursivos (incluindo o uso de marcadores discursivos, processos de referenciação, uso de sentido figurado, entre muitos outros) e seus efeitos na construção do texto; (h) estabelecimento de relações entre dois ou mais textos.

2.3.3 Pós-leitura

De acordo com Tavares e Franco (2014), a pós-leitura é composta por quatro objetivos:

- avaliar se os objetivos da leitura foram alcançados;
- promover uma avaliação crítica do texto;
- estabelecer relações entre o texto lido e outros;
- identificar relações do texto com a vida dos alunos.

É nesta etapa, depois da leitura, que o professor deve propor a seus alunos que avaliem se atingiram os objetivos da leitura e que façam um levantamento das dificuldades encontradas por eles, assim como quais os recursos que utilizaram para ultrapassá-las. Relembrar os caminhos percorridos, reforçar o aprendizado e incentivar a autonomia do aluno.

É ainda o momento de apresentar questões relacionadas à leitura que conduzam o aluno a refletir sobre o tema abordado por meio de outros olhares, outros horizontes, assim como reconhecer o não abordado intencionalmente no texto é uma das muitas formas de promover a sua reflexão crítica. Afinal, há várias perspectivas sobre um mesmo tema e o aluno deve ser estimulado a despertar para isso.

Estabelecer relações com outros textos – seja pelo tipo, pelo gênero ou pelo tema – pode colaborar para a ampliação da criticidade do aluno, pois pode apresentar o mesmo assunto por outra ótica ou acrescentar novos conhecimentos interdisciplinares ao texto principal. Essas relações devem ser feitas tanto com textos já conhecidos deles como também com novos textos

oferecidos pelo professor ou mesmo trazidos pelos alunos, esta última forma seria mais uma maneira de engajar os alunos no processo de leitura.

E, por fim, é possível também construir atividades que instiguem os alunos a refletir sobre como o texto contribui na vida deles ou de sua comunidade, seja por meio de um debate, de uma exposição artística, de um texto escrito etc. – ou seja, da forma que melhor convier ao grupo.

Vale ainda mencionar as sequências didáticas propostas por Cosson (2014) para atividades com textos literários. Com o intuito de colaborar pedagogicamente com o ensino de literatura, o autor apresenta dois tipos de sequência de atividades de leitura, uma básica e outra expandida. O objetivo é promover o letramento literário, possibilitando ao aluno percorrer o caminho da leitura literária, a qual poderá utilizar em tantas outras leituras que virão, pois colabora com o aprimoramento da capacidade de interpretação. As propostas, apresentadas nas seções a seguir, buscam ainda desenvolver o gosto pelo literário e o potencial crítico e reflexivo, tão necessários à formação do leitor e seu refinamento estético.

2.3.4 Sequência básica

A sequência básica proposta por Cosson (2014) para o ensino de literatura é composta por quatro etapas: motivação, introdução, leitura e interpretação.

A motivação é o primeiro passo do letramento literário e consiste em preparar o aluno para entrar no texto. Para Cosson (2014), o encontro do leitor com a obra exige uma preparação que “requer que o professor conduza de maneira a favorecer o processo da leitura como um todo” (p. 54).

A introdução consiste na apresentação do autor e da obra, com a finalidade de quebrar a resistência do aluno à leitura, levando-o a receber a obra de maneira positiva. Quanto à apresentação do autor, é importante que “não se transforme em longa e expositiva aula sobre a vida do escritor, com detalhes bibliográficos que interessam a pesquisadores, mas não são importantes para quem vai ler um de seus textos” (p.60). Cosson (2014) postula que é na introdução que o professor deve justificar a escolha da obra.

Outra observação feita pelo autor é que o professor não pode deixar de apresentá-la fisicamente aos seus alunos.

Quanto à leitura, Cosson adverte que o ensino de leitura não pode perder de vista os objetivos; pois a leitura escolar necessita de acompanhamento. Para tanto, o autor propõe intervalos – dentro de um tempo estabelecido previamente - quando se trata de leituras extensas, como de livros inteiros, para que o professor tenha a oportunidade de perceber as dificuldades que seus alunos possam apresentar. Nesses intervalos, o professor deve convidar o aluno a apresentar o resultado de sua leitura por meio de uma conversa ou uma outra atividade pedagógica, “mas é importante que a atividade seja pertinente com a leitura efetiva feita pela maioria dos alunos” (COSSON, 2014, p.63).

Apesar da sequência proposta pelo autor apresentar divisões distintas das mencionadas anteriormente – pré-leitura, leitura e pós-leitura – é possível estabelecer uma relação entre elas, conforme o quadro a seguir.

ETAPAS DE ENSINO DE LEITURA PROPOSTAS POR TAVARES E FRANCO (2014)	ETAPAS DA SEQUÊNCIA BÁSICA PROPOSTA POR COSSON (2014)
Pré-leitura	Motivação Introdução
Leitura	Leitura
Pós-leitura	Interpretação

Quadro 1: Relação entre as etapas de ensino de compreensão escrita propostas por Tavares e Franco (2014) e a sequência básica proposta por Cosson (2014)

2.3.5 Sequência expandida

Para Cosson (2014), a sequência expandida para o ensino de literatura surgiu da necessidade de deixar mais evidente as articulações entre experiência, saber e educação literários. Esta sequência apresenta as mesmas etapas da sequência básica acrescidas de dois

momentos de interpretação, um de contextualização e um de expansão, as quais favorecem o aprofundamento do texto.

O primeiro momento de interpretação se dedica à interpretação global da obra, incluindo a exploração de aspectos formais, enquanto o segundo se destina ao aprofundamento dos aspectos mais pertinentes ao propósito da leitura.

Com base em Maingueneu, Cosson (2014) entende a etapa de contextualização, que acontece entre as duas interpretações, como “o movimento de ler a obra dentro de seu contexto, ou melhor, que o contexto da obra é aquilo que ela traz consigo, que a torna inteligível...” (p. 86) e apresenta sete tipos diferentes de contextualização: teórica, histórica, estilística, poética, crítica, presentificadora e temática.

Na expansão, etapa final da sequência, o autor destaca a importância dos processos de intertextualidade, da exploração dos diálogos possíveis com outras obras, as precedentes e as posteriores à leitura em questão.

No quadro comparativo abaixo é possível perceber a relação entre as etapas de ensino de leitura propostas por Tavares e Franco (2014) e a de sequência expandida proposta por Cosson (2014):

ETAPAS DE ENSINO DE LEITURA PROPOSTAS POR TAVARES E FRANCO (2014)	ETAPAS DA SEQUÊNCIA EXPANDIDA PROPOSTA POR COSSON (2014)
Pré-leitura	Motivação Introdução
Leitura	Leitura 1ª Interpretação Contextualização 2ª Interpretação
Pós-leitura	Expansão

Quadro 2: Relação entre as etapas de ensino de compreensão escrita propostas por Tavares e Franco (2014) e a sequência expandida proposta por Cosson (2014)

Vale ainda destacar que a etapa de interpretação, tanto da sequência básica quanto da sequência expandida, se constitui pelas inferências realizadas para chegar à construção do sentido do texto, travando um diálogo que envolve autor, leitor e comunidade. Cosson salienta que, no momento da interpretação, o aluno deve expressar sua percepção do texto, fazendo uma reflexão sobre a obra lida, externalizando-a de forma explícita, permitindo o compartilhamento das interpretações, pois assim “os leitores ganham consciência de que são membros de uma coletividade e de que essa coletividade fortalece e amplia seus horizontes de leitura”, destacando, desta forma, a importância das interações interpessoais no processo de leitura, sobre as quais discorrerei na subseção seguinte.

2.4 O PAPEL DAS INTERAÇÕES NA SALA DE AULA

Entendendo a sala de aula como o espaço privilegiado de apropriação e sistematização de conhecimentos estabelecidos pelo processo ensino-aprendizagem, torna-se necessário uma atenção especial para o papel das interações que ocorrem nesse contexto. É na sala de aula, por meio das interações, que ocorrem conflitos e negociações que impulsionam a aprendizagem, e quando os alunos estão interagindo, agem e estimulam o outro a interagir também.

O paradigma que tomo por base para refletir sobre as interações em sala de aula é o sócio-interacionista, tendo como pressuposto a criação de um ambiente favorável ao desenvolvimento do aluno como cidadão independente, crítico e atuante na sociedade. Para tanto, é necessário criar estímulos que levem ao diálogo com o outro, a fim de desenvolver sua capacidade de troca de experiências, ultrapassando sua própria vivência para, então, construir novos conhecimentos. Afinal, todo ser se constrói a partir de sua própria história atravessada pela história do grupo a que pertence.

A teoria sócio-interacionista, que tem em Lev Semenovich Vygotsky (1896-1934) o seu maior expoente, parte do pressuposto de que o homem é um ser biológico e social, cujo pensamento é constituído histórico e culturalmente, sendo capaz de reconstruir internamente uma realidade externa. Essa reconstrução se dá a partir da ideia de que quando o social é apreendido pelo sujeito, este apenas será capaz de internalizá-lo quando puder pensar sobre ele (MARTINS, 1997, p. 114), em outras palavras, o indivíduo usa certo conceito social, mas apenas o incorporará à sua prática quando for capaz de refletir sobre tal conceito.

Vygotsky destaca ainda a importância do ambiente para a constituição do indivíduo, possibilitando a formação de um sujeito capaz de interferir e alterar a situação em que vive. Postula também que a relação do ser humano com o mundo não se realiza diretamente, mas é intermediado por instrumentos físicos e simbólicos.

Os instrumentos físicos são elementos que auxiliam a execução de tarefas e, segundo Garcia (2005, p. 48) têm “a função de provocar mudanças nos objetos e controlar processos da natureza”. Já os instrumentos simbólicos, ou signos, são “instrumentos psicológicos utilizados pelo homem para representar, evocar ou tornar presente o que está ausente” (GARCIA, 2005, p. 48). Desse modo, os instrumentos físicos estão voltados para realizar interferências externas ao ser humano, enquanto os instrumentos simbólicos estão voltados às interferências internas, psicológicas.

No processo de interação, a linguagem constitui o principal instrumento simbólico de representação da realidade e de relação com o outro, exercendo a função de organização do pensamento e a de comunicação.

Para Gerhardt (no prelo), as relações não devem ser focadas apenas nos dos sujeitos envolvidos, mas em todos e tudo o que participa do processo ensino-aprendizagem, assim como o que se estabelece como conteúdo a ser trabalhado, visto que a cognição é partilhada e interdependente. Por isso, os indivíduos envolvidos no processo cognitivo (o aluno, o professor, os colegas de turma) assim como o meio (os conteúdos e os artefatos materiais e simbólicos) são constituintes da cognição e devem se relacionar entre si de forma a atuarem colaborativa e dinamicamente no processo ensino-aprendizagem. Conforme Gerhardt (2013), não podemos, então, imaginar que haja cognição sem que haja primeiro a interação, daí a preocupação em destacar seu mérito e incitá-la para que todos se beneficiem com a aprendizagem.

A autora aponta ainda para a importância do professor se comprometer como falante primário no processo de cognição, devendo ele ser o “disparador” do olhar. Ou seja, o aluno não deve ser visto pelo professor como um ser a priori, sendo ignorada sua subjetividade e, com ela, todas as expectativas, desejos e conhecimentos que traz consigo, em sua constituição como indivíduo, as quais deveriam ser aproveitadas para serem mescladas com o que de novo o professor e os colegas trazem.

Para autora, deve o docente ser o primeiro a movimentar-se em direção ao outro (aluno), observando a sua subjetividade, valorizando e utilizando os conhecimentos que o discente já possui para integrá-los aos seus, a fim de construir novas cognições. Ao fazer esse movimento

de valorização do aluno, o professor diminui a assimetria que há inicialmente entre eles, aproximando-os, o que estimula que o aluno o perceba também em sua subjetividade e estabeleça uma relação de troca, que pode e deve acontecer também entre os seus colegas de classe, aumentando a interação tão pretendida nas aulas de leitura entre aluno-professor e aluno-aluno, o que propicia um ambiente mais favorável ao desenvolvimento da cognição.

Partindo da validação dos conhecimentos prévios do aluno, o professor passa a entender a importância de não decidir sozinho o que será objeto de estudo nas aulas de leitura, devendo estabelecer uma participação mais colaborativa dos seus alunos na seleção de textos. Essa ação faz com que os textos a serem estudados sejam construídos no fluxo comunicativo da sala de aula (GERHARDT, 2013), o que possibilita que a seleção das leituras sejam de real interesse dos discentes.

Essa atitude desperta no aluno a compreensão de que é um ser coparticipante das aulas e promoverá a sua valorização enquanto pessoa autônoma, principalmente ao notar que o que traz em si é importante para o grupo e que colabora com a compreensão das leituras propostas. Promoverá ainda o engajamento conjunto do grupo, pois cada participante, entendendo-se como colaborador das aulas, deve também perceber que há responsabilidades destacadas para cada qual, que há um determinado comportamento que deverá ser cumprido por ele e pelos outros para que as relações aconteçam de forma a alcançar com sucesso a proposta das aulas, que, em última instância, é a melhoria da compreensão escrita.

Como afirma Gerhardt (2014, p. 892), o comprometimento conjunto é “uma configuração para um relacionamento entre as pessoas definida pelo fato de que os interactantes devem estabelecer de forma mútua, mas não necessariamente equivalente, obrigações e direitos que regulamentam as relações que contratam entre si”. Assim, os comportamentos cognitivos do professor e dos alunos passam a ser interdependentes e a consciência desse fato responsabiliza todos os sujeitos participantes da aprendizagem a se comportarem em colaboração, aumentando a interatividade nas aulas de leitura.

A instauração do comprometimento conjunto reconfigura totalmente o contexto de sala de aula, pois o aprendizado passa a ser visto como de responsabilidade de todos os participantes e, caso uma das partes deixe de se comportar dentro do que se espera, tem-se a consciência de que comprometerá de algum modo o resultado final.

3 METODOLOGIA DE PESQUISA

Neste capítulo descrevo a metodologia de pesquisa, dividindo-o em cinco partes. Na primeira (3.1), descrevo de forma breve o meu percurso profissional como professora de Língua Portuguesa da rede pública de ensino, apresentando as inquietações que me levaram à pergunta de pesquisa que busco responder. Na segunda (3.2), caracterizo o estudo como uma pesquisa de intervenção, utilizando uma abordagem qualitativa de cunho etnográfico. Na terceira parte (3.3), apresento o contexto em que a pesquisa foi realizada, abrangendo a instituição e as aulas de leitura na disciplina de Língua Portuguesa. Na quarta seção (3.4), apresento os participantes e, na quinta e última parte (3.5), os instrumentos de geração de dados.

3.1 MEU PERCURSO PROFISSIONAL

Iniciei minha formação docente com o curso pedagógico que me habilitou a trabalhar com alunos do antigo primário, o que hoje chamamos de ensino fundamental I. O meu primeiro e por isso também o meu maior desafio como docente foi o de começar meu trajeto profissional com uma turma multisseriada. Tratava-se de uma turma de reforço de uma instituição que dava apoio a alunos carentes no contraturno de suas respectivas escolas. Ministrava aulas de Língua Portuguesa, Matemática, Ciências Naturais, História e Geografia (com ênfase nas duas primeiras) para alunos que cursavam da 1ª a 4ª série, o que hoje corresponde ao primeiro e segundo ciclos do Ensino Fundamental. Um desafio grande para uma recém-formada.

Escolhi a graduação em Letras porque percebia que é através da linguagem que o aprendizado se realiza e se estabelece. Dois anos depois de entrar na faculdade de Letras da Universidade Federal Fluminense, participei de um concurso público para rede estadual de ensino do Estado do Rio de Janeiro e passei a ministrar aulas para turmas seriadas de Ensino Fundamental I. Agora começava minha experiência com alunos que, apesar de apresentarem níveis bem diferentes de aprendizagem, cursavam a mesma série.

Enquanto me apropriava de novos conhecimentos e teorias acadêmicas, fazia o possível para pô-los em prática nas turmas em que tive a oportunidade de ministrar aulas. Percebia a distância que há entre a teoria e a prática, pois nem tudo que era estudado era possível de ser aplicado em minhas turmas ou pelo menos não chegava aos resultados desejados, principalmente no que se refere à questão da leitura e da interpretação textual, base de todo e qualquer aprendizado.

Um ano após o término da graduação, assumi turmas de Ensino Fundamental II e Ensino Médio e assim pude perceber que as dificuldades nas aulas de leitura persistiam. Ao final do ensino médio, os alunos já haviam passado por pelo menos 13 anos de escolaridade, mas continuavam apresentando muita dependência do professor para realizarem suas leituras. Por outro lado, eu continuava a refletir sobre as possibilidades de transformar as minhas aulas em momentos que oferecessem oportunidades de trocas, de interação e levassem a construção de autonomia para a realização das atividades de leitura.

Enquanto a minha prática se estendia, ficava clara a necessidade de me especializar. Cursei, em 1997, então, uma especialização Lato Sensu em Língua Portuguesa, também na Universidade Federal Fluminense, o que muito contribuiu para refletir sobre a minha atuação em sala de aula. Percebia que as teorias influenciavam a minha prática e me ajudavam a buscar alterações, principalmente no que dizia respeito à abordagem dos textos.

Tive oportunidade tanto de ministrar aulas em diversas turmas de diferentes contextos escolares (pois fiz novos concursos públicos para professor de Língua Portuguesa, tanto para a Secretaria de Educação do Estado do Rio de Janeiro e quanto para a Fundação Municipal de Educação de Niterói, nos quais permaneço até hoje) assim como de participar de encontros, palestras e cursos de atualização e aperfeiçoamento que colaboraram muito na minha formação profissional.

Contudo, foi em 2013 que tive uma grande oportunidade de aprofundar meus estudos e contribuir mais ainda com o meu trabalho, pois foi quando ingressei no curso de Mestrado Profissional em Letras (PROFLETRAS) da Universidade Federal do Rio de Janeiro. Nesse curso, pude trazer à tona teorias já vistas anteriormente e conhecer outras tantas mais recentes que me fizeram refletir mais uma vez sobre minha atuação, provocando em mim novas reflexões e questionamentos.

Percebi, então, que era preciso investigar minha própria ação docente, a partir das inquietações que sempre tive sobre o meu fazer pedagógico ao longo dos 24 anos que tenho dedicado às atividades de magistério, a fim de buscar uma abordagem mais focada nos alunos e na colaboração democrática entre os participantes nas aulas de leitura (aluno-aluno, professor-aluno), contribuindo para um aprendizado mais eficaz e para o crescimento profissional do professor.

Dedico-me a esta pesquisa, com o objetivo de associar prática e teoria, pois entendo que um profissional deve sempre se rever e se refazer, questionar sua prática, refletir para, então,

ou confirmar sua atuação, ou buscar novos caminhos que o levem a soluções mais eficientes para seu trabalho.

Busco, então, nesta pesquisa, avaliar a contribuição pedagógica de uma abordagem sócio-interacionista nas aulas de leitura, sob os pontos de vista do professor regente, do professor colaborador e dos alunos. Para tal, parto da seguinte pergunta de pesquisa: quais ações pedagógicas contribuem mais efetivamente para desenvolver as habilidades de compreensão escrita dos meus alunos?

Com o intuito de responder a tal questão, optei por realizar uma pesquisa qualitativa de intervenção, utilizando instrumentos etnográficos e justificarei tal escolha na seção 3.2 a seguir.

3.2 CARACTERIZAÇÃO DA PESQUISA

Para Moita Lopes (1994), uma pesquisa científica reúne três características: é metódica, é sistemática e é criticável. Esta pesquisa pretende atender a essas características apresentando o seu caráter metódico por meio da clareza de definição dos procedimentos de investigação utilizados, o seu caráter sistemático por meio do inter-relacionamento do conhecimento produzido e o seu caráter criticável por meio da valorização da opinião crítica de seus participantes.

Escolhi, então, realizar uma investigação de abordagem metodológica qualitativa que se constitui como uma pesquisa de intervenção e de cunho etnográfico para tentar responder à pergunta de pesquisa já apresentada.

Nesta seção caracterizarei a pesquisa qualitativa, contrapondo-a à quantitativa, assim como a pesquisa de intervenção e a perspectiva etnográfica, apresentando, no decorrer, minhas justificativas para tais escolhas.

3.2.1 A pesquisa qualitativa

A abordagem qualitativa ou interpretativista de pesquisa surge no final do século XIX, como aponta André (1995). Nesse momento, cientistas sociais passam a questionar se o método de investigação positivista, adotado até então pelas ciências físicas e naturais, davam conta também das peculiaridades dos estudos dos fenômenos humanos e sociais. Eles defendiam, então, a perspectiva idealista-subjetivista ou fenomenológica de conhecimento como alternativa ao conhecimento positivista em vigor.

Ainda segundo André (1995), o principal argumento apresentado por Wilhelm Dilthey (um dos primeiros a questionar a validade da abordagem positivista para estudos sociais) era o de que os fenômenos humanos e sociais são complexos e dinâmicos, tornando-se impossível a aplicação das mesmas leis positivistas que se aplicam às ciências exatas. Alertou ainda que o interesse das ciências humanas encontra-se no entendimento de um fato e que o contexto em que tal fato ocorre é primordial para a compreensão do mesmo.

A pesquisa qualitativa surgiu, então, da busca de um melhor ajuste entre o propósito da pesquisa e a abordagem mais adequada para se chegar a ele. Sendo assim, dependendo do que se pretende investigar deve-se escolher a abordagem mais adequada a ser adotada.

A abordagem qualitativa baseia-se na concepção de que o mundo social se constitui de várias realidades construídas a partir das diferentes interpretações realizadas pelos sujeitos que nelas estão inseridos (MOITA LOPES, 1994). Por isso, quando se buscar explicar significados de um comportamento de um grupo social particular, deve-se focar na compreensão dos significados que os sujeitos atribuem às próprias ações, destacando a importância do contexto para a apreensão desses significados, como é próprio da pesquisa qualitativa.

Diante desse contexto histórico, segue um amplo debate entre as duas abordagens. O paradigma qualitativo de pesquisa se difere do quantitativo por se configurar a partir de uma visão holística dos fenômenos, levando em conta o contexto onde ocorre a situação e as interações que a permeiam, enquanto este percebe a realidade como unidades objetivas e passíveis de mensuração.

Enquanto “o que interessa no paradigma positivista é a explicação causal, as generalizações e as análises dedutivas, quantitativas, centradas nas possibilidades da produção do evento” (Freitas, 2003), a abordagem qualitativa se interessa pelos vários significados que emergem das perspectivas dos atores sociais.

Segundo Otero (2006), a pesquisa qualitativa possui um caráter exploratório, ou seja, estimula que os sujeitos participantes reflitam livremente sobre algum tema, objeto ou conceito. É também considerada indutiva, pois o pesquisador desenvolve conceitos a partir dos dados coletados.

Optei por uma pesquisa qualitativa por ser um meio de produção de conhecimento que pretende compreender e buscar explicações acerca do meio social, levando em consideração a realidade como subjetiva, valorizando o contexto e as diferentes perspectivas dos participantes da pesquisa.

3.2.2 A pesquisa de intervenção

Escolhi realizar uma pesquisa de intervenção por propiciar, devido a seu caráter prático, a mediação do professor/pesquisador através de ações planejadas e implementadas com base em um referencial teórico. A aplicação da teoria deve provocar melhorias em minha própria prática, visando desenvolver a qualidade de aprendizagem dos alunos, ao mesmo tempo em que contribui também para o progresso do conhecimento teórico sobre o processo ensino/aprendizagem, visto que, chegando à sala de aula, a teoria é posta à prova, podendo ser verificada a sua pertinência.

Segundo Robson (1995), as pesquisas de intervenção são as realizadas fora de um ambiente protegido como o de um laboratório e as que de fato apresentam mudanças necessárias à realidade pesquisada.

Para Damiani (2012), a pesquisa de intervenção em muito se equipara à que Tripp (2005, p. 463) apresenta como pesquisa-ação, podendo dizer também que a pesquisa é “feita pelo prático, adaptada às exigências (formais) de trabalhos acadêmicos”. Damiani (2012) define a pesquisa de intervenção como “pesquisa educacional que se caracteriza por visar ao planejamento, à implementação e à avaliação de práticas pedagógicas inovadoras, tendo como objetivo aumentar as aprendizagens dos sujeitos envolvidos”.

Com base nas características apresentadas acima sobre a pesquisa de intervenção, apresento, no quadro abaixo, as relações entre tais características e as aplicações no contexto da presente pesquisa:

Características das pesquisas de intervenção	Aplicações no contexto desta pesquisa de intervenção
- são pesquisas aplicadas	- pesquisa na escola em que trabalho
- partem de uma intenção de mudança ou inovação	- intenção de modificar as aulas de leitura de modo a melhorar a compreensão escrita dos alunos
- trabalham com geração de dados	- geração de dados através de conversas entre alunos e professor pesquisador; observação das interações em sala de aula; sistematização de saberes na dissertação

- interação entre o pesquisador e os sujeitos da pesquisa	- interação entre professor e alunos nas aulas de leitura; conversas com alunos e professor; interação entre o professor/ pesquisador e o professor colaborador
- experiências práticas sistematizadas que levam a descobertas e elaborações teóricas	- construção de aulas de leitura que gerem aumento da colaboração participativa entre aluno-aluno e aluno-professor

Quadro 3: Características das pesquisas de intervenção X aplicações no contexto desta pesquisa de intervenção

Caracterizo, portanto, esta pesquisa como sendo de intervenção, porque busca planejar, implementar e avaliar minha prática pedagógica, com o intuito de promover o desenvolvimento da aprendizagem dos alunos nas aulas de leitura.

3.2.3 A pesquisa de cunho etnográfico

Conforme afirma Hammerley (apud WIELEWICKI, 2001), os especialistas ainda não têm definido com clareza o que pode ser considerado ou não uma pesquisa etnográfica. Contudo, podemos nos ater aos pontos em que os pesquisadores convergem sobre o assunto.

A pesquisa etnográfica, originariamente desenvolvida na antropologia, é tradicionalmente utilizada a fim de estudar a cultura de determinado grupo social, do ponto de vista dos sujeitos pesquisados, conforme afirma Wielewicki (2001). Segundo Davies (1999), a pesquisa etnográfica, em sua forma clássica, era realizada a partir da observação participante, em que um único pesquisador se inseria em uma comunidade, vivendo e participando de toda a sua rotina por um longo período de tempo, a fim de compreender sua cultura, sua estrutura social e as interações do grupo em questão.

Com o passar do tempo, essa prática foi sofrendo adaptações de acordo com o propósito a que se dispunha, como por exemplo, de acordo com Davies (1999), na década de 20, em que os pesquisadores passaram a observar e a interagir em grupos urbanos, como gangues de ruas, utilizando instrumentos de geração de dados como notícias de jornais e gravações de histórias, o que possibilitava conduzir a pesquisa por um período mais curto de tempo.

Para Rodrigues Jr. (2007), a etnografia é uma lógica de investigação de práticas culturais e sociais de uma determinada comunidade, com o objetivo de compreender as ações e as relações de seus membros para, enfim, construir uma teoria sobre esse grupo.

Nesse tipo de pesquisa, a preocupação do pesquisador é com os significados, com a forma com que cada participante se percebe e percebe o outro também envolvido na pesquisa,

assim como suas ações. Para tanto, o pesquisador se utiliza de diferentes instrumentos para coletar dados (como anotações, entrevistas informais, gravações de vídeo e áudio etc.), no intuito de melhor compreender o contexto investigado. Além disso, busca-se privilegiar a perspectiva dos participantes.

Para Erickson (2001), o pesquisador deve considerar as diferentes interpretações dos participantes de maneira crítica. Conforme a citação abaixo, que reafirma a importância de se levar em conta as diferentes visões dos envolvidos na pesquisa:

em vez de considerar somente a observação do pesquisador externo, como tradicionalmente feito em pesquisa de base positivista, a pesquisa etnográfica leva em conta que em qualquer estudo contextualizado é essencial que se leve em consideração a visão que os participantes (sendo o observador-participante incluído aqui) têm do contexto e o todo do contexto social. (MOITA LOPES, 1994: 334)

Na área da educação, porém, esse tipo de pesquisa muda de foco, que deixa de ser a descrição de determinada cultura e passa à descrição do processo educativo de determinado grupo, o que faz com que algumas características da pesquisa etnográfica acabem não configurando exigências para o meio educacional, como por exemplo, “uma longa permanência do pesquisador em campo, o contato com outras culturas e o uso de amplas categorias sociais na análise de dados” (TEIS & TEIS, 2006, P. 4). Desta forma, para André (2005), o que a educação se propõe a fazer é um estudo do tipo etnográfico e não uma pesquisa etnográfica nos moldes tradicionais.

Portanto, adoto uma concepção de pesquisa de cunho etnográfico por pretender descrever e interpretar o contexto das aulas de leitura a partir da compreensão de que a sala de aula é um ambiente com características culturais próprias, não importando o seu tamanho, e porque os sujeitos envolvidos na pesquisa contribuem com suas observações a respeito das aulas.

3.3 CONTEXTO DE PESQUISA

Esta seção se subdivide em duas partes que descrevem os elementos que constituem o contexto desta pesquisa. A primeira parte, a seção 2.3.1, é dedicada a descrever a instituição na qual foi realizada a pesquisa. A segunda, a seção 2.3.2, trata das aulas de leitura na disciplina de Língua Portuguesa.

3.3.1 A instituição

A pesquisa foi realizada durante o segundo semestre de 2013, em uma turma de 9º ano regular do ensino fundamental de uma das unidades da Fundação Municipal de Educação de Niterói (FME).

A FME foi criada em 1991, com base na Lei nº 924/91 e no Decreto 6.172/91, e possui 75 unidades escolares, sendo 46 Escolas de Ensino Fundamental e 29 Unidades Municipais de Educação Infantil (UMEI), mas atualmente apenas 13 delas atendem ao segundo segmento do ensino fundamental (3º e 4º ciclos).

A grade curricular de Língua Portuguesa exigida para turmas de 6º ao 9º ano de escolaridade é de 6 tempos semanais, de 45 minutos cada, por turma, que geralmente acabam sendo distribuídas em 3 encontros.

A escola situa-se, desde 1975 (tendo sua primeira turma formada em 1976), na Região Oceânica de Niterói, em frente a um trevo rodoviário, com acesso fácil à locomoção pública, a um shopping, a centros comerciais, a instituições bancárias e ainda a cinco praias que pertencem à região. Funciona em três turnos, sendo que o primeiro dedica-se ao curso regular do segundo segmento do ensino fundamental; o segundo turno, ao primeiro segmento regular do ensino fundamental e ao 6º ano do ensino fundamental e o terceiro turno, ao Ensino de Jovens e Adultos (EJA), tanto primeiro como segundo segmentos.

A instituição atende cerca de 1000 alunos moradores, em sua maioria, de comunidades carentes próximas e de bairros vizinhos. Sua proposta de trabalho tem por base o seu Projeto Político Pedagógico, o qual afirma que a escola construiu sua filosofia de trabalho pautada nos princípios de prioridade para os estudos, de estabelecimento de regras de convivência para um bom aproveitamento escolar e na gestão democrática. O PPP apresenta ainda a Equipe de Articulação Pedagógica como defensora dos interesses dos alunos, da participação dos pais nas atividades escolares e da tomada de decisões com plena participação do corpo docente.

Em 2009, a escola realizou uma pesquisa por amostragem com alunos que cursavam o 6º ano do ensino fundamental a fim de atualizar dados que pudessem caracterizar o aluno e sua família, para adaptar o trabalho pedagógico às reais necessidades discentes. Os resultados da pesquisa foram considerados bastante relevantes, principalmente no que diz respeito a fatores sociais. A equipe pedagógica verificou que, quando questionados sobre os maiores problemas do bairro onde moram, os alunos relataram como sendo o saneamento básico, os assaltos e a

violência, deixando de lado um fator de grande importância em suas comunidades, que é o tráfico de drogas.

A falta de percepção sobre a gravidade do problema das drogas foi vista como preocupante pela equipe pedagógica, que levantou como possível hipótese para tal esquecimento o fato da presença do tráfico na região não ser mais vista pelas crianças como um problema, e, sim, como algo corriqueiro, configurando uma normalidade social.

Ao caracterizar a clientela atual, o PPP aponta um aumento relevante de alunos indisciplinados e desinteressados, assim como uma queda no rendimento escolar e, ao mesmo tempo, compromete-se em incentivar os alunos a envolverem-se com o ato educativo, por meio da promoção de reuniões sistemáticas com os pais para melhor encaminhar essas questões e primar pelo estudo de seus discentes.

Esta instituição como as outras unidades da Rede Municipal de Educação passaram a se organizar, desde 1999, em sistema de ciclos, que é fundamentado por teorias que percebem que a aprendizagem dos sujeitos acontece de forma não-linear, em tempos diferentes e que não dependem apenas de estímulos externos (FERNANDES, 2007). Dessa forma, o conceito de ciclos rompe com o sistema de seriação e propõe agrupamentos dos alunos (ora por idade, ora por conteúdo e ora pela conjugação dos dois), trazendo a possibilidade de avanço ou retenção em cada ciclo, que por sua vez é constituído por dois anos letivos cada um.

A organização em ciclos implica numa nova abordagem sobre os conhecimentos historicamente construídos, que passam a ser objeto de reflexão, indagação e construção, sendo necessária a utilização de métodos pedagógicos que favoreçam que os conteúdos se relacionem entre si e com o dia a dia dos alunos.

Contudo, a proposta de ciclos não se verifica na realidade escolar, visto que os agrupamentos não são realizados por conta principalmente de condições objetivas, tanto pela falta de espaço físico suficiente para comportar grupos menores de alunos (já que as turmas continuam sendo formadas em média por 30 a 35 alunos, sem que haja salas disponíveis para comportá-los - que se pretende que sejam em número menor de discentes), quanto pela falta de profissionais suficientes na escola para atenderem a esses agrupamentos. A inexistência de condições práticas gera certa rejeição por parte dos profissionais quanto à implementação do sistema.

O que se percebe é que a lógica seriada só foi alterada pela impossibilidade de reprovação ao fim de cada ano letivo, podendo acontecer agora apenas ao final de cada ciclo.

3.3.2 As aulas de leitura na disciplina de Língua Portuguesa

As aulas de Língua Portuguesa são baseadas nos documentos curriculares que norteiam a formação do estudante no processo ensino-aprendizagem que são o currículo e os referenciais curriculares.

Os Referenciais Curriculares da Rede Municipal de Niterói, construídos em 2010 de forma coletiva, definem o que deve ser explorado em cada ciclo de escolarização e são fundamentados na visão multiculturalista de cidadania, que abarca o respeito à diversidade e à superação de preconceitos e de discriminação, observando as realidades culturais e plurais da rede.

Conforme os Referenciais Curriculares, são três os eixos que se articulam e que integram conhecimentos afins, direcionando para além dos limites disciplinares: Eixo Linguagens; Eixo Tempo e Espaço; Eixo Ciência e Desenvolvimento Sustentável. A disciplina de Língua Portuguesa encontra-se inserida no Eixo Linguagens, composto também pelas disciplinas de Língua Estrangeira, Educação Física, e Arte. A união dessas disciplinas em um só eixo visa à ampliação da capacidade comunicativa e uso das diferentes linguagens. Sendo assim, a intenção é que a linguagem passe a ser usada como um instrumento de reflexão e valorização das diversidades que compõem a sociedade.

É possível verificar ainda que há certa preocupação dos professores de Língua Portuguesa em estimular nos alunos o gosto pela leitura, incentivando-os na busca, especialmente na Sala de Leitura, por títulos que sejam de seus interesses particulares e, em sala de aula, utilizando uma diversidade de textos na tentativa de estimular a reflexão, a crítica e a imaginação, de acordo como que postulam os Parâmetros Curriculares Nacionais:

De modo geral, os textos são produzidos, lidos e ouvidos em razão e finalidades desse tipo. Sem negar a importância dos que respondem a exigências práticas da vida diária, são os textos que favorecem a reflexão crítica e imaginativa, o exercício de formas de pensamento mais elaboradas e abstratas, os mais vitais para a plena participação numa sociedade letrada. (Parâmetros Curriculares, 1997, p.25;26)

Contudo, o espaço destinado à Sala de Leitura, que deveria ser mais frequentado pelos professores com suas turmas, acaba, por falta de outros espaços físicos, por cumprir também a função de biblioteca (recebendo alunos de outras turmas a todo instante) e de sala de vídeo, além de às vezes estar ocupada com atividades de reforço escolar ou reuniões pedagógicas, ficando assim bem reduzidas as possibilidades de uso desse local.

É importante ressaltar a importante contribuição do projeto Voz e Vez do Leitor na formação de leitores, do qual a escola onde leciono participou do ano 2008 até o 2012. Esse projeto – de que tive a oportunidade de participar durante oito meses, substituindo a professora titular que estava licenciada – foi oferecido pela FME às unidades escolares e era voltado aos alunos do ensino fundamental II e professores. O Voz e Vez do Leitor era constituído por uma coordenadora geral e por um professor em cada escola que era responsável por emprestar livros, de títulos em sua maioria bem atuais, e promover o estímulo à leitura através de rodas de leituras, murais, palestras, exibição de filmes, oficinas de leituras, debates...

Durante o tempo que existiu, o projeto teve uma grande aceitação por parte dos alunos e professores, que também pegavam livros emprestados, apresentando uma significativa dinâmica de leitura na escola, o que refletia positivamente nas aulas de leitura.

No que tange ao espaço físico destinado às aulas de Língua Portuguesa, embora não haja obrigatoriedade de se utilizar apenas um único lugar, são ministradas na sala reservada para a turma.

A sala de aula ocupada pela turma aqui investigada se localiza ao lado do laboratório de Ciências, que recebe turmas diferentes a cada início de hora-aula, fazendo com que, mesmo de porta fechada, haja barulho de conversas de alunos que entram e saem, o que favorece a dispersão dos que participam da aula de leitura.

A mesma sala é também utilizada por outras duas turmas dos turnos seguintes e é disposta de maneira bem tradicional. As carteiras dos alunos são organizadas em fileiras e voltadas para a mesa do professor, que, por sua vez, fica disposta em frente ao quadro branco. Além de não favorecer a interação entre os discentes, tal disposição representa e reforça o tipo de relação assimétrica estabelecida entre o professor e seus alunos. É possível fazer alterações na disposição dos móveis, mas, devido ao tumulto que acontece quando se solicita alguma mudança e ao tempo que se gasta na realização dessa tarefa, os professores acabam por conservar a arrumação original.

O ambiente não dispõe de recursos tecnológicos avançados, apenas de um quadro branco e de um mural, e o único armário que há para guardar qualquer material didático é reservado à professora do turno da tarde. Os espaços das paredes em que não há mural, são utilizados para colagens de trabalhos realizados pelos alunos das turmas que ocupam a sala.

Apesar de ser bem ampla, clara e arejada, no verão, no tempo das duas aulas finais, a sala torna-se bem quente devido ao sol que bate nas janelas, o que diminui muito o interesse e a concentração dos alunos. Há ainda dois ventiladores de parede que, quando estão

funcionando, refrescam a sala, porém, se ligados ao mesmo tempo, fazem um barulho ensurdecedor, interferindo na compreensão do que se fala, o que leva o professor e os alunos a falarem mais alto que o normal.

A figura abaixo ilustra a arrumação tradicional da sala conservada na grande maioria das aulas de leitura, pela perspectiva do professor:

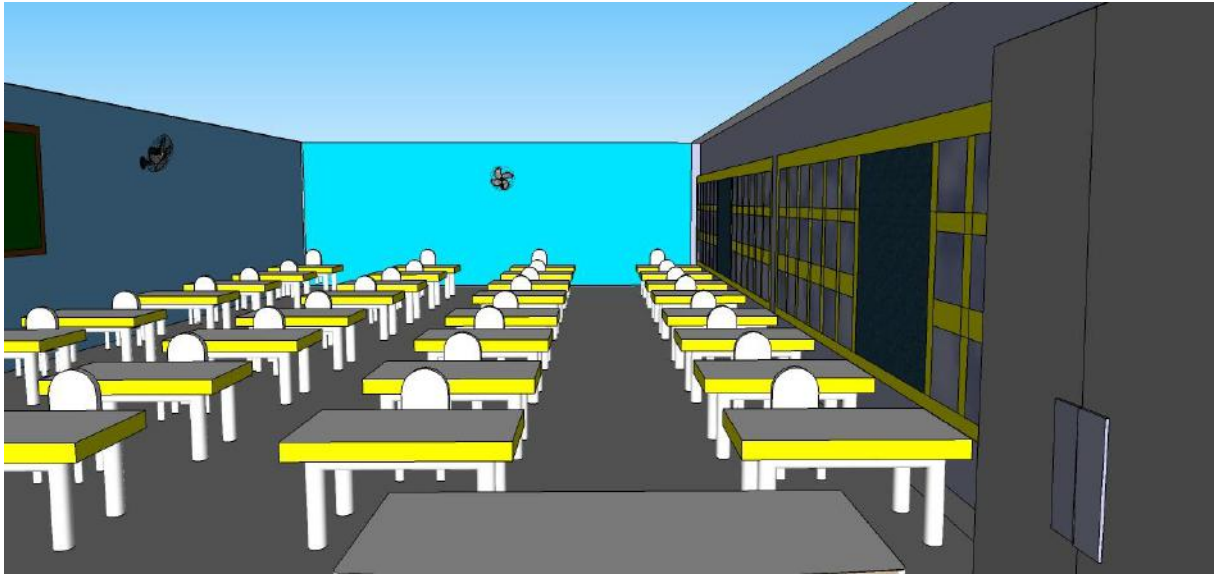


Figura 1: Arrumação da sala de aula em fileira, perspectiva do professor

Já esta outra figura representa o olhar da posição ocupada por um aluno em sua turma:

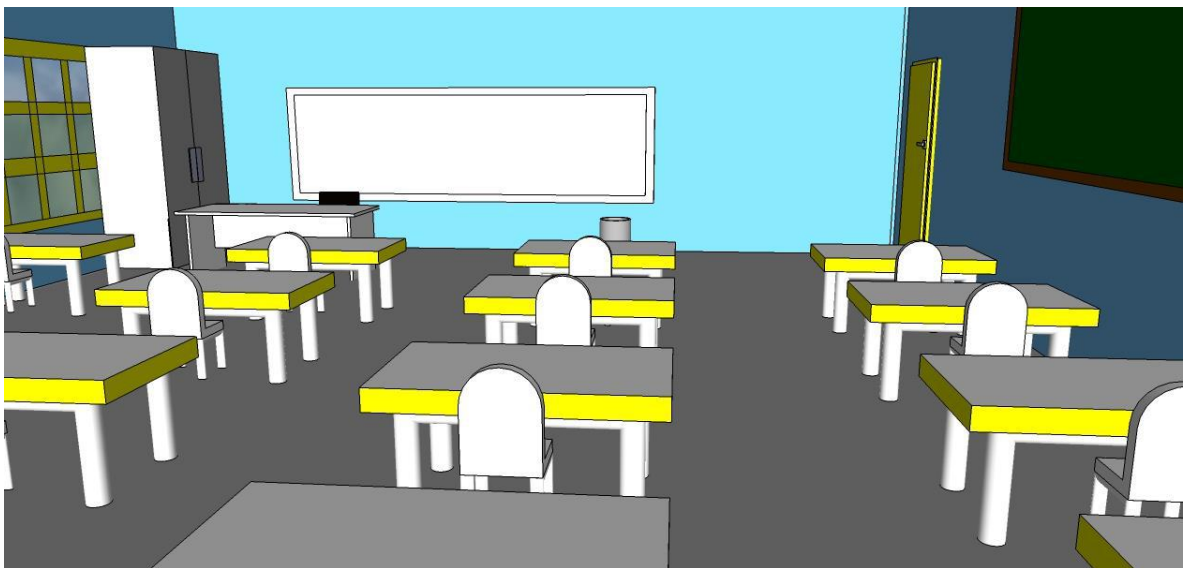


Figura 2: Arrumação da sala de aula em fileira, perspectiva do aluno

3.4 OS PARTICIPANTES

A fim de uma maior compreensão do contexto educacional em questão, nesta etapa, caracterizarei, sob a minha ótica, os participantes desta pesquisa: 1) professora- pesquisadora; 2) a turma; 3) professora colaboradora; 4) alunos colaboradores.

1) PROFESSORA-PESQUISADORA

Tenho 42 anos, sou natural do Estado do Rio de Janeiro. Comecei a ministrar aulas desde os 18 anos de idade em turmas de Ensino Fundamental I, por minha formação inicial no curso pedagógico. Aos 22 anos, prestei concurso para trabalhar em uma instituição escolar da Rede Estadual de Educação. Passei a lecionar em turmas de Ensino Fundamental II e de Ensino Médio, após ter concluído o curso de Licenciatura em Letras (Português/Literaturas) pela Universidade Federal Fluminense e ter prestado concursos públicos para a Rede Estadual do Rio de Janeiro e para Rede Municipal de Niterói, para o cargo de professor de Língua Portuguesa, nas quais trabalho até hoje, somando uma jornada de trabalho semanal de 38h.

Em 1997, concluí o curso de Especialização Lato Sensu em Língua Portuguesa, também pela Universidade Federal Fluminense.

Em 2013, ingressei no curso de Mestrado Profissional em Letras (PROFLETRAS) pela Universidade Federal do Rio de Janeiro.

Durante meu percurso profissional de 24 anos como professora, tive a oportunidade de lecionar em todos os anos de escolaridade da educação básica, conhecer diversos contextos, assim como diferentes perfis de turmas e de tentar buscar soluções para as necessidades específicas delas, o que muito me enriqueceu profissionalmente.

2) A TURMA

A turma cursava, em 2013, o final do 4º ciclo de escolaridade, estando, assim, no último ano de estudos na escola, o 9º ano regular do ensino fundamental diurno. Para essa turma, eu, professora/pesquisadora, ministrava seis tempos semanais de aulas de Língua Portuguesa, divididas em três dias da semana (segunda, terça e quarta).

A turma era constituída por 32 alunos adolescentes entre 13 e 17 anos de idade, sendo 16 alunas e 16 alunos.

A maior parte dos alunos era oriunda da própria escola, fazendo parte da comunidade escolar desde muito pequenos. Contudo, a turma recebeu novos alunos vindos por transferência

de outras escolas públicas e também de particulares, compondo, assim, um perfil misto de origem.

Os alunos apresentavam graus de aprendizagem diferentes e, da mesma forma, era diferente o nível de interesse pela leitura, considerando tanto o interesse pela compreensão e discussão de textos escritos quanto pela leitura em voz alta. Enquanto havia os que nunca se propunham a fazer leitura em voz alta ou qualquer comentário sobre algum texto lido, havia, por outro lado, aqueles que se dispunham voluntariamente a fazer as leituras audíveis para toda a turma. Havia ainda um grupo considerável de alunos que buscava com alguma frequência livros emprestados na sala de leitura e que, até o ano anterior (2012), participavam do Projeto de Leitura Voz e Vez do Leitor, que promovia o estímulo da leitura no 3º e 4º ciclos da escola.

Existia uma relação agradável entre os participantes da turma. Grande parte dos alunos demonstrava compromisso com o cumprimento das tarefas solicitadas pelos professores e alguns deles apresentava certo grau de autonomia para expressar eventualmente suas opiniões, porém não havia a colaboração e a participação desejadas por mim entre aluno-aluno e e nem professor-aluno nas aulas de leitura.

3) PROFESSORA COLABORADORA:

A professora que atuou como colaboradora nesta pesquisa era uma professora de Língua Portuguesa muito experiente em lecionar em todos os anos de escolaridade do 3º e 4º ciclos e que, já aposentada, retornou no ano de 2013 às salas de aula em Regime Especial de Trabalho (RET).

A professora foi escolhida como colaboradora não apenas por sua vasta experiência e por sua capacidade de participar opinativamente de forma clara e objetiva quando solicitada, mas também pela amizade e admiração construídas profissionalmente, pois já havíamos trabalhado juntas em outra escola, logo nos meus primeiros anos de ingresso na Rede Municipal de Niterói (eu, uma recém-chegada à escola e ela já com longo caminho percorrido). Após alguns anos afastadas, por conta da minha transferência para outra escola, nos reencontramos no início de 2013 e, quando houve a oportunidade de aproveitar suas experiências na pesquisa, convidei-a a participar como uma parceira para ajudar a sistematizar a revisão do meu próprio trabalho, observando as aulas gravadas e tecendo críticas sobre elas.

4) ALUNOS COLABORADORES:

No ano de 2013, com o objetivo de obter uma apreciação das aulas de leitura que fosse a partir das perspectivas dos alunos, solicitei aos alunos da turma a contribuição voluntária para participação nesta pesquisa e dois alunos, abaixo descritos, se dispuseram a contribuir.

A participação dos alunos se deu por meio de um texto escrito feito por eles sobre suas percepções sobre uma das aulas.

ALUNA 1

Aluna de 16 anos, que matriculou-se na escola desde o 1º ano regular do ensino fundamental. Apresentava como característica um comportamento recatado, um pouco tímida e era muito responsável e participativa, tecendo algumas contribuições pertinentes ao contexto das aulas.

Gostava de tomar livros emprestados na sala de leitura com alguma frequência, mas apresentava muita dificuldade em suas produções escritas.

ALUNO 1

Aluno da escola há 3 anos, pois ingressou nela no ano de 2010 para cursar o 6º ano regular do ensino fundamental, aos 11 anos de idade.

Era um aluno muito extrovertido. Expressava-se bem diante da turma e era capaz de tecer críticas pertinentes ao contexto espontaneamente. Mantinha bom relacionamento com os colegas de classe e com seus professores, dedicava-se a seus estudos apresentando excelente rendimento escolar. Era também um leitor assíduo de livros que pegava por empréstimo da Sala de Leitura e, ao expressar sua opinião sobre o que lia, acabava por estimular alguns colegas mais próximos a lerem o mesmo título.

3.5 INSTRUMENTOS E PROCEDIMENTOS DE GERAÇÃO DE DADOS

Para a geração de dados desta pesquisa, utilizei cinco instrumentos de base etnográfica: (1) diários de aula da professora-pesquisadora, (2) gravação de aulas de leitura em vídeo, (3) conversas informais com a professora colaboradora e com os alunos colaboradores, (4) registros escritos de comentários da professora colaboradora e (5) registros escritos de comentários dos alunos colaboradores. É importante destacar que os responsáveis dos alunos autorizaram as suas participações nesta pesquisa, conforme anexo 2.

Os dados gerados a partir da utilização dessas cinco ferramentas favoreceram a reflexão sobre a concepção de leitura utilizada por mim nas aulas sob diferentes perspectivas: a da professora/pesquisadora, a da professora colaboradora e a dos dois alunos colaboradores, possibilitando, assim, a triangulação dos dados. Cada ferramenta e seu propósito serão descritos nas subseções a seguir.

3.5.1 Diários de aula da professora-pesquisadora:

Os registros “ajudam-nos a documentar e formalizar a experiência do trabalho do dia-a-dia, que poderia se perder de outra forma” (McDONOUGH, 1994, p.64) e os que realizei em forma de anotações em diários de aula, logo após o término de cada uma delas, constituíram instrumentos relevantes para a geração de dados, visto que continham resumo das atividades realizadas em sala, comentários e reflexões sobre o que de relevante ocorreu nas aulas de acordo com a minha percepção (cf. Anexos 3, 4, 5, 7 e 11).

3.5.2 Gravação em vídeo de aulas de leitura:

As gravações das aulas em vídeo, que foram realizadas com o consentimento dos responsáveis dos alunos (cf. formulário do Anexo 2), favoreceram tanto a observação da minha própria postura como professora, uma autoconfrontação, como as posturas dos alunos nas aulas e as relações que se estabelecem em sala entre professor-aluno e aluno-aluno, já que no momento em que a aula acontece (e quando essas relações se dão), as atenções estão voltadas para outros focos, como o objetivo da aula, o controle do comportamento da turma, dúvidas que surgem nos alunos etc.

As gravações favoreceram ainda a confrontação cruzada com a professora colaboradora que, por trabalharmos nos mesmos horários, não tinha disponibilidade de estar presente nas aulas e pôde, por meio do vídeo, assisti-las e tecer comentários posteriores em conversas informais e nos registros que fez, que muito contribuíram para as reflexões e geração de dados realizadas.

3.5.3 Registros de comentários da professora colaboradora:

A professora colaboradora contribuiu também com o registro escrito de suas percepções sobre o comportamento dos alunos e da professora-pesquisadora, a relação demonstrada entre

eles nas aulas de leitura e os aspectos do próprio aproveitamento dos assuntos a que as aulas se propunham, apresentando pontos que percebeu como positivos e como negativos (cf. Anexos 6 e 10).

3.5.4 Registros de comentários dos alunos colaboradores:

Os alunos colaboradores também fizeram registros a respeito das aulas de que participaram com o restante da turma, expondo suas opiniões sobre a pertinência dos assuntos, do comportamento dos colegas nas aulas e do relacionamento com a professora (cf. Anexos 8 e 9). Esses registros constituíram importantes instrumentos para elucidação de elementos suscitados pelas observações.

A triangulação desses cinco instrumentos etnográficos de geração de dados com base nas diferentes percepções dos participantes possibilitou análise e reflexão sobre a minha prática nas aulas de leitura.

3.6 PROCEDIMENTOS DE ANÁLISE DE DADOS

A análise de dados constitui um processo que se inicia na geração de dados, visto que o pesquisador necessita fazer escolhas, tais como o que irá observar e quais instrumentos serão os mais adequados para realizar a coleta, e para se chegar a elas é preciso realizar reflexões.

Os dados gerados pelos diferentes instrumentos apresentados na seção 3.5 foram analisados a fim de responder à questão de pesquisa apresentada anteriormente neste mesmo capítulo.

Os primeiros dados analisados foram os diários de aulas, nos quais eu anotava tudo o que considerava de mais relevante nas aulas de leitura e minhas próprias impressões sobre as ações dos que nelas estavam envolvidos, buscando organizar os aspectos recorrentes e/ou divergentes. Da mesma forma, os vídeos das aulas foram analisados a fim de continuar observando os padrões recorrentes e discrepantes.

Os outros dados analisados posteriormente foram os registros escritos da professora colaboradora e dos alunos colaboradores com a intenção de levantar, a partir de suas diferentes percepções, os aspectos que se repetem e os que divergem nas aulas de leitura, valorizando,

dessa forma, a opinião dos participantes, pois o estudo pretende realizar uma triangulação de dados de diferentes pontos de vista a fim de buscar convergências.

As análises serão apresentadas na seção seguinte e foram realizadas à luz da literatura revisada (seção 2).

4 ANÁLISE DE DADOS

Neste capítulo, será apresentada a análise dos dados e a discussão dos resultados da pesquisa realizada com base na metodologia descrita no capítulo 3, relacionando-as à revisão de literatura apresentada no capítulo 2.

Conforme indicado nos capítulos 1 e 3, esta pesquisa investiga minhas próprias ações pedagógicas nas aulas de leitura, buscando avaliá-las a fim de responder à seguinte pergunta de pesquisa:

Quais ações pedagógicas contribuem mais efetivamente para desenvolver as habilidades de compreensão escrita dos meus alunos?

Procurando responder à pergunta acima, analisei os dados gerados pelos instrumentos utilizados para a investigação anteriormente descritos na seção 3.5.

A seguir, como ponto de partida da análise, apresento quadros de aulas baseados em meus diários de aulas e, posteriormente, procedo à análise de cada uma das cinco aulas focalizadas nesta pesquisa, considerando as diferentes perspectivas dos participantes.

QUADRO DA AULA 1

AÇÕES PEDAGÓGICAS	OBJETIVOS	REAÇÃO/PARTICIPAÇÃO DOS ALUNOS
. Exploração do título com leitura em voz alta.	. Chamar atenção de quem estava disperso; . ativar os conhecimentos prévios sobre o assunto do texto.	. Aluna 1: “A clonagem de novo”.
. Professora pergunta se é possível clonar a ressurreição.	. Estimular os alunos a levantarem hipóteses sobre o texto; . criar curiosidade pela leitura.	. Aluna 2 responde não saber se isso pode ser feito.
. Exploração da ilustração por meio da pergunta: “E a ilustração, o que estamos vendo aí?”	. Levar o aluno a associar o título à ilustração; . estimular o levantamento de hipóteses sobre o assunto do texto.	. Aluna 1 responde: “Um monte de ovelha feia, professora!” . risos de alguns alunos.
. Professora pergunta: são diferentes ou iguais?	. Levar o aluno a observar atentamente a ilustração a fim de levantar hipóteses mais precisas sobre o assunto do texto.	. Aluna 2 responde: “São todas iguaizinhas, estão até com a mesma pose!”

. Professora pergunta: “O que isso quer dizer?”, referindo-se à resposta anterior da aluna.	. Estimular que os alunos reconheçam que a ilustração refere-se à clonagem assim como o título do texto.	. Aluna 1 responde: “Que são todas clones!”
. Leitura em voz alta do primeiro parágrafo do texto feita por uma aluna.	. Chamar atenção dos alunos para uma afirmação impactante para que se envolvam com a leitura.	. _____
. Professora chama a atenção dos alunos para como o autor começa o texto, com a oração: “A espécie animal mais assassina da natureza é, sem dúvida, o homem.”	. Estimular os alunos a refletirem sobre a afirmação do autor do texto.	. _____
. A professora questiona se são todos humanos e em seguida afirma ser uma assassina. Pergunta se os alunos também são.	. Provocar a curiosidade nos alunos sobre o assunto do texto.	. Silêncio e feições de estranhamento.
. Professora questiona se trata-se de uma afirmação impactante.	. Estimular a reflexão dos alunos sobre o assunto do texto.	. Afirmações.
. Professora questiona o motivo pelo qual o autor começou seu texto assim.	. Apresentar uma estratégia de produção textual utilizada pelo autor do texto para atrair o leitor.	. Aluna 3 responde: “Pra gente querer ler o texto.”
. A professora confirma o recurso usado pelo autor como uma estratégia para prender a atenção do leitor.	. Apresentar uma estratégia de produção escrita para estimular a curiosidade do leitor.	
. Leitura silenciosa.	. Leitura integral do texto.	. Os alunos cumprem a leitura.
. Esclarecimento de palavras não compreendidas pelo contexto.	. Facilitar a compreensão textual.	. Alguns alunos apresentaram dificuldade em umas três palavras.
. Leitura em voz alta pela professora.	. Facilitar a compreensão do texto por meio do respeito à pontuação e das entonações mais adequadas.	
. Explicações de partes do texto.		
. Atividades de produção textual do livro com adaptações.		
. Leitura de textos produzidos e		

esclarecimento de dúvidas.		
----------------------------	--	--

ANÁLISE DA AULA 1

Esta foi a primeira aula que me dispus a observar a minha prática docente e, por ainda estar sem experiência em realizar diário de aula, percebo que a descrição da aula aconteceu de modo precário, faltando dados que hoje percebo que seriam importantes de serem registrados para serem analisados.

Verifico também que inicio a aula diretamente na etapa de exploração do título do texto, sem estabelecer previamente uma conversa informal a respeito do assunto que vínhamos tratando na aula anterior a fim de fazer uma ligação entre as aulas. Porém, com a leitura em voz alta do título do texto, imediatamente a Aluna 1 consegue fazer rapidamente a ligação do assunto do texto que seria lido ao texto lido na aula anterior, como verificamos em sua fala: “A clonagem de novo?!”. Esse fato faz com que siga em frente com a aula já que esta declaração da aluna demonstra não haver dúvida sobre o assunto do texto, mas ainda assim volto ao título a fim de instigar o levantamento de hipóteses sobre o que tratará o texto e, ao mesmo tempo, tentar criar algum interesse pela leitura.

Passo para a ilustração apresentada no texto, perguntando aos alunos o que estão vendo e a Aluna 1 responde com ironia: “Um monte de ovelha feia, professora!”, demonstrando, em tom provocativo, certo desinteresse pela leitura e a turma ri. Deixo de lado o ar irônico da aluna para que os alunos não percam o foco da atividade. Faço outras perguntas a fim de fazê-los associar a ilustração ao título do texto e explorar os seus conhecimentos prévios, ao mesmo tempo que podem formular hipóteses sobre o assunto do texto.

Solicito a uma aluna que leia o primeiro parágrafo em voz alta para que todos observem um trecho impactante logo no início do texto e se envolvam mais com a leitura.

Após explorarmos um pouco o pequeno trecho lido, questiono o motivo pelo qual, na opinião deles, o autor começou o texto desta forma, com o intuito de apresentá-los uma estratégia de produção de texto para atrair a atenção do leitor. Verifico na fala da Aluna 3 “Pra gente querer ler o texto” que não tiveram grande dificuldade de chegar a essa conclusão, pois a aluna percebe a estratégia utilizada pelo autor do texto para atrair a atenção dos leitores.

Sigo a aula solicitando a leitura silenciosa, mas infelizmente sem estabelecer um objetivo para ela, em oposição ao que afirma Solé (2009, p. 41): “nossa atividade de leitura está

dirigida pelos objetivos que pretendemos mediante a ela”, visto que a clareza dos objetivos direciona o caminho a seguir e facilita o estabelecimento de estratégias para se alcançar o objetivo traçado.

Passo para a fase de esclarecimentos de palavras que não foram compreendidas para tentar evitar possível falta de compreensão do texto, pois, apesar de acreditar que muitas palavras podem ser entendidas pelo contexto, tenho que considerar também que alguns alunos podem não chegar a desvendar o significado de alguma delas e comprometer sua compreensão, a depender de cada um. Ao rever minha prática, entretanto, acredito que, no momento da aula dedicado ao esclarecimento de palavras desconhecidas, devo estimular os alunos a aprenderem, com os próprios colegas, possíveis estratégias para inferência lexical.

Dou prosseguimento, então, à leitura oral feita por mim, com a intenção de que, em uma segunda leitura, realizada respeitando as pausas e entonações adequadas, os alunos possam compreender melhor, caso tenha ficado alguma falha de compreensão. Contudo, ao analisar essa atitude, percebo que talvez essa leitura oral tenha sido desnecessária por dois motivos:

- primeiro, porque, sendo um artigo de opinião, o texto dificilmente seria lido em voz alta fora da escola. Trata-se de um gênero que comumente é lido individual e silenciosamente e não há motivo de se criar uma situação tão artificial em sala de aula apenas para que o aluno perceba entonações ou pausas de um modelo de leitura apresentado pela professora;
- segundo, porque tivesse estabelecido um objetivo para essa leitura, provavelmente o aluno traçaria um caminho mais eficiente para alcançá-lo e, caso encontrasse empecilhos no caminho, deveria lançar mão de estratégias para superá-los.

Outra verificação é a de que houve preocupação em estimular os conhecimentos prévios dos alunos em relação ao assunto do texto, porém nenhuma ação pedagógica voltou-se para estimular os conhecimentos prévios sobre o gênero em questão, o que facilitaria também no levantamento de hipóteses do que encontrar na leitura, bem como definir estratégias para realizá-la.

Percebo ainda que há participação dos alunos nas aulas, contudo apenas três alunas colaboram ao responderem as minhas perguntas que são direcionadas a todo o grupo.

Devido à falta de prática em realizar diário de aula, deixei de registrar partes importantes da aula, como as etapas de leitura e de pós-leitura, faltando, desta forma, descrever como

transcorreram as atividades de produção de texto proposta pelo livro, mas realizada com algumas adaptações, como também as correções e dúvidas que surgiram.

Contudo, reconheço que, por si só, o fato de eu ter privilegiado a pré-leitura em meu diário pode ser interpretado como reflexo de minha preocupação em explorar a etapa da pré-leitura, momento de motivação para realizar a etapa seguinte. Tenho tal preocupação pois entendo que quanto maior o conhecimento prévio do aluno, maior a quantidade de hipóteses que ele pode formular e, conseqüentemente, maior a possibilidade de verificar se suas expectativas iniciais vão sendo confirmadas ou não no decorrer do texto. Isso dará a ele condições de reformulá-las quando necessário, realizando, assim, o processo de interação com o texto que é a leitura.

Outra limitação na coleta de dados desta aula foi a de não ter sido gravada em vídeo para que a professora colaboradora pudesse fazer suas observações a respeito, assim como a falta de conversa com os alunos, o que impossibilitou a triangulação dos dados. Contudo, realizo aqui a minha análise, ainda que deficiente por conta da falta de visão dos colaboradores sobre a aula.

QUADRO DA AULA 2

AÇÕES PEDAGÓGICAS	OBJETIVOS	REAÇÃO/PARTICIPAÇÃO DOS ALUNOS
• Professora pergunta sobre quem conhece a palavra <i>eutanásia</i> .	• Estimular o conhecimento prévio dos alunos sobre o assunto do texto; • Chamar atenção dos alunos para a atividade que começava;	• Silêncio.
• Professora explica o significado da palavra <i>eutanásia</i> .	• Estimular os alunos a levantarem hipóteses sobre o texto; • criar curiosidade pela leitura.	• Interesse pela explicação da palavra.
• Professora pergunta se algum aluno conhecia algum caso de eutanásia.	• Levantar os conhecimentos prévios dos alunos sobre o assunto do texto; • estimular a colaboração de troca de informações entre os participantes da aula.	• Uma aluna conta um caso de eutanásia acontecido com sua avó; • comentários de alunos a favor e contra a situação passada com a avó da colega. • Alunos fazem silêncio.

• Exploração do título do primeiro texto, questionando o que os alunos pensam sobre a posição do autor. Seria a favor ou contra?	Estimular o levantamento de hipóteses sobre o assunto do texto; • criar um objetivo de leitura.	• A maioria da turma diz achar que o autor é contra a eutanásia.
• Leitura silenciosa dos dois primeiros textos.	• Verificar a compreensão geral do texto.	• Alunos realizam as leituras.
• Reflexão sobre as leituras.	• Conferir se as expectativas iniciais se confirmam no primeiro texto.	• Todos os alunos confirmam suas expectativas iniciais do primeiro texto.
• Professora pergunta quais argumentos o autor usou para se posicionar contra a eutanásia.	• Verificar a compreensão do texto.	• Alunos apresentam alguma dificuldade em apontar os argumentos do autor contra a eutanásia.
• Professora pergunta se os alunos acham se o autor está correto ou não.	• Incentivar a reflexão e o posicionamento individual dos alunos sobre o assunto do texto.	• Alunos expõem suas opiniões sobre o texto.
• Professora pergunta se o autor do segundo texto é contra ou a favor da eutanásia e por quê.	• Verificar a compreensão do texto por parte dos alunos.	• Alunos respondem e se ajudam na compreensão de que não se trata de um texto que expõe opinião.
• Exploração do título do terceiro texto.	• Levantamento de hipóteses sobre a opinião do autor do texto.	• Alunos respondem.
• Leitura oral pela professora do terceiro texto e do quarto texto por uma aluna.	• Atrair a atenção dos alunos para que todos acompanhem a aula ao mesmo tempo.	• Aluna lê em voz alta e todos acompanham em silêncio; • as previsões se confirmam.
• Professora pergunta quais os argumentos os autores usaram para defender suas ideias.	• Verificar a compreensão do texto.	• Alguns alunos reconhecem os argumentos e tecem seus comentários a respeito.
• Produção de texto dissertativo-argumentativo sobre eutanásia.	• Produzir texto dissertativo-argumentativo sobre o tema em questão.	• Os alunos produziram os textos.

ANÁLISE DA AULA 2

Começo a aula questionando se os alunos conhecem o termo eutanásia por supor que não seja uma palavra comum ao vocabulário deles e, como percebo que não a conhecem, sigo com explicações sobre o seu significado, pois penso que, conforme Taares e Franco (2014) e Solé (1998), quanto mais exploramos os conhecimentos prévios dos alunos, mais criamos condições de eles levantarem hipóteses sobre a leitura que será realizada, para mais tarde conferirem se suas expectativas se confirmam – o que os leva à compreensão – ou não – o que os leva a formular novas hipóteses a serem conferidas posteriormente. Optei por começar pela palavra desconhecida até então também para despertar o interesse dos alunos pela atividade e, pela reação que demonstraram, o silêncio atento, vejo que obtive resultado satisfatório.

Após o esclarecimento do termo, pergunto se já souberam de algum caso de eutanásia a fim de levantar os conhecimentos prévios que poderiam trazer para compartilhar em sala, tornando assim a aula mais rica na troca de informações e para que se sentissem colaboradores nesta etapa de pré-leitura.

Uma aluna traz à tona o ocorrido com sua avó, conforme anexo 4, o que faz com que as opiniões se dividam, sendo parte a favor e parte contra a situação relatada. Percebo que a experiência que a aluna compartilha com a turma torna-se um primeiro motivador para a discussão, ainda que pequena, que surge entre os alunos. Contudo, os alunos logo se silenciam, talvez por ainda estarem elaborando suas opiniões a respeito do assunto.

Pergunto, então, a partir do título do primeiro texto, se eles acham que o autor do texto é contra ou a favor da eutanásia, com o objetivo de levantar hipóteses sobre a abordagem do assunto no texto e de criar um objetivo para a leitura deles, que seria o de buscar no texto a opinião do autor.

Percebo que não aponte com clareza a relevância da opinião do autor na construção do texto dissertativo-argumentativo, deixando um pouco de lado a exploração do gênero textual.

Foi feita a leitura silenciosa dos textos, o que noto que seria o suficiente e também mais adequado por se tratar de um texto que no dia a dia é normalmente lido desta forma, sendo possível ler apenas os trechos em que houvesse alguma dúvida ou destaque para a aula.

É possível notar que todos compreenderam bem o primeiro texto, já que confirmaram as expectativas iniciais de que o autor do texto seria contra a eutanásia.

Quando pergunto sobre que argumentos o autor usou a fim de sustentar sua posição, entendo que já estão bem envolvidos na atividade, pois todos participam da resposta, mesmo

que tenham apresentado alguma dificuldade em fazê-lo. Opto neste momento por deixar de lado essa dificuldade e sigo com outras perguntas acreditando que terão mais oportunidades de treinar essa busca por argumentos em texto argumentativo, visto que havia ainda outros dois textos do mesmo gênero a serem trabalhados nesta unidade.

Ao perguntar o que os alunos achavam da posição do autor em relação à eutanásia, confirmo a influência da religiosidade na construção de suas opiniões quando uma boa parte dos alunos afirma que é Deus quem deve decidir sobre a vida e a morte de cada um.

Ao perguntar à turma se o segundo texto é contra ou a favor, noto que a maioria consegue compreender que não se trata de apresentação de opinião sobre um assunto e sim de um gênero textual distinto do primeiro, pois dizem que o segundo texto não é contra nem a favor, tratando-se apenas do fornecimento de informações sobre a eutanásia. Infelizmente, vejo que deixei de lado a questão da distinção clara entre os gêneros dos dois primeiros textos.

Os próprios alunos que perceberam tal distinção se encarregam de prestar esclarecimentos aos poucos colegas de turma que inicialmente achavam que havia no texto um posicionamento a favor da eutanásia. Percebo, então, que aumenta o nível de interação e colaboração entre os alunos.

Começo a apresentação dos dois próximos textos apresentando os títulos e pergunto aos alunos que posição imaginam que os autores apresentarão e todos dizem que serão a favor. Assim verifico que os alunos já compreenderam a importância de se observar o título do texto para fazer previsões sobre ele.

A leitura neste momento é realizada oralmente por mim e por uma aluna voluntária. Apesar das perguntas feitas anteriormente, se os autores são contra ou a favor, acabarem induzindo os alunos a buscarem essa informação na hora da leitura propriamente dita, penso que seria importante que, antes desse procedimento, tivéssemos estabelecido claramente os objetivos das leituras a serem realizadas, o que poderia incluir, além de descobrir o posicionamento do autor, levantar os argumentos usados para defendê-los e como foram apresentados.

A confirmação das previsões por parte dos alunos indica que todos alcançaram uma compreensão geral do texto.

Com a apresentação de uma proposta de redação, tendo como base o gênero textual que mais usamos nesta unidade, ajuda a reforçar e aplicar as características do texto dissertativo-argumentativo.

Ainda que não tenha apontado com muita veemência a importância da elaboração dos argumentos dos autores para defenderem suas opiniões nos textos dissertativo-argumentativos, percebo que os alunos compreenderam-na por conta das vezes que perguntei pelos argumentos usados nos textos.

QUADRO DA AULA 3

AÇÕES PEDAGÓGICAS	OBJETIVOS	REAÇÃO/PARTICIPAÇÃO DOS ALUNOS
• Professora tece comentários sobre formatura antes de começar as atividades.	• Descontrair os alunos; • retirar a atenção deles do objeto estranho à aula que é a filmadora.	• Comportamento inicial um pouco diferente do normal, menos à vontade.
• Professora levanta questionamentos sobre a tv.	• Levantamento dos conhecimentos prévios sobre o tema dos textos; • criar curiosidade pelas leituras.	• Troca de conhecimentos prévios;
• Professora pergunta pontos positivos e negativos da televisão.	• Levantar os conhecimentos prévios dos alunos sobre o assunto do texto; • estimular a colaboração de troca de informações entre os participantes da aula; • estimular reflexão crítica dos alunos.	• Alunos participam expondo suas opiniões.
• Exploração do título do primeiro texto,	• Estimular o levantamento de	• Alunos participam.

questionando o que os alunos poderiam esperar do primeiro texto que será lido.	hipóteses sobre o assunto do texto;	
• Leitura oral do texto, realizada pela professora.	• Verificar a compreensão geral do texto.	• Alunos acompanham silenciosamente a leitura.
• Reflexão sobre o posicionamento do autor sobre a programação de TV; • reflexão sobre como o autor expôs sua opinião	• Conferir se as expectativas iniciais se confirmam no primeiro texto.	• Parte dos alunos participa.
• Leitura oral da poesia; • Interrupções da leitura para esclarecimentos de interpretação.	• Verificar a compreensão do texto.	• -----
• Leitura oral do terceiro texto.	• Verificar a compreensão do texto.	• -----.

ANÁLISE DA AULA 3

A presença de um material incomum em sala de aula, uma câmera de filmar, acaba gerando um comportamento inicial diferente do comum, por mais que já tivessem sido avisados do que aconteceria no dia, e a estratégia de começar a aula tratando de um assunto de interesse dos alunos, a formatura, de fato colaborou para aos poucos diminuïrem o estranhamento da situação.

Começo a aula levantando os conhecimentos prévios sobre o tema a ser tratado nos textos que serão estudados e os alunos apresentam suas contribuições. Parto desse procedimento porque acredito que, como dito nas análises anteriores, quanto maior a exploração do conhecimento prévio que o aluno traz consigo, maior a possibilidade de estabelecer previsões mais efetivas sobre a leitura que fará, o que, se confirmadas posteriormente, levam à compreensão do texto, enquanto se não se confirmarem, serão rejeitadas para dar lugar a novas previsões, a serem também confirmadas ou não.

Observo que esse momento, em que os alunos apresentam suas opiniões acerca do assunto, é visto pela professora colaboradora como algo que acontece de forma inconveniente:

“O que poderia ser modificado: *Organização da fala dos alunos (todos ao mesmo tempo). Riam dos comentários e pouco se podia ouvir o que falavam.”
(Comentário da professora colaboradora)

Tal comentário da professora colaboradora indica que aquilo que para mim é visto como uma interação um pouco mais descontraída pode parecer um comportamento inadequado em sala de aula para outros professores.

No que diz respeito à leitura oral do primeiro texto feita por mim, percebo que a justificativa que apresentei para realizá-la – preocupação em seguirmos juntos – pode ter tido como motivação a necessidade de controlar o comportamento da turma, que antes se encontrava em um momento de interação mais agitada. Contudo, esse procedimento torna-se irrelevante quando há consciência de que as pessoas possuem ritmos distintos de leitura e diante da percepção de que essas diferenças devem ser respeitadas. O que importa de fato não é andarmos no mesmo ritmo, mas sim chegarmos ao objetivo de leitura traçado previamente. Afinal, conforme afirma Solé (2009, p. 41), “nossa atividade de leitura está dirigida pelos objetivos que pretendemos mediante a ela”, o que também colabora no controle do comportamento da turma, já que o aluno deve estar focado no seu compromisso de alcançar o objetivo e para isso precisa de atenção voltada para sua atividade, evitando a dispersão. Também a professora colaboradora percebe a inadequação da utilização da leitura oral pela professora, contudo aponta apenas o fato de não ter surtido efeito de interesse por parte dos alunos:

“_ Leitura do texto pela professora e perguntas feitas pela mesma;

O que poderia ser modificado:

*A leitura poderia ser feita pelos alunos. Cada um leria (voluntariado) o parágrafo que quisesse. Nessa parte os alunos mostraram um pouco de desinteresse.”

(Comentário da professora colaboradora)

Percebo que quando elaboro perguntas à turma a respeito do posicionamento do autor sobre a programação da TV e como ele expôs sua opinião, destacando a importância das escolhas que faz das palavras, estou focando a atenção ao processo de produção de um artigo de opinião e ao mesmo tempo estimulando a percepção deles para pontos relevantes que facilitam a compreensão de textos do tipo dissertativo.

A leitura oral da poesia parece ser um procedimento adequado ao gênero textual, visto que se trata de um texto em que o ritmo e as rimas também fazem parte da sua construção de

sentido. Contudo, as interrupções que fiz não me parecem adequadas, já que, além de quebrar a espontaneidade e a continuidade da leitura, pode comprometer o prazer da leitura e ainda revela uma postura de subestimação da capacidade interpretativa do aluno quanto à leitura de poesia, assim como transparece minha postura prepotente em achar que a interpretação do professor é a mais correta, tendo que apresentá-la diretamente a seus alunos para que aprendam. Creio que essa atitude inibe o envolvimento do aluno com o texto literário e colabora com a manutenção da crença de que há apenas uma interpretação correta, que é a do professor.

Na leitura do terceiro texto, um texto dissertativo, não faço interrupções na leitura oral que o aluno faz, o que reforça a análise de que apresento uma percepção bastante equivocada a respeito de estratégias de trabalho com textos literários. Quanto à leitura oral realizada mais uma vez, reitero as considerações feitas anteriormente, na ocasião da primeira leitura.

Ao final das anotações que faço no mesmo dia, após a aula, no diário de aula apresento preocupações a respeito do baixo grau de participação dos alunos:

“Assim, provavelmente os alunos estariam mais preparados para discussão e para contribuição na turma e a interação entre todos seria mais proveitosa. Acho que a participação dos alunos é interessante, mas me incomoda perceber que geralmente sejam sempre os mesmos, os mais desinibidos que expõem suas opiniões e eles não formam a maioria.”

(Comentário do diário de aula da professora)

Contudo, observo que alguns apontamentos da professora colaboradora sobre a aula revelam que, por mais que eu apresente uma expectativa maior de interação dos alunos, ela ocorre de forma significativa, a ponto de surtir os efeitos desejados:

“_ Apenas um aluno não prestou atenção à leitura, agora realizada pelos colegas. Todos acompanhavam. Muito boa participação deles, comentários bem pertinentes ao tema.

Comentário final: Muito boa atuação da professora. Há um clima de “cumplicidade” entre ela e os alunos, que parecem gostar muito dela. Conseguiu alcançar de forma bem satisfatória, os objetivos a que se propôs.”

(Comentários da professora colaboradora)

Observo que mais uma vez deixei de explorar a questão dos gêneros textuais, o que certamente contribuiria para a realização de uma leitura mais eficiente.

A falta de comentários de alunos sobre a aula torna a análise dos dados incompleta, visto que suas colaborações contribuiriam para uma observação mais elaborada.

Também faltou na coleta de dados, tanto na gravação em vídeo quanto na descrição em meu diário de aula, a parte de pós-leitura, o que deixa uma lacuna na análise de dados.

QUADRO DA AULA 4

AÇÕES PEDAGÓGICAS	OBJETIVOS	REAÇÃO/PARTICIPAÇÃO DOS ALUNOS
• Solicitação para que os alunos organizem-se em grupos de quatro componentes.	• Facilitar interação do grupo. • estimular a colaboração de troca de informações entre os participantes da aula;	• Alunos atendem à solicitação.
• Apresentação do gênero textual a ser trabalhado.	• Levantamento dos conhecimentos prévios sobre o gênero textual. • criar curiosidade pelas futuras leituras.	• _____
• Explicação da atividade a ser realizada.	• Preparar os alunos para a realização da atividade proposta.	• _____
• Leitura oral das perguntas a serem respondidas.	• Apresentar a atividade a ser desenvolvida.	• _____
• Distribuição e execução das tarefas.	• Aumentar o nível de colaboração entre os alunos; • aumentar o número de alunos participantes nas tarefas; • estudo do gênero textual propaganda.	• Alunos executam suas tarefas.
• Correção das perguntas.	• Conferir a compreensão de leitura dos textos;	• Grande maioria dos alunos participa ativamente.

	• estimular a colaboração dos alunos.	
--	---	--

ANÁLISE DA AULA 4

O objetivo maior desta aula foi o de promover um aumento da interação entre os alunos, já que, mesmo que a professora colaboradora houvesse observado na aula analisada anteriormente que havia boa participação dos alunos (conforme anexo 10), eu ainda sentia a necessidade de buscar um nível maior de colaboração entre os participantes da aula de leitura. Afinal, os conflitos e negociações, que se realizam por meio das interações, impulsionam a aprendizagem, pois quando os alunos estão interagindo, participam mais ativamente e estimulam o outro a agir também.

Planejando uma aula com esse foco, poderia alcançar o envolvimento também daqueles alunos que, por algum motivo, acabam se distanciando do grupo, como aponta a aluna colaboradora nesta aula:

A “não participação” de alguns alunos por medo de errar tem sido uma dificuldade muito grande a ser vencida, pois tem alunos que são até inteligentes, mas o medo de apresentar algum trabalho, falar a resposta para ver se acertou é tão grande que o mesmo acaba indo embora com aquela dúvida e assim se sente frustrado ou incapacitado de conseguir um objetivo na vida por este fato.

(Comentário da aluna)

A solicitação, logo no início da aula, de que formassem grupos com quatro componentes cada e arrumassem suas carteiras conforme figuras 3 e 4 do anexo 7, com o intuito de que essa nova disposição facilitasse a interação entre o grupo, promoveu maior e melhor troca de conhecimentos, e revelou, conforme é possível verificar no comentário do aluno, ter sido eficaz:

A aula de hoje foi bem interessante, já de início sentamos em grupos de quatro pessoas (um ótimo pretexto para conversarmos), cada grupo ficou com determinado anúncio (o meu grupo ficou com as loterias), e depois respondemos questões que falassem dos anúncios e da publicidade em geral, gostei da aula, pois com ela conseguimos expor nossas opiniões e depois de debatermos, chegamos a um acordo quanto as respostas”

(Comentário do aluno)

O foco desta aula se voltou para o estudo do gênero textual e não para os assuntos de cada um dos textos, visto que todos eram do mesmo gênero, mas abordavam assuntos distintos.

A escolha de trabalhar um gênero textual familiar a eles propiciou que, por estarem em certa “zona de conforto”, trocassem os seus conhecimentos prévios sobre o gênero textual com maior descontração e elaborassem seus comentários para toda a turma com menor receio de errar como verifica-se no comentário da professora colaboradora:

“- Incentivo a uma aluna para que falasse sobre uma imagem apresentada. Motivador porque a turma demonstrou grande interesse a partir da solicitação da professora.

_Ótima participação dos alunos respondendo sobre o tipo de revista que atenderia melhor à propaganda apresentada.”

(Comentário da professora colaboradora)

Porém é importante considerar que se, em vez de eu mesma selecionar e levar anúncios escolhidos por mim, eu tivesse solicitado aos alunos, anteriormente a esta aula, que trouxessem anúncios retirados de revistas, jornais, sites etc. que mais lhe chamassem atenção, é possível que os alunos se sentissem mais envolvidos e se reconhecessem como corresponsáveis pela aula de leitura, e haveria maior valorização de suas contribuições.

Após ter distribuído as propagandas para cada grupo, faço a leitura das perguntas que deveriam ser respondidas por todos com a intenção de tirar as dúvidas que pudessem surgir posteriormente para todo o grupo de uma vez só, para que não os interrompesse durante a atividade. Contudo, verifico ser uma antecipação desnecessária, visto que poderia não surgir qualquer dúvida, como de fato não aconteceu. Essa minha antecipação revela uma certa subestimação da capacidade de compreensão do aluno e pode desfavorecer a sua busca em compreender a atividade, aguardando a explicação do professor.

É possível verificar que a estratégia de trocar os anúncios dos grupos, fazendo com que todos os alunos tivessem a oportunidade de analisar cada propaganda foi bem aceita. Além de aumentar a quantidade de leituras, o que contribui para o estudo sobre o gênero, favoreceu os alunos a lerem os textos que mais os interessavam e oportunizou a todos tecerem comentários no momento da correção das atividades, como afirma o aluno colaborador:

“Gostei da aula, pois com ela conseguimos expor nossas opiniões e depois de debatermos, chegamos a um acordo quanto as respostas. Eu particularmente gosto de fazer exercícios ou simplesmente falar sobre publicidade. Não me interessou muito o núncio, ainda bem que a professora teve a ideia depois os grupos trocarem os anúncios”

(Comentário do aluno)

Apesar disso, a atividade não conseguiu alcançar todos os alunos, como aponta a professora colaboradora:

“Um aluno, no grupo à direita, ficou de costas quase o tempo todo. Poderia ter sentado de outra maneira, ou mudado de posição, para participar efetivamente da aula.”

“O aluno à direita abaixa a cabeça e permanece assim até o final da aula. Poucas vezes levantando a cabeça, olha em volta e torna a baixa-la.”

(Comentário da professora colaboradora)

Noto, entretanto, diante dos comentários que seguem, que o objetivo de tornar a aula mais colaborativa, com maior interação entre os participantes, foi alcançado:

“De modo geral, a aula foi bem interessante.”

“O tema (interpretação de imagens) foi muito adequado à turma que apresentou ótimo desempenho.”

(Comentário da professora colaboradora)

“A aula de Português me agrada muito, pois não ficamos sempre naquela mesma rotina de quadro, caderno, livro, quadro, caderno, livro. Essas aulas são bem dinâmicas e assim o aluno não tem preguiça, ou até tem, mas no decorrer da aula ele se interessa tanto pelo assunto que a preguiça some (acontece comigo!).

(Comentário da aluna)

“... e como na maioria das outras aulas, esta também foi muito interessante, acho que um fator que faz sempre melhorá-la é que a professora interage sempre com os alunos ...”

“Enfim, a minha única reclamação é que poderíamos ter feito isso mais vezes.”

(Comentário do aluno)

Também o objetivo de estudarmos o gênero propaganda foi bem sucedido, o que pode ser observado tanto pelo envolvimento dos alunos durante a atividade, quanto pelo comentário do aluno:

“Eu acho legal, pois assim, creio que consiga entender esse ‘jogo’ da publicidade.” (Comentário do aluno)

QUADRO DA AULA 5

AÇÕES PEDAGÓGICAS	OBJETIVOS	REAÇÃO/PARTICIPAÇÃO DOS ALUNOS
• Leitura silenciosa de duas tirinhas de jornal.	• motivar os alunos para aula;	• Alunos realizam as leituras.

	• estimular a percepção do tema a ser trabalhado pelos textos. • aumentar os conhecimentos prévios dos alunos sobre o assunto.	
• Professora pergunta o que há em comum entre os dois textos.	• Levantamento do tema dos textos.	• Alunos respondem com êxito.
• Apresentação do título do texto a ser lido e pergunta sobre o que há em comum entre o título e as tirinhas lidas.	• Estabelecer associação entre os textos • Elaboração de previsões sobre o texto a ser lido.	• Alunos reconhecem se tratar do mesmo tema.
• perguntas: - Vocês já cometeram uma transgressão leve? - O que fizeram provocou alguma consequência desagradável para outra pessoa?	• Refletir sobre o tema do texto; • associar o tema à vida dos alunos.	• Sorrisos e olhares trocados; • não houve resposta audível.
• Reapresentação oral das características do gênero textual em questão (artigo de opinião).	• Levantamento de conhecimentos prévios sobre o gênero do texto.	• _____
• Pergunta sobre o que poderiam esperar de um texto que é um artigo de opinião com o título: “Mania nacional da transgressão leve”.	• Levantar hipóteses sobre o texto a ser lido.	• Alunos elaboram respostas coerentes.

• Pergunta sobre a posição do autor em relação ao tema.	• Estabelecer previsões para o texto; • estimular a curiosidade dos leitores.	• A turma se divide em três distintos grupos de opiniões: contra, a favor e não sabia responder.
• Professora diz que para saber a resposta é preciso fazer a leitura.	• Estabelecer um objetivo para leitura.	• _____
• Leitura silenciosa.	• ler o texto.	• Todos leem.
• Pergunta se os alunos descobriram o posicionamento do autor.	• Verificar a compreensão do texto.	• Todos respondem coerentemente.
• Pergunta sobre o que acharam mais interessante no texto.	• Estimular reflexão sobre o texto e troca de opiniões entre os alunos.	• Aluna expõe sua opinião voluntariamente.
• Aluno relata fato acontecido com ele e que se relaciona com o assunto do texto (conforme anexo 11)	• Expor opinião do aluno.	• Alguns alunos demonstram apoiar a atitude do aluno com relação ao fato ocorrido porque acharam correto, outros demonstram reprová-lo ou porque acharam sua atitude tola ou porque acharam sua atitude incorreta.
• Pergunta sobre qual seria a opinião do autor sobre a atitude do aluno em ficar com os R\$ 50,00.	• Associar a leitura à vida do aluno; • verificar a compreensão do texto.	• Os alunos que ainda não haviam percebido que a atitude relatada pelo colega tratava-se de um roubo, compreenderam-na e perceberam que o autor seria contra. • o aluno que relatou o fato ocorrido com ele demonstra um pouco de vergonha.

• Observações sobre como o autor defende o seu ponto de vista.	• Apontar características do gênero artigo de opinião.	• _____
• Observações sobre o tipo argumentativo.	• Apontar características do tipo textual argumentativo.	• _____
• Observação sobre a importância dos exemplos apresentados no texto.	• Observar o processo de construção do texto.	• _____
• Realização das atividades escritas de interpretação e usos linguísticos em dupla.	• Verificação da compreensão escrita; • estimular a colaboração entre os alunos.	• Alunos cumprem as atividades.
• Produção textual (artigo de opinião).	• Produzir um artigo de opinião.	• Alunos executam a tarefa.
• Correção textual realizada pelos alunos a partir dos critérios previamente estabelecidos.	• Fazer os alunos colaborarem entre si e com a aula, dividindo as responsabilidades. • redução de tempo para correção.	• Alunos participaram ativamente.

ANÁLISE DA AULA 5

A proposta de atividades desta aula foi elaborada em conjunto com uma colega do curso de mestrado (PROFLETRAS) a partir de reflexões sobre leituras realizadas nas aulas, especialmente de “Texto e Ensino”.

O objetivo da aula era o de trabalhar o gênero textual artigo de opinião de maneira que o aluno interagisse com o texto na busca de sua compreensão.

As atividades propostas seguem uma divisão em etapas de pré-leitura, de leitura e de pós-leitura, como apresentam Tavares e Franco (2014) e Solé (1998).

Na etapa de pré-leitura, consta a apresentação e a exploração das tirinhas apresentadas logo no início da aula, com o intuito de estimular o envolvimento dos alunos com o tema que será trabalhado no texto principal, como postulam Tavares e Franco (2014, p. 75)

A apresentação de outro(s) texto(s) e o estabelecimento de relações entre ele(s) e o texto principal também podem ocorrer na etapa de pré-leitura como forma de ativar o conhecimento prévio dos alunos sobre um assunto ou gênero textual, ou mesmo como recurso para apresentar aos alunos conceitos que serão importantes para a compreensão do texto em foco.

Por se tratar de um gênero textual mais próximo das leituras que os alunos estão acostumados a fazer, além do recurso das ilustrações que os atrai bastante, tais tirinhas mostraram-se adequadas aos interesses dos alunos, o que se confirmou com a reação deles de acharem-nas divertidas.

Desta maneira, colocando-os em uma situação mais confortável de leitura, era possível, sem maiores dificuldades, ativar os conhecimentos prévios que trazem a respeito do assunto, estabelecendo assim um fluxo de informação do leitor para o texto.

A pergunta que fiz para verificar se haviam percebido o assunto em questão e assim revelarem se haviam ou não compreendido os textos (“O que havia em comum entre os dois textos?”) foi respondida com êxito, o que confirma a adequação dos textos usados e o alcance do tema abordado.

A exploração do título do texto principal (que era um artigo de opinião) isoladamente no quadro branco, sem apresentar o texto integralmente, fazendo associação às tirinhas lidas foi um recurso bem sucedido, pois os alunos levantaram a hipótese, a partir das leituras que acabaram de realizar, de que o texto a seguir trataria do mesmo tema, que é confirmado com a resposta de um aluno:

“A transgressão leve se trata daquilo que os personagens fizeram de errado para levarem vantagens e mania nacional foi usada para mostrar que se trata de algo muito comum no Brasil”.

(Comentário do aluno)

As perguntas seguintes feitas por mim - “Vocês já cometeram uma transgressão leve?” e “O que vocês fizeram provocou alguma consequência desagradável para outra pessoa?” - serviram para os alunos realizarem uma auto reflexão sobre o tema e suas próprias atitudes, visto a reação de troca de risos e olhares, revelando certo constrangimento em revelar algo que pudessem ter feito.

No momento em que faço uma recapitulação das características de um artigo de opinião, destacando como principal marca a exposição do ponto de vista do autor sobre um determinado

assunto, ativo os conhecimentos que possuem acerca do gênero que será trabalhado, possibilitando a eles a construção de hipóteses do que poderiam encontrar no texto a ser lido.

Com a pergunta sobre o que poderíamos esperar do texto que é um artigo de opinião e tem como título “A mania nacional da transgressão leve”, é possível verificar que o conceito de artigo de opinião está claro para os alunos, visto a resposta que apresentam de que provavelmente encontrariam a opinião do autor sobre essas transgressões que são a mania dos brasileiros.

Logo em seguida, a pergunta que levanto – se o autor do texto a ser lido seria contra ou a favor dessas transgressões – serviu tanto como um estímulo à curiosidade de ler como também para determinar um objetivo para a leitura, o que direciona o processo de interação com o texto na busca de alcançar um objetivo, como postula Solé (2009, p. 22): “sempre deve existir um objetivo para guiar a leitura, em outras palavras, sempre lemos para algo, para alcançar alguma finalidade”.

A indicação de que realizassem uma leitura silenciosa me parece bem adequada ao gênero textual, já que no dia a dia os artigos de opinião são frequentemente lidos individual e silenciosamente.

Para verificar se os alunos realizaram a leitura completa e se esta foi compreendida por eles, ou seja, para conferir se alcançaram o objetivo de leitura estipulado inicialmente, pergunto sobre o posicionamento do autor e, como todos responderam que ele era contra as transgressões leves, verifico terem alcançado tal objetivo e a compreensão geral do texto. Sendo assim, percebo que a leitura transcorreu sem grande dificuldade visto que a expectativa que elaboraram sobre o texto se confirmou.

O questionamento sobre o que acharam mais interessante no texto funcionou como estímulo à exposição de suas opiniões e como possibilidade de verificação se os alunos alcançaram o ponto de vista do autor, o que pode ser percebido pela resposta de uma aluna ao dizer que para ela foi o autor considerar que furar fila é tão errado quanto enganar um comprador de imóveis e que, para o autor, quando se leva vantagem prejudicando alguém é errado, não importa se o prejuízo é grande ou pequeno.

De acordo com Tavares e Franco (2014), a etapa da pós-leitura inclui a associação do texto com a vida dos alunos e isso se dá nesta aula espontaneamente, quando um aluno se propõe

voluntariamente a relatar um fato ocorrido com ele e que certamente associou ao tema da leitura. Sua exposição contribui para geração de reflexão crítica por parte dos outros alunos e, conseqüentemente, convergências e divergências de opiniões aparecem, o que enriquece a aula com momentos de tensão que são próprios das reflexões em grupo. Creio que, ainda que gerando uma situação um pouco desconfortável, os diálogos não podem ser evitados, ao contrário, devem ser explorados de forma que sejam aproveitados por todos como crescimento intelectual, pois proporciona a reflexão sobre a própria opinião em confronto com a do outro e uma posterior tomada de decisão: confirmar sua opinião ou mudá-la. De acordo com Schlatter e Garcez (2012, p. 16), “Afinal, se queremos formar cidadãos críticos, temos que acolher a participação criativa, crítica e atuante nas nossas próprias salas de aula como espaços de ação social democrática”.

Esse acontecimento contribuiu para o exercício do respeito ao ponto de vista do outro, o que se relaciona intimamente ao estudo do gênero em questão.

O relato do aluno inicialmente faz transparecer que ele não havia alcançado o ponto de vista do autor do texto, visto que, conforme anexo 5, ele contou com certo orgulho que entregou de volta a carteira que achara, embora houvesse retirado anteriormente uma nota de R\$ 50,00 de dentro dela. A associação da atitude do aluno à opinião do autor, por meio da pergunta que fiz “Baseando-nos no texto, qual seria a opinião do autor sobre a sua atitude de ficar com os R\$50,00?” gerou mais reflexões e serviu para que aqueles que ainda não haviam alcançado o ponto de vista do autor pudessem fazê-lo.

A solicitação feita aos alunos de que observassem a forma com que o autor organizou o texto com o objetivo de defender seu ponto de vista e de fazer o leitor compreender sua opinião, assim como o uso de exemplos de transgressões para respaldá-la, revela uma preocupação em fazê-los desvendar as estratégias utilizadas para construção do texto, buscando pistas, deixadas pelo autor, a fim de conseguirem informações para chegar ao objetivo que direciona a leitura.

A opção de divisão em duplas para a realização das atividades escritas de compreensão textual e usos linguísticos na tentativa de criar maior colaboração entre os colegas mostrou-se eficiente, visto terem corrido muito bem, conforme apontado por mim no diário de aula (anexo 11).

A etapa de pós-leitura que se apresenta na proposta de produção textual de um artigo de opinião sobre drogas e suas consequências sociais, a partir de um trecho retirado do texto

principal, é uma forma de relacionar o texto à vida dos alunos, cumprindo, segundo Tavares e Franco (2014) um dos objetivos que compõem a pós-leitura.

Verifico ainda que a falta de tempo para a correção das redações foi solucionada de maneira colaborativa entre os alunos, que, obedecendo aos critérios estabelecidos previamente, corrigiram as produções textuais dos colegas de turma, assumindo, assim, um papel maior de responsabilidade nas aulas.

A falta de levantamento de dados dos colaboradores prejudicou a análise, pois não foi possível proceder à triangulação de dados.

4.1 GENERALIZAÇÕES DECORRENTES DA ANÁLISE DE DADOS

A partir da análise de dados, apresento um pequeno levantamento de ações pedagógicas que se mostram mais efetivas para o desenvolvimento das habilidades de compreensão escrita e que podem vir a contribuir para o planejamento e a prática pedagógica de outros professores que atuam em contextos semelhantes.

- 1- Definir com os alunos os objetivos de cada aula para que possam assumir mais facilmente a responsabilidade de atingi-los, mantendo o foco e a concentração em sua atividade, evitando a dispersão da atenção ao buscar a compreensão do texto. Deixar claro o objetivo da leitura evita que haja maiores mediações do professor e desenvolve a autonomia de leitura no aluno;
- 2- Explorar mais as características de cada gênero para que o aluno saiba o que esperar do gênero com o qual está trabalhando, o que muito contribui para o levantamento de hipóteses;
- 3- Dar mais autonomia ao aluno no momento da leitura, deixando-o ler sozinho e buscar estratégias para solucionar problemas referentes ao léxico;
- 4- Valorizar a etapa de pré-leitura, a fim de criar maiores condições de os alunos elaborarem hipóteses sobre o que possa surgir em determinado texto, para que, no decorrer da leitura, tenham condições de conferir se suas expectativas serão confirmadas ou se precisam ser reformuladas e novamente verificadas. Durante a pré-leitura, ativar os conhecimentos prévios dos alunos sobre o assunto do texto a partir da exploração do título do texto, assim como das ilustrações, da tipografia ou de qualquer outro recurso gráfico que o texto proporcione, a fim de fazê-los levantar previsões sobre o texto que será lido;

- 5- Reduzir a valorização da interpretação feita pelo professor;
- 6- Utilizar estratégias para que o aluno sinta-se corresponsável pelas aulas de leitura (seleção de material, por exemplo);
- 7- Usar a leitura oral (em voz alta) apenas quando for adequado ao gênero em questão;
- 8- Estimular a participação dos alunos nas aulas de leitura, incluindo a interação entre eles, de modo que possam aprender uns com os outros.

5 SUGESTÕES DE ATIVIDADES DIDÁTICAS

No capítulo 4, conduzi uma análise de dados com base na metodologia e na revisão de literatura descritas anteriormente e pude observar algumas mudanças nos procedimentos utilizados em minhas aulas de leitura, mas não tive oportunidade de formalizar novas atividades e avaliá-las porque, na instituição em que realizei a pesquisa, entrei de licença para estudos.

Neste capítulo, entretanto, proponho atividades de compreensão de textos escritos em língua portuguesa que podem ser aplicadas para alunos de ensino fundamental, elaboradas com base na revisão de literatura e nas reflexões sobre minha própria atuação em sala de aula e que pretendo utilizar futuramente. Busco ainda, com as atividades aqui propostas, inspirar outros professores a refletirem sobre elas, a fim de adotá-las integralmente ou fazerem adaptações que julgarem necessárias a suas realidades ou ainda criarem seus próprios materiais de trabalho, visto que as atividades didáticas apresentadas não têm a pretensão de constituir caminhos rígidos a serem seguidos, pois cada grupo de alunos está inserido em diferentes contextos e, por isso, possui suas próprias necessidades de aprendizagem.

5.1 PROPOSTA DE ATIVIDADES DE ENSINO DE LEITURA COM BASE NAS TRÊS ETAPAS SUGERIDAS POR TAVARES E FRANCO (2014)

Esta proposta de atividade é baseada nas etapas para o ensino de leitura sugeridas por Tavares e Franco (2014): pré-leitura, leitura e pós-leitura.

Pré-leitura

O professor reservará uns vinte minutos finais de um determinado tempo de aula para dar início ao assunto que será retomado e desenvolvido nos próximos encontros e, assim, haver tempo para os alunos refletirem e poderem realizar em casa a pesquisa que será solicitada posteriormente, a fim de que tragam suas contribuições na aula seguinte.

A atividade inicial consiste na exposição de charges, selecionadas pelo professor de acordo com a faixa etária de seus alunos, que tenham como tema a influência da televisão na vida contemporânea.

A escolha de começar a atividade de pré-leitura pelo estudo de charges se dá devido ao apelo visual e à presença de humor presentes nesse gênero, pois observo, em minha prática, que tais características muito despertam o interesse dos alunos, e por se tratar ainda de um gênero

textual de ampla recorrência, pois circula em diferentes suportes como jornais, revistas, televisão e livros didáticos, constituindo, assim, um gênero familiar aos alunos.

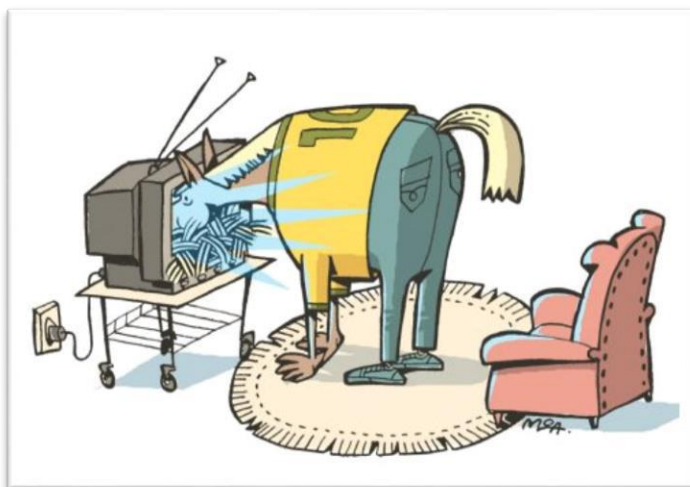
Seguem abaixo três sugestões de charges para serem apreciadas pelos alunos:

Charge 1



<http://petnutricaoalimentandoideias.blogspot.com.br/2010/12/influencia-da-midia-na-estetica.html>

Charge 2



<http://opodereducacional.blogspot.com.br/2012/12/a-influencia-da-midia-na-vida-das.html>

Charge 3



<http://opodereducacional.blogspot.com.br/2012/12/a-influencia-da-midia-na-vida-das.html>

Na etapa de pré-leitura, o conhecimento prévio do aluno sobre o assunto e sobre o gênero textual deve ser bem explorado e, para tanto, o professor pode estimular seus comentários a partir de algumas perguntas, apresentadas a seguir, que deverão ser respondidas oralmente, a fim de deixá-los mais à vontade e não ocupar muito tempo, visto ser bem reduzido.

- 1- Como chamamos esse gênero textual?
- 2- Qual a finalidade de uma charge?
- 3- O que há em comum entre as charges expostas?
- 4- Como vocês chegaram a essas conclusões?
- 5- As charges trazem uma imagem positiva ou negativa da televisão? Justifique.
- 6- As charges trazem uma imagem negativa ou positiva do homem? Justifique.
- 7- Você concorda com o posicionamento dos autores das charges? Explique.
- 8- Você se identifica com os telespectadores representados nas charges? Por quê?

É importante que o professor explore o processo de elaboração das respostas dos alunos, ou seja, que investigue de que forma eles chegam às conclusões, para interferir quando, por algum motivo, o raciocínio estiver equivocado. É relevante observar ainda que o fato de um aluno discordar da opinião do outro enriquece muito o debate sobre o assunto, o que deve ser valorizado.

Em seguida, o professor deve propor aos alunos que façam uma pequena pesquisa sobre a televisão e sua influência na vida das pessoas. A pesquisa poderá ser realizada por meio de conversas informais com os familiares – inclusive com os mais idosos para apurar as diferenças e as semelhanças da televisão e suas influências na vida das pessoas no passado e nos dias atuais – da internet, de jornais e de revistas na busca de crônicas, fotos, músicas que envolvam o assunto. O importante é que cada um busque informações que considerem relevantes para serem compartilhadas com o grupo, estimulando, desta forma, o desenvolvimento do comprometimento conjunto na elaboração da aula.

Na aula seguinte, o professor deve expor novamente as charges da aula anterior e solicitar aos alunos que apresentem as pesquisas que trouxeram, tecendo algum comentário sobre elas.

Nesse momento, a depender do número de alunos e do grau de participação da turma, o professor poderá optar por trabalhar em grupos menores, em que cada componente, após expor sua pesquisa ao grupo, votará em apenas uma para ser apresentada ao restante da turma ou por trabalhar com toda a turma como um só grupo, apresentando cada qual a pesquisa trazida, fazendo os comentários que julgarem adequados.

A intenção é que seja promovida a troca de informações e um debate sobre o assunto, com base nos materiais trazidos pelos alunos e pelo professor, propiciando, assim, maior interação.

As sugestões que apresento como materiais a serem trazidos pelo professor são três músicas que abordam o tema proposto. Seguem as letras das músicas e seus respectivos links para que o professor escolha para trabalho a mais adequada à faixa etária e aos interesses de sua turma, devendo ser apresentada em papel impresso e por meio de vídeo.

Na Frente da TV

Cidade Negra

Compositores: Bernardo, Bino, Da Gama e Lazão

Fique sentado na frente da TV

Não faça força pra tentar entender

A intenção é esconder de você

O que é fácil de ver

Está na baixada e na periferia

Está no submundo que tem dentro de você

Aonde é fácil morrer e o mais difícil é viver

Diga para mim coisa que nunca foi dita

Traga para mim solução definida

Diga para mim...
 Eu fico aqui olhando tudo isto
 Eu fico aqui tentando entender
 Eu fico aqui vendo estas coisas
 Vejo pessoas procurando o que fazer
 Diga para mim
 Diga para mim
 De mentiras estou cheio, por favor
 Traga soluções imediatas ou
 Vamos pra rua pra revolucionar
 A solução é unidade Jah
 Pois a força da mudança está no povo
 E a consciência é o que esclarece o seu valor
 Diga para mim
 Diga para mim

Link: <http://www.vagalume.com.br/cidade-negra/na-frente-da-tv.html#ixzz3fsmToF6S>

Disponível em: <http://www.vagalume.com.br/cidade-negra/na-frente-da-tv.html>. Acesso em 14.7.2015

Não É Sério

Charlie Brown Jr.
 (participação de Negra Li)

Eu vejo na TV o que eles falam sobre o
 jovem não é sério
 O jovem no Brasil nunca é levado a sério
 Eu vejo na TV o que eles falam sobre o
 jovem não é sério, não é sério
 Eu vejo na TV o que eles falam sobre o
 jovem não é sério
 O jovem no Brasil nunca é levado a sério
 Eu vejo na TV o que eles falam sobre o
 jovem não é sério, não é sério

Sempre quis falar
 Nunca tive chance
 Tudo que eu queria
 Estava fora do meu alcance
 Sim, já
 Já faz um tempo
 Mas eu gosto de lembrar
 Cada um, cada um
 Cada lugar, um lugar
 Eu sei como é difícil

Eu sei como é difícil acreditar
 Mas essa porra um dia vai mudar
 Se não mudar, pra onde vou
 Não cansado de tentar de novo
 Passa a bola, eu jogo o jogo

Eu vejo na TV o que eles falam sobre o
 jovem não é sério
 O jovem no Brasil nunca é levado a sério
 Eu vejo na TV o que eles falam sobre o
 jovem não é sério, não é sério
 Eu vejo na TV o que eles falam sobre o
 jovem não é sério
 O jovem no Brasil nunca é levado a sério
 Eu vejo na TV o que eles falam sobre o
 jovem não é sério, não é sério

A polícia diz que já causei muito distúrbio
 O repórter quer saber porque eu me drogo
 O que é que eu uso
 Eu também senti a dor
 E disso tudo eu fiz a rima
 Agora tô por conta
 Pode crer que eu tô no clima
 Eu tô no clima... segue a rima

Revolução na sua mente você pode você faz Quem sabe mesmo é quem sabe mais Revolução na sua vida você pode você faz Quem sabe mesmo é quem sabe mais Revolução na sua mente você pode você faz Quem sabe mesmo é quem sabe mais Também sou rimador, também sou da banca Aperta um do forte que fica tudo a pampa Eu tô no clima! Eu tô no clima! Eu tô no clima Segue a Rima! Sempre quis falar Nunca tive chance Tudo que eu queria Estava fora do meu alcance Sim, já Já faz um tempo Mas eu gosto de lembrar Cada um, cada um Cada lugar, um lugar Eu sei como é difícil Eu sei como é difícil acreditar Mas essa porra um dia vai mudar Se não mudar, pra onde vou Não cansado de tentar de novo Passa a bola, eu jogo o jogo Eu vejo na TV o que eles falam sobre o jovem não é sério O jovem no Brasil nunca é levado a sério Eu vejo na TV o que eles falam sobre o jovem não é sério, não é sério Eu vejo na TV o que eles falam sobre o jovem não é sério O jovem no Brasil nunca é levado a sério Eu vejo na TV o que eles falam sobre o jovem não é sério, não é sério A polícia diz que já causei muito distúrbio O repórter quer saber porque eu me drogo O que é que eu uso Eu também senti a dor E disso tudo eu fiz a rima Agora tô por conta Pode crer que eu tô no clima Eu tô no clima... segue a rima	Revolução na sua mente você pode você faz Quem sabe mesmo é quem sabe mais Revolução na sua vida você pode você faz Quem sabe mesmo é quem sabe mais Revolução na sua mente você pode você faz Quem sabe mesmo é quem sabe mais Revolução na sua mente você pode você faz Quem sabe mesmo é quem sabe mais Eu tô no clima "O que eu consigo ver é só um terço do problema É o Sistema que tem que mudar Não se pode parar de lutar Senão não muda A Juventude tem que estar a fim Tem que se unir O abuso do trabalho infantil, a ignorância Só faz destruir a esperança Na TV o que eles falam sobre o jovem não é sério Deixa ele viver! É o que liga" Disponível em: http://letras.mus.br/charlie-brown-jr/6008/. Acesso em 14.7.2015.
--	---

Televisão Titãs A televisão Me deixou burro Muito burro demais Oh! Oh! Oh! Agora todas coisas Que eu penso Me parecem iguais Oh! Oh! Oh! O sorvete me deixou gripado Pelo resto da vida E agora toda noite Quando deito É boa noite, querida Oh! Cride, fala pra mãe Que eu nunca li num livro Que o espirro Fosse um vírus sem cura Vê se me entende Pelo menos uma vez Criatura! Oh! Cride, fala pra mãe! A mãe diz pra eu fazer Alguma coisa Mas eu não faço nada Oh! Oh! Oh! A luz do sol me incomoda Então deixa A cortina fechada Oh! Oh! Oh! É que a televisão Me deixou burro Muito burro demais E agora eu vivo Dentro dessa jaula Junto dos animais	Oh! Cride, fala pra mãe Que tudo que a antena captar Meu coração captura Vê se me entende Pelo menos uma vez Criatura! Oh! Cride, fala pra mãe! A mãe diz pra eu fazer Alguma coisa Mas eu não faço nada Oh! Oh! Oh! A luz do sol me incomoda Então deixa A cortina fechada Oh! Oh! Oh! É que a televisão Me deixou burro Muito burro demais E agora eu vivo Dentro dessa jaula Junto dos animais E eu digo: Oh! Cride, fala pra mãe Que tudo que a antena captar Meu coração captura Vê se me entende Pelo menos uma vez Criatura! Oh! Cride, fala pra mãe Disponível em: http://letras.mus.br/titas/49002/. Acesso em 14.7. 2015.
---	--

Após todos lerem, ouvirem e assistirem ao vídeo da música escolhida, o professor deverá propor a seguinte questão também para ser respondida oralmente pelos alunos:

9- Que relação há entre a música, as charges e a pesquisa que você fez?

É importante o professor atentar que a música participa da parte de pré-leitura e, portanto, não há intenção de se dedicar grande parte do tempo para esse estudo, que funciona de motivação para etapa que seguirá.

Leitura

Nesta etapa, o professor deve organizar a turma em grupos de três ou quatro componentes para que facilite a interação entre eles e, assim, a atividade de compreensão escrita seja realizada de forma colaborativa, criando condições para que o aluno se sinta à vontade em expor seus pensamentos aos colegas e a interferir com sua opinião quando julgar importante.

O professor anunciará o texto que será lido, porém colocará exposto no quadro branco apenas o seu título, para que os alunos façam inferências sobre o assunto de que tratará e, logo após, deve acrescentar a referência textual, a fim de que a turma levante hipóteses sobre o gênero textual em questão.

10- O texto a ser lido possui o seguinte título:

INTELIGÊNCIA NA TV

A partir do título, que assunto você espera encontrar no texto? Justifique.

É importante que as questões de 10 a 16 sejam registradas e mantidas no quadro branco ou oferecidas posteriormente aos alunos em uma folha, para que as tenham como referência quando tiverem em contato com o segundo texto, visto que deverão seguir as mesmas estratégias de levantamento de previsões e objetivos de leitura.

Outro dado relevante a destacar é que as previsões dos alunos devem ser justificadas, com o objetivo de que o professor e os colegas verifiquem o percurso lógico das respostas e interfiram no caso de reconhecer algum equívoco.

Em seguida, o professor apresentará o texto, que se encontra no livro didático CEREJA, W. R.; MAGALHÃES, T. C. *Português linguagens*, 9º. São Paulo: Atual, 2009, p 140.

Inteligência na TV

Ao completar 18 anos, o americano já assistiu na televisão a 40 mil assassinatos e 200 mil agressões. Essa é mais uma das estatísticas que municiam o tiroteio contra um dos sacos de pancadas prediletos dos americanos: emissoras comerciais.

Apoiada em centenas de pesquisas sobre efeitos negativos da TV na formação das crianças, a ofensiva

de pais, professores, psicólogos e médicos se espalhou pelo país, obtendo uma vitória expressiva.

[...] Os americanos mostram nas pesquisas que desejam mais educação na TV, responsabilizada pela degeneração de costumes, a começar pela violência.

Na verdade, são dezenas as causas da violência, agindo de forma diferente em cada comunidade. Mas apenas uma mula sem cabeça deixaria de reconhecer que o bombardeio diário de lixo visual influencia, em algum grau, negativamente.

Há toneladas de experiências de psicólogos que submeteram crianças a vídeos sangrentos e, rapidamente, constataram aumento da agressividade.

A exposição excessiva a cenas violentas no cinema e na TV age no inconsciente das pessoas, contribuindo para o aumento da agressividade e tornando-as cada vez mais insensíveis à violência.

(Gilberto Dimenstein. *Aprendiz do futuro – Cidadania hoje e amanhã*. São Paulo: Ática, 1997, p. 76.)



140

Antes de começar a leitura silenciosa, observe a imagem contida no texto e responda oralmente às questões:

- 11- O que sugere a imagem?
- 12- Associando o título, a referência, a imagem e a organização textual em parágrafos, a que gêneros textuais ele pode pertencer? Justifique.
- 13- Baseando-se nas associações feitas na questão anterior, que posicionamento do autor sobre a televisão você espera encontrar no texto? Justifique.

Neste momento, o professor poderá revisar brevemente com os alunos as distinções sobre os gêneros textuais mais possíveis de terem sido levantados por eles, como crônica, artigo de opinião, notícia etc. dando destaque às finalidades de cada um.

Ao ler o texto, tenha em mente as questões que deverão ser respondidas ao terminá-lo:

- 14- Qual o assunto do texto?
- 15- Qual o gênero do texto?
- 16- Qual a mensagem geral do texto?

As questões acima determinam os objetivos da leitura, as quais direcionarão as estratégias que cada aluno traçará a fim de respondê-las, assim como colaboram para que o aluno mantenha o foco na leitura, evitando dispersões da atenção.

Após a leitura silenciosa, as questões 14, 15 e 16 deverão ser respondidas por escrito, assim como as que se seguem:

- 17- Qual o posicionamento que o autor defende em relação ao assunto?
- 18- Quais os argumentos utilizados pelo autor para defender sua opinião?
- 19- A que se refere o pronome demonstrativo “Essa” presente no 1º parágrafo do texto?
- 20- No primeiro parágrafo do texto, o autor utiliza numerais para expressar a quantidade de assassinatos e agressões que os americanos já teriam assistido na tv ao completarem 18 anos. Em sua opinião, esses numerais são reais? Qual a provável intenção do autor em utilizá-los?
- 21- Qual a possível intenção do autor ao escolher as palavras municiam, tiroteio e a expressão saco de pancadas, que se encontram no primeiro parágrafo?
- 22- No 2º e no 3º parágrafos, o autor faz referência a pesquisas, mas não indica as fontes nas quais se baseou. Para você, isso pode comprometer a credibilidade do texto? Por quê?
- 23- Qual a finalidade do sinal gráfico que inicia o 3º parágrafo do texto?
- 24- Qual a finalidade de um artigo de opinião?
- 25- Em se tratando de um artigo de opinião, qual a importância da escolha da expressão “Na verdade” – 4º parágrafo – para alcançar a finalidade do texto?
- 26- Que outras palavras do 4º parágrafo contribuem para reforçar o posicionamento do autor em relação ao assunto do texto?
- 27- Justifique a escolha da palavra “toneladas”, no 5º parágrafo.
- 28- Em que parágrafo se encontra a conclusão do texto?
- 29- Você concorda com a opinião do autor? Por quê?

Após a discussão em pequenos grupos, o professor deverá proceder a uma discussão geral com a turma sobre cada questão, a fim de corrigi-las, investigando sempre de que forma chegaram às conclusões e fazendo os ajustes quando forem necessários. Para tanto, a turma deverá estar organizada em círculo para facilitar a participação de todos.

Em seguida, o professor deverá apresentar o texto abaixo, que se encontra no mesmo livro didático, e solicitar aos alunos, que respondam às questões anteriores de 10 a 16, para que observem que as inferências a respeito do título, da imagem e da referência do texto constituem estratégias que os levam ao levantamento de hipóteses a serem verificadas à frente e que, se confirmadas, levarão à compreensão. Caso contrário, deverão formular novas hipóteses, as quais serão também confirmadas ou não.

Deverá ser realizada a leitura silenciosa e depois respondidas, em grupo, as questões que seguem após o texto.

Como reagir diante da TV



O título acima é, sem dúvida, enganoso. A questão não é “reagir” à TV como se ela fosse uma força estranha que invade nossas casas e lá se instala para não mais sair. Sabemos que a TV é um instrumento eletrônico, produto da história do homem e de sua evolução; é a marca desta era. Não tem sentido destruir a televisão, porque não é ela a culpada dos crimes que lhe são imputados. É certo que não é de todo inocente no processo de desumanização da vida social moderna, e por isso mesmo é necessário medir quem na verdade provoca o quê.

[...]

Vez por outra, instituições sociais [...] criam campanhas de desligamento coletivo da TV em benefício do diálogo ou “para as pessoas pensarem mais no ser humano e no seu mundo outra vez”. A supressão ou o desligamento em massa da TV, porém, é uma falsa solução porque ataca o problema em sua manifestação externa e não na causa dele.

O isolamento familiar, a falta de diálogo, o desinteresse dos membros da família, a solidão no trabalho, as relações superficiais com amigos, o desconhecimento em profundidade nos casais estão na estrutura da vida moderna, de que a TV é apenas um dos componentes.

[...] A TV não se impõe simplesmente aos homens, exercendo sobre eles um poder ditatorial. Essa questão deve ser vista do lado inverso: a que necessidades reais e legítimas a TV está atendendo quando alcança níveis fantásticos de audiência?

(Ciro Marcondes Filho. *Televisão – A vida pelo vídeo*. 2. ed. São Paulo: Moderna, 1988. p. 109-10.)

30- Em sua opinião, por que o autor escolhe um título para seu texto e logo no primeiro parágrafo afirma ser enganoso?

- 31- Podemos afirmar que o posicionamento que o autor defende em relação ao assunto do texto é radical ou moderado? Retire um trecho do texto que justifique sua resposta.
- 32- Quais os argumentos utilizados pelo autor para defender sua opinião?
- 33- Cite palavras empregadas no texto que servem para reforçar o posicionamento do autor.
- 34- Assim como no texto “A inteligência na TV”, há neste o uso de reticências. Elas foram usadas com o mesmo intuito? Justifique.
- 35- Em que parágrafo está a conclusão do texto?
- 36- Othon Garcia, em *Comunicação em Prosa Moderna*, afirma que "não existe argumentação sem conclusão, que decorre naturalmente das provas ou argumentos apresentados". Compare as conclusões dos dois textos lidos e identifique se apresentaram uma retomada da tese ou uma proposta de solução. Justifique.

A fim de colaborar para a ampliação da criticidade do aluno, o professor deverá apresentar o poema abaixo que aborda o assunto por meio da linguagem poética, o que poderá acrescentar novos conhecimentos e reflexões para o grupo. É importante o professor lembrar aos alunos que o contato com a poesia desperta para o prazer da leitura do texto poético e os sensibiliza para a produção dos próprios poemas, desenvolvendo uma percepção mais rica da realidade e uma linguagem mais elaborada.



A televisão

Teu boletim meteorológico
me diz aqui e agora
se chove ou se faz sol.
Pra que ir lá fora?

A comida succulenta
que pões à minha frente
como-a toda com os olhos.
Aposentei os dentes

Nos dramalhões que encenas
há tamanho poder
de vida que eu próprio
nem me canso em viver.

Guerra, sexo, esporte
— me dás tudo, tudo.
Vou pregar minha porta:
já não preciso do mundo.

(José Paulo Paes. *Prosas seguidas de Odes mínimas*.
São paulo: Companhia das Letras, 1992. p. 71.)

Após os alunos terem o primeiro contato com o poema, realizando uma leitura silenciosa, o professor ou um aluno realizará uma leitura oral para toda a turma.

O uso da leitura oral é relevante para o estudo do poema, pois o poeta, ao trabalhar com as palavras, considera as possibilidades de inflexões que favorecerão à interpretação, pois se, conforme afirma Bosi (2003, p. 469), “o leitor conseguir dar, em voz alta, o tom justo ao poema, ele já terá feito uma boa interpretação, isto é, uma leitura ‘afinada’ com o espírito do texto”.

37- O texto acima, de José Paulo Paes, faz uma reflexão crítica sobre a televisão. Qual?

38- Transcreva de cada estrofe do poema um verso que estabelece uma desumanização do telespectador provocada pela exposição à televisão.

39- Pode-se dizer que no poema há uma progressão temática? De que forma ela acontece?

Pós-leitura

Este é o momento de desenvolver uma atividade em que o aluno reflita como os textos lidos contribuem em suas vidas e na de sua comunidade. Sugere-se que o momento de pós-leitura se integre a uma atividade de produção textual. Será, então, proposta a confecção de um jornal que registrará as reflexões dos alunos e que poderá, conforme convier, ser exposto em um mural da escola onde circule maior número de pessoas ou ser impresso e distribuído aos alunos e funcionários da escola.

O jornal deverá conter diversos gêneros textuais que abordem uma reflexão crítica sobre a televisão (editorial, notícia, entrevista, charge, quadrinhos, artigo de opinião, carta do leitor, poema e crônica). Para tanto, os alunos deverão se organizar em grupos, ficando cada qual responsável pela produção de um gênero textual e, assim, todos serão coautores.

5.2 PROPOSTA DE ATIVIDADES DE ENSINO DE LEITURA COM BASE NA SEQUÊNCIA EXPANDIDA DE COSSON (2014)

Com o intuito chegar ao letramento literário de fato, o ensino de Literatura deve ser revisto, a fim de se desvincular de práticas pedagógicas ultrapassadas que não estimulam o interesse nem do aluno nem do professor e passar a levar em consideração o seu caráter artístico, carregado de sentidos. O ensino de Literatura deve ser prazeroso e voltado à formação humana,

visto que nos leva para além da realidade imediata, através de suas reflexões e ampliações dos sentidos, tão necessários ao desenvolvimento do indivíduo.

É necessário fazer com que os alunos do Ensino Fundamental se insiram no meio literário de maneira que não se sintam pressionados por uma posterior avaliação, mas que reconheçam a importância que ela tem tanto para si quanto para a cultura de um povo.

A fim de colaborar pedagogicamente com o ensino de Literatura, Cosson (2014) propõe dois tipos de sequências de atividades, uma básica e outra expandida, já apresentadas no capítulo 2 desta dissertação. O objetivo dessas sequências é promover o letramento literário, possibilitando ao aluno percorrer o caminho da leitura literária que poderá usar para tantas outras por virem, pois colabora com o aprimoramento da capacidade de interpretação.

Proponho, a seguir, o uso da sequência expandida como uma estratégia metodológica, porque creio que melhor se ajusta ao estudo de uma obra, pois apresenta um número maior de etapas, o que facilita o acompanhamento de leitura e de sua reflexão. Acredito ainda que essa sequência pode fazer com que os alunos se sintam mais envolvidos com a leitura do texto, oportunizando uma aproximação mais íntima (aluno- texto literário) e ao mesmo tempo coletiva (por envolver também a mesclagem de diferentes percepções – sua, de seus colegas de turma e do professor).

A proposta busca desenvolver o gosto pelo literário e o potencial crítico e reflexivo, tão necessários à formação do leitor literário e a seu refinamento estético.

Para Cosson (2014), a razão da seleção da obra a ser trabalhada é uma questão teórico-metodológico que pode sofrer outras influências e adaptações não previstas no conteúdo programático para que haja maior adequação ao contexto de sala de aula.

Neste caso, a escolha da obra foi feita tomando por base o currículo mínimo de 9ºano da Rede Estadual de Educação do Rio de Janeiro, que prevê o estudo de romance, e também a partir do perfil dos alunos de onde atuo: adolescentes, com pouca intimidade com textos literários e que apresentam pouquíssimo interesse pela leitura de romances, mas que, por residirem em comunidades que convivem com o tráfico de drogas, demonstram interesse por histórias reais que envolvem crimes e, como é comum para faixa etária, também por histórias de amor.

Tentando reunir os interesses expostos acima, a obra escolhida como principal objeto de estudo foi o livro “*12 Horas de Terror*”, de Marcos Rey, que narra a história de Júlio, rapaz que sai de uma cidade de interior e vai para São Paulo morar com seu irmão Miguel. Certa noite, quando chega ao apartamento de seu irmão, encontra-o todo revirado. O telefone toca e uma voz feminina o avisa para sair imediatamente dali e encontrá-la na estação de ônibus. A partir desse momento, o suspense toma conta da história e Júlio e Ruth (dona da voz ao telefone) vivem 12 horas de muita emoção e reviravoltas.

A proposta da sequência expandida seguirá as etapas abaixo relacionadas:

1ª etapa: Motivação

Este é o momento de preparação do aluno para se inserir no universo da obra e está subdividido em motivação e introdução, conforme expostos abaixo.

Proponho, nesta etapa, solicitar aos alunos que tragam na aula seguinte manchetes de jornais e revistas, assim como recortes de suas respectivas manchetes, que abordem assuntos sobre violência urbana, sequestros, tráfico de drogas e relacionamentos afetivos conturbados pela criminalidade.

Tendo em mãos os recortes trazidos, inclusive os do professor, este deve pedir que cada um pendure sua manchete em um varal previamente colocado no espaço mais adequado da sala, para que todos possam ter acesso à leitura, a fim de que infiram sobre que tipos de notícias poderão aparecer nos jornais. A partir de tais inferências e posterior leitura de algumas notícias eleitas para serem lidas, o professor deverá conduzir inicialmente uma conversa informal ou mesmo um debate sobre essas questões, respeitando as diferentes opiniões que surgirão, com o objetivo de levar o aluno a refletir e a opinar sobre como a criminalidade interfere na vida pessoal e social das pessoas.

Seguem sugestões de manchetes:

RIO



Polícia Civil investiga morte de fotógrafo na porta de hospital

Delegado vai ouvir motorista que tentou socorrer a vítima. Funcionários do Instituto Nacional de Cardiologia estão em greve.

(Disponível em: <http://oglobo.globo.com>. Acesso em 03.06.2014.)



POLÍCIA

Investigadora e sua família sofre intimidação de suspeito

Pais de agente da DH que apura assassinato são ameaçados de morte na porta de casa e têm armas apontadas para suas cabeças. O acusado deve ser transferido ainda nesta terça.



POLÍCIA

Momentos de pânico na Zona Sul de Niterói nesta segunda-feira

Traficantes armados em fuga assustam motoristas na Estrada da Cachoeira, que voltaram pela contramão ao pensar se tratar de um arrastão.

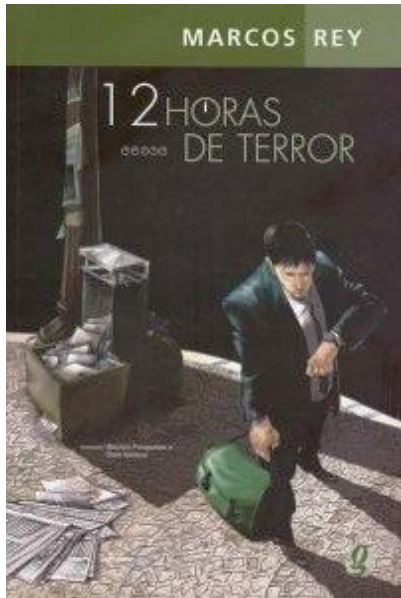
(Disponível em: <http://www.ofluminense.com.br>. Acesso em: 03.06.2014.)

A previsão é de que não ultrapasse uma aula, visto que se trata apenas de uma preparação para a etapa que segue.

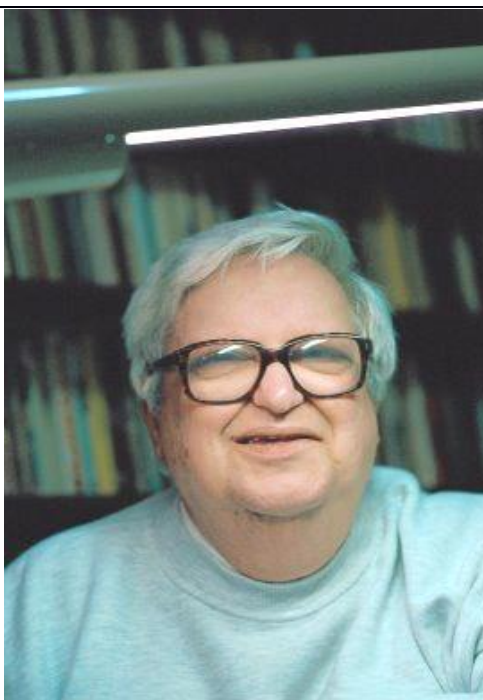
2ª etapa: Introdução

O professor apresentará a obra para seus alunos, solicitando que observem detalhes da parte física do livro – ilustração, título, autor, tipografia - e deixar que imaginem o possível enredo. É importante permitir que exponham suas percepções e suas perguntas sobre o que veem e que todas sejam respeitadas pelo grupo, mantendo um certo suspense sobre o que poderá ser abordado no texto e, assim, estimular o interesse de leitura.

Uma possibilidade de exploração material é apresentar, preferencialmente por meio de slides, imagens das edições do livro, uma antiga e outra atual, a fim de que aumentem as inferências sobre a obra, como segue:

 Disponível em http://www.skoob.com.br/livro/2707-doze_horas_de_terror. Acesso em: 03.06.2014.	 Disponível em: http://www.skoob.com.br/livro/148295-12_horas_de_terror acesso em: 03.06.2014.
---	--

No que se refere ao autor da obra, o professor poderá apresentá-lo por meio da navegação pelo site: <http://www.marcosrey.com.br/home.htm>, ou, caso não tenha internet disponível em sua sala, poderá exibir a imagem e o texto abaixo, também por slides:



Disponível em: <http://www.literaturaemfoco.com/?p=3878>. Acesso em: 03.06.2014.

MARCOS REY: PROFISSÃO ESCRITOR

Marcos Rey, mestre do romance urbano e criador hábil de enredos fascinantes; seus personagens singulares e suas histórias vivem infinitamente no imaginário coletivo do cotidiano nas grandes metrópoles. São Paulo foi a capital inspiradora desse escritor de múltiplas mídias e gerações. Sendo desde a infância um inveterado leitor, Marcos acumulou grande cultura literária e sempre viveu da palavra escrita. Publicou toda sua obra em vida – são mais de cinquenta livros entre romances, contos, novelas e ensaios: uma produção intensa e extensa, realizada com a obstinada perícia do artesão em seu ofício.

Ambientados nas décadas de 50 até o fim do século XX, seus livros possuem narrativas fluentes e são temperados de grande humor, ironia e suspense: – a carpintaria de arquitetar a realidade da ficção tão verossímil quanto surpreendente pelos encantos e desencantos da realidade nesses nossos labirintos humanos.

Autor de uma consagrada coleção de títulos infanto-juvenis, romances de aventura e suspense que foram lançados a partir de 1980, e que, desde então, são cults do gênero: esses livros cruzaram a linha do tempo como um fenômeno editorial das duas últimas décadas. São leituras criativas e dinâmicas para o sabor dos jovens leitores, nos últimos 30 anos.

Disponível em: <http://www.marcosrey.com.br/obras.htm>. Acesso em: 03.06.2014.

A previsão de tempo para esta etapa é de meia aula, a depender das interações dos alunos, podendo já iniciar a etapa seguinte.

3ª etapa: Leitura

Nesta etapa, o professor lerá com os alunos apenas o que se refere ao primeiro capítulo: “*Depois das seis*”.

O professor implementará a leitura oral com a participação de três alunos que darão vozes ao narrador e aos personagens deste capítulo - Júlio e a personagem feminina misteriosa. Deve ainda apontar para a necessidade de manter entonações que expressem maior dramaticidade e dinâmica exigida pela leitura.

É importante deixar que o restante da leitura seja realizada extraclasse, o que contribuirá para a manutenção do suspense e despertará o interesse dos alunos.

É nesta etapa ainda que o professor e os alunos estabelecerão o limite de tempo para que os capítulos sejam lidos, que, conforme Cosson (2014, p. 81), “Ele não pode ser tão curto a ponto de deixar uma parte dos alunos sem conhecimento do texto, nem tão longo que leve à dispersão da leitura”. Daí a importância do professor conhecer o ritmo de leitura de seus alunos para que o prazo seja ajustado ao perfil da turma.

Proponho, inicialmente, apenas um intervalo, já que a obra apresenta uma linguagem bem atual e bastante dinâmica, com intenso uso do discurso direto, o que agiliza a leitura. Também porque, sendo um livro de suspense, é bem provável que a curiosidade dos alunos não permita respeitar muitos intervalos, pois aqueles mais adiantados poderão contar a sequência da narrativa para os mais lentos, comprometendo a surpresa do desenlace da história.

Para o intervalo, marcado para duas semanas seguintes, é esperado que todos tenham feito a leitura até a página 58 e, neste encontro, o professor poderá fazer uso de uma das músicas abaixo propostas e/ou solicitar previamente que alguns de seus alunos tragam uma música que, de alguma forma, estabeleça uma relação com o livro que está sendo lido.

1ª proposta de música - “*O meu guri*” de Chico Buarque, reproduzida nas páginas seguintes:

O Meu Guri Chico Buarque Quando, seu moço Nasceu meu rebento Não era o momento Dele rebentar... Já foi nascendo Com cara de fome	Me trouxe uma bolsa Já com tudo dentro Chave, caderneta Terço e patuá...
---	---

E eu não tinha nem nome Prá lhe dar... Como fui levando Não sei lhe explicar... Fui assim levando Ele a me levar... E na sua meninice Ele um dia me disse Que chegava lá... Olha aí! Olha aí! Olha aí! Aí o meu guri Olha aí! Olha aí! É o meu guri E ele chega... Chega suado E veloz do batente E traz sempre um presente Prá me encabular... Tanta corrente de ouro Seu moço Que haja pescoço Prá enfiar... É o meu guri E ele chega... Chega estampado Manchete, retrato Com venda nos olhos Legenda e as iniciais... Eu não entendo essa gente Seu moço Fazendo alvoroço Demaís... O guri no mato Acho que tá rindo Acho que tá lindo De papo pro ar Desde o começo Eu não disse Seu moço Ele disse que chegava lá... Olha aí! Olha aí! Olha aí! Aí o meu guri Olha aí!	Um lenço e uma penca De documentos Prá finalmente Eu me identificar... Olha aí! Olha aí! Aí o meu guri Olha aí! Olha aí! É o meu guri E ele chega... Chega no morro Com o carregamento Pulseira, cimento Relógio, pneu, gravador... Rezo até ele chegar Cá no alto Essa onda de assaltos Está um horror... Eu consolo ele Ele me consola...
--	--

Olha aí É o meu guri...(3x)	
--------------------------------	--

Através do link <https://www.youtube.com/watch?v=gMTt1dYDk38>, do site do Youtube, o professor poderá reproduzir o vídeo da música “O meu guri”, na voz de Beth Carvalho, enquanto os alunos acompanham a leitura pelo texto impresso. Vale destacar para os alunos que o tema mais amplo, a criminalidade (por tráfico de drogas, assaltos, roubos...), pode ser abordado sob diferentes olhares. Enquanto na obra estudada a perspectiva é a do irmão do traficante, na música, a perspectiva é da mãe do ladrão.

2ª proposta de música - “*Faroeste Caboclo*”, de Renato Russo. Por ser uma narrativa mais conhecida dos alunos - inclusive por ter inspirado um filme atual com o mesmo nome - talvez possa ser uma escolha mais adequada para o grupo, cabendo o professor decidir por apenas uma das músicas trazidas, visto que o curto tempo reservado para este momento e o foco principal é o texto “12 horas de terror”.

Faroeste Caboclo

Legião Urbana

Não tinha medo o tal João de Santo Cristo
Era o que todos diziam quando ele se perdeu
Deixou pra trás todo o marasmo da fazenda
Só pra sentir no seu sangue o ódio que Jesus lhe deu

Quando criança só pensava em ser bandido
Ainda mais quando com um tiro de soldado o pai morreu
Era o terror da cercania onde morava
E na escola até o professor com ele aprendeu

Ia pra igreja só pra roubar o dinheiro
Que as velhinhas colocavam na caixinha do altar
Sentia mesmo que era mesmo diferente
Sentia que aquilo ali não era o seu lugar

Ele queria sair para ver o mar
E as coisas que ele via na televisão
Juntou dinheiro para poder viajar
De escolha própria, escolheu a solidão

Comia todas as menininhas da cidade
De tanto brincar de médico, aos doze era professor
Aos quinze, foi mandado pro reformatório
Onde aumentou seu ódio diante de tanto terror

Não entendia como a vida funcionava
Discriminação por causa da sua classe e sua cor
Ficou cansado de tentar achar resposta
E comprou uma passagem, foi direto a Salvador

E lá chegando foi tomar um cafezinho
E encontrou um boiadeiro com quem foi falar
E o boiadeiro tinha uma passagem e ia perder a viagem
Mas João foi lhe salvar

Dizia ele: "Estou indo pra Brasília
Neste país lugar melhor não há
Tô precisando visitar a minha filha
Eu fico aqui e você vai no meu lugar"

E João aceitou sua proposta
E num ônibus entrou no Planalto Central
Ele ficou bestificado com a cidade
Saindo da rodoviária, viu as luzes de Natal

"Meu Deus, mas que cidade linda,
No Ano-Novo eu começo a trabalhar"
Cortar madeira, aprendiz de carpinteiro
Ganhava cem mil por mês em Taguatinga
Na sexta-feira ia pra zona da cidade
Gastar todo o seu dinheiro de rapaz trabalhador
E conhecia muita gente interessante
Até um neto bastardo do seu bisavô

Um peruano que vivia na Bolívia
E muitas coisas trazia de lá
Seu nome era Pablo e ele dizia
Que um negócio ele ia começar

E Santo Cristo até a morte trabalhava
Mas o dinheiro não dava pra ele se alimentar
E ouvia às sete horas o noticiário
Que sempre dizia que o seu ministro ia ajudar

Mas ele não queria mais conversa
E decidiu que, como Pablo, ele ia se virar
Elaborou mais uma vez seu plano santo
E sem ser crucificado, a plantação foi começar

Logo logo os maluco da cidade souberam da novidade
"Tem bagulho bom ai!"
E João de Santo Cristo ficou rico
E acabou com todos os traficantes dali

Fez amigos, frequentava a Asa Norte
E ia pra festa de rock, pra se libertar
Mas de repente
Sob uma má influência dos boyzinho da cidade
Começou a roubar

Já no primeiro roubo ele dançou
E pro inferno ele foi pela primeira vez
Violência e estupro do seu corpo
"Vocês vão ver, eu vou pegar vocês"

Agora o Santo Cristo era bandido
Destemido e temido no Distrito Federal
Não tinha nenhum medo de polícia
Capitão ou traficante, playboy ou general

Foi quando conheceu uma menina
E de todos os seus pecados ele se arrependeu
Maria Lúcia era uma menina linda
E o coração dele pra ela o Santo Cristo prometeu

Ele dizia que queria se casar
E carpinteiro ele voltou a ser
"Maria Lúcia pra sempre vou te amar
E um filho com você eu quero ter"

O tempo passa e um dia vem na porta
Um senhor de alta classe com dinheiro na mão
E ele faz uma proposta indecorosa
E diz que espera uma resposta, uma resposta do João

"Não boto bomba em banca de jornal
Nem em colégio de criança isso eu não faço não
E não protejo general de dez estrelas
Que fica atrás da mesa com o cu na mão

E é melhor senhor sair da minha casa
Nunca brinques com um Peixes de ascendente Escorpião"
Mas antes de sair, com ódio no olhar, o velho disse
"Você perdeu sua vida, meu irmão"

"Você perdeu a sua vida meu irmão
Você perdeu a sua vida meu irmão
Essas palavras vão entrar no coração
Eu vou sofrer as consequências como um cão"

Não é que o Santo Cristo estava certo
Seu futuro era incerto e ele não foi trabalhar
Se embebedou e no meio da bebedeira
Descobriu que tinha outro trabalhando em seu lugar

Falou com Pablo que queria um parceiro
E também tinha dinheiro e queria se armar

Pablo trazia o contrabando da Bolívia
E Santo Cristo revendia em Planaltina

Mas acontece que um tal de Jeremias
Traficante de renome, apareceu por lá
Ficou sabendo dos planos de Santo Cristo
E decidiu que, com João ele ia acabar

Mas Pablo trouxe uma Winchester-22
E Santo Cristo já sabia atirar
E decidiu usar a arma só depois
Que Jeremias comesse a brigar

Jeremias, maconheiro sem-vergonha
Organizou a Rockonha e fez todo mundo dançar
Desvirginava mocinhas inocentes
Se dizia que era crente mas não sabia rezar

E Santo Cristo há muito não ia pra casa
E a saudade começou a apertar
"Eu vou me embora, eu vou ver Maria Lúcia
Já tá em tempo de a gente se casar"

Chegando em casa então ele chorou
E pro inferno ele foi pela segunda vez
Com Maria Lúcia Jeremias se casou
E um filho nela ele fez

Santo Cristo era só ódio por dentro
E então o Jeremias pra um duelo ele chamou
"Amanhã às duas horas na Ceilândia
Em frente ao lote 14, é pra lá que eu vou

E você pode escolher as suas armas
Que eu acabo mesmo com você, seu porco traidor
E mato também Maria Lúcia
Aquele menina falsa pra quem jurei o meu amor"

E o Santo Cristo não sabia o que fazer
Quando viu o repórter da televisão
Que deu notícia do duelo na TV
Dizendo a hora e o local e a razão

No sábado então, às duas horas
Todo o povo sem demora foi lá só para assistir
Um homem que atirava pelas costas
E acertou o Santo Cristo começou a sorrir

Sentindo o sangue na garganta
João olhou pras bandeirinhas e pro povo a aplaudir
E olhou pro sorveteiro e pras câmeras e
A gente da TV que filmava tudo ali

E se lembrou de quando era uma criança
 E de tudo o que vivera até ali
 E decidiu entrar de vez naquela dança
 "Se a via-crucis virou circo, estou aqui"

E nisso o sol cegou seus olhos
 E então Maria Lúcia ele reconheceu
 Ela trazia a Winchester-22
 A arma que seu primo Pablo lhe deu

"Jeremias, eu sou homem. coisa que você não é
 E não atiro pelas costas não
 Olha pra cá filha da puta, sem vergonha
 Dá uma olhada no meu sangue e vem sentir o teu perdão"

E Santo Cristo com a Winchester-22
 Deu cinco tiros no bandido traidor
 Maria Lúcia se arrependeu depois
 E morreu junto com João, seu protetor

E o povo declarava que João de Santo Cristo
 Era santo porque sabia morrer
 E a alta burguesia da cidade
 Não acreditou na história que eles viram na TV

E João não conseguiu o que queria
 Quando veio pra Brasília, com o diabo ter
 Ele queria era falar pro presidente
 Pra ajudar toda essa gente que só faz

Sofrer

A música poderá ser apresentada em papel impresso, para que os alunos acompanhem a sua leitura, e por meio de vídeo do site youtube, acessando um dos links:

<https://www.youtube.com/watch?v=U3ewnBFOkME>

<https://www.youtube.com/watch?v=PLE0dXYPAN>.

É necessário tomar alguns cuidados no trabalho com a música em sala de aula, segundo Cosson (2014, p.82)

Um em relação à própria canção, ou seja, não ceder à tentação de tratá-la como um poema, deixando de lado a unidade que há entre música e palavra. Como os demais gêneros, a canção requer uma leitura que a trabalhe como tal e não como um poema com rimas evidentes, conforme acontece usualmente. Outro cuidado é não reduzir a leitura da canção a um apêndice do romance.

A intenção é, após a audição da música escolhida, questionar de que forma ela dialoga com o romance que está sendo lido e aproveitar a percepção dos alunos para uma conversa informal sobre o tema e principalmente sobre como assuntos corriqueiros da realidade são apropriados e transfigurados pela literatura.

O tempo previsto para a atividade é de uma aula.

4ª etapa: Primeira interpretação

A quarta etapa proposta por Cosson (2014) é o momento de verificar o andamento da leitura e apreensão global da obra e, para isso, é preciso permitir que o aluno expresse sua percepção individual, com explicações coerentes que justifiquem o seu posicionamento.

A atividade será uma roda de leitura realizada em sala de aula, com as cadeiras dispostas em círculo para que todos sejam vistos e ouvidos com maior facilidade, a fim de melhor exporem o que mais os atraiu na obra (seja como ponto forte ou como ponto fraco) e justificar suas opiniões.

Após essa primeira parte de exposição oral, cada aluno deverá escrever uma carta endereçada a um colega de classe, apresentando seu próprio posicionamento sobre a obra. A intenção da escolha de se redigir uma carta é a de fazer com que o aluno saiba que seu texto encontrará um leitor real e que terá condições de contra-argumentar o conteúdo do seu texto posteriormente e, por isso, deverá despende maior cuidado em sua elaboração.

O tempo previsto para a atividade é de duas aulas.

5ª etapa: Contextualização

A contextualização é a exploração da obra em seu contexto, que tem como objetivo o aprofundamento compartilhado da leitura.

Cosson (2014) propõe sete contextualizações: teórica, histórica, estilística, poética, crítica, presentificadora e temática. A opção que mais parece adequada para ser adotada é a contextualização temática, por ser também mais próxima à realidade dos alunos. Contudo, no decorrer das etapas anteriores, se o professor perceber que o interesse dos alunos se direciona para outro tipo de contextualização, então poderá ele fazer as adaptações que julgar necessárias.

Ao escolher a contextualização temática, é necessário atentar para que a atividade se volte para a repercussão do tema dentro da obra, afinal o estudo é de literatura e não sobre o tráfico de drogas e suas consequências.

De acordo com Cosson (2014, p. 91), há casos em que “o resultado da contextualização será apresentado com a segunda interpretação”, e essa foi a opção preferida para essa sequência didática, tanto por questão de economia de tempo (já que há uma previsão de gasto de tempo maior na execução da atividade expandida), quanto por considerar que a contextualização temática da obra é de fácil percepção para os alunos.

Deixamos, então, que a contextualização temática e a segunda interpretação constituam uma só atividade.

6ª etapa: Segunda interpretação

A proposta é que cada aluno traga para sala de aula uma imagem (de revista, de jornais, de internet ou desenhos feitos por eles mesmos) que esteja em consonância com a obra.

Caberá ao aluno justificar oralmente para a turma o motivo por que escolheu a imagem e fixá-la em um painel anteriormente providenciado. Cada qual fará o mesmo até que, após todos colaborarem, o painel esteja totalmente preenchido, faltando apenas um título que será escolhido democraticamente pelo grupo. É fundamental que seja orientado que o título do painel deve estar de alguma maneira relacionado ao título da obra para que funcione mais tarde – junto com a etapa de expansão - como um estímulo para outros possíveis leitores.

O painel deverá ser exposto na escola em local estratégico para que o maior número de alunos possa observá-lo.

O tempo previsto para essa atividade é de duas aulas.

7ª etapa: Expansão

Para a etapa da expansão, sugere-se ao professor proceder com a divisão da turma em grupo e solicitar que cada um crie um vídeo sobre a obra lida de forma que, sem revelar o desenrolar ou desfecho da obra, sirva de motivação para que outros alunos da escola se interessem pela leitura do livro.

No vídeo, poderão ser incluídas músicas, narração de partes da obra, imagens, entrevistas etc. - enfim, qualquer recurso que remeta a obra, sempre de forma criativa e instigante. Os vídeos serão exibidos em dia previamente determinado, no horário do recreio para que toda a escola tenha oportunidade de assisti-los.

Essa atividade de criação poderá ser realizada no laboratório de informática e em parceria com o professor de Artes e/ou profissional da sala de leitura.

Caso essa alternativa seja inviável por qualquer motivo, pode o professor realizar apenas um vídeo com a participação de toda a turma, constituindo um só grupo e apresentá-la à escola no dia determinado.

A previsão para elaboração e apresentação da atividade é de no mínimo três aulas.

Após apresentar sugestões de atividades com base em propostas de ensino de leitura (Tavares e Franco, 2014; Cosson, 2014 – apresentadas no capítulo 2) e na avaliação da minha própria prática pedagógica (apresentada no capítulo 4), teço, no próximo capítulo, as considerações finais desta dissertação.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Partindo das inquietações que surgiram em mim após a observação e a reflexão de minha própria prática docente nas aulas de leitura é que me propus a realizar esta pesquisa, a fim de buscar meios para elaborar aulas de leitura mais eficientes, deixando de lado práticas que não condizem com a abordagem de ensino colaborativo que busco implementar, mantendo as que se revelem mais apropriadas e desenvolvendo ações pedagógicas que, com base na teoria, contribuam para o desenvolvimento da compreensão escrita de meus alunos.

É relevante lembrar que considero que, para que a aula transcorra de maneira eficiente e proveitosa, é fundamental que todos os participantes se reconheçam como partes integrantes, ativas e responsáveis pelas aulas, pois entendo que as interações em sala de aula constituem um fator básico para o processo ensino-aprendizagem e que o comprometimento conjunto de todos os participantes é crucial para o sucesso das aulas.

Na busca de soluções para minhas inquietações dispostas acima, formulei a seguinte pergunta de pesquisa:

Quais ações pedagógicas contribuem mais efetivamente para desenvolver as habilidades de compreensão escrita dos meus alunos?

Para buscar respondê-la, optei por realizar uma pesquisa de intervenção, seguindo uma abordagem qualitativa, de cunho etnográfico em uma turma de 9º ano regular do ensino fundamental, na qual lecionei em 2013, em uma unidade da Fundação Municipal de Educação de Niterói.

Parti de uma revisão de literatura com o objetivo de aprofundar a abordagem teórica sobre as diferentes concepções de leitura e das etapas de ensino de leitura, assim como sobre a importância do comprometimento conjunto na sala de aula.

Para a geração de dados, contei com instrumentos etnográficos, como o diário de aula, gravação de aula em vídeo e registros escritos dos colaboradores sobre as aulas, incluindo a colaboração de uma professora pertencente ao quadro da mesma unidade escolar e de dois alunos da turma, os quais contribuíram com suas visões a respeito das aulas.

Os dados gerados a partir das ferramentas descritas acima favoreceram a reflexão sobre quais ações pedagógicas eram mais efetivas e traziam resultados mais favoráveis a fim de desenvolver as habilidades de compreensão escrita e quais deveriam ser descartadas, a partir

das diferentes perspectivas: da professora pesquisadora, da professora colaboradora e dos dois alunos colaboradores, possibilitando uma triangulação de dados.

À luz da literatura revista, procedi à análise interpretativa dos dados gerados a fim de avaliar as aulas de leitura por mim ministradas e também elaborei duas propostas de atividades didáticas para o ensino de leitura a partir das reflexões sobre minha prática e sobre a revisão teórica realizada.

Após rever minha prática pedagógica, elaborei uma pequena lista de recomendações que considero relevantes para a preparação de uma aula de compreensão escrita, apresentada na seção 4.1.

Contudo, especialmente devido a minha falta de prática em conduzir pesquisas, houve limitações neste trabalho que julgo relevante apontar, pois reconhecê-las colaborou para meu aprendizado, tornando-me mais experiente para realizar futuras pesquisas que pretendo desenvolver sobre minhas ações docentes. Uma das limitações foi a falta de registro, nos diários de aula, das etapas de leitura e pós-leitura, deixando, assim, uma lacuna na análise de dados, mas que foi interpretado como um reflexo de minha preocupação com a etapa de pré-leitura.

Outra limitação na coleta de dados foi a de ter gravado apenas duas aulas em vídeo, devido à falta de material adequado para isso, o que limitou a triangulação de dados das aulas que não foram gravadas.

Também reconheço a necessidade de incluir um maior número de colaboradores, tanto alunos quanto professores, a fim de obter maior contribuição com as diferentes perspectivas e proceder, com um material mais rico, à triangulação de dados e à análise de dados posterior.

Apesar das dificuldades, realizei esta pesquisa com o objetivo de aperfeiçoar minha prática, de desenvolver minha reflexão crítica sobre meu fazer pedagógico, tornando-me não apenas uma professora capaz de buscar ações educativas mais efetivas para o ensino de leitura, como também uma professora capaz de refletir melhor sobre minha própria prática, estabelecendo, assim, um ganho tanto para o ensino de leitura como para mim, de forma geral, enquanto profissional. Outra contribuição que esta pesquisa traz é o de poder compartilhar esse processo de reflexão da prática pedagógica e a relação entre teoria e prática com outros professores de Língua Portuguesa que atuam em contextos semelhantes ao meu, incentivando-os a pensarem também sobre suas atuações em sala de aula.

Espero que, ao ler esta dissertação, os professores que passam por inquietações pedagógicas, se encorajem a fazer também suas reflexões e análises e que algumas considerações que apresentei aqui, a partir da análise de minha prática pedagógica, seja um ponto de partida para que observem as suas.

REFERÊNCIAS

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

ANDRÉ, M. E. D. A. *Etnografia na prática escolar*. 2ª ed. Campinas, SP: Papirus, 1995.

_____. *Estudo de Caso em Pesquisa e avaliação Educacional*. Brasília: Líber Livro, 2005.

ANTUNES, I. *Língua, texto e ensino: outra escola possível*. São Paulo: Parábola editorial, 2009.

BARCELOS, A. M. F. (2007). Reflexões acerca da mudança de crenças sobre ensino e aprendizagem de línguas. *Revista Brasileira de Linguística Aplicada*, 7(2), 109-38.

_____. Cognição de professores e alunos: tendências recentes na pesquisa de crenças sobre o ensino e aprendizagem de línguas. In: BARCELOS, A. M. F.; VIEIRA-ABRAHÃO, M. H. (Org). *Crenças e ensino de línguas: foco no professor, no aluno e na formação de professores*. Campinas: Pontes, 2006. p. 15-41.

BOSI, Alfredo. Céu, Inferno. 2. Ed. São Paulo: Duas Cidades/Editora 34, 2003

CAVALCANTE, M.M. *Os sentidos do texto*. São Paulo: Contexto, 2013.

CHARTIER, R. *Prática da Leitura*. São Paulo: Estação Liberdade, 1996.

CORACINI, Maria José Rodrigues Faria (Org.). *O jogo discursivo na aula de leitura: língua materna e língua estrangeira*. Campinas: Pontes, 1995

COSTA-HÜBES, T. C. Reflexões teórico-metodológicas para o trabalho com os gêneros textuais nas aulas de língua portuguesa. 2009. Disponível em: http://www.ucs.br/ucs/tplSiget/extensao/agenda/eventos/vsiget/portugues/anais/textos_autor/arquivos/reflexoes_teorico-metodologicas_para_o_trabalho_com_os_generos_textuais_nas_aulas.pdf. Acesso em: 15.out.2014.

COSSON, Rildo. *Letramento literário: teoria e prática*. São Paulo: Editora Contexto, 2ª ed. 2014.

DAMIANI, M. F. Sobre pesquisas do tipo intervenção. As pesquisas do tipo intervenção e sua importância para a produção de teoria educacional In: Encontro Nacional de Didática e Prática

de Ensino, Anais do XVI Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino. Campinas: UNICAMP, 2012.

DAVIES, C. *Reflexive ethnography: a guide to researching the selves and the others*. London: Routledge, 1999, pp.67-84.

DARNTON, R. História da Leitura, In: BURKE, Peter (org.). *A escrita da história; novas perspectivas*. São Paulo: EDUNESP, 1989, p.199-236.

DENIPOTI, C. Apontamentos sobre a história da leitura. *História & Ensino* 8, p. 95-106, 2012.

ERICKSON, F. *Prefácio*. In: COX, M. & ASSIS-PETERSEN, A. (Orgs.). *Cenas de sala de aula*. Campinas: Mercado de Letras, 2001.

FERNANDES, C.O. Escola em ciclos: uma escola inquieta – o papel da avaliação. In: *Ciclos em Revista*. 3.ed. rio de Janeiro: Wad Ed., 2007.

FREEMAN, D. Teacher training, development, decision making: A model of teaching and related strategies for language teacher education. *TESOL Quarterly*, Washington, v. 23, n. 1, p. 27-45, 1989.

FREITAS, M.T. A. A pesquisa na perspectiva sócio-histórica: um diálogo entre paradigmas. Poços de Caldas, 2003. Disponível em <www.anped.org.br/reunioes/26/outrostextos/semariateresaassuncaoafreitas.rtf>. Acesso em: 12. jun. 2014.

GARCIA, O. M. *Comunicação em prosa moderna*. 27. ed. Rio de Janeiro: Ed. da FGV, 2010.

GARCIA, Valéria Paiva Casasanta. *Prática pedagógica e necessidades educacionais especiais: a relação didática em sala de aula*. 2005. Dissertação (Mestrado em Psicologia) - Universidade Federal de Uberlândia. Disponível em: <http://www.webposgrad.propp.ufu.br/ppg/producao_anexos/014_Valeria%20Paiva%20Casasanta%20Garcia.pdf>. Acesso em: 21out. 2014.

GERHARDT, A.F.L.M. As identidades situadas, os documentos curriculares e os caminhos abertos para o ensino de língua portuguesa no Brasil. In: GERHARDT, A. F.; AMORIM, M. A.; CARVALHO, A. M.(Orgs.). *Linguística aplicada e ensino: Língua e literatura*. Campinas: SP: Pontes Editores, 2013. P. 77 – 113.

_____. A cognição distribuída e a pesquisa em ensino de língua. A sair em Rodrigues, M. G.; Alves, M.P.; Fabiano, S. (Orgs.) *Ensino de Língua Portuguesa: gêneros, textos, leitura e gramática*. Natal; GELNE/UFRN.

_____. Comprometimento conjunto, normatividade e situatividade entre os muros da escola. *Educação e realidade*, Porto Alegre, v. 39, n. 3, p. 887-906, jul./set. 2014. Disponível em: <<http://www.seer.ufrgs.br/index.php/educacaoerealidade/article/view/39453/30021>>. Acesso em: 13 out. 2014.

HYMES, D. H. On Communicative Competence. In: BRUMFIT, C. J. & JOHNSON, K. *The Communicative Approach to Language Teaching*. Oxford: Oxford University Press, 1979.

KATO, M. *O Aprendizado da Leitura*. São Paulo: Martins Fontes, 1985.

KLEIMAN, A. B. *Oficina de Leitura: Teoria e Prática*. São Paulo: Pontes, 1993.

KOCH, I. V. *Desvendando os segredos do texto*. 7ed. São Paulo: Cortez, 2011.

KOCH, I. V.; ELIAS, V. M. *Ler e Compreender: Os sentidos do texto*. São Paulo: Contexto, 2013.

KUSCHNIR, A. N. Quem, quando, onde e por quê? A sala de aula sob uma perspectiva sócio-histórica. *Pesquisas em Discurso Pedagógico*, v. 1, p. 73-91, 2006. Disponível em: <http://www.academia.edu/4192477/Quem_quando_onde_e_por_que_A_sala_de_aula_sob_uma_perspectiva_sociohistorica>. Acesso em: 13 ago 2014.

MARTINS, J. C. Vygotsky e o papel das interações sociais na sala de aula: reconhecer e desvendar o mundo. *Série Idéias* n. 28, São Paulo: FDE, 1997. p. 111- 122. Disponível em: <http://www.crmariocovas.sp.gov.br/pdf/ideias_28_p111-122_c.pdf>. Acesso em: 12 ago. 2014.

MOITA LOPES, L. P. *Oficina de Lingüística Aplicada: a natureza social e educacional dos processos de ensino – aprendizagem de línguas*. São Paulo: Mercado das Letras, 1996.

MOITA LOPES, L. P. Pesquisa interpretativista em lingüística aplicada: a linguagem como condição e solução. *D.E.L.T.A.* vol 10/2. p.329-338. 1994.

MORATO, E. M. O interacionismo no campo lingüístico. In: MUSSALIM, F.; BENTES, A. C. (orgs.). *Introdução à lingüística: fundamentos epistemológicos*. V. 3, São Paulo: Cortez, 2004.

MORETE, A. As concepções de leitura e suas práticas em sala de aula: um conflito de vozes. Disponível em: <<http://www.filologia.org.br/cluerj-sg/anais/iii/completos/comunicacoes/alinemorete.pdf>>. Acesso em: 20 out. 2014.

OTERO, M. M. D. F. *Pesquisa Qualitativa e Pesquisa Quantitativa*. Recife. 2006. disponível em <<http://pt.scribd.com/doc/14344653/Pesquisa-qualitativa-e-quantitativa>>. Acesso em: 06 fev. 2014.

PISA. Disponível em

<http://download.inep.gov.br/acoes_internacionais/pisa/resultados/2013/country_note_brazil_pisa_2012.pdf>. Acesso em 07 abr. 2014.

ROCCO, M. T. F. A Importância da Leitura na Sociedade Contemporânea e o Papel da Leitura nesse Contexto. Disponível em:

<http://demandanet.com/portal/publicacoes/2011/editais/a_import%C3%A2ncia_da_leitura_na_sociedade_contemporanea.pdf>. Acesso em: 20 out.2014.

RODRIGUES JR, A. S. A etnografia e o ensino de línguas estrangeiras: uma análise exploratória de seu estado-da-arte no Brasil. *Linguagem & Ensino*, v.10, n.2, jul./dez. 2007, pp. 527-552. Disponível em:<<http://rle.ucpel.tche.br/php/edicoes/v10n2/09Rodrigues.pdf>>. Acesso em:10 ago. 2014.

ROKEACH, M. *Beliefes, attitudes, and values: A theory of organization and change*. San Francisco: Jossey-Bass, 1968.

SCHALATTER, M & GARCEZ, P. M. Língua adicionais na escola: aprendizagens colaborativas em inglês. Erechim: Edelbra, 2012.

SILVA. S. R. Concepção sócio-interacional de leitura: abordagens teóricas e práticas a partir de dois textos escritos. Disponível em: <http://www.portaldeperiodicos.unisul.br/index.php/Linguagem_Discurso/article/view/268/282>. Acesso em 07.jul.2014

SILVA, M. *Repensando a leitura na escola: um outro mosaico*. 3. ed. Niterói: EdUFF, 2002.

SOLÉ, I. *Estratégias de leitura*. 6. ed. Porto Alegre: Artmed, 1998.

TAVARES, K. C. A.; FRANCO, C. P. Ensino de leitura em língua portuguesa: de concepções teóricas a propostas de atividades didáticas. In: MOLLICA, M. C. (Org.). *Linguagem em Contextos*. Rio de Janeiro: Editora 7Letras, 2014, p. 64-77.

TEIS, D. T.; TEIS, M. A. A abordagem qualitativa: a leitura no campo de Pesquisa. BOOC – Biblioteca On-Line de Ciência da comunicação. Issn:1646-3137. Disponível em: <http://www.bocc.ubi.pt/_esp/anopub.php?anopub=2006>. Acesso em: 15 jul. 2014.

TRIPP, D. *Pesquisa-ação: uma introdução metodológica*. Educação & Pesquisa. São Paulo, v. 31, n. 3, p. 443-466, 2005.

WIELEWICKI, V. H. G. A pesquisa etnográfica como construção discursiva. Disponível em: <http://www.ppg.uem.br/Docs/ctf/Humanas/2001/04_215_00_Vera%20Helena_A%20pesquisa.pdf> Acesso em: 04 ago. 2014.

WOODS, D. *Teacher cognition in language teaching: Beliefs, decision-making, and the classroom practice* Cambridge: Cambridge University Press, 1996.

ZILBERMAN, R. A leitura no Brasil: sua história e suas instituições. Disponível em: <<http://www.unicamp.br/iel/memoria/projetos/ensaios/ensaio32.html>>. Acesso em: 20 out. 2014.

ANEXOS

ANEXO 1: TABELA PISA 2012

BRAZIL – Country Note – Results from PISA 2012

Snapshot of performance in mathematics, reading and science

Countries/economies with a mean performance share of top-performers above the OECD average Countries/economies with a share of low-achievers below the OECD average								
Countries/economies with a mean performance share of low-achievers of top-performers not statistically significantly different from the OECD average								
Countries/economies with a mean performance share of top-performers below the OECD average								
Countries/economies with a share of low-achievers above the OECD average								
Countries/economies in which the annualised change in performance is statistically significant are marked in bold								
	Mathematics				Reading		Science	
	Mean score in PISA 2012	Share of low-achievers (below Level 2)	Share of top-performers (Level 5 or 6)	Annualised change	Mean score in PISA 2012	Annualised change	Mean score in PISA 2012	Annualised change
OECD average	494	23.1	12.8	-0.2	490	0.2	501	0.8
Shanghai-China	603	3.8	56.4	4.2	570	4.8	590	1.8
Singapore	570	8.3	40.3	3.8	540	5.4	561	3.3
Hong Kong-China	561	3.5	33.7	1.8	546	3.8	565	2.1
Chinese Taipei	560	13.8	37.2	1.7	520	4.5	523	-1.5
Korea	554	9.1	36.9	1.1	530	0.9	538	2.8
Macao-China	536	10.8	24.3	1.8	509	0.9	511	1.8
Japan	536	11.1	23.7	0.4	530	1.8	547	2.8
Luxembourg	535	14.1	24.8	0.3	519	1.2	525	0.4
Switzerland	531	12.4	21.4	0.6	509	1.8	515	0.6
Netherlands	520	14.8	18.3	-0.8	511	-0.1	522	-0.5
Estonia	517	10.5	14.8	0.9	515	2.4	521	1.5
Finland	519	12.3	15.3	-0.9	509	-1.7	545	-0.9
Canada	518	13.8	16.4	-1.4	525	-0.9	525	-1.8
Poland	518	14.4	18.7	3.8	518	3.8	525	4.8
Belgium	515	12.9	18.4	-1.8	509	0.1	505	-0.8
Germany	514	17.7	17.5	1.4	508	1.8	524	1.4
Viet Nam	511	14.2	12.3	0	506	0	528	0
Austria	506	18.7	14.3	0.9	480	-0.2	518	-0.8
Australia	504	19.7	14.8	-0.5	512	-1.4	521	-0.9
Ireland	501	18.9	10.7	-0.8	500	-0.9	522	2.3
Slovenia	501	20.1	12.7	-0.8	491	-0.2	514	-0.8
Denmark	500	18.8	10.3	-1.8	496	0.1	499	0.4
New Zealand	500	22.0	15.0	-0.9	512	-1.1	516	-2.8
Czech Republic	499	21.0	12.9	-0.9	490	-0.5	508	-1.0
France	495	22.4	13.9	-1.8	505	0.0	499	0.8
United Kingdom	494	21.8	11.8	-0.3	499	0.7	514	-0.1
Iceland	490	21.5	11.2	-0.2	490	-1.3	478	-0.8
Lithuania	491	19.9	8.0	0.5	499	1.8	510	2.0
Luxembourg	490	24.3	11.2	-0.3	498	0.7	491	0.9
Norway	489	22.3	9.4	-0.3	504	0.1	495	1.3
Portugal	487	24.9	10.8	3.8	498	1.8	499	2.8
Italy	485	24.7	9.9	2.7	490	0.5	494	3.0
Spain	484	23.8	9.0	0.1	498	-0.3	495	1.3
Russian Federation	482	24.0	7.8	1.1	475	1.5	498	1.0
Slovak Republic	482	27.5	11.0	-1.4	490	-0.1	471	-0.7
United States	481	25.8	8.8	0.3	490	-0.3	497	1.4
Lithuania	479	28.0	8.1	-1.4	477	1.1	496	1.3
Sweden	478	27.1	8.0	-0.3	490	-0.8	485	-0.1
Hungary	477	28.1	9.0	-1.8	488	1.8	494	-1.8
Croatia	471	28.9	7.0	0.8	485	1.2	491	-0.3
Israel	468	33.5	9.4	4.2	488	3.7	472	2.8
Greece	463	35.7	3.9	1.1	477	0.5	487	-1.1
Georgia	449	38.9	4.8	3.2	448	3.8	445	1.5
Turkey	448	40.0	5.9	3.2	475	4.1	463	6.4
Romania	445	40.8	3.2	4.8	438	1.1	439	2.4
Cyprus	440	40.0	3.7	0	449	0	438	0
Bulgaria	439	43.8	4.1	4.2	436	0.4	448	2.0
United Arab Emirates	434	48.3	3.5	0	440	0	448	0
Kazakhstan	432	45.2	0.9	8.8	390	0.9	425	8.1
Thailand	427	48.7	2.9	1.8	440	1.5	444	3.9
Chile	420	51.5	1.8	1.9	445	3.1	445	1.1
Malaysia	421	51.8	1.3	8.1	398	-0.8	420	-1.4
Mexico	413	54.7	0.6	3.1	424	1.1	415	0.9
Montenegro	410	58.8	1.0	1.7	420	5.9	410	-0.3
Uruguay	409	55.8	1.4	-1.4	411	-1.8	418	-2.1
Costa Rica	407	59.9	0.8	-1.2	445	-1.0	429	-0.8
Albania	394	63.7	0.8	8.8	394	4.1	387	2.2
Saudi Arabia	391	67.1	0.8	4.1	470	1.2	405	2.8
Argentina	388	68.5	0.3	1.2	396	-1.6	406	2.4
Tunisia	388	67.7	0.8	3.1	404	3.8	398	3.2
Jordan	388	68.8	0.8	0.2	398	-0.3	409	-0.1
Colombia	376	73.8	0.3	1.1	400	3.8	399	1.8
Qatar	370	19.8	2.0	8.2	398	12.0	384	6.4
Indonesia	370	75.7	0.3	0.7	399	3.8	382	-1.9
Batu	368	74.8	0.8	1.8	389	6.2	373	1.8

Countries and economies are ranked in descending order of the mathematics mean score in PISA 2012.
Source: OECD PISA 2012 database, Tables I.2.1a, I.2.1b, I.2.2a, I.2.2b, I.2.3a, I.2.3b, I.4.3a, I.4.3b, I.5.3a and I.5.3b.

ANEXO 2: AUTORIZAÇÃO DE GRAVAÇÃO DE IMAGEM E SOM DOS ALUNOS**AUTORIZAÇÃO DE GRAVAÇÃO DE IMAGEM E SOM**

ESCOLA _____

Professora lays Fernandes dos Santos

Eu, _____,

Responsável pelo(a) aluno(a) _____, da turma F9 _____,

autorizo a gravação de imagem e de som do(a) aluno(a) referido(a) nas aulas de Língua Portuguesa para fim de análise e estudo das mesmas.

Niterói, _____ de outubro de 2013.

ANEXO 3: DIÁRIO DE AULA DO DIA 17/09/2013

Texto: “Clonando a ressurreição”

Clonando a ressurreição

A espécie animal mais assassina da natureza é, sem dúvida, o homem. É uma grande ironia que tenhamos a petulância de nos acharmos a espécie mais inteligente. Para mim, separar inteligência de sabedoria é absurdo. Mas é o que acontece, quando vemos nossa “inteligência” sendo usada para construir armas e armadilhas cada vez mais eficientes para caçar animais. O marfim dos elefantes, as peles das onças, dos jacarés e de tantos outros animais, será que é tão difícil assim viver sem esses “produtos”?

A desculpa dada é que os caçadores são pobres e precisam disso para sobreviver, que o problema é econômico. Sem dúvida é um problema econômico. Daqueles ricos que não têm a noção do que está por trás de um casaco de peles ou de brincos de marfim, de quais são as consequências da destruição das espécies. Se esse mercado desaparecesse, os caçadores iriam caçar outras coisas, de preferência animais que não estão em extinção. Melhor ainda, eles iriam mudar de profissão. Mesmo a caça de subsistência já foi corrompida pelo consumismo desenfreado de partes de animais com que enfeitamos nossa casa ou corpo.

[...]

Com a tecnologia de clonagem de animais em extinção, o debate sobre a preservação das espécies se torna crucial. Infelizmente, oportunistas irão dizer que agora, com essa tecnologia, não precisamos mais temer a extinção, pois sempre poderemos clonar animais da espécie em perigo. Portanto, vamos caçar mais onças, jacarés e baleias, que tudo bem! Obviamente, esse argumento é absurdo.

Um dos problemas fundamentais da clonagem é que ela apenas duplica o material genético, destruindo a diversidade genética da espécie. Ou seja, reconstruiríamos uma espécie em extinção com centenas de cópias idênticas de alguns indivíduos. Imagine um mundo habitado por bilhões de cópias das mesmas cem pessoas!

Mesmo que a clonagem ofereça a esperança de podermos repovoar certas espécies, teremos de criar meios de variar artificialmente seu material genético, talvez misturando-o com o de espécies afins, um processo arbitrário e eticamente complicado. O melhor antídoto contra a extinção é a conscientização e a destruição do mercado de consumo que promove a caça desses animais.



E a clonagem de espécies já extintas? Se podemos clonar uma espécie em extinção, por que não um mamute ou mesmo um dinossauro, como no filme “Parque dos Dinossauros”? Em princípio, se tivermos o material genético dessas espécies em bom estado de preservação, sua clonagem é possível. Felizmente, ao menos na minha opinião, devido a milhares (ou milhões) de anos de fossilização e mudanças de temperatura, o material genético dessas espécies se encontra em péssimo estado. Ainda não podemos usar a clonagem para ressuscitar espécies. Paradoxalmente, apesar dessa técnica representar uma grande conquista da ciência moderna, ela também representa a pobreza do espírito humano.

(Marcelo Gleiser, Folha de S. Paulo, 1n, <http://atualaula.vilabol.uol.com.br/gleiser.htm>)

Admirável embrião novo

No livro “Admirável Mundo Novo” (1932), o escritor inglês Aldous Huxley imaginou uma sociedade em que as pessoas eram geradas em laboratório, sem a participação do homem ou da mulher.

Grupos de indivíduos eram clonados para exercer certas funções. A sociedade era “perfeita” e “higiénica”. Os “imperfeitos” eram “descartados”.

A fértil imaginação do escritor, que assombrou seus contemporâneos, mostrou-se perfeitamente possível por meio da fertilização “in vitro” (final dos anos 1970) e com a recente clonagem da ovelha Dolly (1996).

Como consequência desses perturbadores avanços tecnológicos, o Supremo Tribunal Federal foi acionado para decidir se embriões humanos podem ser manipulados em experiências. É que a Lei de Biossegurança (11.105/05) não só permitiu uma lucrativa e descontrolada industrialização de embriões como a incentivou.

Começo a aula solicitando que os alunos abram o livro didático na página 207 e digo o título do texto em voz alta, para chamar a atenção de quem ainda estava disperso: “Clonando a ressurreição”. Fiz uma pergunta óbvia, mas a fiz a fim de estimular que os alunos ligassem a aula do dia com outra anterior que tratou do mesmo assunto, a clonagem.

A aluna 1 fala rapidamente: “A clonagem de novo”.

Pergunto como poderia ser clonada a ressurreição. Todos permanecem quietos e uma outra aluna responde não saber como isso poderia ser feito.

Parto, então, para a ilustração que o livro apresenta sobre o texto.

Professora- E a ilustração, o que estamos vendo aí?

Aluna 2 - Um monte de ovelha feia, professora! (toda a turma ri)

P- É são várias ovelhas. São diferentes ou iguais?

Aluna 2 - São todas iguaizinhas, estão até com a mesma pose!

Professora - O que isso quer nos dizer?

Aluna 1- Que são todas clones!

Pedi para que a aluna A lesse em voz alta o primeiro parágrafo do texto e ela o fez. Segui com mais perguntas:

Professora- Viram como o autor começa o texto? “A espécie animal mais assassina da natureza é, sem dúvida, o homem” (destaco com entonação diferente aparte “sem dúvida” para chamar a atenção dos alunos).

Nós somos humanos?

A maioria dos alunos participa com respostas afirmativas.

Professora - Eu sou assassina! E vocês também?!

Os alunos permanecem em silêncio, mas agora fazem alguma cara de estranhamento.

Professora - É uma afirmação impactante?

Os alunos afirmam com palavras e gestos.

Professora- Por que o autor começa o texto assim?

Aluna 3- Pra gente querer ler o texto.

Afirmo que provavelmente seria essa a intenção do autor, seria um recurso muito interessante para atrair o interesse do leitor.

Pedi que fizessem uma leitura silenciosa, perguntei se havia dúvidas em alguma parte do texto ou palavra desconhecida, que não houvesse possibilidade de ser identificada pelo contexto. Duas ou três palavras foram esclarecidas e depois eu li o texto em voz alta.

Passamos, então, às explicações das partes do texto e em seguida, solicitei que fizessem as atividades de produção textual proposta pelo livro didático, porém com algumas adaptações, já que o terceiro texto que o livro propõe não foi lido pelo grupo porque não daria tempo de concluir as atividades dentro das aulas previstas e as próximas aconteceriam bem mais adiante devido a eventos na escola. Sendo assim, o comando da atividade de produção textual foi substituído por: *Redija um texto dissertativo-argumentativo apresentando sua opinião sobre clonagem*. E os itens que deveriam ser seguidos foram os *b, c, d, e, f, e g*.

Após um determinado tempo decorrido, passamos às correções e esclarecimentos de dúvidas que surgiram.

ANEXO 4: DIÁRIO DE AULA DO DIA 24/9/13

Agora é a sua vez

Tem o ser humano o direito de interromper a vida de outro ser humano, mesmo quando este deseja morrer ou quando já nem pode mais decidir sobre sua própria vida?

A **eutanásia** — ato de proporcionar morte sem dor a um paciente terminal — é um dos temas mais controvertidos em todo o mundo.

Leia o painel de textos a seguir a fim de se informar melhor sobre o assunto e formar sua própria opinião.

A lição de Terri

[...]

Sim, como católico e como cidadão, acredito que a eutanásia, isto é, a ação ou a omissão com que se entrega à morte um ser humano inocente com o objetivo de eliminar o sofrimento, é sempre gravemente imoral e condenável. Esta opção contra a vida nasce, às vezes, de situações difíceis, ou mesmo dramáticas, de profundo sofrimento, de solidão, de depressão e de angústia pelo futuro. Portanto essas circunstâncias podem atenuar, até mesmo notavelmente, a responsabilidade subjetiva e, conseqüentemente, a culpabilidade daqueles que realizam tal opção em si mesma criminosa. Contudo o sacrossanto direito a uma morte digna não pode significar o direito de dispor total e absolutamente da vida humana, até porque esse arbítrio contribuiria para difundir na sociedade uma “cultura de morte”.

Na medicina atual, têm adquirido particular importância os denominados “cuidados paliativos”, destinados a tornar o sofrimento mais suportável na fase aguda da doença e assegurar ao paciente um adequado acompanhamento humano. Em algumas situações, quando a morte se anuncia iminente e inevitável, pode-se em consciência “renunciar a tratamentos que dariam somente um prolongamento precário e penoso da vida, sem, contudo, interromper os cuidados normais devidos ao doente em casos semelhantes” (Vaticano, Declaração sobre a eutanásia “Iura et bona”, 5/5/1980). A vida humana é tão preciosa que “todo cuidado é pouco”.

(Francesco Scavolini. Folha de S. Paulo, 26/3/2005.)



Káputia1, Jairo Stock

ENTENDA OS TERMOS LIGADOS À EUTANÁSIA

Paciente terminal

Aquele que vai morrer em um período curto de tempo, de três a seis meses, independentemente das ações médicas

Eutanásia

Termo provém do grego ("Boa morte") e foi proposto por Francis Bacon em 1623. É o ato de provocar a morte de outra pessoa que está sofrendo em razão de doença grave. Há dois tipos:

Ativa: provocar a morte sem sofrimento. Exemplo: aplicar alta dose de sedativos em um paciente terminal

Passiva: não realização de uma ação terapêutica que teria indicação naquela circunstância. Exemplo: Não "ressuscitar" paciente terminal vítima de parada cardiorrespiratória

Distanásia

Uma forma de prolongar a vida de modo artificial, sem perspectiva de cura ou melhora

Ortotanásia

Ato de retirar, sem dor ou sofrimento, equipamentos ou medicações que servem para prolongar a vida de um doente

Suicídio assistido

Quando alguém solicita a ajuda de outra pessoa para morrer

Fontes: José Maria da Costa Orlindo, médico intensivista; Leo Pessini, especialista em bioética

(Folha de S. Paulo, 20/2/2005.)

EUTANÁSIA

Como um instrumento musical, a vida só vale a pena ser vivida enquanto o corpo for capaz de produzir música

Sempre que se fala em eutanásia, os seus opositores invocam razões éticas e teológicas. Dizem que a vida é dada por Deus e que, portanto, somente Deus tem o direito de tirá-la. Eutanásia é matar uma pessoa e há um mandamento que proíbe isso. Assim, em nome de princípios universais, permite-se que uma pessoa morra em meio ao maior sofrimento.

Pois eu afirmo: sou a favor da eutanásia por motivos éticos. [...]

[...] eu pergunto: a vida não será como a música? Uma música sem fim seria insuportável. Toda música quer morrer. A morte é parte da beleza da música. A manga pendente num galho: tão linda, tão vermelha. Mas o tempo chega quando ela quer morrer. A criança brinca o dia inteiro. Chegada a noite, ela está cansada. Ela quer dormir. Que crueldade seria impedir que a criança dormisse quando o seu corpo quer dormir.

A vida não pode ser medida por batidas de coração ou ondas elétricas. Como um instrumento musical, a vida só vale a pena ser vivida enquanto o corpo for capaz de produzir música, ainda que seja a de um simples sorriso. Admitamos, para efeito de argumentação, que a vida é dada por Deus e que somente Deus tem o direito de tirá-la. Qualquer intervenção mecânica ou química que tenha por objetivo fazer com que a vida dê o seu acorde final seria pecado, assassinato.

Vamos levar o argumento à suas últimas consequências: se Deus é o senhor da vida e também o senhor da morte, qualquer coisa que se faça para impedir a morte, que aconteceria inevitavelmente, se o corpo fosse entregue à vontade de Deus, sem os artifícios humanos para prolongá-la, seriam também uma transgressão da vontade divina. Tirar a vida artificialmente seria tão pecaminoso quanto impedir a morte artificialmente, porque se trata de intromissões dos homens na ordem natural das coisas determinada por Deus.

A vida, esgotada a alegria, deseja morrer. [...]

(Rubem Alves. Folha de S. Paulo, 8/1/2008.)



Other Images

O artigo de Rubem Alves estimulou os leitores do jornal a escrever ao editor, seja para apoiar o ponto de vista defendido pelo escritor, seja para discordar dele. Antônio Cícero — poeta, compositor e colunista do mesmo jornal — resolveu entrar no debate e, em sua coluna, discute alguns dos argumentos apresentados pelos leitores do jornal. Leia, a seguir, um trecho do texto de Cícero.

Sobre a eutanásia

[...]

Pois bem, um dos leitores em questão é contra a eutanásia porque lhe parece muito difícil ter certeza de que uma pessoa realmente se encontra em estado terminal. Há, segundo ele, casos que surpreendem. Não duvido disso, mas o fato é que as curas "milagrosas" são raríssimas e que, na medicina (como em toda a vida prática), não é pela expectativa da ocorrência do mais improvável, mas pela expectativa da ocorrência do mais provável, que se devem orientar as decisões humanas.

Sei que "enquanto há vida, há esperança". Mas reflitamos. Enquanto há vida, há esperança de quê? De mais vida. O que importa, porém, é a qualidade dessa sobrevivência. Como dizia o já citado Sêneca, o sábio vive tanto quanto deve, não tanto quanto pode, pois o que lhe importa é a qualidade, não a quantidade da sua vida. Ora, se nem sempre a melhor vida é a mais longa, sempre a mais longa morte é a pior.

Outro leitor acha que só Deus, como um pai, sabe se precisamos de uma morte lenta ou rápida, de modo que só a ele compete decidir e arquitetar a nossa morte. Confesso que me parece escandalosamente sacrílega a ideia de que Deus seja um pai que lentamente torture seu filho. Quanto ao argumento em si, porém, Rubem Alves já o havia previsto, dizendo mais ou menos que, se foi Deus que enviou a doença, não se vê por que a tentativa de prolongar a vida artificialmente seria menos contrária aos desígnios Dele do que a tentativa de abreviá-la; de modo que, se concordássemos com esse leitor, deveríamos abrir mão de toda medicina.

Finalmente, um terceiro leitor pondera que até mesmo as experiências dolorosas podem promover o crescimento espiritual. Quero crer que quem pense assim não seja um monstro, mas apenas alguém que jamais testemunhou o sofrimento, a dor, a aflição, a humilhação, a indignidade de que padece um doente terminal, sem esperança de melhora e, frequentemente, sem controle dos esfíncteres, em meio a fezes e urina, entubado e a respirar com a ajuda de máquinas.

Como pode alguém achar que há "crescimento espiritual" na redução do pensamento humano à mais obscura animalidade, à inescapável obsessão com o puro e impotente pavor da dor física? [...]

(Antônio Cícero. *Folha de S. Paulo*, 26/1/2008.)

Tome uma posição em relação à eutanásia e escreva um texto dissertativo-argumentativo apoiado na seguinte reflexão:

A vida é sagrada e inviolável sob qualquer circunstância? Ou, ao contrário, só faz sentido manter alguém vivo enquanto houver resquícios daquilo que é a essência do ser humano: seu jeito de ser, suas memórias, suas opiniões, sua relação com o mundo?

(Veja, nº 1899.)

Ao produzir o texto, siga as orientações dadas no capítulo anterior na página 209.

Para escrever com coerência e coesão

Perguntas apresentadas por mim antes de apresentar os textos acima:

Quem sabe o que é eutanásia? - silêncio

Alguém já ouviu falar essa palavra? - silêncio

Comecei, então, as explicações sobre o termo em questão; a turma segue bem atenta, parecendo bem interessada com a novidade.

Após as explicações sobre o termo, lancei a pergunta: E agora, sabendo do que se trata o termo, já souberam de algum caso de eutanásia?

Um das alunas fala sobre o que aconteceu com sua avó, que estava há algum tempo no hospital e, sofrendo muito, chegou a pedir ao filho (pai da aluna) que a deixasse morrer. Um dia, então, o médico conversou com a família, pedindo que fossem para casa pensar sobre a retirada ou não dos aparelhos que a mantinham sobrevivendo. Dias depois o filho volta ao hospital e autoriza a retirada. Em pouco tempo a senhora falece.

Há alguns poucos comentários de alunos concordando e outros discordando da situação apresentada, mas não demonstram muita animação. Logo após volta o silêncio; então, seguimos com a leitura silenciosa dos dois primeiros textos, contudo, pergunto antes o que eles acham do título do primeiro texto. “Será que o autor é contra ou a favor da eutanásia?” A grande maioria diz achar que é contra.

Após as leituras iniciais, paramos para refletir sobre elas. A expectativa de que o autor seria contra a eutanásia no primeiro texto se confirma por todos.

Que argumentos o autor utilizou a fim de sustentar sua posição?

Todos apontam os argumentos ainda com um pouco de dificuldade.

O que vocês acham? Ele está correto? Parte diz que sim, pois Deus é quem deve decidir sobre a vida e a morte de cada um.

Segue um pouco de discussão e nos voltamos para o segundo texto.

E o segundo texto, é contra ou a favor? A maioria diz não ser contra nem a favor, mas há quem diga ser a favor.

Por quê?

Os próprios alunos mostram para os colegas que se trata apenas de informações sobre o que é eutanásia, quais os tipos, o que é um paciente terminal...

Procedemos à leitura dos outros dois textos realizada pela professora e por uma aluna que se propôs a ler. Antes das leituras foi feita a pergunta: **A partir do título, que posição vocês acham que o autor vai tomar em relação à eutanásia? Serão a favor ou contra?** Todos pensam que serão a favor.

Por quê? “Porque o título já está falando isso”

As leituras são feitas e as previsões se confirmam.

Quais os argumentos que os autores usam para defenderem as suas ideias?

Alguns alunos conseguem perceber os argumentos com clareza e se posicionam, concordando ou não com eles.

A parte de leitura foi realizada oralmente. Logo após apresento a proposta de uma redação: apresentar um texto dissertativo-argumentativo sobre o tema eutanásia.

Alguns relataram casos na família de doentes terminais e a difícil decisão de por parte de parentes de permitirem ou não a retirada dos aparelhos que mantinham seus entes com vida.

Uma das alunas não se colocou no momento das discussões, mas na hora da redação, expôs o que havia ocorrido com sua mãe, que estava em estágio avançado de câncer. Ainda não consegui saber o que aconteceu exatamente com ela, pois a própria aluna interrompeu a leitura do seu texto, que uma colega fazia em voz alta para turma, chorando muito. Eu, para não cair no choro também, agradei a contribuição, disse umas palavras de conforto e vida que segue.

Achei muito interessante o respeito no silêncio dos colegas.

Interessante também como as leituras proporcionaram as "falas" e exposições da vida e das dores de alguns alunos.

Quantas emoções a partir de uma aula de leitura!!!!

ANEXO 5: DIÁRIO DE AULA DO DIA 18/10/2013

Inteligência na TV

Ao completar 18 anos, o americano já assistiu na televisão a 40 mil assassinatos e 200 mil agressões. Essa é mais uma das estatísticas que municiam o tiroteio contra um dos sacos de pancadas prediletos dos americanos: emissoras comerciais.

Apoiada em centenas de pesquisas sobre efeitos negativos da TV na formação das crianças, a ofensiva

de pais, professores, psicólogos e médicos se espalhou pelo país, obtendo uma vitória expressiva.

[...] Os americanos mostram nas pesquisas que desejam mais educação na TV, responsabilizada pela degeneração de costumes, a começar pela violência.

Na verdade, são dezenas as causas da violência, agindo de forma diferente em cada comunidade. Mas apenas uma mula sem cabeça deixaria de reconhecer que o bombardeio diário de lixo visual influencia, em algum grau, negativamente.

Há toneladas de experiências de psicólogos que submeteram crianças a vídeos sangrentos e, rapidamente, constataram aumento da agressividade.

A exposição excessiva a cenas violentas no cinema e na TV age no inconsciente das pessoas, contribuindo para o aumento da agressividade e tornando-as cada vez mais insensíveis à violência.

(Gilberto Dimenstein. *Aprendiz do futuro – Cidadania hoje e amanhã*. São Paulo: Ática, 1997, p. 76.)





À televisão

Teu boletim meteorológico
me diz aqui e agora
se chove ou se faz sol.
Pra que ir lá fora?

A comida suculenta
que pões à minha frente
como-a toda com os olhos.
Aposentei os dentes

Nos dramalhões que encenas
há tamanho poder
de vida que eu próprio
nem me canso em viver.

Guerra, sexo, esporte
— me dás tudo, tudo.
Vou pregar minha porta:
já não preciso do mundo.

(José Paulo Paes. *Prosas seguidas de Odes mínimas*.
São paulo: Companhia das Letras, 1992. p. 71.)

Como reagir diante da TV



O título acima é, sem dúvida, enganoso. A questão não é “reagir” à TV como se ela fosse uma força estranha que invade nossas casas e lá se instala para não mais sair. Sabemos que a TV é um instrumento eletrônico, produto da história do homem e de sua evolução; é a marca desta era. Não tem sentido destruir a televisão, porque não é ela a culpada dos crimes que lhe são imputados. É certo que não é de todo inocente no processo de desumanização da vida social moderna, e por isso mesmo é necessário medir quem na verdade provoca o quê.

[...]

Vez por outra, instituições sociais [...] criam campanhas de desligamento coletivo da TV em benefício do diálogo ou “para as pessoas pensarem mais no ser humano e no seu mundo outra vez”. A supressão ou o desligamento em massa da TV, porém, é uma falsa solução porque ataca o problema em sua manifestação externa e não na causa dele.

O isolamento familiar, a falta de diálogo, o desinteresse dos membros da família, a solidão no trabalho, as relações superficiais com amigos, o desconhecimento em profundidade nos casais estão na estrutura da vida moderna, de que a TV é apenas um dos componentes.

[...] A TV não se impõe simplesmente aos homens, exercendo sobre eles um poder ditatorial. Essa questão deve ser vista do lado inverso: a que necessidades reais e legítimas a TV está atendendo quando alcança níveis fantásticos de audiência?

(Ciro Marcondes Filho. *Televisão – A vida pelo vídeo*. 2. ed. São Paulo: Moderna, 1988. p. 109-10.)

Esta foi a primeira aula gravada e, por isso, os alunos apresentaram um comportamento inicial um pouco diferente do comum, como já esperava. Tentei tranquilizá-los quanto à presença da filmadora e achei melhor seguir conversando sobre a formatura que teriam ao final do ano antes de entrarmos no assunto da aula propriamente.

Após essa parte inicial, introduzi a aula levantando questionamentos sobre a TV, apontando para o fato de que nem sempre foi um aparelho tão presente nas casas de todos com acontece hoje em dia. Alguns alunos comentaram o que sabiam sobre como eram as televisões de gerações passadas e como são hoje, o que provocou risos e descontração na turma.

Questionei qual seria o lado bom e o lado ruim da televisão e os alunos também participaram expondo suas opiniões. Chegou, então, o momento de nos lançarmos às leituras propostas para aula.

Comecei perguntando o que poderiam esperar do primeiro texto, a partir da leitura de seu título, para que criassem alguma expectativa que poderia ou não ser confirmada após a leitura.

Fiz a leitura audível de todo o texto para que todos pudessem acompanhar ao mesmo tempo, na tentativa de seguirmos juntos.

Após a leitura, fiz uma série de perguntas sobre o posicionamento do autor sobre a programação de TV e como ele expôs sua opinião, principalmente com as escolhas das palavras eleitas pelo autor. Conteí com a participação de alguns alunos durante essa parte, mas não foi o grupo todo que se envolveu.

A atividade se repetiu nos outros dois textos lidos, porém para a leitura da poesia pedi que uma aluna lesse o texto, mas fiz interrupções a fim de explicar, de facilitar o entendimento do texto por parte dos alunos (o que apenas depois da aula percebi que poderia ou deveria ter deixado para fazê-lo depois da leitura completa) e no texto seguinte pedi para um aluno fazer a leitura, contudo não fiz interrupções.

Penso que poderia ter lançado algum questionamento na aula anterior para que investigassem em casa com seus familiares ou na internet a fim de que trouxessem respostas ou até mesmo outros questionamentos para a sala de aula, enriquecendo a aula e estimulando o interesse de todos pelo assunto. Poderia, por exemplo, ter solicitado anteriormente que perguntassem a seus avós ou bisavós como era o aparelho de TV que possuíam e, se possuíam, qual o tipo de programação da época. Assim, provavelmente os alunos estariam mais preparados para discussão e para contribuição na turma e a interação entre todos seria mais proveitosa.

Acho que a participação dos alunos é interessante, mas me incomoda perceber que geralmente sejam sempre os mesmos, os mais desinibidos que expõem suas opiniões e eles não formam a maioria. Talvez, se eles tivessem trazido suas reflexões a partir de uma atividade anterior poderia ter sido mais produtivo e teríamos a contribuição pelo menos de um grupo bem maior da turma. Também não contaria apenas com as perguntas preparadas apenas por mim. Certamente teria criado a oportunidade de que os alunos mais interessados também formassem seus próprios questionamentos para mim e para todo o grupo.

ANEXO 6: COMENTÁRIOS DA PROFESSORA COLABORADORA

Até 2: 59 Conversa da professora sobre formatura, festa, passeio;

2: 33 até 10:42 Comentário televisão (pontos positivos e negativos);

O que poderia ter modificado:

*Organização da fala dos alunos (todos ao mesmo tempo). Riam dos comentários e pouco podia se ouvir o que falavam;

*Dois alunos com boné (deveria ter sido retirado);

10: 43 Leitura do texto pela professora e perguntas feitas pela mesma;

O que poderia ter modificado:

*A leitura poderia ser feita pelos alunos. Cada um leria (voluntariado) o parágrafo que quisesse. Nessa parte os alunos mostraram um pouco de desinteresse.

20:15 _ interessante a diferença entre a a televisão
à televisão (uso da crase)

alunos atentos

25:50 _ Apenas um aluno não prestou atenção à leitura, agora realizada pelos colegas. Todos acompanhavam. Muito boa participação deles, com comentários bem pertinentes ao tema.

Comentário final: Muito boa atuação da professora. Há um clima de “cumplicidade” entre ela e os alunos, que parecem gostar muito dela. Conseguiu alcançar, de forma bem satisfatória, os objetivos a que se propôs.

ANEXO 7: DIÁRIO DAS AULAS DOS DIAS 13/11/2013 E 14/11/2013





AGORA COM A PROMOÇÃO DE R\$ 0,15* POR MINUTO DA TELEFÔNICA, VOCÊ VAI RECEBER LIGAÇÕES DE QUEM VOCÊ MENOS ESPERA.

desenblogue.com

Telefônica
www.telefonica.com.br

*Promoção válida para ligações interurbanas no período de 20/04/08 a 20/05/08.

A HORTIFRUTI APRESENTA:

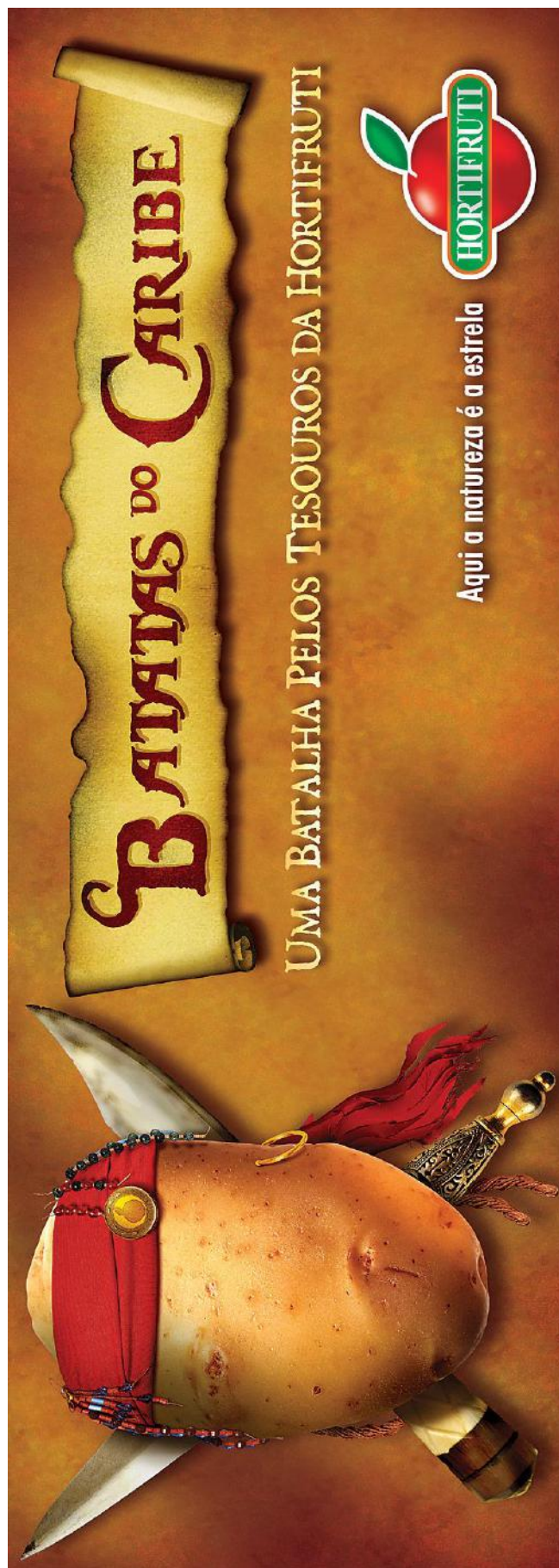
a HORTALIÇA REBELDE

Ela mostrou a uma família a leveza da Hortifruti.

Aqui a natureza é a estrela



www.hortifruti.com.br



Amor eterno
a partir de R\$ 1,00




Loterias

desenlaces.com



Qual é a finalidade de um anúncio/propaganda?

2- Qual é o produto ou serviço que o anúncio promove?

3- Onde esse anúncio poderia ser publicado?

4- Para quem o anúncio está sendo direcionado?

5- Qual o principal argumento utilizado no anúncio para convencer o leitor de adquirir o produto ou serviço em questão?

6- Que efeito o cruzamento do enunciado verbal com o enunciado não verbal provoca no leitor?

7- Esse efeito é importante considerando a finalidade do anúncio?

8- O anúncio faz você lembrar outro texto? Qual? Por quê?

Como sinto necessidade de maior interação entre os alunos, preparei uma proposta de aula para que os alunos trabalhassem em grupos, visando favorecer a colaboração mútua para realização da atividade.

Solicitei que se organizassem livremente em grupos de quatro componentes e a sala ficou arrumada conforme as figuras abaixo:



Figura 3: Arrumação da sala de aula em grupo, perspectiva do professor

Figura 4: Arrumação da sala de aula, perspectiva do aluno-aluno



Segui comentando que estudaríamos um gênero textual com o qual já estávamos bastante familiarizados: a propaganda.

Avisei que distribuiria para cada grupo uma propaganda diferente que eu havia retirado da internet para que analisassem com os colegas e respondessem às questões que seriam comuns a todos os grupos.

Fiz a leitura das perguntas oralmente para que as dúvidas que surgissem dos alunos fossem apresentadas para todo o grupo.

Após o término da elaboração das respostas referentes a determinada propaganda por parte de um grupo, trocamos de anúncio para que os alunos respondessem as mesmas questões, agora sobre uma nova propaganda.

A parte da correção foi bem participativa, pois mesmo que um grupo fosse responsável para responder às questões sobre a propaganda que lhe cabia, os outros alunos também colaboravam nas respostas.

A aula ficou um pouco mais barulhenta que de costume, mas com certeza também mais colaborativa. Percebi que a aula foi mais dinâmica, pois aumentaram a troca e a participação entre a maioria dos alunos e fui solicitada pelos grupos para discutir sobre dúvidas que apresentavam. Também ficou um pouco mais longo que o habitual, pois tomamos dois dias para concluirmos o trabalho.

Fiquei muito satisfeita com o resultado, mas após terminar a aula, pensei que seria ótimo que eles mesmos tivessem escolhido e trazido de casa as propagandas que quisessem, pois exerceriam assim a liberdade de escolha e talvez se sentissem colaborando mais ativamente na aula.

ANEXO 8: COMENTÁRIOS DA ALUNA 1

Minha opinião em relação à aula de português:

pontos positivos

A aula de Português me agrada muito, pois não ficamos sempre naquela mesma rotina de quadro, caderno, livro, quadro, caderno, livro. Essas aulas são bem dinâmicas e assim o aluno não tem preguiça, ou até tem, mas com o decorrer da aula ele se interessa tanto pelo assunto que a preguiça some (acontece comigo!).

As atividades que a professora passa nos ajuda para quando formos fazer provas ou concursos públicos. Eu acho interessante que nós estudamos mais sobre aquilo que vai servir para nossa carreira, nunca estudamos algo sem importância.

A questão do respeito ao professor, os alunos respeitam a professora de Português, o que não acontece com muitos professores, mas não a respeitam por medo, não, a respeitam porque sabem a posição da professora em relação a isso e sabem que isso é intolerável por isso a respeitam.

Os pontos negativos

A “não participação” de alguns alunos por medo de errar tem sido uma dificuldade muito grande a ser vencida, pois tem alunos que são até inteligentes, mas o medo de apresentar algum trabalho, falar a resposta para ver se acertou é tão grande que o mesmo acaba indo embora com aquela dúvida e assim se sente frustrado ou incapacitado de conseguir algum objetivo na vida por este fato.

(Aluna 1)

ANEXO 9: COMENTÁRIOS DO ALUNO 1

A aula de hoje foi bem interessante, já de início sentamos em grupos de quatro pessoas (um ótimo pretexto para conversarmos), cada grupo ficou com um determinado anúncio (o meu grupo ficou com as loterias), e depois respondemos questões que falassem dos anúncios e da publicidade em geral, gostei da aula, pois com ela, conseguimos expor nossas opiniões e depois de debatermos, chegamos a um acordo quanto as respostas. Eu particularmente gosto de fazer exercícios ou simplesmente falar sobre a publicidade. Não me interessou muito o meu anúncio, ainda bem que a professora teve a ideia de depois os grupos trocarem os anúncios.

Eu acho legal, pois assim, creio que talvez consiga entender esse “jogo” da publicidade, e como a maioria das outras aulas, esta também foi muito interessante, acho que um fator que sempre faz melhorá-la é que a professora interage bastante com os alunos, mesmo assim, ela sabe por limites que nem sempre nos agrada.

Gostaria que tivéssemos explorado ainda mais este tema da publicidade, talvez fazer um slogan sobre um produto e tentarmos convencer a turma de comprá-lo, ou algo do tipo, acho que seria legal, mas acho que não temos mais tempo. Enfim, a minha única reclamação é que poderíamos ter feito isso mais vezes.

(Aluno 1)

ANEXO 10: COMENTÁRIOS DA PROFESSORA COLABORADORA

Pontos positivos observados:

4:24 _ Incentivo a uma aluna para que falasse sobre a imagem apresentada. Motivador porque a turma demonstrou grande interesse a partir da solicitação da professora.

6:59 _ Ótima participação dos alunos respondendo sobre o tipo de revista que atenderia melhor à propaganda apresentada.

11:34 _ A professora, movimentando-se pela sala, favoreceu a maior participação dos alunos, principalmente um que estava à direita, muito desatento.

27:27 _ aluno, aparentando ser NEE, balançava a cabeça o tempo todo. Interessante a forma como a professora e a turma reagem, aparentando bastante naturalidade, o que comprova a inclusão do aluno.

Pontos negativos observados:

*Um aluno, no grupo à direita, ficou de costas quase que o tempo todo. Poderia ter sentado de outra maneira, ou mudado de posição, para participar efetivamente da aula;

*Dois alunos com boné – poderia ter sido solicitado para que retirassem.

26:11 _ O aluno à direita abaixa a cabeça e permanece assim até o final da aula. Poucas vezes levantando a cabeça, olha em volta e torna a abaixá-la.

Considerações:

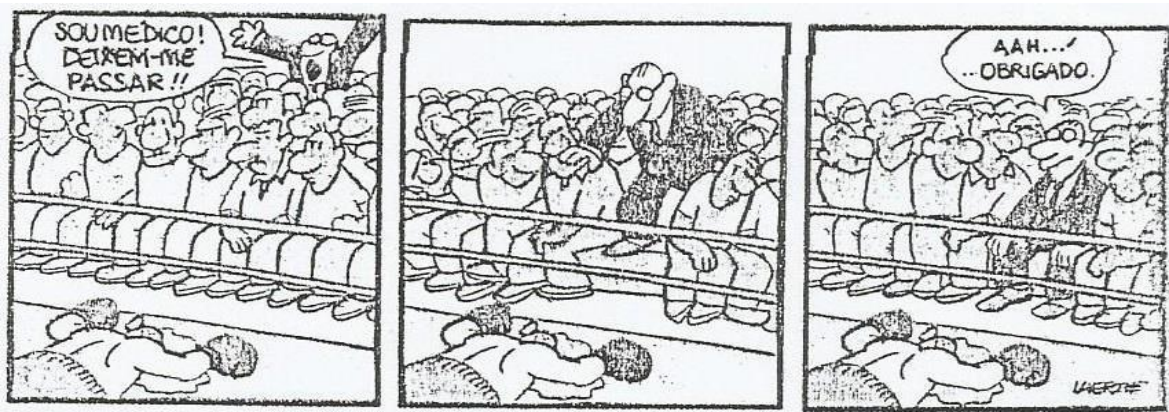
De modo geral, a aula foi bem interessante. A professora, com a turma dividida em grupos, procurava o tempo todo, seja através de perguntas, seja andando pela sala, , seja chamando os alunos, favorecer a participação dos alunos, o que de fato conseguiu. O tema (interpretação de imagens) foi muito adequado à turma que apresentou ótimo desempenho.

ANEXO 11: DIÁRIO DE AULA DOS DIAS 02/12/2013 e 03/12/2013

Textos e questões utilizadas nas aulas:



Tirinha do orson & wilbur que saiu no globo dia 22/01



LAERT. Classificados. São Paulo. Devir, 2002. V. 2

A mania nacional da transgressão leve

Pequenos delitos são transgressões leves que passam impunes e, no Brasil, estão tão institucionalizados que os transgressores nem têm ideia de que estão fazendo algo

errado. Ou então acham esses “minidanos” e/ou levarem a delitos maiores. Esses maus exemplos são também contagiosos. E, em uma sociedade na qual proliferam, ser um cidadão-modelo exige que se reme contra uma poderosa maré ou que se beire a santidade.

Alguns pequenos delitos – fazer barulho em casa a ponto de incomodar os vizinhos ou usar a calçada com depósito de lixo e de cocô de cachorro – diminuem a qualidade de vida em pequenas, mas significantes doses. Eles ilustram a frase do escritor Millôr Fernandes: “Nossa liberdade começa onde podemos impedir a dos outros”.

No ano passado, o grupo de adolescentes que furou a enorme fila para assistir ao show gratuito de Naná Vasconcelos, na qual eu e outros esperávamos por horas, impediu nossa liberdade. Os jovens receberam os ingressos gratuitos que, embora deveriam ser nossos, se esgotaram antes de chegarmos à bilheteria.

A frase de Millôr Fernandes também cai como uma luva para o casal que recentemente pediu a um amigo – na minha frente, na fila de bebidas, no intervalo de uma peça – que comprasse comes e bebes para ambos. O fura-fila indireto me irritou não só porque demorou mais para me atenderem, mas também porque o segundo ato estava prestes a começar. Qual é a diferença deles para os motoristas que me ultrapassam pelo acostamento nas estradas e depois furam a fila, atrasando minha viagem? E que dizer daqueles motoristas que costuram atrás das ambulâncias?

Outros pequenos delitos causam danos porque representam uma pequena parte da reação em cadeia que corrói o tecido social. Os brasileiros que contribuem para a rede do consumo de drogas não são apenas os que as comprem, mas até os que a consomem de vez em quando em festas. Uma simples tragada liga você, mesmo que de modo ínfimo, ao traficante e à bala perdida, mas atos aparentemente tão inócuos e difíceis de condenar nos forçam a pensar no que constitui um pequeno delito.

Por exemplo, que dano social pode ser causado pelo roubo de “lembrancinhas” – de toalhas e cinzeiros de hotel e cobertores de companhias aéreas? Bem, os hotéis e as companhias aéreas compensam os custos de substituir esses objetos aumentando levemente o preço. Os varejistas fazem o mesmo para compensar as perdas com pequenos furtos.

Outros pequenos delitos são mais fáceis de classificar, mas geralmente tentadores de cometer. Veja o caso da pessoa que não diz ao caixa que recebeu por engano uma nota de R\$ 50 em vez de uma nota de R\$ 10. Ou do garoto que obedece ao trocador,

passa por baixo da roleta e lhe passa uma nota de R\$ 1 em vez de pagar à empresa de ônibus R\$ 1,60. Esse suborno não é igual a pagar à

polícia uma propina para se safar? Essas caixinhas não seriam também crias do famoso caixa dois, que já virou uma instituição?

Um dos meus vizinhos disse que alguns desses pequenos delitos, como vários tipos de caixa dois, são fruto da necessidade. Ele escreve, embora não assine, monografias para que universitários preguiçosos/ocupados terminem seus cursos. É assim que põe comida na mesa. Apesar de defender sua atividade antiética dizendo que “a fome também é antiética”, ele bem que poderia perder 20 quilos.

Outro vizinho vendeu sua cobertura no Rio com uma vista espetacular para a Floresta da Tijuca porque descobriu que, no prazo de um ano, um arranha-céu seria construído, acabando com a vista e desvalorizando o imóvel em R\$ 50 mil. Ele disse isso aos compradores? Não. E eu também não considero esse delito tão pequeno diante do valor do prejuízo.

Apesar de os delitos pequenos estarem institucionalizados demais para notar ou serem tentadores demais para resistir, dizer “não” a eles beneficia a sociedade como um todo. E um não vigoroso o bastante para alertar os distraídos e os fracos de espírito para que, em uma sociedade que se guia pela “lei de Gerson”, nossa bússola moral possa nos apontar o caminho.

KEEP, Michael. A mania nacional da transgressão. In: *Folha de S. Paulo*, 26/08/2004. Suplemento Folha Equilíbrio.

LEITURA

Questão 1- Sobre o que fala o texto?

Questão 2- Um artigo de opinião, por sua própria natureza, revela a opinião pessoal do autor, o seu ponto de vista sobre um ou mais fatos que elege para abordar. Com base no primeiro parágrafo do texto, marque (1) para a passagem que for relativa a um fato e (2) para a que for uma opinião:

a-“Pequenos delitos são transgressões leves...” ()

b-“... os transgressores nem têm ideia de que estão fazendo algo errado.” ()

c- “Esses maus exemplos são também contagiosos.” ()

d- “...ser um cidadão-modelo exige que se reme contra uma poderosa maré ...”()

Questão 3- Qual o efeito de sentido que se revela na escolha da palavra “**contagiosos**” no primeiro parágrafo do texto?

Questão 4- Explique o uso das aspas em: *Por exemplo, que dano social pode ser causado pelo roubo de “lembrancinhas” - toalhas e cinzeiros de hotel e cobertores de companhias aéreas?* (6º parágrafo)

Questão 5- Após a leitura atenta do artigo de opinião “A mania nacional da transgressão leve”, percebemos que o texto foi escrito com a finalidade de:

a- () narrar fatos do cotidiano.

b- () informar o leitor sobre os pequenos delitos contemporâneos.

c- () expor o ponto de vista do autor sobre pequenos e corriqueiros delitos.

d- () descrever as pequenas transgressões que ocorrem atualmente.

Questão 6 - Que expressão, repetida nos 1º, 2º, 5º, 7º e 8º parágrafos, retoma e substitui a expressão “transgressão leve” do título? Que efeito de sentido essas repetições provocam no texto?

Questão 7- Explique a crítica explícita na questão levantada pelo autor no 9º parágrafo: “*Ele disse isso ao comprador?*”

USOS LINGÜÍSTICOS

1- Reescreva os trechos abaixo substituindo os termos sublinhados por palavras ou expressões que mantenham o mesmo sentido do texto original:

1. “Pequenos delitos são transgressões leves que passam impunes...” (1º parágrafo).

2. “Esse suborno não é igual a pagar uma propina para se safar?” (7º parágrafo).

3. “Apesar de os delitos pequenos estarem institucionalizados demais para notar ou serem tentadores demais para resistir...” (10º parágrafo).

2- Leia, atentamente, os fragmentos do texto:

“**Esses** maus exemplos são também contagiosos.” (1º parágrafo)

“**Alguns**(...)” (2º parágrafo)

“**Eles** ilustram a frase do escritor(...)” (2º parágrafo)

As palavras destacadas nos fragmentos substituem e classificam-se, respectivamente, como:

() pequenos delitos – pronome demonstrativo/ pronome demonstrativo/ pronome pessoal

() os transgressores – pronome demonstrativo/ pronome indefinido/ pronome pessoal

() pequenos delitos – pronome demonstrativo/ pronome indefinido/ pronome pessoal

() os transgressores – pronome demonstrativo/ pronome demonstrativo/ pronome pessoal

Segui a proposta sugerida no trabalho elaborado por Daniele e por mim para a disciplina de Texto e Ensino, mesmo sem a avaliação da professora. Quis colocar em prática tudo que havíamos discutido juntas para uma proposta de aula que levasse o aluno a perceber o texto como um artigo de opinião e que, sabendo o que esperar desse gênero, o leitor/aluno tenha

condições de elaborar expectativas que podem ou não se confirmarem durante a leitura, ativando sua capacidade de interação com o texto.

Comecei a aula entregando aos alunos as duas tirinhas sugeridas a fim de despertar neles o tema da aula com textos mais curtos e mais próximos deles, afinal são textos mais frequentes em suas leituras que o artigo de opinião.

As tirinhas foram muito bem recebidas pelos alunos, que acharam divertidas e, após a leitura das duas em sequência, perguntei se havia algo em comum nos dois textos. Logo demonstraram ter compreendido que se tratava de um mesmo assunto, que seria o de enganar os outros para tirarem vantagem para eles mesmos.

Em seguida, coloquei o título do artigo de opinião, **“A mania nacional da transgressão leve”**, no quadro e perguntei se o que estava escrito teria algo a ver com as tirinhas que lemos. Todos entenderam que se tratava do mesmo tema, pois, como apontado por um aluno: “A transgressão leve se trata daquilo que os personagens fizeram de errado para levarem vantagens e mania nacional foi usada para mostrar que se trata de algo muito comum no Brasil”.

Afirmar parecer bem coerente análise do aluno e levantei uma pergunta: Vocês já cometeram uma transgressão leve? Alguns sorrisos e olhares foram trocados entre os alunos, mas ninguém demonstrou intenção em revelar qual teria sido a transgressão. Segui então questionado se o que fizeram havia provocado alguma consequência desagradável para outra pessoa. Percebi que alguns sorrisos se apagaram, mas outros continuaram nos rostos da maioria da turma. Não houve resposta audível. Senti que ninguém quis se pronunciar, então achei que era hora de distribuir o artigo de opinião.

Enquanto distribuía o texto para cada aluno, fui relembrando o que vem a ser um artigo de opinião e reavivando a memória deles sobre as características desse gênero textual. Ressaltei principalmente o fato de ser um texto que tem por finalidade a exposição do ponto de vista acerca de um determinado assunto. Sendo assim, perguntei a eles, o que podemos esperar de um texto que é artigo de opinião e tem como título **“A mania nacional da transgressão leve”**? Alguns alunos responderam que provavelmente encontrariam no texto a opinião do autor sobre essas transgressões que são mania dos brasileiros. Perguntei o que eles achavam, se o autor seria contra ou a favor dessas transgressões. Aqui a turma se dividiu, alguns acharam que seria contra, outros, a favor e outros não souberam responder. Disse então que para descobrirmos a

opinião do autor teríamos, é claro, que ler o texto e indiquei que fizéssemos uma leitura silenciosa.

Após a leitura, perguntei se conseguiram identificar se o autor era contra ou a favor das tais transgressões leves e todos responderam que era contra. Percebi, então, que conseguiram não só concluir a leitura como também compreenderam a opinião do autor. Perguntei o que acharam mais interessante no texto e uma aluna diz que para ela foi o autor considerar que furar fila é tão errado quanto enganar um comprador de imóveis. Eu pergunto por que e ela diz que para o autor, quando se leva vantagem prejudicando alguém é errado, não importa se o prejuízo grande ou pequeno. Compreendi que a aluna havia alcançado o ponto de vista do autor.

Antes que começássemos as atividades escritas sobre o texto propriamente, um aluno tomou a palavra espontaneamente para relatar um fato ocorrido com ele, demonstrando um certo ar de orgulho, começou a contar a sua história. Disse que uma vez, quando saía de uma loja de departamentos, viu que um homem que saía na frente deixou cair uma carteira. Ele, disfarçadamente, pegou a tal carteira e abriu. Verificou que havia documentos e dinheiro. Retirou apenas uma nota de R\$50,00 e devolveu a carteira com os documentos e o resto do dinheiro para o dono.

Contou com um orgulho de ter sido correto, pois devolveu os pertences, pelo menos parte deles, ao dono, como se essa ação fosse diferenciada, inesperada por parte da maioria das pessoas.

Percebi nos olhos dos alunos certos julgamentos. Alguns balançavam as cabeças afirmativamente e sorriam, apoiando sua atitude, como se tivesse praticado uma boa ação; outros poucos sorriam ao mesmo tempo balançavam as cabeças negativamente e, dentre esses, ouvi chamá-lo de “otário”, como se tivesse perdido a oportunidade de ficar com tudo para si e, por fim, um outro grupo, sem sorrir, balançavam as cabeças também negativamente e, reprovando a atitude do colega, faziam pequenos comentários de reprovação, pois não aprovaram a atitude do colega retirar o dinheiro da carteira.

Deparei-me em uma situação delicada. Havia em minha turma pelo menos três grupos de alunos com percepções diferentes de um mesmo fato. Precisava voltar ao texto que defende a ideia de que pequenos delitos são reprováveis e sabia que, apesar do aluno ter se colocado em uma posição de exposição diante da turma, esse retorno ao texto poderia abrir os olhos daqueles que não enxergaram em sua atitude um delito e criar assim uma situação desconfortável. Como não passar por isso? O texto é uma oportunidade de reflexão. Não posso ignorar a fala do aluno nem as opiniões de todos.

Voltei ao texto e lancei a pergunta: Baseando-nos no texto, qual seria a opinião do autor sobre a sua atitude de ficar com os R\$50,00? Noto que tanto o aluno que relatou o fato quanto o grupo de alunos que ainda não havia percebido que se tratava de um roubo perceberam que o autor do texto reprovaria o que ele fez, pois tratava-se de uma transgressão, um delito. Apesar de notar que o aluno ficou um pouco envergonhado, fiquei feliz pela tomada de consciência que teve após refletir sobre sua atitude e pela oportunidade de reflexão a fala desse aluno proporcionou a todos. Mas para que esse momento constrangedor não se estendesse, achei melhor voltar mais depressa ao texto.

Propus que observassem como o autor defende seu ponto de vista, de que forma ele organizou o texto a fim de levar o leitor a compreender a sua opinião caso ainda não houvesse compreendido. Observamos ainda que, por se tratar de um texto que se insere no tipo textual dissertativo, era composto por introdução, desenvolvimento e conclusão.

Fizemos uma pequena revisão de cada parte e observamos a importância da presença dos exemplos de transgressões apresentadas no texto para respaldar a opinião do autor.

Pedi que sentassem em duplas para realização das atividades escritas, as quais correram muito bem.

A aula acaba antes da correção, que ocorrerá na próxima aula.

Aula 03.12.12 terça-feira

Começamos a aula lembrando os textos que vimos ontem e seguimos com a correção das atividades escritas de interpretação e usos linguísticos. A correção se deu sem grandes complicações e com a participação participaram também voluntária de apenas poucos alunos, mas todos os outros, quando solicitados.

Após a correção, retomamos um fragmento do texto e propus uma produção textual de um pequeno artigo de opinião.

2. Vamos reler...

“(...) Outros pequenos delitos causam danos porque representam uma pequena parte da reação em cadeia que corrói o tecido social. Os brasileiros que contribuem para a rede do consumo de drogas não são apenas os que as compram, mas até os que a consomem de vez em quando em festas. Uma simples tragada liga você, mesmo que de modo ínfimo, ao traficante e à bala perdida, mas atos aparentemente tão inócuos e difíceis de condenar nos forçam a pensar no que constitui um pequeno delito. (...)”

E você, o que pensa sobre esse assunto?

Ao relermos esse fragmento do texto analisado, percebemos que se trata de um dos parágrafos usados, pelo autor, como argumento para a sua tese. Além disso, esse trecho aborda a questão das drogas no país e as suas consequências sociais. Partindo dessa temática, redija um texto em forma de prosa, explorando esse assunto, com base na estrutura de um artigo de opinião, ou seja, dê-lhe uma **introdução**, preparando o leitor do seu texto para a sua opinião; alguns parágrafos com **argumentos**, que fortaleçam e confirmem o seu posicionamento; e, ao final, uma **conclusão** coerente com a introdução e os argumentos citados, apresentando uma possível solução.

Seu texto deverá:

3. apresentar título coerente ao assunto desenvolvido;
4. apresentar letra legível;
5. ter no mínimo 25 (vinte e cinco linhas).

Bom trabalho!

A correção das redações foi feita pelos próprios alunos devido à falta de tempo, mas os critérios estabelecidos acima.