

PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE SÃO PAULO

PUC – SP

Mariluce Medeiros dos Anjos

**Ensino-Aprendizagem: Leitura em Aulas de Língua
Materna**

MESTRADO EM LINGÜÍSTICA APLICADA E ESTUDOS DA LINGUAGEM

SÃO PAULO

2008



Pontifícia Universidade Católica de São Paulo
Programa de Pós-Graduação em Linguística
Aplicada e Estudos da Linguagem - LAEL

MARILUCE MEDEIROS DOS ANJOS

Ensino-Aprendizagem:

Leitura em Aulas de Língua Materna

Dissertação apresentada à Banca Examinadora da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, para obtenção do título de Mestre em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem, sob orientação da Prof^a. Dr^a. Maria Cecília Camargo Magalhães.

MESTRADO EM LINGÜÍSTICA APLICADA E ESTUDOS DA LINGUAGEM
Pontifícia Universidade Católica de São Paulo – 2008.

Banca Examinadora

DEDICATÓRIA

Ao Deus único que com sua infinita misericórdia me deu forças para concluir essa jornada.

Aos meus pais Manoel e Apolônia que tanto se esforçaram, para me ensinar e me conduzir ao mundo dos livros, numa incessante luta para que eu me tornasse apta a enfrentar o mundo.

Às minhas filhas Whaslyne e Whenny que com seus abraços calorosos me davam certeza de que eu ia conseguir.

A Whaskell pai das minhas filhas, pelas idas e vindas à PUC e pela paciência nos momentos difíceis.

AGRADECIMENTOS

À minha orientadora, Prof^a. Dr^a. Maria Cecília Camargo Magalhães (Ciça), por me mostrar novas possibilidades de trabalho com leitura na sala de aula, no programa de formação de educadores – PAC, pelas preciosas orientações na condução do meu projeto de pesquisa e por ser tão engajada nos projetos que lidera.

À Prof^a Dra. Fernanda Liberali, pela maestria na condução das aulas na PUC que tanto me ajudaram a entender conceitos essenciais ao meu trabalho com leitura em língua materna e pelas contribuições e parceria no desenvolvimento do projeto Ação Cidadã, juntamente com a Ciça.

Às Profas. Dr^{as} Ângela Cavenaghi-Lessa e Alice Horikawa, pelas orientações e contribuições valiosas na qualificação e fora dela.

À Equipe do PAC e colaboradores, pela contribuição na formação de professores que tem ajudado a melhorar o processo ensino-aprendizagem de leitura nas escolas, nas diversas áreas do conhecimento.

Aos companheiros e amigos nessa caminhada: Adriane Ribeiro, Lucimara de Oliveira, Viviane Klen, Cristiane Castelani, Maria Helena Silveira, Elisete Cardoso, Sônia Fuji, Ediney Gusmão, Marianka Gonçalves e Rosa Bronzon.

Aos meus grandes parceiros de trabalho e ademais, de incentivo, de luta: Odair, Graça Melo, Marcos, Wendell, Patrícia, Tatiane, Dona Lúcia, Neide, Dona Cida e tantos outros... Todos nós formamos uma grande família.

Aos meus queridos pais, irmãos e familiares que mesmo estando tão distantes, estiveram presentes nessa jornada.

À funcionária do LAEL Maria Lúcia, pela presteza e dedicação em nos atender.

Aos meus alunos da 7^a série C, hoje 8^a C, que fizeram parte desta pesquisa e aos pais que me concederam desenvolver o trabalho com seus filhos.

Aos meus amigos de hoje e sempre: Rita Ferreira, Nanci, Ana Maria e Rogens.

A Whaskell, que mesmo nas grandes tempestades partilhou comigo preciosos momentos de ajuda e companheirismo.

Às minhas filhas Whaslyne e Whenny, por serem as pérolas mais valiosas e presentes nos meus dias de ausência.

RESUMO

Esta pesquisa teve como objetivo compreender o sentido de leitura e de ensino-aprendizagem de leitura que embasam as ações de uma professora – esta pesquisadora – em aulas em uma sétima série para analisar, no decorrer da condução do trabalho: 1) os sentidos sobre ensino-aprendizagem que nortearam o trabalho com leitura; e 2) as regras e a divisão de trabalho na sala de aula quanto aos papéis de aluno e de professor, na condução da aula. Mais particularmente, investigou o processo de apropriação, pela professora, de novos significados sobre o processo de leitura e sobre o ensino-aprendizagem de leitura, com base nas discussões das competências no domínio das ações de linguagem e nas capacidades de leitura (SCHNEUWLY e DOLZ (1997/2004). Este projeto está inserido no quadro da Linguística Aplicada, que salienta o papel crítico e transformador do pesquisador e em um Programa de Formação de Professores, coordenado pelas Prof^{as}. Dr^{as}. Maria Cecília Camargo Magalhães e Fernanda Liberali, denominado “Programa Ação Cidadã” – PAC; e, mais particularmente, no Projeto Leitura em todas as Áreas – LDA (coordenado pela Prof^a. Dr^a. Magalhães) – que se propõe a desenvolver um trabalho com leitura crítica, nas diversas áreas de conhecimento do contexto escolar. Está embasado na Teoria da Atividade Sócio Histórico Cultural – TASHC (VYGOTSKY 1934/2005; LEONT’EV, 1977/2006; ENGESTRÖM, 1999), que salienta a centralidade mediadora e criativa da linguagem em atividades no desenvolvimento histórico-social humano bem como na constituição de sujeitos responsivos e responsáveis pelo seu agir. O quadro teórico-metodológico que apóia a condução desta dissertação está na abordagem crítica de colaboração – PCcol – que, como pensado por Magalhães, enfatiza a centralidade da colaboração crítica em pesquisas conduzidas em contextos escolares. Os dados foram coletados, em sala de aula, por meio de gravações em áudio e vídeo e analisados para a compreensão dos sentidos sobre leitura desta professora no decorrer da condução da pesquisa. Os resultados revelaram que houve transformações de sentidos quanto ao trabalho voltado para a organização de unidades de leitura focado no PAC, com foco nos gêneros como objeto e instrumento de trabalho para o desenvolvimento da linguagem, tomando como referência as capacidades de linguagem: as de ação, as discursivas e as lingüístico-discursivas. Todavia, revelou, também, que as regras que embasaram a divisão do trabalho ainda centralizavam a ação na professora, de modo que os alunos continuavam respondendo ao seu comando.

Palavras Chaves: Teoria da Atividade, Leitura Crítica, Cidadania, Gêneros do Discurso.

ABSTRACT

This research examines reading classes as learning and development spaces, and of citizen formation as well. It investigates in particular the teacher – this researcher – appropriation process of new meanings about (1) the reading process; (2) the teaching-learning of reading and (3) the rules and division of labor in classroom to create a collaborative critical context do reading teaching. This dissertation is in the field of Applied Linguistics and emphasizes the researcher critical role in an Extra-mural Program of teacher education – Citizen Action: PAC - coordinated by the Professors Maria Cecília Camargo Magalhães e Fernanda Liberali and, particularly, in the Extension Project coordinated by Professor Magalhães – Reading in different Areas – LDA - that aims at developing a work with critical reading in diverse knowledge areas of schools context. It is based on the Social-Historical-Cultural Activity Theory - SHCAT, (VYGOTSKY, 1934/2005; LEONT’EV, 1977/2006; ENGESTRÖM, 1999). Data were gathered during 7th-grade classroom reading classes, with audio and video taped records and transcribed. They were analyzed to examine the teacher senses about reading and teaching-learning of reading through out the research conduction. Results reveal that there were transformation toward the teacher reading senses, based on LDA discussions on language capacities. However, it also revealed that there were few transformations regarded the rules and work division, since teacher dominated most of the cognitive work in classroom. That is, she still centralized action while the students mostly answered her questions.

KEY-WORDS: Activity Theory, Critical Reading, Citizenship, Genres in Discourse

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	10
CAPÍTULO 1 - FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA	16
1.1. A Teoria da Atividade Sócio-Histórico-Cultural (TASHC)	16
1.1.1. O conceito de atividade	17
1.2. O processo de ensino-aprendizagem	23
1.2.1. Interação de desenvolvimento e aprendizagem	24
1.2.2. A linguagem como instrumento de mediação	24
1.2.3. Zona de Desenvolvimento Proximal	26
1.2.4. Sentido e significado	28
1.2.5. Conceitos Científicos e Cotidianos	30
1.3. Leitura.....	32
1.3.1. Diferentes concepções de leitura.....	32
1.3.2. O processo de leitura: Abordagem interacionista	32
1.3.3. Leitura como processamento cognitivo.....	34
1.3.4. Leitura sob a ótica do Programa Ação Cidadã embasada nos Gêneros do Discurso.....	34
1.4. Embasamento para análise.....	40
1.4.1. Conteúdo temático e plano geral do texto.....	40
CAPÍTULO 2 – METODOLOGIA	41
2.1. Pesquisa Crítica de Colaboração: base teórico-metodológica.....	41
2.2. O Programa Ação Cidadã – PAC.....	43
2.3. Local e contexto de pesquisa.....	45
2.4. Os participantes.....	46
2.5. Instrumentos e procedimentos de coleta de dados	47
2.6. Procedimentos para análise dos dados	50
2.7. Confiabilidade dos resultados desta pesquisa	51
CAPÍTULO 3: DESCRIÇÃO E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS.....	52
3.1. Sentidos sobre o processo de leitura que embasam as práticas didáticas.....	52
3.1.1. Regras e divisão de trabalho empreendidas na atividade de leitura - aula 2...	63
3.2. Sentidos que embasam as práticas de leitura – aula 5.....	64
3.2.1. Regras e divisão de trabalho empreendidas na atividade de leitura - aula 5...	84
3.3. Sentidos que embasam as práticas de leitura – aula 7.....	106
3.3.1. Regras e divisão de trabalho empreendidas na atividade de leitura - aula7....	106
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	109

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	111
ANEXOS.....	115
ANEXO 1.....	115
Aula 2.....	115
Aula 5.....	119
Aula 7.....	127
ANEXO 2.....	135
Plano geral do texto – aula 2	135
Plano geral do texto – aula 5.....	155
Plano geral do texto - aula 7.....	193
ANEXO 3.....	240
Texto e atividades: aula 2	240
Texto e unidade de leitura: aula 5.....	241
Texto e unidade de leitura: aula 7.....	251
ANEXO 4: Gráfico: Resultado da Avaliação de leitura – SEE.....	257

ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 1	Estrutura Mediada	18
Figura 2	Estrutura hierárquica da atividade com base em Leont’ev (1977).....	19
Figura 3	Modelo da TA proposto por Engeström (1999).....	20
Figura 4	Sistema de rede de atividades, proposto por Daniels (2003).....	22
Figura 5	Atividade de leitura como decodificação do conteúdo – Aula 2.....	64
Figura 6	Atividade de leitura para compreensão do gênero HQ – Aula 5	86
Figura 7	Atividade de leitura para compreensão do gênero reportagem – Aula 7	108

ÍNDICE DE QUADROS

Quadro 1	Sentidos da professora da aula de leitura – Aula 2: Texto informativo: Peixe-Boi: História e Lenda – dia 18 de maio de 2006.....	62
Quadro 2	Sentidos da professora da aula de leitura – Aula 5: Texto informativo: Turma do Penadinho em “Do lado de cá ou do lado de lá? Decida-se!” – Gênero : História em quadrinhos - dia 03 de maio de 2007.....	83
Quadro 3	Sentidos da professora da aula de leitura – Aula 7: Transcrição de Aula: Censo 2000: Aumenta a gravidez na adolescência – Em 30/11/07 Gênero: Reportagem	105

INTRODUÇÃO

Juízo final do texto:
Serei julgado pela palavra
Do dador da palavra/ do sopro/ da chama.

O texto-coisa me espia
Com o olho de outrem.

Talvez me condene ao ergástulo.

O juízo final
Começa em mim
Nos lindes da
Minha palavra.
(Murilo Mendes)

Esta pesquisa tem como objetivo investigar o processo de ensino-aprendizagem e desenvolvimento de uma professora – esta pesquisadora – de uma sétima série em aulas de leitura, para verificar: 1) os sentidos sobre ensino-aprendizagem que norteiam o trabalho de leitura; e 2) as regras e a divisão de trabalho da sala de aula para a compreensão dos papéis de alunos e professores no compartilhamento de novos significados nas aulas de leitura.

Está inserida na perspectiva da Linguística Aplicada, compreendida como análise e compreensão da ação humana em contextos variados para observação de como a linguagem realiza tais ações (LIBERALI, 2006). Em uma perspectiva crítica, a LA estuda as transformações das condições de injustiça em que os sujeitos circulam. Sua questão central está na transformação das condições sociais inaceitáveis das ações humanas relacionadas à manutenção de preconceitos e desigualdades a partir da análise, compreensão e redimensionamento dos aspectos lingüísticos que as organizam. Para isso busca conhecimentos de diferentes áreas como a sociologia, psicologia, filosofia, etnografia, dentre outras. Nesta pesquisa, o foco está na responsabilidade de pensar a centralidade da linguagem para a formação de alunos leitores críticos e cidadãos, com possibilidades de dialogar e transformar seus semelhantes e sua comunidade.

Dessa forma, este trabalho está ancorado na perspectiva de leitura crítica com base na teoria de enunciação bakhtiniana, e enfoca uma questão bastante discutida no contexto escolar, no meio acadêmico e na grande imprensa quanto à situação de leitura proposta para o ensino fundamental de 5ª a 8ª séries. Foi influenciado pelos resultados do SARESP (Sistema de Avaliação de Rendimento Escolar do Estado de São Paulo), que apontou os problemas de compreensão dos alunos da rede estadual de ensino com relação às habilidades de leitura.

O SARESP foi implantado em 1996 pela Secretaria de Estado da Educação – SEE/SP, com um duplo objetivo. Primeiro, a avaliação, realizada anualmente, visa a ampliar o conhecimento do perfil de realização dos alunos e fornecer aos professores descrições dos padrões de desempenho alcançados pelo conjunto dos alunos, de modo a subsidiar o trabalho a ser desenvolvido em sala de aula. Assim, os docentes das séries iniciais, bem como os professores de Língua Portuguesa, Matemática, Ciências, História e Geografia, poderiam identificar, no começo do ano escolar, os pontos fortes e fracos do desempenho dos alunos e, a partir desse diagnóstico, adotar estratégias pedagógicas apropriadas. Segundo, o levantamento realizado pelo SARESP tinha como objetivo ser um instrumento essencial para a melhoria da gestão do sistema educacional. Isso porque a identificação dos pontos críticos do ensino possibilitaria à Secretaria de Estado da Educação – SEE/SP, por meio de seus Órgãos Centrais e das Diretorias de Ensino, apoiar as escolas e os educadores com recursos, serviços e orientações.

Este projeto está inserido em um Programa de Formação de Professores, coordenado pelas Prof^{as}. Dr^{as}. Maria Cecília Camargo Magalhães e Fernanda Liberali, denominado “Programa Ação Cidadã” – PAC e, mais particularmente, no Projeto Leitura nas Diferentes Áreas – LDA (coordenado pela profa. Magalhães) – que se propõe a desenvolver um trabalho com leitura nas diversas áreas de conhecimento do contexto escolar. Está embasado nas discussões das competências no domínio das ações de linguagem e nas capacidades de leitura (DOLZ & SCHNEUWLY, 2004).

As discussões de Dolz e Schneuwly (entre outros pesquisadores) embasam as orientações curriculares das Secretarias de Educação do Estado de São Paulo e da Prefeitura da cidade de São Paulo para a reformulação do trabalho com a língua portuguesa que se transformara, ao longo de décadas, em aula de gramática, num infundável exercício metalingüístico (a gramática pela gramática; frases soltas, fora de contexto; a ênfase nas exceções, a norma culta de tradição lusitana; etc.). Completando esse quadro, a cada quinze ou trinta dias tinha lugar uma aula de redação, estruturada a partir de uma relação mecânica: dado o tema, o aluno imediatamente redigia um texto sem qualquer finalidade social, como um trabalho escolar, isolado das aulas de gramática e da leitura.

De forma semelhante, a leitura era trabalhada com foco na apreensão do conteúdo lido ou na leitura oral. Não havia relação entre informações sobre o tema e a organização do texto e sua função social. Não eram, em geral, enfocadas as razões pelas quais um texto era selecionado, a relação que teria seu conteúdo com o que estava sendo trabalhado ou com

questões sociais mais amplas. O objetivo era que os alunos se apropriassem dos conteúdos lidos de forma direta, em uma abordagem transmissiva. Com relação à gramática, esta era enfocada como um conteúdo à parte, cuja aplicação apareceria, automaticamente, na compreensão e na escrita, como um desenvolvimento “natural”.

Em relação à produção, o foco estava no ensino de tipologias, sem qualquer outra preocupação. De forma semelhante ao que se fazia com o ensino-aprendizagem de leitura, o aluno redigia um texto sem discussão sobre o porquê da produção, do gênero de texto que o organizava, para quem escrevia e com que finalidade escrevia. Nos anos 90, reconhece-se um avanço quanto ao trabalho com produção de textos, mas na base desse avanço, um ligeiro equívoco: os textos ainda serviam como pretexto para ensinar gramática.

De acordo com a Proposta Curricular para o ensino de Língua Portuguesa do Ensino Fundamental, Resolução nº 8 do Conselho Federal de Educação de 1998, o ensino de Língua Portuguesa deve promover o *cultivo de linguagens que ensejem ao aluno o contacto coerente com seus semelhantes e a manifestação harmônica de sua personalidade...* (p. 15). Essa proposta, presente nos Guias Curriculares da Secretaria da Educação de São Paulo, tem como foco o desenvolvimento da habilidade de comunicar-se mais precisa e eficazmente no grupo social; o ajustamento, a participação, a auto-realização pela satisfação pessoal pela eficiência na comunicação, na integração e na busca de valores. Todas essas questões revelam uma preocupação com o desempenho lingüístico, com o uso real da linguagem em contextos reais. De acordo à Proposta Curricular, a escola não tem realizado esse objetivo, tendo em vista que apesar das manifestações de intenções e de princípios, a escola tem deixado de realizar um trabalho que manifeste uma preocupação com o desempenho lingüístico dos escolarizados. Aponta também, que os objetivos da atividade pedagógica que dão sentido e direcionam as ações em sala de aula, não estão correlacionadas ao ensino com uma finalidade proposta, buscada por todos que participam efetivamente do processo ensino-aprendizagem. De acordo com ela, a atividade lingüística se realiza nos processos reais de comunicação como discurso ou texto e não em palavras ou frases isoladas para análises e exercícios escolares. Assim, não se pode trabalhar sobre a linguagem nem estudá-la, sem a compreensão da sua natureza, seu caráter histórico, social que indiquem diferentes pressupostos, atitudes e conceitos que reorientam o processo pedagógico. *O texto falado ou escrito constitui-se pela interação dos interlocutores, falante ou ouvinte, autor e seus leitores, envolvendo quem o produz e quem o interpreta.* (p. 18)

A Proposta Curricular de 1998 foi elaborada para atender a essa demanda, propondo que o ensino de Língua Portuguesa seja “*um estímulo à reflexão, visando a uma mudança de ponto de vista e de atitudes em relação à linguagem e à língua e a uma consciência do papel do professor de língua portuguesa, para que seja capaz de adequar suas ações a esse papel*” (p. 16). O objetivo desta pesquisa vai ao encontro da proposta institucional, uma vez que está pautada num trabalho de leitura com preocupação voltada para a construção de cidadania por meio da reflexão.

Com base nos Parâmetros Curriculares Nacionais¹, a cidadania deve ser compreendida como produto de histórias sociais protagonizadas pelos grupos sociais, sendo, nesse processo, constituída por diferentes tipos de direitos e instituições. O debate sobre a questão da cidadania é hoje diretamente relacionado com a discussão sobre o significado e o conteúdo da democracia, sobre as perspectivas e possibilidades de construção de uma sociedade democrática.

Os Parâmetros Curriculares Nacionais, segundo Rojo (2000/2006: 27), “*representam um avanço considerável nas políticas educacionais brasileiras em geral e, em particular, no que se refere aos PCN de Língua Portuguesa, nas políticas contra o iletrismo e em favor da cidadania crítica e consciente*”; ao proporem uma educação comprometida com a cidadania, elegeram, baseados no texto constitucional, princípios que devem orientar a educação escolar quanto a:

- **Dignidade da pessoa humana** - que implica em respeito aos direitos humanos, repúdio à discriminação de qualquer tipo, acesso a condições de vida digna, respeito mútuo nas relações interpessoais, públicas e privadas.
- **Igualdade de direitos** - que se refere à necessidade de garantir a todos a mesma dignidade e possibilidade de exercício de cidadania. Para tanto há que se considerar o princípio da equidade, isto é, que existem diferenças (étnicas, culturais, regionais, de gênero, etárias, religiosas etc.) e desigualdades (socioeconômicas) que necessitam ser levadas em conta para que a igualdade seja efetivamente, alcançada.
- **Participação** - como princípio democrático, traz a noção de cidadania ativa, isto é, da complementaridade entre a representação política tradicional e a participação popular no

¹ Referimo-nos aos PCN de Língua Portuguesa para 3º e 4º Ciclos do Ensino Fundamental.

espaço público, compreendendo que não se trata de uma sociedade homogênea e, sim, marcada por diferenças de classe, étnica e religiosa.

• **Co-responsabilidade pela vida social** - que implica em partilhar com os poderes públicos e diferentes grupos sociais, organizados ou não, a responsabilidade pelos destinos da vida coletiva.

Levando em conta essas questões, esta pesquisa se organizou para responder à seguinte macro questão:

Como a atividade de leitura foi organizada de forma a propiciar espaço para a constituição de alunos leitores e escritores? - subdividida nas questões micro, a seguir:

1. Quais sentidos de ensino-aprendizagem embasam o trabalho da professora ao conduzir as práticas de leitura ao longo do trabalho desenvolvido?
2. Que regras norteiam os discursos em sala de aula e como é feita a divisão de trabalho?

Esta pesquisa está inserida na Lingüística Aplicada, entendida como uma área do conhecimento que propicia possibilidades múltiplas no desenvolvimento de projetos que relacionam linguagem e educação como forma de transformação de uma realidade e que aborda a linguagem como instrumento de mediação e como instrumento e objeto nas aulas de leitura, para a compreensão e produção de textos.

Em diferentes estudos sobre leitura e compreensão de textos, muitos pesquisadores deram suas contribuições na discussão do conceito de texto. Por exemplo, Koch (2002), na perspectiva da lingüística textual, compreende o texto, como formas de encadeamento para a construção e recriação de sentidos num entrelace de aspectos lingüístico-discursivos, sociais, culturais, antropológicos, entre outros. Geraldi (2006), com base na teoria enunciativa, concebe a leitura como um processo de negociação de sentidos para compreensão ativa e responsiva. Também, inúmeras discussões e pesquisas sobre o processo de leitura têm sido conduzidas na área da Lingüística Aplicada, recentemente. Por exemplo, no Programa de Lingüística Aplicada e Estudos da Linguagem – LAEL; há trabalhos como o de Nolasco (2006) que faz uma discussão do projeto “Hora da Leitura”, com base nos significados discutidos dos textos prescritivos, para entender os sentidos das professoras na condução do referido projeto, no contexto escolar. Silva (2003) discute algumas capacidades de leitura e de produção escrita, a partir do gênero jornalístico “Artigo de Opinião”, com ênfase especial nas capacidades de leitura. Para tanto, faz um levantamento das necessidades de ensino, por meio da análise das propostas de produção escrita do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) e

dos vestibulares de duas universidades públicas paulistas. Lemos (2005) e Gonçalves (2006) discutem problemas de relevância social em crianças de 5ª e 6ª séries com dificuldade de leitura e produção, com foco na formação de alunos como cidadãos críticos, visando à construção da cidadania. Estes últimos trabalhos foram desenvolvidos no âmbito do Projeto LDA (2005-2006), coordenado por Magalhães, Liberali e Cavenaghi-Lessa e do Projeto LEDA (2007-2008), coordenado por Magalhães, que apresenta como foco principal o desenvolvimento da leitura crítica nas diferentes áreas do conhecimento e busca um lócus de transformação da realidade excludente das escolas do nosso tempo.

Tendo em vista os desafios propostos no desenvolvimento do trabalho com leitura, optei por desenvolver um trabalho referente à leitura e à produção de texto, com base nas discussões de Dolz e Schneuwly (2004), retomados por pesquisadores como Machado (2001) e Rojo (2000/2006) entre outros que desenvolvem pesquisa com leitura e produção com base nos gêneros discursivos. Saliento que o foco deste trabalho está na leitura.

Esta dissertação está dividida em três capítulos. No primeiro capítulo, discuto os pilares que foram utilizados para o embasamento teórico da pesquisa: Teoria da Atividade Sócio-Histórico-Cultural (TASHC), as concepções de leitura e práticas de leitura, as noções de mediação, interação, ZPD (Zona de Desenvolvimento Proximal), sentido e significado, conceitos cotidianos e científicos. No segundo capítulo, discuto a metodologia que embasa esta pesquisa, descrevo o contexto de pesquisa para explicitar o Programa Ação Cidadã, o local, e participantes da pesquisa, as aulas de leitura levando em consideração quem participa das aulas e como elas acontecem e os procedimentos de coleta, demonstrando como os dados foram coletados e quais foram utilizados durante a análise. No terceiro capítulo, descrevo e discuto os resultados, abordando o processo de ensino-aprendizagem nas aulas de leitura no que diz respeito às seguintes aulas:

- Aula 02: Peixe-boi, história e lenda;
- Aula 05: Turma do Penadinho em: Do lado de cá ou do lado de lá? Decida-se!
- Aula 07: Censo 2000: Aumenta a gravidez na adolescência.

Nas considerações finais, retomo as questões de pesquisa e as possibilidades de transformação no processo ensino-aprendizagem e nos papéis de aluno e de professor no que diz respeito à leitura na escola, numa dimensão social e discursiva da linguagem e em referência ao processo de construção de cidadania.

CAPÍTULO 1: FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Este capítulo discute a fundamentação teórica que orienta esta pesquisa, partindo da Teoria da Atividade Sócio-Histórico-Cultural (TASHC) e as contribuições de Vygotsky (1934/2005), Engeström (1999) e Leont'ev (1977/2003) na discussão do conceito de atividade, uma vez que suas proposições possibilitam a interpretação dos resultados, numa perspectiva sócio-histórico-cultural. Analisa particularmente alguns dos principais conceitos vygotkianos: mediação, aprendizado e desenvolvimento, com os desdobramentos e implicações para o conceito de Zona de Desenvolvimento Proximal (ZPD), sentido e significado, conceitos cotidianos e científicos e a relação entre pensamento e linguagem. Esses conceitos nos permitem entender, nas aulas de leitura, questões sobre o ensino-aprendizagem na compreensão de textos. Discute também algumas concepções de leitura (cf. CAVALCANTI, 1983; KLEIMAN, 1989; KATO, 1985; dentre outros) para entendermos quais sentidos embasam as práticas de leitura da professora, ao longo do trabalho desenvolvido.

1. 1. A Teoria da Atividade Sócio-Histórico-Cultural (TASHC)

Nesta seção, discuto a Teoria da Atividade Sócio-Histórico-Cultural que fundamenta questões teórico-metodológicas relacionadas à linguagem e à mediação, na organização da *Atividade Leitura*, como propostas pelo Grupo de Pesquisa *Linguagem em Atividades no Contexto Escolar* (LACE), coordenado por Magalhães e Liberali.

A TASHC foi assim denominada, como discutido por Liberali (2006), por uma escolha do grupo ao enfatizar algumas questões centrais apontadas por Vygotsky e seus seguidores: o estudo como pautado em *atividades*, com foco no homem agindo em contextos sócio-culturalmente e historicamente marcados (MARX). Isto é, essas ações estão inseridas em um determinado espaço-tempo, marcado por interesses, valores, necessidades, formas de agir que são próprias de uma cultura, em que os sujeitos constituem identidades produzidas no processo histórico. Também salienta a complementaridade das discussões da Teoria Sócio-Histórico-Cultural (VYGOTSKY) e da Teoria da Atividade (LEONT'EV).

Vygotsky (1926/2004), com base em Marx, desenvolve seus estudos com foco no processo dinâmico que caracteriza as relações entre o ser humano e o mundo. Nessa acepção, as transformações qualitativas presentes na história do sujeito e na história cultural, ocorrem por meio da chamada síntese dialética, responsável pela formação de um sistema dinâmico e contraditório, capaz de produzir mudanças e desenvolvimento. O desenvolvimento do indivíduo como resultado de um processo sócio-histórico-cultural, foi investigado por

Vygotsky (1934/2005), com ênfase no papel da linguagem no processo ensino-aprendizagem, na produção de sentidos e no compartilhamento de significados. Aponta a formação de conceitos científicos como fundamental ao desenvolvimento dos processos psicológicos superiores, no contexto escolar.

As discussões de Vygotsky (1934/2003: 25) objetivaram “*caracterizar os aspectos tipicamente humanos do comportamento e elaborar hipóteses de como essas características se formaram ao longo da história humana e de como se desenvolveram durante a vida de um indivíduo*”. Baseia-se na concepção do ser humano como sendo capaz de agir voluntária e intencionalmente sobre o mundo, buscando atingir determinados fins. Questões essas centrais para a discussão do ensino-aprendizagem em contextos escolares. Discutimos, a seguir, a caracterização do conceito de atividade para Vygotsky e para Leont’ev.

1.1.1. O conceito de atividade

A concepção do materialismo histórico-dialético de Marx (1989) compreende a atividade como categoria central no desenvolvimento histórico-social humano e no seu desenvolvimento individual. Para o autor, o mundo se apresenta como uma realidade material (natureza e sociedade), na qual o homem está presente e pode conhecê-la e transformá-la. Com base nesse pressuposto, Vygotsky adota o conceito de atividade para o estudo do desenvolvimento do psiquismo, uma vez que, como aponta Kozulin (2002), sem inclusão num sistema coletivo de atividade, a ação individual fica destituída de significado.

Ao utilizar o conceito de *atividade* em seus textos iniciais, Vygotsky (1934/2005) mudou a concepção do sistema conceitual do conhecimento. Aponta que a atividade socialmente significativa é o princípio explicativo da consciência, ou seja, a consciência é construída de fora para dentro por meio das relações sociais (KOZULIN, 2002). Ao sistematizar o conceito de atividade de indivíduos concretos que tem lugar em situações várias, em relações sociais, na vida social, Leont’ev (1978), criou uma teoria psicológica geral da atividade, entendida, neste trabalho, como um desdobramento dos postulados básicos de Vygotsky, principalmente na relação homem-mundo enquanto construída historicamente e mediada por instrumentos. Para Leont’ev, as atividades humanas são consideradas como formas de relação do homem com o mundo, fora das quais não existem. O que distingue uma atividade de outra é seu objeto, que direciona a atividade. O objeto da atividade é seu motivo que pode ser material ou ideal, isto é, presente na percepção ou exclusivamente na imaginação ou no pensamento. Atrás de cada atividade está há sempre uma necessidade que deve ser suprida ou respondida. O sentido da atividade se aplica à relação do homem guiado por

objetos e por objetivos a serem intencionalmente alcançados em suas ações e operações. A capacidade de perseguir esses objetivos é o que distingue o homem dos animais.

Vygotsky (1934/2005) salienta, com base em Spinoza, a unidade dialética do ser humano na perspectiva: corpo e mente, ser biológico e cultural, membro de uma espécie humana. Para tanto, introduziu o conceito de mediação, compreendido como um processo de intervenção de um elemento intermediário numa relação. Assim, as ações do sujeito sobre o objeto de sua atividade não acontecem de forma direta, mas mediadas por instrumentos e/ou artefatos culturais. O instrumento é o elemento interposto entre o trabalhador e o objeto de seu trabalho, ampliando as possibilidades de transformação da natureza. Na caça, por exemplo, o uso da flecha permite o alcance de um animal distante ou o machado, usado para cortar uma árvore.

Vygotsky estabelece uma comparação entre as ferramentas materiais, que servem como condutores das influências humanas sobre os objetos da atividade, e que são, portanto, ferramentas externamente orientadas e as ferramentas psicológicas que são internamente orientadas, transformando habilidades e competências humanas naturais em funções mentais superiores. Estas têm a função de auxiliar o homem nas suas atividades psíquicas, portanto internas ao indivíduo – a invenção e o uso de signos auxiliares para solucionar um dado problema psicológico (lembrar, comparar coisas, relatar, escolher, etc.). Assim, “*o signo age como um instrumento da atividade psicológica de maneira análoga ao papel de um instrumento no trabalho*” (VYGOTSKY, 1934/2003: 70).

A Figura 1 abaixo mostra a representatividade do pensamento de Vygotsky sobre a atividade humana mediada:

Ferramentas (instrumentos e artefatos culturais)

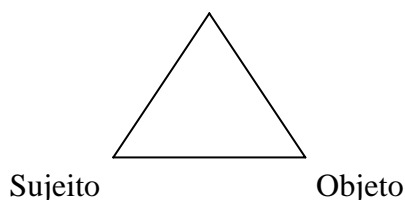


Figura 1: Estrutura Mediada (apud DANIELS, 2003: 114)

A atividade de cada indivíduo ocorre num sistema de relações sociais e de vida social, em que o trabalho ocupa lugar central. Os processos psicológicos do indivíduo, internalizados a partir de processos interpsicológicos, passam a mediar a atividade do sujeito

no mundo, numa interação constante entre o psiquismo e as condições concretas da existência do homem.

Leont'ev (1978) propõe um novo modelo de atividade, seguindo as bases vygotskyanas estabelecendo, como já aponte, que as diferentes atividades são distinguidas por seus objetos e que é a transformação do objeto/meta que leva à integração dos elementos do sistema de atividade (HAKKARAINEN, 1999). Leont'ev sugeriu o seguinte desmembramento da atividade: a atividade correspondente a um motivo/objeto, a ação correspondente a um objetivo e a operação no contexto real dependente de condições desse contexto. Nas palavras de Leont'ev (1978: 62) “A principal coisa que distingue uma atividade da outra, (...) é a diferença de seus objetos. É exatamente o objeto de uma atividade que lhe dá uma direção determinada. (...) o objeto de uma atividade é seu verdadeiro motivo”.

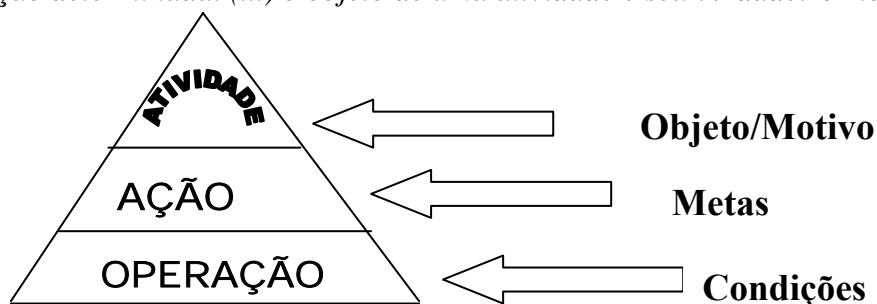


Figura 2: Estrutura hierárquica da atividade com base em Leont'ev (1977) (apud DANIELS, 2001: 116).

Essa estrutura de atividade proposta por Leont'ev é ilustrada pelo exemplo da caça primitiva. Quando estão caçando, os membros de uma tribo têm, individualmente, metas separadas e estão encarregados de diversas ações. A atividade seria a caça que é estimulada pela necessidade de alimento ou, talvez, pela necessidade de comida ou de vestimenta, que a pele do animal morto satisfaria. As ações poderiam ser a de afugentar um bando de animais e encaminhá-los na direção de outros caçadores tocados e as operações poderiam ser feitas por golpes de bastão, flechadas, tiros de arma de fogo, etc. A **atividade** nesse exemplo, envolve finalidades conscientes e atuação coletiva e cooperativa. Assim, é realizada por meio de **ações** dirigidas por metas, desempenhadas pelos diversos indivíduos envolvidos na atividade. O resultado da atividade como um todo, que satisfaz à necessidade do grupo, também leva à satisfação das necessidades de cada indivíduo, mesmo que cada um tenha se dedicado apenas a uma parte específica da tarefa em questão. O terceiro nível da atividade humana que faz referência ao nível das **operações** se refere ao aspecto prático da realização das ações, às condições em que são efetivadas, aos procedimentos para realizá-las.

Entender os conceitos de ação e operação e compreender os seus papéis na atividade é imprescindível tendo em vista a possibilidade de se analisar como a leitura se coloca num contexto de sala de aula, mediante a construção de um objeto coletivo como motivo da atividade de leitura; as ações dos indivíduos ou grupos no processo e como se realizam em operações.

Engeström (1999) expandiu a original representação triangular dos sistemas de atividade de Leont'ev para clarificar as relações entre comunidade, regras e divisão de trabalho. Veja a Figura 3.

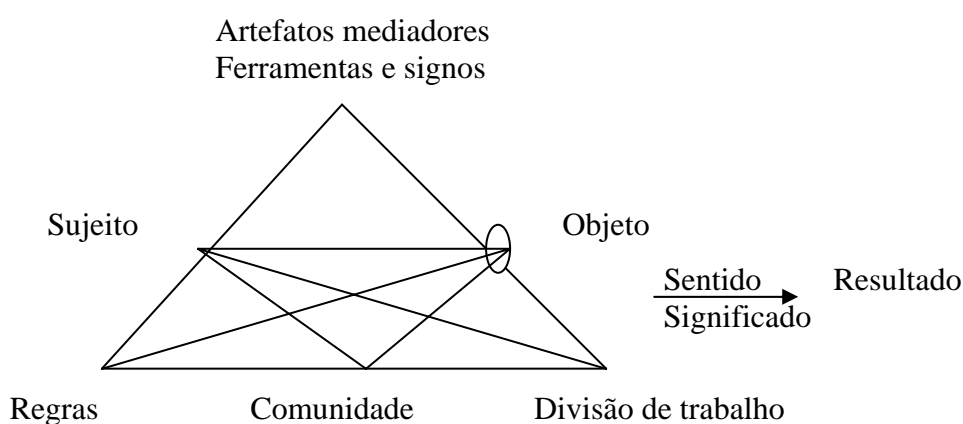


Figura 3. Modelo da TA proposto por Engeström (1999, apud DANIELS, 2003: 119)

Segundo Daniels (2003: 118), a intenção de Engeström era possibilitar um exame dos sistemas de atividade no nível macro do coletivo e da comunidade, em preferência a um nível micro de concentração no agente individual, operando com ferramentas.

Na Figura 3, o objeto é retratado com a ajuda de uma elipse indicando que as ações orientadas para o objeto são sempre explícita ou implicitamente caracterizadas por ambigüidade, surpresa, interpretação, produção de sentido e potencial para mudança (ENGESTRÖM, 1999b, apud DANIELS, 2003). Essa discussão da atividade coloca o foco nas inter-relações entre o sujeito individual e sua comunidade. Assim, o sujeito numa atividade coletiva não é sempre a mesma pessoa: primeiro, é normalmente um indivíduo (mais raramente um grupo) que ocupa a posição de sujeito em qualquer ação dada, que numa próxima ação (temporal ou espacialmente vista) o sujeito pode se tornar outro membro individual. Engeström afirma que as metas não se vinculam à atividade como um todo, tendo

em vista que estão associadas às ações (e, assim, aos indivíduos). Nas palavras de Engeström (1999):

A atividade é alcançada pela negociação, pela orquestração e pela luta constantes entre diferentes metas e perspectivas de seus participantes. O objeto e o motivo de uma atividade coletiva são algo como um mosaico em constante evolução, um padrão que nunca está inteiramente acabado (*apud* DANIELS, 2003: 119-120).

Essa é uma questão importante porque enfatiza a produção coletiva do objeto durante a atividade, uma vez que: a construção de objetos mediada por artefatos [...] é um processo colaborativo e dialógico, em que diferentes perspectivas [...] e vozes [...] se encontram, colidem e se fundem. As diferentes perspectivas estão enraizadas em diferentes comunidades e práticas, que continuam a coexistir no mesmíssimo sistema de atividade coletivo (ENGESTRÖM, 1999b, *apud* DANIELS, 2003: 121).

Nessa perspectiva, os sujeitos são os envolvidos que realizam a atividade; as ferramentas/instrumentos são os meios pelos quais os sujeitos alcançam o objeto idealizado. As regras são os padrões e as normas que regulam a atividade. A comunidade refere-se aos participantes que compartilham do mesmo objeto da atividade, realizando e fazendo parte dela de alguma maneira. A divisão de trabalho corresponde às tarefas e funções dos sujeitos em comunidade, e o resultado refere-se à concretização do objeto idealizado.

Explicitando esse sistema de atividade humana com o exemplo da caça abordado anteriormente, é possível considerarmos que os sujeitos são os caçadores; as ferramentas podem ser o bastão, a flecha, a arma de fogo, etc. O instrumento psicológico pode ser a linguagem utilizada para organizar a atividade da caça; o objeto idealizado é o animal já caçado; a divisão de trabalho engloba todas as ações: afugentar o animal e encaminhá-lo na direção de outros caçadores, cercá-lo; segurá-lo e matá-lo, etc. As regras são estabelecidas para a divisão de trabalho: o sujeito responsável por afugentar o animal não deve fazê-lo na direção contrária, o outro, que o encaminhará na direção de outros caçadores, deverá ficar atento para o animal não fugir, o que o cercará não poderá sair do lugar estabelecido, o responsável por segurar o animal não deve soltá-lo em hipótese alguma e o responsável por matar o animal deve fazê-lo com uma paulada na cabeça; a comunidade são todos os beneficiados pela caça e o resultado pode ser o alimento para alguns participantes da comunidade e vestimenta para outros.

Para melhor compreender os diálogos e as múltiplas perspectivas e redes de sistemas de atividade interativa, Engeström (1999) introduz a idéia de multivocalidade e dialogicidade no sistema e/ou entre sistemas de atividade. O conceito de redes de atividade em que as

contradições e lutas ocorrem na definição do motivo e do objeto da atividade, como discute Daniels (2003: 121), “*demanda uma análise de poder e controle nos sistemas de atividade em desenvolvimento*”.

A figura 4, abaixo, apresenta um modelo da teoria da atividade no sistema de rede, proposto por Engeström (1999b *apud* DANIELS, 2003):

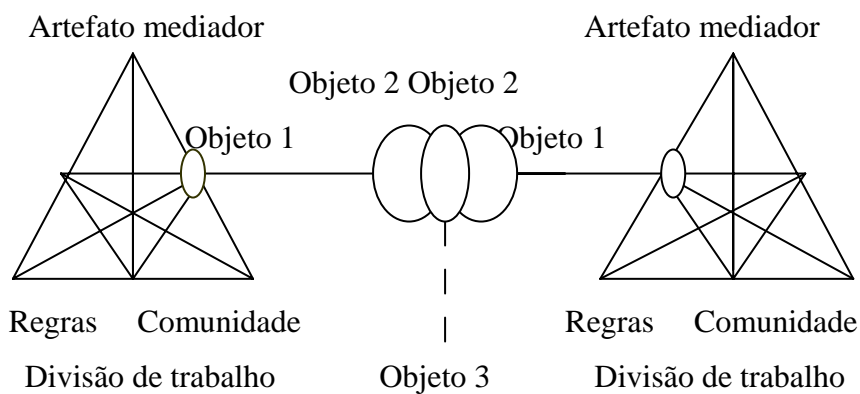


Figura 4. Sistema de rede de atividades (DANIELS, 2003: 121)

Sua intenção era possibilitar um exame dos sistemas de atividade no nível macro do coletivo e da comunidade, em detrimento de um nível micro, de concentração no agente individual, operando com ferramentas.

Tendo desenvolvido grande parte do seu trabalho em pesquisa de intervenção desenvolvimental, Engeström salienta a importância das contradições como para o estabelecimento do conflito e das transformações em pesquisas de intervenção. Para ele, as intervenções possibilitam a construção de novas instrumentalidades e a produção, pela exteriorização, da “*construção transformativa de novos instrumentos e formas de atividade nos níveis coletivo e individual*” (ENGESTRÖM, 1999b: 11 *apud* DANIELS, 2003: 123). Ele vê a instabilidade (tensões internas) e a contradição como a “*força motriz da mudança e do desenvolvimento*” (ENGESTRÖM, 1999b *apud* DANIELS, 2003: 120). Assim Engeström (1999) relaciona cinco princípios como essenciais na constituição da teoria da atividade:

- **Sistema de atividade coletivo** – mediado por artefato e orientado para o objeto, visto em suas relações de rede com outros sistemas de atividade. Esses sistemas de atividade, ao gerar ações e operações, realizam-se e reproduzem-se a si mesmos.

- **Multivocalidade** – refere-se aos múltiplos pontos de vista, tradições e interesses dos participantes da atividade, provenientes dos artefatos, regras e divisão de trabalho. Os

participantes carregam suas próprias histórias distintas que se apresentam como problemas/conflitos e de inovação no sistema.

- **Historicidade** – os sistemas de atividade, no que se refere aos problemas e potenciais, só podem ser compreendidos com base em sua própria história. Assim assumem forma e são transformados. A própria história precisa ser estudada como história local da atividade e de seus objetos, e como história das idéias teóricas e ferramentas que moldaram a atividade (ENGESTRÖM, 1999 *apud* DANIELS, 2003: 124).

- **Contradições** - as contradições não são entendidas como problemas ou conflitos, mas tensões estruturais, historicamente acumulativas, nos sistemas de atividade. As perturbações e conflitos são gerados pelas contradições, mas também renovam tentativas de mudar a atividade.

- **Possibilidade de transformações expansivas** - correspondem às transformações qualitativas nos ciclos de sistema de atividade: à medida que as contradições aumentam, alguns participantes individuais iniciam questionamentos e começam a se afastar de normas estabelecidas. Essas mudanças em alguns casos contribuem para uma visualização coletiva ou um deliberado esforço de mudança coletiva. “*Uma transformação expansiva é realizada quando o objeto e o motivo da atividade são reconceituados para abraçar um horizonte radicalmente mais amplo de possibilidades do que no modo anterior da atividade*” (ENGESTRÖM, 1999b *apud* DANIELS, 2003: 4-5). É importante lembrar que, neste trabalho, estamos analisando a *Atividade Leitura* em aula de Língua Portuguesa.

1.2. O processo de ensino-aprendizagem

Nesta seção, discuto os conceitos fundamentais ao processo de ensino-aprendizagem como discutido por Vygotsky. Para tal apresento um princípio de que a aprendizagem pode se dar em qualquer fase da vida do indivíduo. Os conceitos discutidos na seqüência são: interação entre desenvolvimento e aprendizado com os desdobramentos e implicações para o conceito de Zona de Desenvolvimento Proximal (ZPD), mediação, sentido e significado, conceitos cotidianos e científicos e a relação entre pensamento e linguagem. Esses conceitos são importantes porque nos possibilitam refletir sobre como se dão as interações entre a professora e os alunos no processo ensino-aprendizagem nas aulas de leitura.

1.2.1. Interação de desenvolvimento e aprendizagem

Um dos aspectos fundamentais do pensamento de Vygotsky diz respeito à relação entre desenvolvimento e aprendizagem. Na concepção vygotskyana, ao invés de um sujeito compreendido como mero reflexo passivo do meio organizado para a construção de fenômenos internos, o sujeito é constituído como resultado das relações e interações sociais. Para Vygotsky, o homem se constitui no social, assim como a aprendizagem se dá na interação social. É na interação *interpessoal* que primeiro se constrói o conhecimento que virá a ser *intrapessoal* (desenvolvimento real, autonomia, apropriação). Em outras palavras, tudo o que está no indivíduo esteve primeiro no social, porém, ao internalizar, o indivíduo transforma aquilo que internalizou em experiência única e devolve à sociedade os elementos apropriados de forma diferente, num recriar constante.

Para Vygotsky, a atividade escolar e, portanto, as constantes intervenções pedagógicas que são feitas (mediações) e todas as interações, em especial, aluno-professor, aluno-aluno, são fundamentais para o processo de aprendizagem e desenvolvimento do indivíduo. O processo de aprendizagem é dialógico e dialético – o conhecimento precisa ser compartilhado, uma vez que não se constrói o conhecimento sozinho, mas na interação, com um parceiro. Assim, o desenvolvimento pleno do ser humano depende do aprendizado que realiza num determinado grupo cultural, a partir da interação com outros indivíduos da sua espécie.

Nessa perspectiva, é o aprendizado que possibilita e movimenta o processo de desenvolvimento. Para Vygotsky (1934/2003: 99), o “*aprendizado pressupõe uma natureza social específica e um processo através do qual as crianças penetram na vida intelectual daqueles que as cercam*”. O aprendizado é o aspecto necessário e universal, uma espécie de garantia do desenvolvimento das características psicológicas especificamente humanas e culturalmente organizadas. Vygotsky acredita que, embora o aprendizado da criança se inicie muito antes de frequentar a escola, o aprendizado escolar introduz elementos novos ao seu desenvolvimento.

1.2.2. A linguagem como instrumento de mediação

O tema que se distingue nos escritos de Vygotsky é a ênfase nas qualidades únicas da espécie humana, suas transformações e sua realização ativa nos diferentes contextos culturais e históricos. Nessa vertente, Vygotsky irá retomar, de forma criativa, as concepções de Engels sobre o trabalho humano e o uso de instrumentos. O instrumento simboliza especificamente a

atividade humana, a transformação da natureza pelo homem, que, ao fazê-la, transforma a si mesmo.

Vygotsky (1934/2003) estendeu o conceito de *mediação* na interação homem e ambiente pelo uso de instrumentos e signos. Os sistemas de signos (linguagem, escrita, sistema numérico etc.), assim como o sistema de instrumentos, são criados pela sociedade ao longo do curso da história humana e mudam a forma social e o nível de desenvolvimento cultural. Enfim, para ele, ambos são instrumentos que o homem emprega para modificar a situação a que responde, são meios de intervenção na realidade. Entretanto, como já apontado, Vygotsky assinala que existe uma diferença entre eles, pois o instrumento psicológico se destaca do instrumento técnico pela direção de sua ação; o primeiro se dirige ao psiquismo e ao comportamento, enquanto o segundo, constituindo também um elemento intermediário entre a atividade do homem e o objeto externo, é destinado a obter uma mudança no objeto em si.

O uso da linguagem, para o autor, constitui-se a condição mais importante do desenvolvimento das estruturas psicológicas superiores (a consciência). O conteúdo da experiência histórica do homem, embora esteja consolidado nas criações materiais, encontra-se também generalizado e se reflete nas formas verbais de comunicação entre os homens. A interiorização dos conteúdos historicamente determinados e culturalmente organizados dá-se, portanto, principalmente por meio da linguagem, possibilitando assim, que a natureza social das pessoas torne-se igualmente sua natureza psicológica.

De acordo com Vygotsky, no desenvolvimento cultural da criança, toda função aparece duas vezes; primeiro no âmbito social e, mais tarde, no âmbito individual. Esse processo de internalização, ou seja, de transformação de um processo interpessoal em um processo intrapessoal, implica a utilização de signos e supõe uma evolução complexa em que ocorre uma série de transformações qualitativas na consciência da criança. Dessa forma, estudar a constituição da consciência na infância, não se resume em analisar o mundo interno em si mesmo, mas sim em resgatar o reflexo do mundo externo no mundo interno, ou seja, a interação da criança com a realidade. Vygotsky destaca o valor fundamental da palavra como o modo mais puro de interação social atribuindo ao significado da palavra, como a chave da compreensão da unidade dialética entre pensamento e linguagem e, como consequência, da constituição da consciência e da subjetividade.

1.2.3. Zona de Desenvolvimento Proximal

Para compreender as relações entre desenvolvimento e aprendizagem, e por atribuir importância ao papel do outro no desenvolvimento dos indivíduos, Vygotsky desenvolve o conceito de ZPD, Zona Proximal de Desenvolvimento. Para tanto, ao invés de se limitar à mera determinação de medidas de desenvolvimento para a ocorrência de aprendizado, identifica dois níveis de desenvolvimento necessários para a compreensão do processo de desenvolvimento e da capacidade de aprendizado de uma criança. Um se refere às conquistas já efetivadas, que ele chama de nível de desenvolvimento real ou efetivo, e o outro, o nível de desenvolvimento potencial, que se relaciona às capacidades em vias de serem construídas.

O nível de desenvolvimento real refere-se àquelas funções ou capacidades que a criança já aprendeu e domina, pois já consegue utilizar sozinha, sem assistência de alguém mais experiente da cultura (pai, mãe, professor, criança mais velha etc.). Este nível indica, assim, os processos mentais da criança que já se estabeleceram; ciclos de desenvolvimento que já se completaram. O nível de desenvolvimento potencial também se refere àquilo que a criança é capaz de fazer, porém, mediante a ajuda de outra pessoa (adultos ou crianças mais experientes). Nesse caso, a criança realiza tarefas e soluciona problemas através do diálogo, da colaboração, da imitação, da experiência compartilhada e das pistas que lhe são fornecidas. Vygotsky elaborou também o conceito de zona de desenvolvimento proximal por considerá-lo relevante nas implicações educacionais. Para ele, todo bom ensino é aquele que se direciona para as funções psicológicas emergentes. Desta forma, o ensino deve incidir sobre a *zona de desenvolvimento proximal*, estimulando processos internos maturacionais que terminam por se efetivar, passando a constituir a base para novas aprendizagens.

Com base nestes aspectos abordados, o conceito de ZPD é formulado como “*a distância entre o nível de desenvolvimento real, que se costuma determinar através da solução independente de problemas, e o nível de desenvolvimento potencial, determinado através da solução de problema sob a orientação de um adulto ou em colaboração com companheiros mais capazes*” (VYGOTSKY, 1934/2003: 112).

Vygotsky defende que, para compreender adequadamente o desenvolvimento, devemos considerar não apenas o desenvolvimento real da criança, mas também seu nível de desenvolvimento potencial, ou seja, sua capacidade de desempenhar tarefas com a ajuda de adultos ou de companheiros mais capazes. Desse modo, o aprendizado é o responsável por criar a zona de desenvolvimento proximal, na medida em que, em interação com outras pessoas, a criança é capaz de colocar em movimento vários processos de desenvolvimento

que, sem a ajuda externa, seriam impossíveis de ocorrer. Esses processos se internalizam e passam a fazer parte do desenvolvimento individual, de modo que “*aquilo que é zona de desenvolvimento proximal hoje, será o nível de desenvolvimento real amanhã – ou seja, aquilo que uma criança pode fazer com assistência hoje, ela será capaz de fazer sozinha amanhã*” (VYGOTSKY, 1934/2003: 113).

Vários pesquisadores expandiram essas discussões de ZPD. Por exemplo, para Newman & Holzman (2002: 106), “*a ZPD não é ‘zona nenhuma’, ela não está em qualquer coisa, nem qualquer coisa está nela*”. Ela é uma unidade monista, *histórica e ativista (indivíduo-em-sociedade-na-história)*, comprometida com a atividade revolucionária de reorganizar materialmente o que existe para criar um novo significado para tudo. Para os autores, a ZPD é uma *unidade revolucionária*, um verdadeiro *instrumento-e-resultado* que propicia a criação de significados dos ferramenteiros fazendo instrumentos-e-resultados, usando os instrumentos predeterminados na loja de ferramentas, com inclusão do pensamento e linguagem, e outros que predeterminam o desenvolvimento de uma totalidade. Isto faz o significado ser uma unidade dialética que conduz ao desenvolvimento. É, portanto, uma unidade revolucionária, já que transforma e muda a totalidade de uma existência contínua. Assim, é por meio da criação de significado pela criança que *o ensino [...] impulsiona [...] uma série de funções [...] na zona de desenvolvimento proximal* (VYGOTSKY, 1934/1987 *apud* NEWMAN & HOLZMAN, 2002: 102).

O processo de ensino-aprendizagem na escola deve ser construído, então, tomando como ponto de partida o nível de desenvolvimento real da criança – num dado momento e com relação a um determinado conteúdo a ser desenvolvido – e como ponto de chegada aos objetivos estabelecidos pela escola, supostamente adequados à faixa etária e ao nível de conhecimentos e habilidades de cada grupo e crianças.

Vygotsky considera que o aprendizado humano é possível graças à criação de ZPDs que possibilitam a solução de problemas, permeado pelos processos educacionais, de ensino e aprendizagem e também por imitação. Esses processos podem conduzir a criança ao desempenho independente, pois, segundo Vygotsky (1934/2003: 115) “*O aprendizado humano pressupõe uma natureza social específica e um processo através do qual as crianças penetram na vida intelectual daqueles que as cercam*”.

Tomando como princípio de que é objetivo da escola privilegiar tal natureza social do aprendizado, propiciando espaços de construção de conhecimento que visam a um resultado desejável, a intervenção passa a ser um processo pedagógico privilegiado. Assim o

professor tem um papel explícito de interferir na zona de desenvolvimento proximal dos alunos, de modo a subsidiar avanços que não ocorreriam espontaneamente. Nas palavras de Vygotsky: “*o bom aprendizado é somente aquele que se adianta ao desenvolvimento*” (VYGOTSKY, 1934/2003: 117).

Tendo em vista que o processo de ensino-aprendizagem de leitura em aulas de língua materna contribui para o desenvolvimento dos alunos, faz-se necessário compreender como se dá a criação de ZPDs nas situações de sala de aula, para se reconhecer quais ações do professor promovem o aprendizado de conteúdos que conduz ao desenvolvimento dos alunos e possibilita a colaboração e a reflexão crítica.

1.2.4. Sentido e Significado

Ao analisar as relações entre pensamento e linguagem, Vygotsky procurou entender o pensamento verbal através de uma unidade compreendida como *significado das palavras*. O significado é um fenômeno da fala: palavras sem significados são apenas um som vazio. É, também, um fenômeno do pensamento, uma vez que “*o significado de cada palavra é uma generalização, um conceito, que por sua vez são atos de pensamento*” (VYGOTSKY, 1934/2001: 398).

Na relação de pensamento e palavra, Vygotsky (1934/2001) discorre sobre o fato de que o pensamento e a palavra não são ligados por um elo primário. No processo de evolução do pensamento e da fala há uma conexão entre ambos que se modifica e se desenvolve. Para o autor, não é o conteúdo de uma palavra que se altera, mas o modo pelo qual a realidade é generalizada e refletida em uma palavra. Os significados das palavras evoluem por serem construídos ao longo da história dos grupos humanos em face das suas relações com o mundo físico e social. Esse processo de evolução é constituído pela interação verbal com outros pares mais experientes. Assim, se os significados das palavras se alteram em sua própria natureza, então há modificação entre o pensamento e a palavra. O pensamento não é simplesmente expresso em palavras, é através das palavras que ele passa a existir.

Ao afirmar que o sentido da palavra predomina sobre o seu significado na fala interior, Vygotsky destaca a importância de Paulhan ter mostrado que o sentido de uma palavra é a soma de todos os fatos psicológicos que ela desperta em nossa consciência. Sendo assim, o sentido é sempre um todo complexo com formação dinâmica, fluida, que tem várias zonas de estabilidade diferenciada. O significado é, pois, apenas uma dessas zonas do sentido adquirida pela palavra em determinado contexto, em determinado discurso, sendo uma “*zona*

mais estável, uniforme e exata”. A palavra dicionarizada ou destituída de algum contexto apresenta somente um significado e constitui apenas uma pedra angular no edifício do sentido. As palavras se enriquecem a partir do sentido que o contexto lhes confere. De acordo com Vygotsky (1934/2001: 466), “*O sentido real de cada palavra é determinado (...) por toda riqueza dos movimentos existentes na consciência e relacionados àquilo que está expresso por uma determinada palavra*”.

Ao tratar do complexo paradoxo que envolve o desenvolvimento humano, Newman & Holzman (2002: 153) discutem a criação de significado pelas crianças como uma atividade revolucionária, uma *disrupção* quanto à organização social de signos, símbolos e sons que possibilita seu ajustamento quanto à organização social, incluindo a criação de linguagem/pensamento. Isto se deve ao fato de que o significado é responsável pela mediação entre o pensamento e a expressão verbal. O percurso do pensamento à palavra é como aponta Vygotsky, indireto e internamente mediado.

A linguagem utilizada por uma criança com referência aos significados das palavras, conceitos e generalizações, segundo Newman e Holzman (2002), é produzida a partir dos significados apresentados pela linguagem dos adultos. Contudo, a linguagem da criança não é a linguagem dos adultos. Seus conceitos se desenvolvem no processo dialético, num recriar constante de significados.

O significado das palavras tem grande implicação no desenvolvimento porque além de ser uma unidade do pensar e do falar, é também “*uma unidade de generalização e interação social, uma unidade de pensamento e comunicação*”. Assim, a relação de pensamento com palavra, é um processo que conduz um movimento contínuo e dialético do pensamento para a palavra e vice-versa. (VYGOTSKY, 1934/1987, *apud* NEWMAN & HOLZMAN, 2002: 150).

Newman & Holzman discutem que na representatividade da sociedade industrial contemporânea, há pelo menos, dois tipos predominantes de instrumentos: os instrumentos produzidos em massa (martelos, chaves de fenda, serras elétricas), compreendidos como os instrumentos da loja de ferramentas, utilizáveis para atingirem uma determinada função; e os instrumentos projetados e produzidos tipicamente por ferramenteiros, que os utiliza para criação e desenvolvimento de outras ferramentas. O primeiro tipo de instrumento determinado pela loja de ferramentas é utilizado com uma determinada finalidade, e por isso determina seu usuário.

O segundo tipo de instrumento, os instrumentos do ferramenteiro não possuem nenhuma identidade social pré-fabricada a não ser a sua própria atividade. Estes são internos cognitivos, comportamentais, criativos, lingüísticos desenvolvidos de acordo com o tipo social de instrumentos do ferramenteiro. Assim, são incompletos, não-aplicados, não-nomeados e, talvez, não nomeáveis por serem inseparáveis dos resultados, ou seja, o que os define é a atividade de seu desenvolvimento e não sua função. Sua função está conectada à atividade de seu desenvolvimento. Ambos são definidos *no* e *pelo* processo de sua produção. O que não significa dizer que tais instrumentos-e-resultados não tenham uma função.

Newman e Holzman (2002) compreendem o instrumento-e-resultado como uma abordagem metodológico-psicológica, identificadora da atividade prático-crítica revolucionária de como as pessoas realizam as coisas. Para eles, o que transforma uma totalidade existente, é a atividade prático-crítica, ou seja, a atividade revolucionária especificamente humana. Os autores apontam que é necessário entendermos a distinção entre mudar particulares (instrumento-para-resultado) e mudar totalidades (instrumento-e-resultado). Ao mudar totalidades, constitui-se uma atividade revolucionária. Essa definição de instrumento é o ponto vital para a compreensão de Vygotsky com relação às suas pesquisas no que concerne à transformação do ser humano e da espécie pelo uso de instrumentos. Por isso, ele refuta a noção de metodologia causal ou funcional de instrumento na psicologia humana.

Esses conceitos nortearão meu trabalho de pesquisa para responder às perguntas nele propostas com relação aos sentidos e significados dos alunos e da professora que embasam as práticas de leitura ao longo do trabalho desenvolvido. Assim, é necessário verificarmos se as aulas de leitura constituem-se *instrumento do ferramenteiro*, com objetivos de transformação dos indivíduos.

1.2.5. Conceitos Científicos e Cotidianos

Ao relacionar conceitos espontâneos e científicos, Vygotsky (1934/2003) não os define claramente, mas estabelece uma distinção entre eles. Em sua concepção, os conceitos científicos e espontâneos diferem quanto à relação estabelecida com a experiência e atitude da criança para com os objetos. Por sua vez, Piaget os denomina como conceitos espontâneos e não-espontâneos e não os vê como elos que se unem num sistema total de conceitos. O pensamento da criança é socializado por algo novo que vem do exterior, resultando na reorganização dos seus próprios modos de pensamento anteriores. Contudo, na concepção de Vygotsky, ambos estão relacionados e se influenciam constantemente para constituição de um

processo de formação de conceitos. Esta constituição é de grande importância para analisarmos o desenvolvimento da criança quanto a sua aprendizagem escolar.

Ao entrar para a escola, a criança já traz uma série de conhecimentos e experiências adquiridos num processo histórico-cultural do mundo que a cerca. Contudo, é a escola que lhes propicia o acesso a um ensino sistemático dos conceitos científicos, que foram construídos e acumulados pela humanidade.

Na perspectiva vygotskyana, os conceitos cotidianos são adquiridos a partir da observação, manipulação e vivência direta da criança fora de contextos da instrução explícita. A aquisição desses conceitos dá-se de forma inconsciente e não sistemática. Por outro lado, os conhecimentos científicos apresentam-se nas interações escolarizadas e se distinguem pelo alto grau de generalização na sua relação com objetos, no processo de mediação com outros conceitos. Neste caso, a relação entre sujeito e objeto concreto, não acontece de maneira direta, mas de forma *mediada* por um conceito científico.

A formação de conceitos científicos e espontâneos ocorre em direções opostas, tendo em vista que diferem em sua relação com os objetos. Os conceitos espontâneos são associados em sua relação direta com as coisas reais. Esta relação provém do objeto para o conceito, de modo que a criança pode não ter consciência ou necessidade da posse de um conceito. Sua denominação parte de um nível concreto para o abstrato. No entanto, os conceitos científicos apresentam definições verbais explícitas e a sua aprendizagem se dá de forma consciente em um sistema hierárquico lógico e coerente. Para Vygotsky (1934/2005), as crianças são conscientes dos conceitos científicos e podem refletir sobre eles. Essa consciência reflexiva que a criança adquire por meio dos conceitos científicos, transfere-se aos conceitos cotidianos, de modo que os dois processos – de formação de conceitos espontâneos e científicos – se influenciem e se relacionem numa relação dialética, como afirma Vygotsky (1934/2005: 135):

Embora os conceitos científicos e espontâneos se desenvolvam em direções opostas, os dois processos estão intimamente relacionados. É preciso que o desenvolvimento de um conceito espontâneo tenha alcançado um certo nível para que a criança possa absorver um conceito científico correlato.

A união desses conceitos possibilitaria um *conhecimento teórico corriqueiro* como denominado por Hedegaard a propósito da reflexão do sujeito com relação a sua utilização prática. Adepta às idéias e princípios de Vygotsky, a autora faz uma proposição quanto ao

“*movimento duplo no ensino*, em que os conceitos cotidianos dos alunos seriam *ampliados para incluir conceitos teóricos científicos*” (2002: 210-212).

Ao trazer para a discussão os conceitos cotidianos e científicos tenho a preocupação de compreender as relações de produção elaboradas pela professora e alunos acerca de conceitos relacionados às diferentes práticas de linguagem desenvolvidas em sala de aula de leitura.

1.3. LEITURA

Apresento, nesta seção, algumas concepções que permeiam o processo de leitura sob diferentes óticas, para tecermos considerações sobre diferentes aspectos dessa prática, enquanto atividade escolar, e compreendermos os sentidos construídos pela professora pesquisadora no processo ensino-aprendizagem de leitura nas aulas de língua materna.

1.3.1. Diferentes concepções de leitura

A leitura é sempre apropriação, invenção, produção de significados

Roger Chartier ²

Ao afirmar que ler é apropriar-se do inventar e produzir significados, Roger Chartier (um dos maiores pensadores franceses contemporâneos sobre a problemática da leitura) discute a leitura não como um processo de repetição, tradução, memorização ou cópia de idéias transmitidas pelos diversos tipos de textos, mas um processo de recriação, reescritura, interação criativa entre o leitor, a palavra e o mundo. Na seqüência, faço uma abordagem das diferentes concepções de leitura para buscar reconhecer quais sentidos e significados são atribuídos pela professora no processo ensino-aprendizagem de leitura.

1.3.2. O Processo de Leitura: Abordagem Interacionista

Kato (1985) discute a leitura como *processo de decodificação* com relação a dois modelos hierárquicos: a hipótese *bottom-up* ou ascendente e a hipótese *top-down* ou descendente. A primeira é identificada pela autora como um modelo centrado no texto que é decodificado letra a letra, frase a frase, em um processo ascendente e seqüencial. Propostas educacionais nesse caso salientariam as habilidades de decodificação. A segunda hipótese, *top down*, é discutida por Kato como dependente do leitor e de seu conhecimento prévio e dos recursos cognitivos que possui – de seu domínio de estratégias de leitura. Assim, o modelo descendente privilegia o conhecimento prévio do leitor, de modo que o texto se apresenta

² Roger Chartier, *A aventura do livro – do leitor ao navegador*, São Paulo, UNESP, 1998, p. 77.

como confirmador de hipóteses. O enfoque didático estaria no ensino de estratégias de leitura que definem um bom leitor.

Kato (1985) apresenta outro modelo –intermediário – em que a leitura é vista como um processo em que o leitor, portador de esquemas mentais socialmente adquiridos acionaria seus conhecimentos prévios e os confrontaria com as informações do texto, para construir o seu sentido. O bom leitor nessa concepção é aquele que Kato chama de “*construtor-analisador*” e o enfoque didático para o desenvolvimento desse modelo deverá dar conta das estratégias, mas também dos dados lingüísticos, mesmo porque estes têm, como uma de suas funções, imporem restrições ao uso excessivo de predições por parte do leitor.

A autora compara, ainda, a leitura com situações de comunicação oral para introduzir uma nova concepção, em que é considerada a interação autor-leitor. Nesse caso, os participantes adotariam regras de cooperação e, a partir delas, o bom leitor irá percorrer as marcas determinadas pelo autor para a formulação de suas idéias e intenções. O texto nessa abordagem é de grande relevância, tendo em vista que é através da leitura literal que o leitor encontrará os indícios para significá-los. Essa concepção de leitura e compreensão parece prolongar-se da visão tradicional ascendente em que os dados do leitor com relação às suas experiências e conhecimentos prévios são empreendidos como componentes da comunicação. Assim, o texto predetermina e autoriza um determinado número de leituras através da possibilidade de inferências como também pela impossibilidade de outras. O texto demonstraria assim, uma ligação primordial com o leitor que necessitaria apreender o(s) sentido(s) nele inscrito(s).

Finalmente, Kato retoma uma concepção de leitura, já proposta por outros pesquisadores (cf. LEVI, 1979; MARTINS, 1983 *apud* KATO, 1985: 57), pela qual “*o texto-produto é visto como um conjunto de pegadas a serem utilizadas para recapitular as estratégias do autor e, através delas, chegar aos seus objetivos*”. Nessa perspectiva, ler e compreender um texto envolve reconstruir os processos mentais do produtor e, assim, esse modelo prevê uma abordagem didática que mantém, interligados, os processos de leitura e produção de textos.

Muitos outros lingüistas aplicados irão, a partir de discussões como a de Kato, defender a visão de leitura chamada interacionista, mesmo com alguns acréscimos ou modificações (cf. CAVALCANTI 1983; KLEIMAN, 1989, dentre outros).

1.3.3. Leitura como processamento cognitivo

A concepção de leitura como atividade cognitiva está fundamentada em discussões como a anterior e, também, nos estudos de Kleiman (1989b/1997) sobre formas como processamos as informações. São modelos que trabalham com aspectos da relação entre o sujeito leitor e o texto enquanto objeto, ou seja, da relação entre a linguagem escrita e os processos cognitivos de compreensão, memória, inferência e pensamento, conjugando esses complexos aspectos psicológicos da atividade de modo a delimitar as regularidades do ato de ler. Incorporando, também, aspectos socioculturais da leitura essa atividade intelectual tem como objetivo final a interpretação do objeto em estudo: o texto.

Nessa perspectiva, o conhecimento do aspecto psicológico, cognitivo da leitura é relevante ao professor porque este poderá trabalhar, com seus alunos, o processamento e a compreensão de um texto, a partir do ensino de estratégias adequadas. Kleiman (2002) defende que a interpretação semântica de um texto deva ser precedida pelo processo que ela chama de “*fatiamento*”, o qual se inicia pela percepção do material lingüístico – tarefa a ser cumprida pelos *olhos*; e se completa quando esse material é organizado significativamente em uma *memória de trabalho*. Essa abordagem prevê dois outros níveis de memória: uma *memória semântica* ou *memória profunda*, onde estaria armazenado todo o conhecimento de longo prazo; e uma *memória intermediária*, que tem acesso à *memória de longo prazo* e seleciona os conhecimentos necessários para a compreensão do texto lido.

Uma abordagem didática com base nessa concepção de leitura pressupõe um trabalho com foco no desenvolvimento de habilidades lingüísticas universais e, principalmente, no ensino das diferentes estratégias de leitura que possibilitam a compreensão do conteúdo lido pelo indivíduo leitor.

1.3.4. Leitura sob a ótica do Programa Ação Cidadã embasada nos Gêneros do Discurso

Discutimos, nesta seção, alguns conceitos que permeiam o processo de leitura sob a ótica de um programa de formação crítica em linguagem e educação; denominado Programa Ação Cidadã – PAC. O objetivo desta discussão é fazermos uma reflexão acerca do trabalho desenvolvido em uma escola pública, e em especial, examinar os sentidos de ensino-aprendizagem que norteiam o trabalho da professora com leitura em sala de aula.

O enfoque de leitura no PAC salienta a linguagem como organizada por meio dos gêneros de discursos nas interações em situações de produção de linguagem. Trata-se de transformar por meio de atividades de ensino-aprendizagem planejadas a partir de uma

concepção enunciativa, as escolhas não conscientes dos alunos em relação as suas capacidades necessárias para produzir e compreender a linguagem, em escolhas conscientes, possibilitadas pela apropriação das organizações dos gêneros em estudo. É um trabalho de ensino-aprendizagem que se realiza em um movimento contínuo e espiral (DOLZ & SCHNEUWLY, 1996/2004). As atividades são planejadas tomando como referência os diferentes aspectos do gênero em estudo numa relação entre leitura, escrita e reflexão metalingüística. Nesse sentido, o gênero é considerado um *me gainstrumento* que fornece um suporte para a atividade, nas situações de linguagem constitutivas do contexto de produção.

Em seus trabalhos, Schneuwly e Dolz (1997/2004: 75) apontam três dimensões fundamentais para o trabalho didático com gênero: a) os *conteúdos* e os *conhecimentos* que se tornam dizíveis através dele; b) os *elementos da estrutura* particular dos textos pertencentes a eles; e c) as *configurações* específicas das unidades de linguagem (traços dos papéis dos interlocutores, tipos de textos e suas particularidades e aspectos estruturais do discurso oral ou escrito). Para os autores, a apropriação sistemática dos gêneros por meio da mediação de estratégias com intervenções no ensino-aprendizagem de leitura e produção de textos, permite a reconstrução da linguagem em situações inovadoras e concretas de comunicação mais complexas. Tal procedimento por parte dos alunos deverá garantir maior autonomia e maior aptidão nas capacidades comunicativas mais complexas de organização discursiva, possibilitando, assim, sua inserção no meio social.

Sob esse aspecto, a aprendizagem dos gêneros permite trabalhar com conteúdos de diferentes áreas do conhecimento, tornando possível a realização de um trabalho interdisciplinar que supere as limitações costumeiramente empreendidas pelas disciplinas de língua portuguesa e língua estrangeira. Nessa perspectiva, amplia-se o conhecimento dos alunos, possibilitando-lhes práticas de letramento efetivas para o convívio social. A proposta desse trabalho configura-se pelo domínio de três formas de capacidades de linguagem necessárias para a compreensão e escrita de um texto em situações de comunicação, tal como apresentado por Schneuwly e Dolz (1997/2004):

- **Capacidades de ação:** que permitem aos alunos levarem em conta as características do contexto e do referente numa situação determinada;
- **Capacidades discursivas:** que permitem aos alunos mobilizar modelos discursivos;

- **Capacidades lingüístico-discursivas:** que permitem aos alunos dominar as operações psicolingüísticas e as unidades lingüísticas. (SCHNEUWLY & DOLZ, 2004: 74).

Essas capacidades são discutidas por Magalhães (2004) e Liberali, Lessa, Fidalgo e Magalhães (2006), da seguinte forma:

- **Capacidade de ação:** estabelece uma relação com os objetivos, escolha de temas e de conteúdos, utilização do espaço-tempo e compreensão dos agentes participantes; está, pois, relacionada ao contexto de produção, o que torna essencial pensar no ambiente físico onde o texto é produzido, no lugar social onde se dá a interação e nas experiências que o leitor possui de vivência no mundo para a compreensão e produção de textos.
- **Capacidade discursiva:** faz referência à discussão da infra-estrutura geral do texto apresentada como constituída pelo plano geral, pelos tipos de discurso e pela organização do texto, tendo em vista o objetivo enunciativo no seu contexto de produção específico.
- **Capacidade lingüístico-discursiva:** relaciona-se às características essenciais de um texto em um contexto específico. Nesse sentido, é necessária a compreensão dos mecanismos de textualização tais quais: conexão e coesão nominal e verbal e os mecanismos enunciativos que compreendem expressões de modalização e as escolhas lexicais.

Em razão de ser o sentido uma construção que se dá numa troca constante entre sujeito mundo e seus objetos de interação – sejam esses objetos outro sujeito ou o mundo em que está inserido – são as práticas discursivas que geram as nomeações, as criações e as recriações lingüísticas utilizadas pelos sujeitos, objetivando a expressão e o entendimento por seus interagentes. O produtor do texto já supõe um engajamento do leitor na produção de sentidos. Como aponta Geraldi (2006), é para o outro que se produz o texto, isto é, o outro é a medida do dizer. Esse princípio se estende, também, para o entendimento de que na interação se constituem os mais variados gêneros, dependentes de seus interlocutores e dos contextos sócio-comunicativos.

Nesse quadro, a linguagem é entendida com base em Bakhtin (1953/2000), para quem o dialogismo se apresenta como uma das principais categorias básicas do pensamento. Para Bakhtin, a palavra é recebida da voz de outro e é repleta de voz de outro. Assim, o

dialogismo é inerente às práticas sócio-interativas. Mesmo que o “outro” não esteja presente e suas palavras estejam ausentes, há uma interferência silenciosa, uma “atitude responsiva”, isto é, todo enunciado é responsivo. Como aponta Geraldi (2006: 17), marcando o entrecruzamento que ocorre na materialização lingüística:

A aprendizagem da linguagem é já um ato de reflexão sobre a linguagem: as ações lingüísticas que praticamos nas interações em que nos envolvemos demandam esta reflexão, pois compreender a fala do outro e fazer-se compreender pelo outro tem a forma do diálogo: quando compreendemos o outro, fazemos corresponder à sua palavra uma série de palavras nossas; quando nos fazemos compreender pelos outros, sabemos que às nossas palavras, eles fazem corresponder uma série de palavras suas.

A construção do sentido, portanto, se dá nessa relação dialógica entre produtor e leitor e os contextos de interação, na qual a co-relação produz novos conhecimentos. Vygotsky, assim como Bakhtin, buscaram aproximação entre a dialética do subjetivo e do objetivo através da linguagem. Para ambos, é através da linguagem que se dá o diálogo, a interação entre os sujeitos. Trata-se de uma negociação de sentidos em que, conforme Geraldi (2006: 19), *no processo de compreensão ativa e responsiva, a presença da fala do outro deflagra uma espécie de "inevitabilidade de busca de sentido: esta busca, por seu turno, deflagra que quem compreende se oriente para a enunciação do outro"*. É uma busca que exige, a todo instante, a formulação de hipóteses para sentidos possíveis, negociáveis no curso de uma interação.

Ensinar a ler, compreender e produzir textos que levem o aprendiz à reflexão, à produção de novos significados, corresponde a um grande desafio. Como apontam Pasquier e Dolz (1996) deve estar ao alcance de todo indivíduo escolarizado a capacidade de ler e compreender um texto adequadamente, bem como a de produzir um texto coerente e adequado às situações de produção, desde que lhe ofereçamos as condições de ensino-aprendizagem adequadas. Para esses autores, é necessário um trabalho com textos significativos e produzidos em contextos sociais reais. Assim, as propostas com leitura de textos, devem acontecer em situações semelhantes àquelas em que se encontram textos publicados em portadores diversos: enciclopédias, descrições de guias turísticos entre outros.

Segundo Dolz, Noverraz e Schneuwly (2001/2004), o ensino da expressão oral e escrita deve ser concebido na perspectiva do trabalho com os gêneros. Os autores propõem o procedimento de *seqüências didáticas* que, segundo eles, é um conjunto de atividades escolares organizadas de maneira sistemática, em torno de um gênero textual oral ou escrito (DOLZ, NOVERRAZ & SCHNEUWLY, 2001/2004: 97). Para eles, uma seqüência didática

tem a finalidade de ajudar o aluno a dominar melhor *um* gênero de texto e lhes dar acesso a práticas de linguagem novas ou dificilmente domináveis.

Com base nas discussões de Dolz e Schneuwly (1996/2004), foram construídos os Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Portuguesa (PCN), que sugerem uma organização didática alternativa a partir de *seqüências didáticas*. Esse material tem em vista um conjunto de aulas, organizadas de maneira sistemática que se dá em prol de uma atividade de linguagem representada por: um seminário, debate público, leitura para os outros e peça teatral, no quadro de um projeto de classe. Segundo os autores, dentro de uma seqüência didática, faz-se necessário uma alternância entre atividades escritas e orais. A discussão de gêneros de discurso empreendida até agora se conecta com as práticas de leitura/escuta de textos, no sentido de percebermos a abordagem de texto como objeto de ensino e as práticas de análise lingüística ou de reflexão sobre a linguagem como resultantes destas e estariam também integradas nas práticas de uso da linguagem (ROJO, 2000/2006: 35). Assim, os *gêneros discursivos ou textuais* são tomados como *objetos de ensino* e são responsáveis pela seleção dos textos como *unidades de ensino*. É com base na concepção dos gêneros do discurso, apontada por Bakhtin (1953/2000), que se compreende a língua como uma forma de enunciados (orais e escritos), concretos e únicos, que advêm dos integrantes de uma determinada esfera da atividade humana. Esses enunciados possuem finalidades e características próprias que os fazem pertencer a determinados contextos sócio-históricos, na representação dos gêneros do discurso. Dessa forma, os gêneros do discurso são compreendidos por Bakhtin (1953/2000: 279), como *tipos relativamente estáveis de enunciados*, que são compostos por conteúdo temático, estilo verbal e construção composicional. Esses três elementos constituem-se no *todo* e marcam a especificidade de uma esfera de comunicação. Pois, como diz Bakhtin (1953/2000: 301), “*todos os nossos enunciados dispõem de uma forma padrão e relativamente estável de estruturação de um todo*”. Possuímos um rico repertório dos gêneros do discurso orais (e escritos), que na prática, utilizamos com segurança e destreza mesmo ao ignorarmos a sua existência *teórica*.

Para o autor, é através dos gêneros do discurso que se organiza a fala, tendo em vista que é através da aprendizagem da fala que se aprende a estruturar enunciados. Falar é produzir enunciados e não orações e palavras isoladas. O domínio dos gêneros faz com que reflitamos com destreza e agilidade sobre novas situações de comunicação verbal. O autor conclui que os gêneros do discurso são muito mais fáceis e ágeis de combinar porque possuem um valor normativo que lhes são dados socialmente e não criados pelo indivíduo. O

enunciado em sua singularidade, individualidade e criatividade não pode ser concebido como um ato individual dentro do sistema social e prescritivo da língua (BAKHTIN, 1953/2000), mas um elo na cadeia da comunicação verbal que só pode ser compreendido dentro dessa cadeia. Os enunciados refletem-se mutuamente, são repletos de reações-respostas a outros enunciados em determinada esfera de comunicação verbal e estão ligados não só aos elos que os precedem, mas também aos que lhes sucedem na cadeia da comunicação verbal. Portanto, todo enunciado tem sua elaboração com vistas ao papel dos *outros*, pois *o locutor espera deles uma resposta, uma compreensão responsiva ativa. Todo enunciado se elabora como que ir para o encontro dessa resposta* (BAKHTIN, 1953/2000: 316-320).

Bakhtin (1953/2000) distingue os gêneros em dois grupos: *gêneros primários* e *gêneros secundários*. Considera os gêneros primários como os gêneros nas esferas do cotidiano que, embora não sejam exclusivamente orais, constituem-se, organizam-se e se desenvolvem em situações de uma comunicação verbal espontânea e estabelecem-se em uma relação direta com o seu contexto. São exemplos dos gêneros primários a conversa familiar, as narrativas espontâneas e as atividades transitórias do cotidiano. Os gêneros secundários surgem em decorrência de uma comunicação cultural mais complexa, em geral – mas não exclusivamente – escrita; geram e se aplicam a atividades científicas, artísticas, políticas, filosóficas, jurídicas, religiosas, de educação formal, etc. (FARACO, 2006). Para Bakhtin (1953/2000), na constituição do processo de formação, os gêneros secundários absorvem e transmutam os gêneros primários que, ao se tornarem componentes dos gêneros secundários, transformam-se no interior destes e adquirem uma característica particular, perdendo sua relação imediata com a realidade existente e a realidade dos enunciados alheios. Como exemplo, cita a réplica do diálogo cotidiano ou a carta, que quando é inserida, por exemplo, no romance, integra-se à realidade do romance como fenômeno da vida literário-artística e não mais da vida cotidiana.

Como dito por Bakhtin (1953/2000), a comunicação verbal na vida cotidiana é repleta de gêneros do discurso e a aquisição da língua materna em sua composição lexical e estrutura gramatical, realiza-se por enunciados concretos que ouvimos e reproduzimos durante a comunicação verbal que se realiza em coletividade, com outros indivíduos. Faz-se necessário considerarmos a compreensão de leitura, foco deste trabalho, como resultado de uma proposta pautada no ensino dos gêneros, com a finalidade de ajudar o aluno a empreendê-los melhor, permitindo-lhe assim, um melhor domínio da fala e da escrita nas diversas situações de comunicação.

Esse enfoque possibilita aos professores analisarem o seu discurso em sala de aula para compreenderem as ações em sua materialidade lingüística na atividade, que “*pode ser considerada uma estrutura do comportamento, orientada por um motivo contido nas condições sociais que a fazem nascer*” (LEONT’EV, 1983 *apud* SCHNEUWLY & DOLZ, 1997/2004: 73).

1.4. Embasamento para análise

Apresento nesta seção o referencial teórico que embasa a análise dos dados coletados durante a pesquisa, centrada no conteúdo temático e no plano geral do texto, tal como proposto por Bronckart (1997).

1.4.1. Conteúdo temático e plano geral do texto

Bronckart define o conteúdo temático como *o conjunto das informações que nele são explicitamente apresentadas* (BRONCKART, 1997/1999: 97). Essas informações são representações construídas pelo agente-produtor, tendo em vista os *conhecimentos* que foram armazenados e organizados em sua memória conforme a experiência e o nível de desenvolvimento do agente. O plano geral do texto segundo Bronckart (1997/1999: 121) refere-se à organização de conjunto do conteúdo temático: *mostra-se visível no processo de leitura e pode ser codificado em um resumo*. Esse plano mais geral do texto englobando seus tipos de discursos e modalidades de articulação, constitui a infra-estrutura geral do texto. Assim, conteúdo temático e plano geral do texto se empreendem indubitavelmente para visualização e compreensão temática dos discursos.

O conteúdo temático auxiliará na verificação dos tópicos abordados nas aulas de leitura, enquanto o plano geral do texto propiciará uma descrição dos gêneros textuais trabalhados em cada aula analisada, tendo em vista a identificação dos temas constituídos nessas aulas. Seguimos também com a análise das escolhas lexicais e dos dêiticos. Dêiticos são *representações construídas pelo agente sobre si mesmo como locutor ou escritor, sobre seus interlocutores potenciais e sobre a situação espacial e temporal de seu ato*. (BRONCKART, 1997/1999: 47) e permitirão compreender a responsabilização enunciativa em relação ao conteúdo levantado.

CAPÍTULO 2: METODOLOGIA

Esta pesquisa está embasada no quadro da Teoria Crítica e se propõe a dotar uma postura colaborativa na condução de todo o trabalho, no contexto de produção no qual ela se realiza. Pretende envolver os diferentes participantes para que, em um processo de construção conjunta, todos possam se desenvolver mutuamente. Desta forma, propõe a participação do pesquisador e de seus alunos como colaboradores em um trabalho pautado em interações que visam à transformação dos envolvidos. A escolha por uma pesquisa colaborativa está na própria pesquisa como instrumentos de mudanças emancipatórias.

Nesta seção serão apresentados os aspectos utilizados para a estruturação deste estudo, compreendidos como: a opção pela pesquisa colaborativa; o programa Ação Cidadã; a descrição do contexto de pesquisa e participantes; as aulas de leitura e compreensão de textos; os procedimentos para coleta e análise de dados; e, por último, a confiabilidade da pesquisa.

2.1. Pesquisa Crítica de Colaboração: base teórico-metodológica

De acordo com Magalhães (2002a), colaboração não implica em aceitação do novo e refutação do velho. Significa refletir sobre ambos, o novo e o velho, por meio de questionamentos, conflitos e ações. A ação colaborativa, segundo Magalhães, “*revela contextos de ação em que os participantes constroem sentidos, questionam suas representações e valores e retomam sua ação, problematizando suas escolhas*” (Magalhães, 2004: 254). Para a autora, é na interação com o outro que se constitui o profissional auto-reflexivo. O processo colaborativo implica que todos tenham possibilidades de apresentarem e negociarem suas representações e valores na compreensão e interpretação da realidade dos envolvidos. Assim, visa ao desenvolvimento de novos conhecimentos, novas compreensões e possibilidades de ação para os envolvidos na pesquisa (Magalhães, 2007: 152).

Nesse quadro, são fundamentais os conceitos de colaboração e de reflexão crítica. Este último é entendido como um processo que leva o sujeito a se constituir como agente co-construtor do conhecimento e mediador do processo ensino-aprendizagem. Dessa forma, ao criar contextos colaborativos, não se pode excluir a reflexão, uma vez que esta faz parte da construção colaborativa; ou seja, é um caminho para o estabelecimento da colaboração crítica.

Partindo-se do pressuposto de que a teoria vygotskyana considera a mediação como aporte essencial para o encorajamento e desenvolvimento do processo ensino-aprendizagem; o papel do professor em sala de aula e em seu entorno, seria o de agir de forma colaborativa,

conduzindo suas aulas e orientando seus alunos por meio do processo reflexivo e como espaço para construção de cidadania. Nessa relação o professor se proporia a descrever sua prática, interpretá-la à luz das teorias de ensino e aprendizagem, com vistas aos valores, concepções e crenças imersos nas descrições de suas ações, para então assumir formas diferentes de ação, tomando como base os resultados de aprendizagem alcançados. Essa organização de trabalho permite o papel da interação e troca de idéias entre os sujeitos envolvidos no processo ensino-aprendizagem.

Compreendendo o significado do processo de desenvolvimento da prática educativa como algo significativo, tanto para os alunos como para os formadores do Programa Ação Cidadã, procurei nortear um trabalho em sala de aula como um espaço para a problematização quanto ao processo ensino-aprendizagem nas aulas de leitura. Para tanto, orientei questionamentos pautados em discussões coletivas de modo que sentidos pudessem ser confrontados e significados negociados criticamente, através da mediação realizada por mim, como professora pesquisadora, e/ou pelos alunos. Nessa perspectiva, percebi que como professora-pesquisadora, assumia a tarefa de colaboradora na compreensão de valores, crenças, motivos e propósitos que orientavam as ações e os pensamentos dos participantes da pesquisa, e que nas palavras de Magalhães (1994: 74).

O investigador, através do diálogo com os participantes, procura construir uma explicação destas compreensões de todos os participantes, e possíveis contradições entre intenções e ações. Procura, ainda, levar os participantes a relacionarem suas escolhas e ações a seus objetivos e intenções, a tornarem-se autoconscientes quanto ao resultado transformador ou opressor de sua prática e à necessidade de transformá-la ou não para atingirem seus objetivos.

A pesquisa crítica de colaboração foi definida, assim, como “*um método de investigação orientado para a ação que busca alternativa ao padrão de pesquisa convencional e que tem como objetivo dar a todos os participantes (pesquisador e grupos envolvidos), meios de responder eficazmente a problemas dos contextos particulares das atividades em foco, bem como diretrizes de uma ação que seja transformadora*” (MAGALHÃES, 2007: 156). Nesse modelo, a linguagem tem papel fundamental como instrumento e/ou como objeto da atividade.

2.2. O programa Ação Cidadã - PAC

O Programa “Ação Cidadã” teve início em 2002, pressupondo uma intervenção colaborativa em escolas da rede pública da cidade de São Paulo e da Grande São Paulo, a partir das necessidades específicas e circunscritas a cada contexto, com vistas à formação de professores e à construção da cidadania. Um de seus projetos, denominado, a princípio de Leitura nas Diferentes Áreas (LDA), foi desenvolvido para atender às necessidades no que concerne a habilidades e competências requisitadas pelo SARESP, uma vez que muitos alunos da rede pública não conseguiam êxito nessa prova institucional. Na região de Carapicuíba (Grande São Paulo), teve início no ano de 2005, sob a coordenação das professoras Dra. Maria Cecília Camargo Magalhães, Dra. Fernanda Liberali e Dra. Angela Brambilla Cavenaghi-Lessa e com a colaboração dos supervisores de Ensino da Diretoria Regional de Carapicuíba. Resultou, portanto, de um empenho colaborativo entre Universidade, Escolas e Comunidades, tendo em vista que os problemas discutidos demandavam uma constante reflexão crítica sobre as possíveis soluções. Como os demais projetos vinculados ao PAC, o LDA teve – e tem – como objetivo, formar grupos de apoio de professores nas diferentes escolas da região, no intuito de lhes fornecer suporte para o desenvolvimento do trabalho com a leitura nas diversas áreas. A meta final do programa é desenvolver, com os alunos, competências e habilidades de leitura para um trabalho com os diferentes gêneros utilizados nas diferentes disciplinas.

Em 2005, os encontros se organizaram a partir de uma seleção de gêneros referentes às provas do SARESP de 2003, de modo a que fossem desenvolvidas as respectivas competências e habilidades necessárias para um trabalho efetivo com leitura e produção de textos. A partir das discussões das unidades de trabalho que eram apresentadas pelos professores formadores, outras unidades eram desenvolvidas por professores de diferentes áreas nos encontros regionais. Com base nos produtos desses professores, novos planejamentos eram realizados, bem como elaborados artigos científicos e relatórios semestrais pelos supervisores e pela equipe da PUC. Assim, todos os participantes puderam vivenciar atividades com um gênero escolhido, discutindo sobre as competências e as habilidades trabalhadas nessas atividades e elaborando, em grupo, atividades com vistas a promover a capacidade leitora dos alunos em áreas específicas.

Essa proposta de formação para o trabalho com leitura fundamenta-se no arcabouço teórico dos gêneros discursivos (BAKHTIN, 1926/2000), a partir de estudos desenvolvidos

por Dolz & Schneuwly e outros pesquisadores de seu grupo (cf. 1994, 1996, 1997, 1998, 2001...). Os autores apontam três formas de capacidades de linguagens necessárias para a realização de um texto em uma situação de comunicação: capacidades de ação, capacidades discursivas e capacidades lingüístico-discursivas. Nessa perspectiva, tais capacidades possibilitam aos alunos a apropriação das ações de linguagem requeridas para a compreensão/produção de textos em uma dada situação de interação, condição básica para, de maneira crítica, compreender os diferentes problemas da realidade e participar, junto com sua comunidade, da construção da cidadania. No decorrer desse projeto, muitos trabalhos foram desenvolvidos e compartilhados com o grupo nas HTPCs das escolas e implementados nas aulas dos professores engajados no projeto.

Ao final de 2005, o projeto Ação Cidadã, como já explicitado anteriormente, conseguiu a adesão de 11 ATPs, 11 supervisores, 40 escolas e 200 classes de 5ª série. A formação dos educadores era feita em cadeia, uma vez que os profissionais criavam grupos de trabalho nas escolas e expandiam o trabalho para os outros colegas. Nessa etapa do projeto, a escola em que esta pesquisa se desenvolveu foi uma das participantes, sendo representada por três professores, dos quais uma foi esta pesquisadora. No ano de 2006, a Diretoria Regional de Carapicuíba não conseguiu manter o projeto para todas as escolas da região. Ainda assim, no início de 2007, o diretor e a coordenadora do Ensino Fundamental II da nossa escola propuseram a continuidade do trabalho. Dessa forma, a equipe PUC, representada pela professora Dra. Maria Cecília Camargo Magalhães, foi convidada a dar seqüência ao projeto localmente: o grupo de apoio da escola foi constituído novamente, com um novo participante, e reiniciaram-se as atividades sob a orientação da Dr^a Magalhães. Primeiramente as professoras formadoras participaram de um encontro de HTPC na escola, para retomarem o programa, apontando seus objetivos essenciais, discutindo com os professores o trabalho com leitura nas diferentes áreas numa concepção de reflexão crítica e como espaço para construção da cidadania. As professoras formadoras elaboraram um material de leitura com foco no texto informativo apresentando como tema de estudo a epidemia da dengue. Assim, através de um retroprojetor expuseram e discutiram três diferentes notícias, de diferentes fontes (jornais), demonstrando como era possível trabalhar textos com enfoque nos gêneros e o que era inovador, nas diferentes áreas do conhecimento. A partir desse momento, as professoras formadoras reuniram o grupo de apoio e sugeriram que organizassem outro material de leitura que abrangesse diferentes áreas do conhecimento com textos específicos de suas áreas, com as competências necessárias à compreensão e à produção do gênero proposto. Dessa forma, o

grupo se mobilizou para organização do material e após a escolha do texto, se propuseram a desenvolvê-lo. O tema proposto pelo grupo teve como referência a gravidez na adolescência, texto informativo – gênero reportagem. O trabalho foi exposto em transparências para as professoras formadoras e, colaborativamente, discutiu-se a sua organização com relação às competências necessárias para a compreensão e a produção de textos informativos. As professoras formadoras integraram-se com o trabalho desenvolvido, deram sugestões e demonstraram como a reflexão crítica poderia acontecer em todos os âmbitos da escola e, em especial, na sala de aula com a atividade de leitura. Depois dessa etapa, o material ficou disponível para que os demais professores trabalhassem em suas aulas. A discussão desse trabalho aconteceu no mês de outubro de 2007 e foi trabalhada, em sala de aula, no dia 30 de novembro de 2007 pela professora pesquisadora.

2.3. Local e contexto de pesquisa

A escola onde se desenvolveu esta investigação está localizada em uma zona urbana do Jardim Araruama, em Cotia, município da Grande São Paulo. Fica próxima de um Posto de Saúde onde a maior parte da população é atendida em situações de emergência. O bairro situa-se a 3 km de distância do centro de Cotia. A escola atende vários bairros adjacentes como: Jd. Leonor, Atalaia, Jd. Lavapés, Jd. Nova Cotia e Mirante da Mata. Nos arredores da escola, encontram-se pequenos estabelecimentos comerciais. Mas há, também, vários terrenos baldios e a iluminação é precária. A maioria dos professores residem em Cotia ou nos municípios vizinhos, como Carapicuíba e Itapevi. A comunidade é presente e participativa com relação às questões educacionais e sócio-culturais. A direção da escola é solícita, flexível e se mostra preocupada com as situações de ensino-aprendizagem dos alunos, da formação dos professores, bem como do entorno da escola. Os coordenadores são engajados nas questões educacionais e demonstram grande interesse em aprender novas propostas e concepções de trabalho no processo ensino-aprendizagem.

A unidade possui doze salas de aula, duas salas de vídeo, uma biblioteca, um refeitório, uma cozinha, uma sala de professores, uma sala de direção, uma sala de secretaria, uma sala de coordenação, um almoxarifado, uma sala de artes, uma sala de material esportivo, uma cantina, uma zeladoria, uma quadra de esportes (que também é utilizada pela comunidade) e seis banheiros, sendo dois banheiros utilizados pelos alunos do ciclo I, dois banheiros usados pelos alunos do ciclo II, e dois banheiros para professores e funcionários. A escola oferece três níveis de escolaridade, centradas em 07 salas de Educação Básica (1ª a 4ª

série), nos períodos, matutino e vespertino, 12 salas de Ensino Fundamental (5ª a 8ª série), nos três períodos: matutino, vespertino e noturno, e 15 salas de Ensino Médio (1º a 3º ano), também nos três períodos.

Os horários de entrada e saída dos alunos são precisamente estabelecidos e há um controle diário por parte de um funcionário para manter essa organização. No entanto, há ausência de funcionários para suprir as necessidades da escola no que diz respeito aos inspetores, funcionários da limpeza, secretaria e portaria. A escola atualmente conta com 48 (quarenta e oito professores) e 20 (vinte) funcionários.

2.4. Os Participantes

Os participantes das aulas foram constituídos pela professora pesquisadora e os alunos da 7ª série do Ensino Fundamental II do período vespertino. Os alunos na sua maioria demonstravam dificuldades em se posicionarem oralmente na participação das aulas. A professora também encontrou dificuldades para fazê-los interagir nas aulas de leitura, num processo de construção mútua. Com vistas a esse contexto, era necessário observarmos o desenvolvimento de todos (professora-aluno, aluno-aluno), no processo discursivo, para percebermos as interações ocorridas e o compartilhamento de significados. Para tanto, foi solicitada a escrita de diários reflexivos por eles, no final de cada aula. Participaram:

Professora pesquisadora³ com 39 anos, natural do estado do Rio Grande do Norte, onde realizou o curso de Magistério. Aos 22 anos graduou-se no curso de Letras pela UFRN (Universidade Federal do Rio Grande do Norte) e começou a lecionar aos 18 anos. Atualmente é professora efetiva das matérias de Língua Estrangeira (Inglês) no Ensino Médio (1º a 3º anos) e Língua Portuguesa no Ensino Fundamental (6ªs e 7ªs séries). A professora também realizou curso de especialização “*Lato Sensu*” na área de língua portuguesa, no Centro Universitário Nossa Senhora do Patrocínio – Itu-SP. Em 2003, participou do curso de Extensão Cultural “Língua Inglesa: Produção Oral Instrumental I e II – Presencial” (Atualização), promovido pelo Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem, da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo e Sociedade Brasileira de Cultura Inglesa. Atualmente, a professora tem se engajado em vários trabalhos de formação, dentre eles o Programa “Ação Cidadã”, realizado pelo departamento de

³ Embora professora e pesquisadora sejam a mesma pessoa; neste trabalho a referência será sempre em terceira pessoa para facilitar a discussão.

Linguística Aplicada, da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, junto à Diretoria de Ensino de Carapicuíba.

Alunos pertencentes a famílias de baixa renda, conforme informações concedidas por eles e pelos seus familiares. Têm entre 12 e 15 anos, pois no grupo há 05 alunos repetentes com idade entre 14 e 15 anos. Mostraram-se participativos apesar de muitos não gostarem de discutir os assuntos propostos ou não interagirem com facilidade, salvo quando eram requisitados pela professora. Alguns alunos também, principalmente os repetentes, apresentavam dificuldades de leitura e interpretação de textos e quase não se pronunciavam porque diziam que não se sentiam muito valorizados no contexto familiar e escolar. A maioria, no período de aulas ou no intervalo, falou que a escola era o maior referencial de vida deles, o lugar onde eles estudavam, brincavam, divertiam-se e encontravam os amigos. Para eles, a cidade de Cotia não oferece lazer ou qualquer divertimento e a escola se torna um ambiente prazeroso, de encontro e amizade. Com relação à sala pesquisada, no primeiro e segundo semestres de 2006, havia uma média de 38 alunos em sala e em 2007, esse número aumentou para 40 alunos.

2.5. Instrumentos e procedimentos de coleta de dados

Os instrumentos de produção de dados utilizados neste trabalho foram as aulas gravadas da professora pesquisadora e os diários reflexivos dos alunos. Esta coleta aconteceu no período de março de 2006 a novembro de 2007, dentro do Programa Ação Cidadã- PAC, como já mencionado anteriormente. No total foram gravadas 10 aulas constituindo-se de 03 dobradinhas (seis aulas), cada dobradinha de 1 hora e 40 minutos e quatro aulas de 50 minutos cada. Dessas dez, três aulas foram selecionadas para análise, a saber:

Aula 2: Peixe-boi história e lenda. Essa aula aconteceu no início do projeto, no dia 20 de abril de 2006, momento em que a professora não tinha muita clareza do trabalho alicerçado nos gêneros do discurso. Para o desenvolvimento da aula, a professora utilizou um texto do volume destinado à 6ª série, do livro didático *Português para Todos*. As discussões sobre o texto lido deram-se de acordo com a proposta do livro e das questões apresentadas pelos autores.

Aula 5: Turma do Penadinho em “Do lado de cá ou do lado de lá? Decida-se”, gênero: HQ (História em Quadrinhos). Foi registrada para compor a análise, tendo em vista fazer parte de uma unidade de trabalho organizada e trabalhada no meio do Projeto Ação

Cidadã - PAC. A aula aconteceu no dia 03 de maio de 2007, a partir de uma unidade de trabalho organizada pela professora-pesquisadora e foi discutida em transparências coloridas com o propósito de apresentar e discutir as características dos elementos do gênero HQ. O texto foi retirado de um livro didático também exibido em transparências e as perguntas foram elaboradas pela professora-pesquisadora.

Aula 7: Gravidez na adolescência. Foi trabalhada no final do processo de pesquisa, no dia 30 de novembro de 2007, com a organização de outra unidade de trabalho relacionada a um texto informativo – gênero reportagem. Apresentou como objetivo principal, o desenvolvimento das competências e habilidades de leitura requisitadas pelo SARESP, objetivo central do Projeto Ação Cidadã – PAC, e foi planejada pelo grupo de apoio da escola com grande participação da professora-pesquisadora. Esse trabalho foi compartilhado em HTPC com as professoras formadoras, os professores do ciclo II e a coordenadora do ciclo II e, em seguida, trabalhada em sala de aula. Os instrumentos de trabalho utilizados foram o retroprojetor, as transparências coloridas e o texto do livro didático do PNLD da 8ª série.

No decorrer do trabalho, além das aulas pesquisadas, outras foram desenvolvidas com foco em leitura, como já falado anteriormente. Assim, para contextualização e visualização do processo desenvolvido na pesquisa, apresento abaixo, o cronograma das aulas selecionadas, retomando algumas de suas características.

- 16/03/2006 – Aula 1 – “Só a roupa do corpo” - gênero: notícia. Esta aula foi desenvolvida no período inicial da pesquisa. A professora usou como instrumento de trabalho o volume da 6ª série do livro didático *Português para Todos*, que apresentava uma notícia retirada de uma revista conhecida. O objetivo da aula foi discutir os elementos básicos da notícia e responder as questões propostas pelo próprio livro.
- 20/04/2006 – Aula 2 - “Peixe-boi: História e lenda” – Texto informativo ligado a duas idéias: história e lenda do peixe-boi. Esta aula apresentou como objetivo estabelecer uma discussão em torno do texto informativo numa concepção crítica. Apesar de ter sido, também, trabalhada no início do processo, foi escolhida para análise, tendo em vista que os alunos já se encontravam mais à vontade para discutir o texto. Aconteceu no dia 20 de abril de 2006, momento em que a professora não tinha muita clareza do trabalho alicerçado nos gêneros do discurso. Para o desenvolvimento da aula, a professora utilizou uma unidade do livro didático *Português para Todos* da 6ª série, que dava seqüência às unidades trabalhadas: os alunos leram e a maior parte do tempo, responderam as questões

apresentadas pelo livro. Ao final da aula, a professora propôs a realização de um diário reflexivo para que os alunos situassem a sua compreensão da aula e refletissem sobre o assunto abordado.

- 03/08/2006: Aula 3 – “A emoção dos que mandam as suas primeiras cartas” – texto misto composto de uma notícia e de duas cartas. Esta aula teve como objetivo analisar os elementos da notícia e das cartas. A professora utilizou o livro didático – aprovado pelo PNLDD –, explorou a organização dos dois textos, relacionou os elementos discursivos de ambos e após a discussão, pediu que os alunos respondessem as questões propostas pelo livro.
- 03/03/2007: Aula 4 – “A meu amigo, o Piracicaba” – gênero: crônica. A professora centralizou a aula em torno do caráter predominante da crônica: os aspectos narrativo, descritivo e dissertativo; explorou os elementos do gênero e o vocabulário do texto lido. Para o desenvolvimento da aula, a professora utilizou como instrumento de trabalho, o texto publicado no livro *Português para todos* – aprovado pelo PNLDD –, da 7ª série e propôs questões na lousa. Tais questões foram criadas pela professora e se relacionaram à organização do gênero proposto, ao conteúdo do texto e aos aspectos lingüísticos. A professora propôs, no final da aula, que os alunos realizassem um diário reflexivo e fizessem suas observações acerca do que havia sido explorado naquele dia.
- 03/05/2007 (dobradinha): Aula 5 – “Turma do Penadinho em ‘Do lado de cá ou do lado de lá? Decida-se!’” - gênero: HQ. Essa aula teve como objetivo discutir os elementos que compõem uma HQ. A aula aconteceu no dia 03 de maio de 2007 e a professora utilizou como instrumentos de trabalho, o retroprojetor e transparências coloridas. A unidade de trabalho foi criada pela professora-pesquisadora, refletida na parede e discutida entre professora-alunos e alunos-alunos. O texto foi retirado de um livro didático de 6ª série chamado *Linguagem, criação e interação*; centralizado somente em gêneros textuais. Por ser uma unidade de trabalho organizada e trabalhada em decorrência do projeto Ação Cidadã – PAC; achei pertinente analisá-la. Ao término da aula, a professora solicitou, mais uma vez, que os alunos escrevessem o diário reflexivo da aula, opinando e refletindo sobre as discussões empreendidas.
- 04/10/2007 (dobradinha): Aula 6 – “O que é o amor?” - gênero: poesia. Esta aula teve como objetivo principal discutir os elementos da poesia e sua estrutura composicional. A professora elaborou questões relacionadas ao gênero poesia e estabeleceu uma relação com

outro texto (intertextualidade) para perceber se os alunos conseguiam relacionar e diferenciar os elementos constitutivos de ambos. Para o desenvolvimento da aula, a professora utilizou o texto do livro didático da 7ª série, aprovado pelo PNLD, seguido de questões organizadas pela professora em papel sulfite, que foram distribuídas para os alunos a fim de servirem como instrumento de discussões.

- 30/11/2007 (dobradinha): Aula 7 – “Gravidez na adolescência” - gênero: reportagem. Essa aula aconteceu no final do processo de pesquisa, no dia 30 de novembro de 2007 e foi organizada e estruturada a partir da organização de uma unidade de trabalho relacionada ao texto informativo – gênero reportagem. A aula teve como objetivo compreender os aspectos mobilizadores da compreensão/produção de textos informativos, do gênero reportagem, relacionados à situação de ação, aos aspectos lingüísticos e à organização textual. A unidade foi elaborada pelo grupo de apoio da escola com participação da professora-pesquisadora e discutida em HTPC com as professoras formadoras e a coordenadora do ciclo II. Essa unidade foi apresentada, trabalhada e discutida em transparências coloridas e o texto foi retirado de um livro didático da 8ª série, aprovado pelo PNLD.

2.6. Procedimentos para análise dos dados

Apresento, nesta seção, os fundamentos requisitados para análise e interpretação dos dados coletados durante a pesquisa. Os dados produzidos nesta pesquisa foram examinados com base na análise lingüístico-discursiva dos enunciados formulados pelos participantes da pesquisa. Em princípio, fiz um levantamento dos conteúdos temáticos propostos por Bronckart (1997/1999), para verificar os tópicos trabalhados na interação, com ênfase nos sentidos da professora sobre o processo de ensino-aprendizagem nas aulas de leitura e produção de textos. Após o levantamento dos conteúdos temáticos, dei seqüência à análise a partir das escolhas lexicais e dos dêiticos, que são “*representações construídas pelo agente sobre si mesmo como locutor ou escritor, sobre seus interlocutores potenciais e sobre a situação espacial e temporal de seu ato*” (1999: 47). Tais marcas lingüísticas permitiram compreender o processo de levantamento de sentidos nas *relações interpessoais* com relação ao estabelecimento das regras e da divisão de trabalho nas aulas de leitura.

Em suma, empreendi a verificação do conteúdo temático como categoria de ilustração do processo ensino-aprendizagem de leitura para perceber os sentidos de leitura atribuídos pela professora e os significados que foram construídos na interação professora-

aluno no processo das aulas de leitura. As regras e divisão de trabalho foram empreendidas para compreender como as aulas de leitura se organizaram e que objeto foi construído durante o processo.

2.7. Confiabilidade dos resultados desta pesquisa

Os resultados aqui discutidos foram apresentados, analisados e discutidos por colegas e pela orientadora, em situações diversas de todo o processo. Primeiramente destaco as discussões do trabalho de pesquisa nos seminários de orientação, as discussões com colegas de mestrado e doutorado que participavam de atividades do grupo LACE, no Projeto Ação Cidadã – PAC. Também, os dados gravados em áudio e transcritos permitiram a revisita constante, como também os diários reflexivos dos alunos entregues ao término de cada aula. No decorrer do processo, tive oportunidade de apresentar e discutir dados desta pesquisa em comunicação individual no 17º Congresso – InPLA 2007 e SIAC (1º Simpósio Ação Cidadã) 2007, em publicações em Cadernos de Resumos dos eventos - 17º InPLA e 1º SIAC (Simpósio Ação Cidadã) e, por fim, no relato apresentado no livro *Ação Cidadã: por uma formação crítico-inclusiva* (LIBERALI & FIDALGO, 2006). No processo de pesquisa, também aconteceram apresentações e discussões das unidades de trabalho desenvolvidas nas aulas da professora-pesquisadora com apreciação dos professores formadores, dos professores participantes e da coordenadora do Ensino Fundamental – Ciclo II como já demonstrado no capítulo metodológico, na seção Programa Ação Cidadã – PAC.

Os dados produzidos neste trabalho serviram, ainda, como aporte de reflexão, em prol do desenvolvimento e de constantes mudanças em meu próprio processo de ensino-aprendizagem sobre o conceito de leitura, tendo em vista o processo de formação do Programa Ação Cidadã – PAC, no qual estive engajada.

CAPÍTULO 3: DESCRIÇÃO E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

Neste capítulo, meu objetivo é descrever e discutir: (1) os sentidos que embasam as práticas de leitura e escrita ao longo do processo; e (2) as regras e a divisão de trabalho, estabelecidas pelos discursos na sala de aula. Para centralizar esta discussão, foco a análise no processo de leitura em três aulas, que ocorreram no período de dois anos. Essa organização é importante porque reflete o desenvolvimento do trabalho da professora-participante quanto ao seu engajamento no projeto Leitura nas Diferentes Áreas (LDA), vinculado ao Programa Ação Cidadã – PAC.

Descrevo a seguir o contexto das três aulas analisadas:

- A aula 2 (dois)⁴ aconteceu no início do trabalho de formação contínua da professora-pesquisadora e foi gravada com o objetivo de reconhecer os sentidos concebidos pela professora quanto ao trabalho de leitura e escrita;
- A aula 5 (cinco) foi gravada no meio do projeto de formação e a professora já tinha clareza dos desígnios do projeto, bem como utilizou uma unidade de trabalho que fora organizada no processo de formação.
- A aula 7 (sete) foi gravada no final do trabalho, e a professora também se utilizou de outra unidade de trabalho que fora apresentada aos seus formadores numa reunião de HTPC (Horário de Trabalho Pedagógico Coletivo), na escola pesquisada.

3.1. Sentidos sobre o processo de leitura que embasam as práticas didáticas:

Momento inicial

Para compreendermos os sentidos que embasam as práticas de leitura construídos no processo ensino-aprendizagem, apresento o contexto geral da primeira aula e a organização do plano geral do texto.

Contexto e Plano Geral

A duração da aula é, em média, de 45 minutos como aponta o plano geral do texto (BRONCKART, 1997/1999) em anexo, e a aula selecionada para gravação aconteceu depois do intervalo dos alunos. A organização e condução da aula se empreenderam da seguinte maneira:

⁴ A aula 2 e as unidades de trabalho da aula 5 e 7, encontram-se em anexo na seção Anexos - anexo 4.

- A professora apresentou o título do texto que seria lido, enfatizando o assunto principal, como aporte para toda a discussão da aula;
- Mostrou a figura de um animal que se relacionava com o título do texto e com o assunto do próprio texto;
- Fez perguntas sobre o animal representado na imagem, para estabelecer uma conexão com o assunto do texto;
- Estabeleceu comentários quanto ao fato de o animal estar em risco de extinção;
- Pediu a uma aluna para que lesse o texto em voz alta;
- Fez perguntas de interpretação;
- Questionou os alunos com relação a alguns aspectos lingüísticos do texto;
- Pediu a opinião dos alunos acerca dos fatos relacionados à extinção do peixe-boi;
- Solicitou que os alunos relatassem a aula através de um diário reflexivo.

Assim, a professora inicia a aula com estratégias de pré-leitura para que os alunos olhem a gravura do texto, leiam o título e construam hipóteses sobre o conteúdo a ser lido. Por exemplo:

(Excerto 1)

Professor 1: O nosso texto de hoje chama-se peixe-boi, história e lenda. *(Professora mostra a imagem do peixe-boi com o texto)*. Qual é o animal que está em extinção?

Antes de iniciar a leitura do texto "Peixe-boi, história e lenda", a professora explicita o tema do texto que vai ser trabalhado, relacionando-o com uma imagem, para proporcionar ao aluno uma compreensão da relação imagem, tema e texto. Nesse sentido, requisita a atenção do aluno para esse fato, através de uma pergunta acerca da imagem que se encontra no topo do lado direito da página do livro, do texto analisado.

Contudo, embora propicie que os alunos pensem sobre o assunto e o conteúdo lido, a professora deixa de mencionar o propósito da aula em referência ao texto, o porquê da escolha de um texto ligado a duas idéias: descrição histórica do peixe-boi e da lenda e sua representação na organização do texto como um gênero, isto é como um texto que está inserido em um livro dirigido a um público-alvo de alunos de 6ª série. Deixa, assim de possibilitar o conhecimento dos alunos quanto ao domínio das *Capacidades de ação*, como proposto por Schneuwly & Dolz (1997/2004) e, apontadas por Magalhães (2004: 71-72) e

Liberali et al. (2006: 78-79), no que concerne a um gênero que tem como especificidade informar determinado conteúdo a um destinatário em uma situação determinada. Tampouco foi trabalhada sua relação com os objetivos, escolha de temas e de conteúdos, utilização do espaço-tempo e compreensão dos agentes participantes num determinado contexto de produção. Dessa forma, há ausência de um intercruzamento na relação tema, espaço-tempo e objetivos, o que pode ser visto no excerto 2 a seguir, conforme trechos grifados:

(Excerto 2)

Vanessa 2: *(Leitura do texto)* Os peixes–boi...

Professora 4: De acordo com o texto, os homens, eles sempre tiveram uma ganância em querer destruir os animais para uso dos seus próprios interesses, no caso do peixe-boi, qual foi o motivo que fez com que o homem quisesse caçar o peixe-boi ?

(Os alunos tentam responder ao mesmo tempo)

Professora 5: Um de cada vez.

Patrick 2: Pela carne e pela gordura.

Jefferson 1: Pela carne, pela gordura e pelo couro.

Professora 6: Isso mesmo. Então ele queria se aproveitar da carne, da gordura e do couro do peixe-boi porque tinha naquela época...

Lucas: Valor.

Após a leitura oral do texto pela aluna, a professora faz perguntas de compreensão das informações do texto lido.

(Excerto 3)

Professora 4: De acordo com o texto, os homens, eles sempre tiveram uma ganância em querer destruir os animais para uso dos seus próprios interesses, no caso do peixe-boi, qual foi o motivo que fez com que o homem quisesse caçar o peixe-boi ?

A discussão é direcionada para o que é normalmente explorado nas aulas de leitura: o conteúdo. Lê-se o texto para responder questões estabelecidas, localizando as informações que ele dá, conforme discutido por Kleiman (2002): uma atividade de leitura para verificação da compreensão ou “interpretação”, exigindo apenas que o aluno responda perguntas sobre informações que estão expressas no texto. (Então ele queria se aproveitar da carne, da gordura e do couro do peixe-boi porque tinha naquela época...)

A aula torna-se um exercício de compreensão que direciona o aluno a completar a frase corretamente segundo as informações do texto. Ao fazer perguntas direcionadas ao texto, a professora conduz o raciocínio do aluno avaliando e conduzindo-o a uma resposta esperada, como se pode observar no excerto 4 a seguir:

(Excerto 4)

Professora 6: Isso mesmo. Então ele queria se aproveitar da carne, da gordura e do couro do peixe-boi porque tinha naquela época...

Lucas: Valor

Percebe-se também que as interações sobre o texto são organizadas pela professora. Ela faz perguntas e coloca se a informação é procedente ou não, pedindo por maiores informações se a resposta está incompleta. Veja no excerto 5 a seguir:

(Excerto 5)

Professora 7: Valor né? Então, e em seguida vamos ver a segunda questão: Olha, o peixe-boi, ele foi comparado a uma... a uma lenda, a um mito de uma lenda denominada qual?

Jefferson 2: A sereia

Professora 8: Muito bem, Jefferson, é isso aí, a sereia. Por que vocês acham que o peixe-boi foi comparado com a sereia?

Professora 9: Por causa da cauda e por causa de outra coisa.

Jefferson 3: Pelo canto.

Embora o texto seja colocado à disposição dos alunos para que respondam as questões formuladas a título de interpretação, conforme discutido por Geraldi (1984), lê-se o texto para responder questões estabelecidas e os alunos, por sua vez, dão suas respostas com base nas informações sugeridas pelo texto. Nesse sentido, o foco da discussão apresentada logo no início da aula é também voltado para o conteúdo, perdendo-se de vista como apontado por Rojo (2000/2006: 32), “*o processo acurado de descrição do gênero*”, no caso desse texto informativo (“História e lenda do peixe-boi”), no que diz respeito à sua situação de produção e forma composicional.

O excerto 5 acima e a maioria das questões mencionadas nos excertos 1 e 2 revelam também que a professora faz uso do texto com o intuito de formular questões de interpretação, geralmente com perguntas diretivas, pelo pronome interrogativo *qual*, conforme grifo nos exemplos na seqüência:

Professora 1: ...Qual é o animal que está em extinção?

Professora 4: ...Qual foi o motivo que fez com que o homem quisesse caçar o peixe-boi ?

Professora 7:...Olha, o peixe-boi, ele foi comparado a uma... a uma lenda, a um mito de uma lenda denominada qual?

A característica básica desta postura é o objetivo de extrair do texto uma informação, estabelecida no processo de leitura (GERALDI, 1984). Entretanto, a pergunta

Por que vocês acham que o peixe-boi foi comparado com a sereia?

requer uma resposta mais elaborada porque possibilita ao aluno, uma organização própria de compreensão tendo em vista as diversas possibilidades de respostas que se dão nas relações não demarcadas diretamente pelo texto no que diz respeito ao peixe-boi e à sereia. Todavia o

aluno não consegue fazer a relação. A fala de professora aponta que a resposta está incompleta:

Patrick 3: Por causa da cauda.

Professora 9: Por causa da cauda e por causa de outra coisa...

Jefferson 3: Pelo canto.

A preocupação da professora em criar um ambiente em que todos os alunos participem e sintam-se bem é constantemente presente em suas colocações para elogiar os alunos, enfatizar que a resposta é procedente, em salientar que seu objetivo é que todos participem, pois ela quer saber as idéias deles. Veja o excerto 4 abaixo, conforme trechos grifados:

(Excerto 6)

Professora 10: Nossa Jefferson! Você está me surpreendendo, é isso aí, tá vendo! Olhe aqui, quando eu propus nessa aula que nós pudéssemos conversar e analisar o texto juntos, é porque eu acho que a habilidade do aluno, ela não está só na escrita porque as idéias de vocês também são importantes para nós, né isso? Ok? Então como o Jefferson e o Patrick falaram; o peixe boi, ele foi comparado à sereia por causa do canto e por causa da cauda e do seu canto e daí ele explica que o canto é o quê?

Jefferson 4: Vocalização

Essa valorização do compartilhamento e construção conjunta de significados do conteúdo lido é revelada também pelas perguntas que medeiam a interação. Embora a mediação seja importante, como aponta Vygotsky (1926; 1930; 1934), a professora centraliza todas as decisões, não criando ZPD mútuas de desenvolvimento a todos os participantes quanto à organização do texto, quanto ao seu autor, quanto às escolhas lingüísticas, o que lhes possibilitaria uma compreensão da organização discursiva e lingüístico-discursiva do texto, em um contexto de ação específico e seu uso na produção escrita.

A evidência de colaboração, entendida como criar possibilidades para que todos se coloquem; diferentemente da definição de Magalhães, é clara. A professora parece entender colaborar como possibilitar que os agentes participantes revelem sua compreensão do conteúdo. Há, de fato, inúmeros exemplos dessa forma de colaboração: há negociação quanto o sentido de algumas questões, e.g., a origem da palavra “canto”, na relação peixe-boi/sereia, concluída pela compreensão do turno 4; nos processos de retomadas que foram construídas pela professora com base nas respostas dos alunos, no excerto a seguir:

(Excerto 7)

Professora 11: Os antigos navegadores associaram o animal com a sereia por causa disso que o Jefferson falou e daí que surgiu o nome de sua ordem: *Sirênia*, porque esse nome *sirênia* aqui, ela tem origem...não é origem própria do dicionário. Ela é origem de onde? (*Os alunos não conseguem responder à questão*) mito...

Patrick 4: mitologia

Alunos 1: mitológica

Professora 12: Então a sereia e o peixe-boi, ambos por essa denominação parecida, como Jefferson falou, ele vem do nome sirênio que é mitológico por causa dessa cauda e do canto, ok? Então vamos ver aqui. É provável que o peixe-boi, ele é um animal muito antigo, ou ele é um animal recente?

Alunos 2: Antigo.

Professora 13: Antigo. Nós temos outros animais antigos que são os...

Jonathan 1: javalis

Professora 14: Então, esses animais...já teve até um filme, dinossauros né?

Paulinho 1: Dinotopia.

Nessa seqüência, a professora inicia o turno orientando o raciocínio do aluno, com perguntas padronizadas, com lacunas a serem preenchidas ou alternativas, já presentes na fala da professora, dentre as quais os alunos deverão escolher a mais adequada. A professora também faz perguntas de compreensão que não fazem alusão alguma ao seu funcionamento textual. Por outro lado, nota-se da parte dos alunos, uma completa aceitação das regras convencionais do trabalho em sala de aula, uma vez que eles acompanham as explicações da professora e, na maioria das vezes, as respondem corretamente ou tentam fazê-lo.

(Excerto 8)

Professora 15: Só que os dinossauros, eles entraram em extinção.

Carol 1: É, é uma pena né?

Professora 16: É. O peixe-boi não entrou em extinção, mas eles correram risco, tá certo?

Paulinho 2: Professora, tem peixe-boi ainda?

Professora 17: Lógico. Eu acabei de falar que ele correu o risco de desaparecer, mas com as campanhas ecológicas, o IBAMA e outros órgãos que proíbem a caça e a pesca de animais em sua fase de procriação ou em risco de extinção, podemos apreciar a vida do peixe-boi. O peixe-boi é um animal mamífero por quê?

Paulinho 3: Porque os filhotes se alimentam...

Patrick 5: Do leite

Professora 18: Do próprio leite da mãe, né isso?

Paulinho 4: Então eu sou mamífero (*alunos riem*).

Ao iniciar o excerto 8, a professora insere um comentário a respeito de um outro animal que já fora extinto, dinamizando uma prática crítica e reflexiva como discutida, por

exemplo, por Paulo Freire (1970), Schön (1992; 1987), Giroux (1992), Kincheloe 1993), entre outros, com base em questões que reconsideram uma compreensão rotineira e levantam novas questões sobre sentidos que estão construídos em sala de aula. Essa inserção tem como objetivo a reflexão do aluno sobre o problema, confirmada pelos turnos 1 e 2. A professora também contextualiza e amplia o turno 17 pelo estabelecimento de relações com uma resposta mais elaborada ao questionamento do aluno. Há também o compartilhamento de idéias entre aluno-aluno (ver turnos 3 e 5), aluno-professor (demais turnos), numa relação constante de sentido-significado (VYGOTSKY, 1934/2005). No entanto, os processos de construção de significação, os modos de organização dos discursos e a organização estrutural dos enunciados não são trabalhados como resultantes da situação de produção dos discursos/textos com relação ao processo de descrição do gênero quanto à sua situação de produção, temas, forma composicional e marcas lingüísticas como discutido por Rojo (2000).

(Excerto 9)

Professora 19: Vamos lá, continuando. O fato que levou os caçadores a quererem matar os animais além da carne, do couro e da gordura? Teve outro fato que fazia com que os caçadores quisessem depredar esse animal, qual foi o outro fato?

Carol 2: O risco de extinção.

Professora 20: O risco de extinção? Não é isso.

(O aluno Jefferson levanta à mão)

Professora 21: Vai, fale!

Jefferson 5: Porque eles acharam que como a sereia era...como eles possuíam e a sereia estava matando eles, eles achavam que a a... o peixe boi ia fazer a mesma coisa.

Professora 22: *(Não compreendendo o que o aluno quis dizer)* Mas, mas qual foi o motivo? Se por exemplo..., se o peixe-boi fosse um animal igual ao tigre, vocês acham que os homens iam... os caçadores iam... *(Antes que a professora conclua o pensamento)*.

Paulinho 5: Porque ele é mansinho.

Professora 23: Porque ele é mansinho, por isso. Porque ele é dócil, fala aqui no texto.

Ao continuar o processo de análise do texto, a professora possibilita interações na sala de aula, em sua maioria, estabelecidas na relação professora-aluno; como também observados em outros excertos. A contextualização da aula acontece sob a direção da professora, tendo como efeito a participação efetiva dos alunos que acompanham o raciocínio, respondendo a maioria das perguntas da forma esperada pela professora e quando não conseguem responder, são corrigidos por ela, como se pode observar nos exemplos grifados a seguir:

Carol 2: O risco de extinção.

Professora 20: O risco de extinção? Não é isso.

A professora também, em todo o decorrer da aula, relaciona as perguntas com o conteúdo do texto, confirmando ou negando as respostas ditas pelos alunos, conforme trechos grifados na seqüência:

Paulinho 5: Porque ele é mansinho.

Professora 23: Porque ele é mansinho, por isso. Porque ele é dócil, fala aqui no texto.

(Excerto 10)

(O aluno chama a atenção da professora)

Professora 24: Oi!

Jefferson 6: O golfinho também é.

Professora 25: O golfinho também é dócil como o peixe-boi.

Carol 3: Mas os golfinhos professora, são nervosos.

Professora 26: É, mas são muito dóceis também. Gente, então um outro fato, outro fato que fez com que os caçadores também depredassem o peixe-boi, foi o fato deles serem dóceis, certo? Também aqui ele faz uma relação com a literatura clássica. Tem uma obra de Homero que narra as tentações sofridas pelos navegadores que lutaram bravamente contra à sedução do canto e beleza das sereias. Qual é essa obra?

Carol 4: Odisséia.

Professora 27: Isso mesmo. Em Odisséia, na Odisséia, as vítimas eram quem?

Alunos 3: Os pescadores.

Professora 28: Na vida real, eles foram vilões. Então as vítimas da Odisséia, as pessoas que sofriam neste livro eram os navegadores. Na vida real, os navegadores eram os vilões. Por quê?

Patrick 6: Porque eles poluíam o ambiente.

Neste excerto, há a possibilidade de os alunos representarem os seus *sentidos*, para que a partir destes, todos possam compartilhar seus *significados*, como discutido por Vygotsky (1934/2005). Porém, esse compartilhamento se dá por questionamentos relacionados ao texto como objeto de uso, mas não de ensino, como argumentado por Rojo (2004). Para tratar o texto como objeto de ensino, a professora precisaria trabalhá-lo numa concepção de gênero, de modo que os alunos pudessem se apropriar da sua natureza temática, composicional e estilística, como apontado nos PCN 3º e 4º ciclos do ensino fundamental (BRASIL, 1998: 23).

(Excerto 11)

Professora 45: Número 3, vocalizar significa...

Paulinho 12: Cantar.

Professora 46: Olhe aqui, por que no texto a palavra vocalização aparece entre parênteses? Olhe, aqui tem canto e entre parênteses tem (vocalização). Pra que ela serve aqui, a vocalização? **Carol 5:** Porque é a mesma coisa.

Professora 47: Isso. Porque canto significa...

Carol 6: A mesma coisa.

Professora 48: Isso. Para explicar o sentido da palavra canto, ok? Número 4, olhe! “**Sua** semelhança com as formas humanas, **seu** canto e docilidade fizeram-**no** ser comparado às sereias”. A quem se refere as palavras destacadas na frase? A sereia ou ao peixe-boi? **Paulinho e alunos: 13** Ao peixe-boi.

Professora 49: Ó, **sua** semelhança com as formas humanas... Isso, ao peixe-boi. E qual é a utilidade dessas palavras no texto, **sua, seu e no**? Pra quê e por que ele as utiliza aqui?

Jonathan 4: Pra dizer como ele é.

Paulinho 14: É a descrição do peixe-boi

Professora 50: Então gente, é isso que vocês estão falando, mas, a colocação dessas palavras aqui é por que evita aqui, o quê?

Carol 7: A repetição da mesma palavra.

Professora 51: Isso mesmo, da palavra peixe-boi, entenderam?

Alunos 8: Siiim.

O excerto acima mostra um trabalho com alguns aspectos lingüísticos relevantes para compreensão e produção do texto proposto. Nesta acepção, percebe-se que a professora estabelece ligações de uma das capacidades referentes ao conteúdo temático do texto, evocando uma das aptidões requeridas ao aprendiz para compreensão de um gênero numa situação de interação. Essa aptidão é apresentada por (DOLZ, PASQUIER & BRONCKART, 1993), como uma das capacidades de linguagem para a produção de um gênero. Contudo, todas as referências lingüísticas realizadas são desencadeadas para compreensão do conteúdo do texto escrito e não ao eixo de reflexão sobre a língua e a linguagem relacionadas à variação lingüística; à organização estrutural dos enunciados; aos processos de construção da significação; ao léxico e às redes semânticas e aos modos de organização dos discursos como discutido por Rojo (2000).

(Excerto 12)

Vanessa 3: Por isso que dizem que o homem não foi feito para conviver com a natureza, não é professora? Por isso que tem muita coisa que, ele mesmo cria e ele mesmo destrói.

Professora 63: Ele mesmo cria e ele mesmo destrói. Vou finalizar, olhe! A arara azul foi caçada e eliminada das matas por sua beleza; o homem deseja para si o que é belo, de forma bastante egoísta. Quando ele destrói as ararinhas lá... Nós já falamos sobre isso. No caso do peixe-boi, o motivo do ataque não foi sua beleza, mas o interesse em sua carne, sua gordura e em seu couro, e o fato de ser dócil e indefeso. O que você pensa sobre isso? Todos que quiserem falar, falem,

mas um de cada vez. O que quê vocês acham? Por exemplo: O homem, ele destruiu as ararinhas azuis como nós já tínhamos visto em textos anteriores, pela beleza e no caso do peixe-boi, o motivo aqui do ataque, não foi a beleza, foi o quê? A carne, a gordura...

Alunos 10: O couro.

Professora 64: A pele... Aí a pergunta é a seguinte: O que você pensa sobre isso, desse interesse do homem em destruir os animais. *(Os alunos tentam responder ao mesmo tempo)*. Primeiro a Caroline.

Carol 13: De ficar rico, ele pega a carne, a beleza dos animais, não importa a gordura, a feiúra, mas o fato de ficar rico.

Professora 65: Mas o homem está sendo bom neste sentido?

Carol 14: Não.

Professora 66: Está sendo o quê?

Vanessa 3: Por isso que dizem que o homem não foi feito para conviver com a natureza, não é professora? Por isso que tem muita coisa que, ele mesmo cria e ele mesmo destrói.

Carol 15: Cruel.

Professora 67: Cruel. Vanessa!

Vanessa 4: Professora, é que às vezes ó...têm muitos homens que sentem gosto de matar o bichinho e acabar com a natureza. Por isso que muita coisa aqui no Brasil é discriminada pelos outros países, porque no Brasil, aqui, as coisas não são...do jeito que é em outros países. Lá têm muitos homens que não acabam com a natureza.

Professora 68: Eles preservam?

Vanessa 05: É aqui, eu acho que eles não preservam professora.

Professora 69: Fale Kevin!

Kevin 1: É porque têm muitos homens que sentem prazer de matar os animais, só que é pena eles ficarem ricos, construírem muitas coisas. É que eles não sabem, que eles matando a natureza, eles não vão ter a natureza. Por isso que acontecem muitas coisas não só no Brasil, mas no mundo.

O excerto anterior configura-se pela tentativa da professora em propiciar um espaço de reflexão crítica aos alunos, com vistas ao tema do texto. Ao propor essa reflexão, a professora designa as propriedades dos mundos formais (físico, social e subjetivo), relacionadas ao conteúdo temático, como proposto por Magalhães (2004), como se pode observar no exemplo a seguir:

O que você pensa sobre isso? Todos que quiserem falar, falem; mas um de cada vez. O que quê vocês acham? Por exemplo: O homem, ele destruiu as ararinhas azuis como nós já tínhamos visto em textos anteriores, pela beleza e no caso do peixe-boi, o motivo aqui do ataque, não foi a beleza, foi o quê? A carne, a gordura...

Ao contemplar um espaço para discussão, a professora dá espaço para que os alunos dêem suas opiniões e formulem hipóteses sobre o assunto, construindo um sentido quanto à idéia principal do texto, avaliando-o criticamente.

Em suma, esta aula revela a compreensão da professora sobre leitura com base na discussão do conteúdo lido, organizado com base nas estratégias de pré-leitura e leitura como discutido por Kleiman (1989b). A leitura é, para a professora e para os alunos, compreender o conteúdo lido com algumas referências relacionadas aos aspectos lingüísticos do texto e com possibilidade de reflexão crítica sobre o assunto tratado. O desenvolvimento da aula se dá pela direção da professora, totalizando a famosa interação tradicional de sala de aula em que o professor pergunta, o aluno responde e a professora, confirma; completa e elogia. A professora parece ver o texto como única fonte de sentido, arraigado às palavras e frases e em dependência direta com a forma, como apontado por Kato (1985). Assim, “*o texto-produto é visto como um conjunto de pegadas a serem utilizadas para recapitular as estratégias do autor e, através delas, chegar aos seus objetivos*” (KATO, 1985: 57). Essa concepção denota um prolongamento da visão tradicional ascendente, tendo em vista que o texto se porta como autoridade, detentor de significados limitados e o leitor, aquele que necessita ter competência para apreender o(s) sentido(s) nele situado(s).

Segue um quadro com o resumo dos sentidos da professora com relação ao processo ensino-aprendizagem na aula de leitura, nos conteúdos temáticos (BRONCKART, 1997/1999):

**Quadro 1: Sentidos da professora da aula de leitura – Aula 2: Texto informativo:
PEIXE-BOI: HISTÓRIA E LENDA – dia 18 de maio de 2006**

Sentidos sobre o ensino-aprendizagem de leitura
Proposição do trabalho a ser focado com apresentação do texto e do assunto tratado.
Investigação do conhecimento do aluno com relação ao animal do texto para situar os alunos no tema.
Proposição de leitura do texto como pretexto para compreensão das informações do texto escrito.
Leitura oral do texto por um/a aluno/a para ajudá-lo (a) a adquirir fluência de leitura em voz alta.
Leitura como localização de informações explícitas em um texto.
Exploração dos aspectos lingüísticos do texto como importantes para compreensão das informações do texto escrito.
Leitura como um espaço para que os alunos reflitam sobre o tema do texto.

3.1.1. Regras e divisão de trabalho empreendidas na atividade de leitura – Aula 2

Discuto, nesta seção, as regras e a divisão de trabalho que direcionaram essa aula inicial de leitura.

A organização do trabalho na aula de leitura

Ao entrar na sala de aula, a professora pede que os alunos peguem seus livros didáticos e abram na página solicitada para realizarem o estudo de um texto informativo. A professora fala o nome do texto a ser estudado e aponta como referência ao tema, a figura de um animal que se encontra em extinção perguntando aos alunos sobre o nome do animal. Os alunos respondem a pergunta com base na figura, demonstrando conhecerem o animal. A professora faz um comentário sobre a situação do animal e em seguida solicita a leitura do texto por um aluno. A leitura do texto é realizada em voz alta por uma aluna, enquanto os demais colegas a acompanham com o texto em mãos.

Como verificamos na discussão anterior, as regras para o trabalho em sala de aula são definidas pela professora e aceitas pelos alunos. Como revelam os excertos, há uma clara divisão de trabalho: a professora dirige, pergunta, os alunos respondem e a professora avalia. Esse padrão interacional revela uma tradicional divisão de trabalho em que, embora todos participem, não há reflexão sobre o processo de leitura.

Dessa forma, a atividade de leitura que deu início ao processo ensino-aprendizagem, está representada da seguinte maneira:

- **Sujeitos** da ação: a professora pesquisadora e 38 alunos. A maioria dos alunos participa e acompanha a aula. Porém, há cinco alunos repetentes semi-analfabetos que não se integram ao processo e não conseguem acompanhar a leitura do texto escrito.
- **Instrumentos** utilizados: o texto “Peixe-boi: história e lenda” do livro adotado, aprovado pelo PNLD 2005⁵: *Português para Todo* e os exercícios com perguntas e respostas centradas nas informações do texto.
- **Regras**: a professora conduziu a aula e fez todo o trabalho cognitivo. Os alunos têm um papel passivo.

⁵ Livro: Português para todos: 6^a série/ Ernani Terra, Floriana Cavallette; (supervisão pedagógica José de Nicola – São Paulo: Scipione, 2002.

- **Divisão de trabalho:** a professora conduziu todo o trabalho de discussão e avaliação da compreensão do conteúdo lido. O papel dos alunos foi o de responder as perguntas feitas pela professora. O padrão interacional foi o que tradicionalmente se verifica: professor pergunta, aluno responde e professor avalia.
- **Comunidade:** o contexto escolar

O **Objeto** da Atividade é a apreensão de leitura como compreensão do conteúdo do texto.

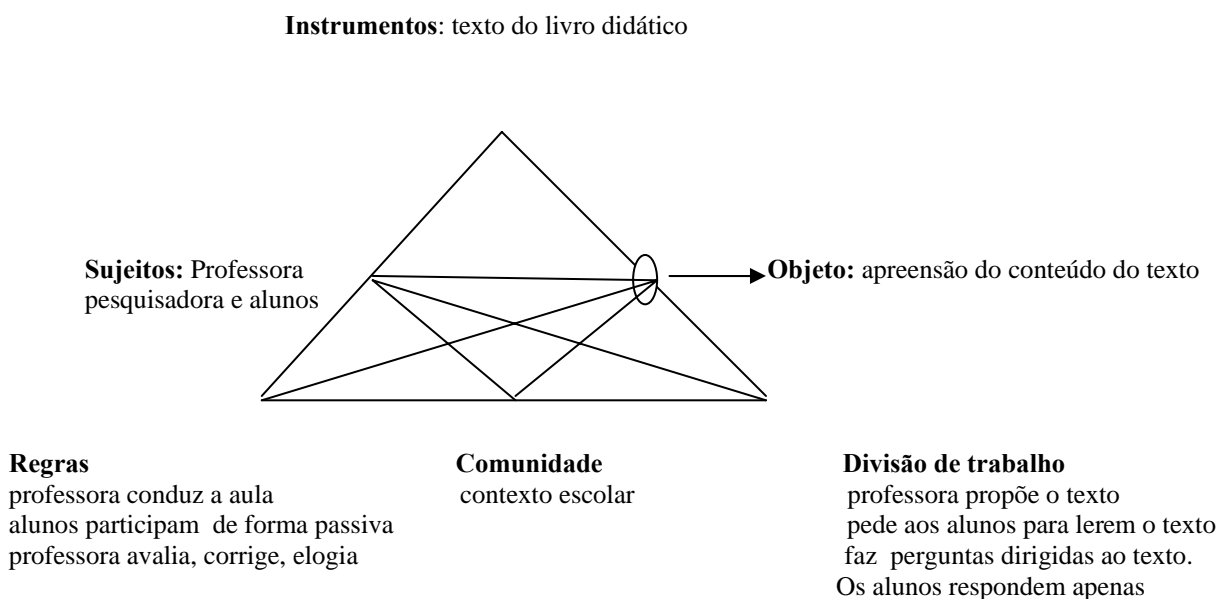


Figura 5: Atividade de leitura como decodificação do conteúdo – Aula 2

3.2. Sentidos que embasam as práticas de leitura – Aula 5

Contexto e Plano Geral

A 2ª aula analisada (Anexo 1) aconteceu no dia 3 de maio de 2007, nas duas primeiras aulas do horário e teve duração de uma hora e trinta minutos (dobradinha). O objetivo da aula foi discutir os elementos de uma HQ, a partir da sua situação de produção de linguagem, na respectiva situação sócio-histórica e esfera da atividade humana (ROJO, 2000), como tarefa proposta em projeto de formação de professores – PAC, como já explicitado. Assim, para compreendermos as transformações ocorridas quanto à concepção de leitura no processo ensino-aprendizagem, fiz o levantamento do plano geral do texto. De acordo com o plano geral (BRONCKART, 1997), a aula foi organizada da seguinte maneira:

- A professora apresentou o gênero a ser trabalhado durante a aula, levando os alunos a compreenderem o significado da sigla HQ através de uma frase de completar;

- Estabeleceu o título da HQ que seria trabalhada, propondo algumas perguntas que estariam relacionadas ao que seria trabalhado na aula (a professora não deixou claro sobre o porquê das perguntas);
- Situou a história relacionada a inventos como assunto tratado no texto;
- Fez perguntas sobre inventos, assunto tratado pelo texto, para mobilizar conhecimentos prévios dos alunos;
- Orientou os alunos sobre os objetivos da leitura do texto, relacionados à compreensão do gênero, bem como o que seria importante e fundamental ser observado quanto à leitura de uma HQ;
- Solicitou que alguém da sala lesse o texto com entonação e levando em conta as expressões dos personagens;
- Fez a leitura do texto junto com os alunos, de modo que cada um representou uma personagem da história;
- Levantou o conhecimento prévio dos alunos sobre o gênero HQ no que diz respeito ao conteúdo temático, estilo e construção composicional, estabelecendo relações importantes para sua compreensão (BAHKTIN, 1953/2000);
- Direcionou perguntas de compreensão global do texto estabelecendo conexões com as características do texto;
- Solicitou que os alunos escrevessem um diário reflexivo contando como foi a aula e sugerindo novas maneiras de melhorá-la.

O objetivo da professora era trabalhar com a estratégia de antecipação do conteúdo; no entanto, a professora não discute com eles sobre o propósito de investigação empreendido na aula, como se pode observar no excerto marcado a seguir:

(Excerto 1)

Professora 1: Hoje nós vamos desenvolver uma aula de leitura sobre HQs. HQs significa História em:

Alunos 1: Quadrinhos

Professora 2: A nossa HQ chama-se: Turma do Penadinho em “Do lado de cá ou do lado de lá? Decida-se! Então gente, antes de começar a aula eu gostaria de saber algumas coisas que têm relação com o que nós vamos ver para que vocês já imaginem aquilo que vai ser analisado aqui na aula, ta?

Ao não informar claramente a proposta de investigação explicitada no turno 2, a professora acaba por não possibilitar a realização de uma atividade discursiva a partir de uma

concepção enunciativa, discursiva de língua, em que as condições de interlocução necessitam ser consideradas como determinantes para seu estudo, como discutido em Rojo (2000/2006). O excerto, a seguir, revela novos sentidos da professora quanto ao processo ensino-aprendizagem na aula de leitura:

(Excerto 2)

Professora 3: Então, como a dinâmica chama-se inventando e a história está relacionada com alguma coisa de invento, eu gostaria de saber de vocês, quem aqui nessa sala já inventou algum aparelho pra alguma coisa que vocês considerem interessante ou não. Algum aparelho para alguma feira ou algum invento ou mesmo porque você queria fazer uma experiência em casa.

Carol 1: Eu já.

Professora 4: O que você inventou Carol?

Carol 2: Uma experiência na aula da professora Ana Lúcia.

Professora 5: Qual foi a experiência da professora Ana Lúcia?

Carol 3: Era uma experiência com água, algodão, rolha e areia.

Professora 6: Ah, tá. Mas o que foi que você fez com água, algodão, rolha e areia?

Carol 4: Era um experimento para ver se a água passava potável. Primeiro colocava areia, algodão e a rolha na boca da garrafa, depois tirava a rolha e colocava água.

Professora 7: E ela saiu limpa?

Carol 5: Sim.

Professora 8: Este invento não tem nenhum nome? Você não lembra?

Carol 6: Não

Professora 9: Porque às vezes têm professores que fazem bússola, fazem isso e aquilo pra poder relacionar com alguma matéria que está trabalhando. Mais alguém já inventou algum aparelho, alguma coisa? Ninguém? Nossa!!! Eu já inventei algum aparelho. Vocês sabem àquele telefoninho sem fio? Eu aprendi a fazê-lo na escola.

Patrick 1: Ah, eu sei. Eu já brinquei com um deles.

A professora faz perguntas relacionadas aos conhecimentos cotidianos dos alunos integrados à abordagem do texto para construção do gênero como objeto de ensino, tal como discutido por Rojo (2000/2006) Tal procedimento, na concepção de Vygotsky (1934/2005), é de grande importância para o desenvolvimento da criança quanto a sua aprendizagem escolar e a seu desenvolvimento na formação de conceitos, tendo em vista que os conceitos espontâneos e científicos se influenciam numa relação dialética. O trecho, a seguir, revela essas transformações (exemplos grifados):

(Excerto 3)

Professora 10: Ok gente, agora nós vamos ler o texto para estudarmos os elementos de uma HQ e também compreendermos a história. Tudo bem? Ao lermos o texto nós temos que analisar muito bem a HQ, as expressões das pessoas, como é que elas se portam nos quadrinhos, os balõesinhos

que estão colocados lá, a linguagem... Então vocês têm que atentar pra tudo isto, por quê? Porque se vocês não atentarem pra tudo isto, não vai ter uma leitura muito mais ampla do que aquela que nós não teríamos se não... se não olhássemos com detalhes essas coisa, ta? Então vamos observar as imagens, as expressões faciais, os baldezinhos, a linguagem utilizada e a história propriamente dita. Outra coisa interessante: De onde foi retirada a história, porque isto faz parte também da história, e o título da história e a relação que este título tem com o texto. Vamos começar a ver? Então vamos lá. O nome da nossa História é...

Alunos 3: Do lado de cá ou do lado de lá? Decida-se!

Neste exemplo, percebe-se que a compreensão sobre leitura e sobre o ensino de leitura está em processo de transformação, pois revela traços de novos paradigmas educacionais. Ao propor a leitura do texto, a professora procura deixar claro para os alunos o que vai ser estudado com relação ao texto. Sua apresentação do gênero situa-o em um contexto social determinado, em que a HQ é estruturada discursivamente, supondo uma capacidade de ação do interlocutor para seu uso efetivo e eficaz, tal como discutido em Rojo (2000/2006).

Essa postura revela que a professora considera o texto como uma unidade comunicativa, levando em conta o gênero ao qual ele pertence, com diferentes segmentos que podem ser reconhecidos e classificados por suas características lingüísticas específicas, como apontado por Bronckart (1997/1999). Segundo Dolz e Schneuwly (1996/2004), a apropriação sistemática dos gêneros por meio da mediação de estratégias com intervenções no ensino-aprendizagem de leitura e produção de textos, permite a reconstrução da linguagem em situações inovadoras e concretas de comunicação mais complexas. Os autores defendem que tal abordagem didática deve conduzir os alunos a ter mais autonomia e maior aptidão nas capacidades comunicativas que exijam uma maior complexidade de organização discursiva, imergindo-os assim, no meio social. Isso pode ser constatado no excerto abaixo.

(Excerto 4)

Professora 11: Alguém gostaria de ler o texto com entonação relacionada às expressões das personagens?

Jefferson 1: Professora, a senhora lê e depois a gente faz os personagens.

Professora 12: Tudo bem, vamos lá.

(professora e alunos lêem o texto entonando e agindo como as personagens da HQ). Agora nós vamos fazer uma relação das suas respostas com o texto, pra ver como é que vocês analisaram e perceberam toda a história, ta? Vamos lá? Dinâmica 1 – Inventando. Eu gostaria de saber se esse texto seria: Uma história, uma reportagem, uma HQ, uma notícia, um calendário, um item de dicionário e por quê.

Jonathan 1: Uma HQ.

Lucas 1: Uma História em Quadrinhos.

Professora 13: E por que você compreende que é uma História em Quadrinhos, Lucas.

Patrick 2: Porque a história está sendo mostrada em quadrinhos.

Professora 14: E o que mais caracteriza essa história como uma História em Quadrinhos?

Patrick 3: Os desenhos.

Carol 7: As falas.

Professora 15: O que mais? As ex...

Lucas e Carol 1: As expressões.

Este exemplo demonstra a preocupação da professora em orientar os alunos sobre a leitura de uma HQ, gerindo assim, uma leitura compartilhada em que professora e alunos interagem na leitura do texto representando os personagens de acordo às expressões e situações vivenciadas por cada um (**Professora 11:** Alguém gostaria de ler o texto com entonação relacionada às expressões das personagens? **Jefferson 1:** Professora, a senhora lê e depois a gente faz os personagens. **Professora 12:** Tudo bem, vamos lá. *(professora e alunos lêem o texto entonando e agindo como as personagens da HQ)*).

Esta representação de leitura é importante porque visa a proporcionar atividade de leitura em sala de aula com estratégias asseguradas, segundo suas potencialidades, para desenvolver as diferentes capacidades de linguagem, como discutido em Machado (2001). Segundo Dolz, Pasquier & Bronckart (1993) e Schneuwly & Dolz (1997/2004), ao interagirmos nas diferentes situações sociais por meio dos textos, fazemos uso dessas capacidades.

Após a leitura compartilhada do texto, a professora propõe questões de conhecimentos cotidianos dos alunos relacionadas à estrutura composicional do gênero HQ. (**Professora 12** ...Eu gostaria de saber se esse texto seria: Uma história, uma reportagem, uma HQ, uma notícia, um calendário, um item de dicionário e por quê. **Professora 13:** E por que você compreende que é uma História em Quadrinhos, Lucas **Professora 14:** E o que mais caracteriza essa história como uma História em Quadrinhos? O que mais? As ex...). Isso demonstra o empenho da professora em levar o gênero para a sala de aula, o mais próximo possível de como ele funciona nas práticas de linguagem de referência, para que o aluno possa responder às exigências comunicativas com as quais ele for confrontado, conforme discutido por Schneuwly e Dolz (1997/2004) e percebido no excerto a seguir:

(Excerto 5)

Professora 16: Ok. Vamos pra dinâmica 3. Em seguida, depois da segunda aula, quando nós terminarmos toda dinâmica, vocês vão entrevistar os seus colegas pra saber o seguinte: 1º - Quem lê HQ e quais são as preferidas. Então, aqui neste quadrinho, você vai por o número de leitores e as preferidas. Por exemplo: Lucas vai entrevistar Carol e ela vai colocar o nome da HQ e a preferida dela.

Caio 1: Quantas pessoas nós vamos entrevistar?

Professora 17: Mais ou menos três a cinco pessoas, tá bom?.Ok. Agora, vamos para dinâmica: 4 - Descobrimo sobre HQ. Qual é a finalidade de uma HQ? Por que é que alguém organiza uma HQ? Prá quê? Por quê? Qual é o objetivo de uma pessoa quando ela organiza uma HQ? Quando ela faz todos os desenhos. Fala Jonathan, O que você acha?

Felipe 1: Para ser reconhecido, né?

Professora 18: O que mais?

Patrick 4: Para ganhar dinheiro.

Professora 19: Só pra ganhar dinheiro?

Silas 1: Pra contar uma história que não aconteceu, que não acontece no dia-a-dia.

Ao iniciar o turno 17, a professora propõe um trabalho de sondagem oral/escrita para que todos saibam sobre as pessoas que lêem HQ e quais são suas preferências na leitura desse gênero. Isso demonstra uma tentativa da professora de estabelecer uma atividade de produção de linguagem centrada em uma prática sócio-histórica viva e reflexiva que, na concepção dos PCN (BRASIL, 1998: 7), “*significa fazer escolhas ao produzir um discurso ainda que possam ser inconscientes, mas decorrentes das condições em que o discurso é realizado*”. A professora organiza as perguntas, de acordo com os elementos presentes no contexto de produção do gênero HQ

Professora 17: ... Qual é a finalidade de uma HQ? Por que é que alguém organiza uma HQ? Prá quê? Por quê? Qual é o objetivo de uma pessoa quando ela organiza uma HQ? Quando ela faz todos os desenhos. Fala Jonathan, O que você acha?

Professora 18: O que mais?

Professora 19: Só pra ganhar dinheiro?

instaurando à construção de significados dos alunos, mas respeitando os conceitos predominantes no grupo cultural e lingüístico a que pertencem, como discutido por Vygotsky (1934/2005).

O excerto abaixo revela que a professora consolida a historicidade das situações de produção do gênero HQ como parte constitutiva deste. Ao fazer perguntas abertas que solicitam, do aluno, sua opinião sobre as situações de produção do gênero HQ, a professora empreende a identificação de situações concretas em que as HQs foram produzidas, tal como discutido em Rojo (2000/2006), o que pode ser visto nos turnos (21 a 28) do excerto 6 abaixo:

(Excerto 6)

Professora 20: E qual é o objetivo dessa História em Quadrinhos?

Silas 2: Transmitir uma fantasia, professora.

Patrick 5: Transmitir a mentalidade.

Professora 21: A mentalidade de quem?

Patrick 6: Da pessoa que está escrevendo.

Professora 22: Da pessoa que está escrevendo. Muito bem Patrick, ótimo. Como surgiram as Histórias em Quadrinhos? O que vocês acham sobre isso? Quem gostaria de falar?

Silas 3: Através de invento, professora. Eles foram inventando essa parte histórica...

Professora 25: Eles foram fazendo essa parte histórica?

Silas 4: Não sei. Tipo, eles foram inventando... eles foram inventando a história e foram escrevendo, professora.

Professora 26: Ah, inventaram uma história, mas você quer dizer que a História em Quadrinhos, ela surge da criatividade doooo... escritor que gostaria de fazer uma história para que as outras pessoas leiam?

Silas 5: também.

Professora 27: E por que que eles usam os recursos em quadrinhos Patrick? Qual é o objetivo dos quadrinhos? Pra que serve os quadrinhos?

Patrick 7: Pra mostrar as falas?

Professora 28: E você Lucas, o que você acha?

Lucas 2: Pra compreender melhor professora, para compreender melhor...

Carol 8: Os pensamentos dos personagens e as falas.

Patrick 8: Para mostrar os personagens.

Essas asserções são marcadas pelo uso da linguagem como instrumento de mediação (VYGOTSKY, 1934/2003) e muda a forma social e o nível de desenvolvimento cultural dos participantes. Ao assumir seu papel de mediadora na sala de aula, a professora propicia inúmeras interações entre professora-aluno, aluno-aluno no decorrer do processo da aula. Nesse contexto, a linguagem se constitui na condição mais importante do desenvolvimento das estruturas psicológicas superiores (a consciência) da criança, possibilitando que sua natureza social torne-se igualmente sua natureza psicológica. O excerto 7 a seguir revela o padrão de perguntas utilizadas na tentativa de propiciar, na sala de aula, a participação dos alunos:

(Excerto 7)

Professora 29: Mostrar os personagens? Ok. Vamos pra próxima. Agora vocês vão me dizer o seguinte:

Quais as histórias em quadrinhos mais lidas no Brasil? Quais vocês acham que são mais lidas?

Silas 6: Cebolinha e Magali.

Lucas 3: Turma da Mônica.

Professora 30: E quem vocês acham que é ooo...autor do Penadinho?

Alunos 4: A Maurício de Souza.

Professora 31: Vocês já conheciam esses personagens?

Alunos 5: Já.

Professora 32: Já? Então vamos lá. Já que vocês falaram que a história é da Maurício de Souza, nós vamos entender melhor quem é a Maurício de Souza. O que quê é a Maurício de Souza produções?

Carol 9: Os personagens de desenhos em quadrinhos.

Lucas 4: É o escritor

Professora 33: E esse escritor criou o quê?

Carol 10: A turma da Mônica.

Professora 34: Esse escritor, ele faz parte...ele tem uma equipe pra poder fazer uma história?

Carol 11: Tem, com certeza.

Neste trecho, a professora faz perguntas que levam à formação de hipóteses relacionadas ao contexto de produção do gênero HQ. O objetivo da professora é colocar os alunos em situações de comunicação, focando o gênero como objeto e instrumento de trabalho para o desenvolvimento da linguagem, tal como discutido por Schneuwly e Dolz (1997/2004), possibilitando o desenvolvimento das capacidades individuais correspondentes às ferramentas materiais de produção do gênero HQ. Trata-se de desenvolver as capacidades de linguagem dos alunos que, apropriando-se dos instrumentos de linguagem próprias ao gênero, estarão mais preparados para melhorar suas capacidades de escrever e de falar, como se percebe no excerto abaixo:

(Excerto 8)

Professora 35: Tem? Ele não pode fazer sozinho? Muito bem, Então vamos continuar. Da Maurício de Souza produções, que desenhos vocês conhecem?

Lucas 5: Turma da Mônica.

Carol 12: Penadinho, Cebolinha, Magali...

Lucas 6: Chico Bento, Rosinha...

Carol 13: O Bidu

Professora 36: Ah, o Bidu. Gente, qual o propósito da Maurício de Souza produções: Por que ela existe?

Patrick 9: Pra fazer História em Quadrinhos.

Carol 14: Para envolver as crianças.

Professora 37: O que mais?

Patrick 10: Para desenvolver a leitura.

Professora 38: A leitura? Muito bem Patrick.

Lucas 7: Os sentimentos.

Professora 39: Os sentimentos e o que mais?

Patrick 11: A mentalidade.

Professora 40: A imaginação também?

Lucas 8: A imaginação com os desenhos.

Neste excerto, a professora dá continuidade ao processo de leitura do gênero HQ, com perguntas de conhecimento cotidiano dos alunos no que se refere ao contexto de produção da empresa responsável pela HQ estudada, bem como as personagens criadas por ela, como se pode observar nos exemplos a seguir (**Professora 35**: ...Da Maurício de Souza produções, que desenhos vocês conhecem? **Professora 36**: Ah, o Bidu. Gente, qual o propósito da Maurício de Souza produções: Por que ela existe?). Ao levantar os conhecimentos cotidianos dos alunos a esse respeito, a professora conduz os alunos a relacionar as formas de produção oral auto-reguladas, cotidianas e imediatas a outras, mais definidas, do exterior, mais formais e mediadas, como discutido por Schneuwly (1994/2004). Desse ponto de vista, a professora constrói um objeto de ensino-aprendizagem, centrado na oralidade, numa ótica pedagógica e didática que toma o gênero como um *megainstrumento* que fornece um suporte para a atividade, nas situações de comunicação, e uma referência para os aprendizes como referenciado por Schneuwly e Dolz, (1997/2004: 75), o que também se configura no excerto abaixo:

(Excerto 9)

Professora 41: Com os desenhos? Ótimo. Dinâmica 3, vamos lá. Se imaginando na história. Marque as alternativas que considerar apropriadas e justifique porquê. Então agora vocês vão dizer qual é a resposta relacionada à história e o porquê da resposta, tá? Vamos lá! Nessa história a personagem principal é... Vocês vão dizer qual é. É ooo... Penadinho, Dona Morte, o inventor do desmortificador ou o Duílio?

Patrick 12: Penadinho.

Professora 42: Por que é o Penadinho, Lucas.

Lucas 9: Porque a maioria das falas é dele.

Patrick 13: Porque está no título da história, também.

Professora 43: Que que é Patrick?

Patrick 14: Porque está no título, o nome dele, também.

Professora 44: Ah... o nome dele está no título.

Lucas 10: E também, também a maioria aparece os desenhos dele.

Professora 45: Alguém dessa sala não concorda que o Penadinho é o personagem mais importante da história?

(Os alunos demonstram concordância com relação ao personagem Penadinho ser o mais importante da história).

Professora 46: Todo mundo acha que o Penadinho é, é o personagem principal?

Alunos 6: Siiim

Ao iniciar o turno 41, a professora propõe uma pergunta de múltipla-escolha, relacionada ao personagem principal da história como no exemplo a seguir

Professora 41: ... vamos lá. Se imaginando na história. Marque as alternativas que considerar apropriadas e justifique porquê. Então agora vocês vão dizer qual é a resposta relacionada à história e o porquê da resposta, tá? Vamos lá! Nessa história a personagem principal é... Vocês vão dizer qual é. É ooo... Penadinho, Dona Morte, o inventor do desmortificador ou o Duílio?

que é facilmente identificada pelos alunos, pois ao externar os sentidos que possuem para o reconhecimento do personagem principal da HQ, os alunos demonstram ter domínio para esse fato tendo em vista empreenderem situações diversas de compreensão do assunto tratado; construído por diversas conexões, comparações, em decorrência das características do texto como se pode observar nos exemplos a seguir

Professora 42: Por que é o Penadinho, Lucas.

Lucas 9: Porque a maioria das falas é dele.

Patrick 13: Porque está no título da história, também.

Lucas 10: E também, também a maioria aparece os desenhos dele.

Dessa forma, constata-se que o direcionamento da professora quanto ao processo de ensino-aprendizagem de leitura, baseia-se nas dimensões partilhadas pelo texto, reconhecido como pertencente ao gênero, pois a professora direciona a discussão tomando o gênero como uma forma de representação de diferentes realidades, “*como modelos particularmente valorizados de representação do real*” como discutido por (Schneuwly e Dolz (1997/2004: 77)). Nesse contexto, a professora contempla um aspecto importante do trabalho com o gênero, que se refere à relação do título com o texto na representação do personagem principal. Veja o excerto a seguir:

(Excerto 10)

Professora 47: Sim? Então vamos lá, continuando... ó gente, próxima dinâmica. O que desencadeia a ida do inventor ao mundo dos mortos? Olhe, aqui, nós vamos fazer uma análise mesmo do texto. O que você acha que fez com que o inventor fosse ao mundo dos mortos? Qual era o objetivo dele em ir ao mundo dos mortos?

Patrick 15: Testar a máquina.

Lucas 11: Curiosidade.

Carol 15: Fazer uma experiência pra ver...

Professora 48: Pra ver o quê?

Lucas 12: Ah... pra ver se conseguia...

Carol 16: O que ele queria.

Professora 49: O que ele queria, Lucas?

Lucas 13: É... reencarnar.

Professora 50: Ahnn?

Lucas 14: Reencarnar.

Professora 51: Ele queria reencarnar? Era isso? Fale Patrick, o que ele queria com o invento? Ele inventou aquele invento, aí ele foi pro mundo dos mortos, por quê? Qual era o objetivo dele?

Patrick 16: Para testar a máquina.

Lucas 15: E voltar também.

Carol 17: Eu acho que é porque ele queria ver como era o mundo dos mortos.

Professora 52: Então ele queria ver... (*Os alunos se misturam para responder*). Espere aí gente, vamos nos organizar. Ele queria ver como era o mundo dos mortos, ele queria testar a máquina e em decorrência de testar a máquina, ele queria o quê?

Jefferson 2: Ganhar dinheiro.

Lucas 16: Voltar.

Professora 53: Ganhar dinheiro, né Jefferson? Você falou? Então olhe; a Carol, o Lucas, o Patrick e o Jonathan entenderam que o objetivo dooo... inventor em ir ao mundo dos mortos, está relacionado em três: 1º - conhecer o mundo dos mortos e fazer a experiência, depois, testar um invento que ele inventou e 3º, ganhar muito dinheiro com esse invento. Todo mundo concorda isso?

Alunos 6: Siiim.

O excerto acima representa um encaminhamento pela compreensão global do texto, tendo em vista que a pergunta realizada pela professora exige que os alunos tenham uma compreensão do texto como um todo, visto que não há informação direta no transcorrer da história. Assim, é necessário que os alunos estabeleçam várias conexões relacionadas à leitura de imagens, linguagem dos balões, expressões dos personagens, informações expressas no texto, bem como os vários sentidos de linguagem, para responder a pergunta proposta, como se pode observar no exemplo a seguir:

Professora 47: Sim? Então vamos lá, continuando... ó gente, próxima dinâmica. O que desencadeia a ida do inventor ao mundo dos mortos? Olhe, aqui, nós vamos fazer uma análise mesmo do texto. O que você acha que fez com que o inventor fosse ao mundo dos mortos? Qual era o objetivo dele em ir ao mundo dos mortos?)

Ao propor uma pergunta de compreensão global do texto, a professora pressupõe que não há uma mensagem única no texto em estudo, entregue pelo transmissor ao receptor, mas uma heterogeneidade interna que, para Bakhtin/Volochinov (1929/2004), ocorre no tipo de interação face a face alternada. Essa concepção de que o significado não está dado no/pelo texto é geralmente associada à idéia de diálogo, em que, as enunciações propiciam negociação e criação de significados entre os interagentes, como se pode observar na seqüência:

Professora 47: ...Qual era o objetivo dele em ir ao mundo dos mortos?

Lucas 11: Curiosidade. **Carol 15:** Fazer uma experiência pra ver...

Professora 48: Pra ver o quê?

Lucas 12: Ah... pra ver se conseguia...

Carol 16: O que ele queria.

Professora 49: O que ele queria, Lucas?

Lucas 13: É... reencarnar.

Professora 51: Ele queria reencarnar? Era isso? Fale Patrick, o que ele queria com o invento? Ele inventou aquele invento, aí ele foi pro mundo dos mortos, por quê? Qual era o objetivo dele?

Patrick 16: Para testar a máquina.

Lucas 15: E voltar também.

Carol 17: Eu acho que é porque ele queria ver como era o mundo dos mortos.

Neste sentido, ao conduzir a aula, a professora medeia a compreensão dos alunos através de retomada do texto e das suas próprias respostas, compartilhando os saberes dos alunos mais experientes com os que apresentam maiores dificuldades para a construção conjunta do conhecimento, como se pode observar no exemplo a seguir

Professora 51: Ele queria reencarnar? Era isso? Fale Patrick, o que ele queria com o invento? Ele inventou aquele invento, aí ele foi pro mundo dos mortos, por quê? Qual era o objetivo dele?

Professora 52: Então ele queria ver... (*Os alunos se misturam para responder*). Espere aí gente, vamos nos organizar. Ele queria ver como era o mundo dos mortos, ele queria testar a máquina e em decorrência de testar a máquina, ele queria o quê?

Isso revela a construção de um contexto colaborativo de questionamento e autocompreensão como discutido em Magalhães (2004). De modo geral, esses conhecimentos puderam ser discutidos e repensados porque ao questionar o aluno Lucas (turno 14) quanto a uma resposta não centrada na compreensão global do texto, a professora propõe uma nova organização para a pergunta e mobiliza outro aluno para ajudá-lo na compreensão, como se observa no turno 51 da professora. Esse movimento demonstra o desenvolvimento de um trabalho na perspectiva do conceito de capacidades de Schneuwly e Dolz (1997/2004), como algo que pode ser aprendido na relação com o outro, como se pode ver também no excerto abaixo:

(Excerto 11)

Professora 61: Analise as expressões fisionômicas das personagens na história e explique porque elas são importantes. Ó, fisionômicas é a fisionomia mesmo. Como é que eles estão, se estão alegres, tristes, como é que se dão essas expressões. Então vamos ver as imagens de novo pra vocês analisarem. Olhe aqui, analisem a 1ª imagem. Por que é que o inventor está com essa expressão fisionômica? É o quê? Alegria, tristeza...

Alunos 10: Alegria.

Professora 62: A do Penadinho, qual é?

Alunos 11: Dúvida

Professora 63: Aqui neste outro quadrinho aqui (*apontando para outro quadrinho*). Qual é a expressão dele aqui, do inventor?

Lucas e Carol 1: Assustado.

Professora 64: Assustado? E aqui? (*apontando para outro quadrinho*).

Carol 19: Surpreso.

Professora 65: Vamos ver mais algumas. Eu quero que vocês analisem bem, porque quando vocês vão analisar uma aula de leitura, vocês têm que atentar pra isto também; pras imagens, pras expressões, para que vocês entendam muito melhor a história. Às vezes vocês não conseguem responder às perguntas de um texto, porque vocês não têm essa percepção. Por isso, eu estou atentando para este contexto. Ó! analisem de novo estas expressões, ó, olhem aqui, a maioria das expressões dele aqui, é o quê? Triste, assustado, alegre, surpreso...

Carol 20: Mais assustado.

Professora 66: Mais assustado?

Carol 21: É;

Professora 67: Então gente, e aqui quando chega dona morte, qual foi a expressão dele aqui? A expressão dele aqui é do quê?

Lucas, Carol e Jonathan 1: De ganhar dinheiro.

Professora 68: Ambição né? Olhe aqui os olhos dele contendo um símbolo do dinheiro. Nesta expressão aqui antes da chegada de dona Morte, como é que ele fica?

Patrick, Lucas, Jonathan, Carol e outros 2: Assustado.

Professora 69: Assustado? E aqui?

Alunos 12: Mais assustado ainda.

Professora 70: Vamos ver todas as imagens. E a Morte, como é que tá a Morte?

Lucas 17: Brava.

Jonathan 3: Nervosa.

Professora 71: Por que que ela está brava?

Patrick 17: Porque só a morte podia levar os mortos e ele tava levando, tava fazendo as pessoas irem e voltarem.

Professora 72: Muito bem. Ó Patrick falou que ela está com esta cara aqui, quer dizer a Morte, porque ela ficou chateada em função do inventor ter interrompido a...a.. àquilo que seria natural, morrer naturalmente. Ele interrompeu como? De que jeito, Patrick?

Patrick 18: Levando...Fazendo a experiência com a máquina.

Professora 73: Com a máquina, fazendo a experiência com a máquina. Muito bem Então gente, voltando a nossa questão, eu, eu, eu pedi para que vocês analisassem as expressões fisionômicas das personagens para vocês responderem bem esta questão. Ó, analisem as expressões fisionômicas das personagens na história e explique: Porque elas são importantes numa história?

Carol 22: Para externar como é que os personagens estão.

Professora 74: Como é que os personagens estão e o que mais?

Silas 7: Como eles estão.

Professora 75: Como eles estão? De que maneira?

Carol 23: Se eles realmente estão alegres, tristes...

Patrick 19: Sim, de acordo com suas características.

Professora 76: Tá. Então é pra mostrar aquilo que é o sentimento dele?

Alunos 13: É.

Ao iniciar o excerto 11, a professora propõe que os alunos analisem as expressões fisionômicas das personagens (turno 61), pedindo-lhes para explicar a sua importância, como visto no turno 73 e explica com exemplos, o significado da palavra fisionômica. A professora dinamiza as questões para análise das expressões das personagens porque as considera fundamental à compreensão das ações dos personagens para o estudo global do gênero HQ. Essa referência da professora é sustentada pelo que Liberali et al. (2006) entendem como desenvolvimento das capacidades de ação discutidas, ao afirmarem que as capacidades de ação permitem adaptar a produção de linguagem às estruturas de interação e às características dos conteúdos referenciais solicitados na produção de linguagem. A professora também constrói relações das expressões das personagens com as informações contidas no texto. Ex:

Professora 70: Vamos ver todas as imagens. E a Morte, como é que tá a Morte?

Lucas 17: Brava.

Jonathan 3: Nervosa. **Professora 71:** Por que que ela está brava? **Patrick 17:** Porque só a morte podia levar os mortos e ele tava levando, tava fazendo as pessoas irem e voltarem. **Professora 72:** Muito bem. Ó Patrick falou que ela está com esta cara aqui, quer dizer a Morte, porque ela ficou chateada em função do inventor ter interrompido a.a.. àquilo que seria natural, morrer naturalmente. Ele interrompeu como? De que jeito, Patrick? **Patrick 18:** Levando...Fazendo a experiência com a máquina.

Professora 73: Com a máquina. Fazendo a experiência com a maquina.

Esse excerto revela a importância do desenvolvimento das habilidades de leitura para o texto narrativo conforme o SARESP – 2003, no que diz respeito às relações entre as partes de um texto, relações de causa e efeito, discutidas por Lessa, Liberali e Fidalgo (2004). Ao levantar os sentidos dos alunos sobre a importância das expressões fisionômicas do texto HQ a **Professora (73):** Então gente, voltando a nossa questão, eu, eu, eu pedi para que vocês analisassem as expressões fisionômicas das personagens para vocês responderem bem esta questão. Ó, analisem as expressões fisionômicas das personagens na história e explique: Por que elas são importantes numa história?), propõe aos alunos uma importante habilidade requisitada pelo SARESP 2003: que reconheçam os recursos empregados para assinalar a transcrição da fala das personagens. Na fala dos alunos, percebe-se que eles correspondem ao que lhes é solicitado, ao manifestarem opiniões de compreensão desse recurso, como fundamental ao estudo do gênero HQ, o que se pode observar nos exemplos a seguir:

(Excerto 12)

Professora 77: Então vamos continuar, olhe o número 1 na dinâmica 5. De acordo, de acordo com o texto, o autor do desmortificador deseja conseguir benefício para si mesmo ou para as pessoas de um modo geral?

Lucas e Jonathan 1: Para si mesmo.

Professora 78: Jonathan, por que você acha que ele quer conseguir algo para si mesmo?

Jonathan 4: Pra ganhar dinheiro, professora.

Professora 79: Por que ele quer ganhar dinheiro?

Patrick 20: Pra ficar rico.

Professora 80: E qual foi a reação do inventor quando Dona Morte se apresentou a ele? Qual foi a reação dele?

Lucas 18: Assustado.

Carol 24: Muito assustado.

Professora 81: Muito assustado? Dona Morte afirma que o inventor quebrou um regulamento. A que regulamento ele está se referindo?

Carol 25: Ao aparelho.

Patrick 21: Ao fato dela levar as pessoas ao mundo dos mortos, levar, trazer...E só ela podia fazer isso.

Professora 82: Só ela podia fazer isso?

Patrick 22: É

Carol 26: Ela é a dona da morte.

Professora 83: E o inventor fez o quê?

Carol 27: O inventor? Ah...ele ficou com cara de ah, eu posso, se eu quiser, eu vou passar por cima da morte.

Professora 84: Ok, número 4. Durante um período, o inventor enfrentou Dona Morte, mas chegou um momento em que ele não conseguiu lutar contra o seu destino. Que momento é este? Qual foi o momento da história que ele percebeu que ele não podia lutar contra o seu destino? (*Jonathan se manifesta para responder*).

Professora 85: Fale, Jonathan.

Jonathan 5: Quando a invenção dele não deu certo.

Professora 86: Por que quê não deu certo?

Carol 28: Porque o Duílio...tinha;;; ele tinha visto o Duílio aí ele pensou que não ia dar certo.

Professora 87: É isto?

Patrick 23: Ia dar certo, mas a morte pegou uma pecinha no laboratório.

Professora 88: Ahhh, olhem aqui, o Patrick falou que o invento deu certo mas, a morte foi até o laboratório do inventor e pegou a pecinha.

Jonathan 6: Aí ele não deu certo.

Professora 89: Então, na verdade, deu certo ou não deu certo?

Patrick, Carol e outros alunos 1: Deu.

Professora 90: Lógico que deu...

Professora 80: E qual foi a reação do inventor quando Dona Morte se apresentou a ele? Qual foi a reação dele?

Lucas 18: Assustado.

Carol 24: Muito assustado.

Professora 81: Muito assustado? Dona Morte afirma que o inventor quebrou um regulamento. A que regulamento ele está se referindo?

Carol 25: Ao aparelho.

Patrick 21: Ao fato dela levar as pessoas ao mundo dos mortos, levar, trazer...E só ela podia fazer isso. bem como o de estabelecer a relação causa/conseqüência entre as partes e elementos de um texto como se pode observar no exemplo sublinhado

Professora 84: Ok, número 4. Durante um período, o inventor enfrentou Dona Morte, mas chegou um momento em que ele não conseguiu lutar contra o seu destino. Que momento é este? Qual foi o momento da história que ele percebeu que ele não podia lutar contra o seu destino?

Professora 85: Fale, Jonathan.

Jonathan 5: Quando a invenção dele não deu certo.

Professora 86: Por que quê não deu certo?

Carol 28: Porque o Duílio...tinha;;; ele tinha visto o Duílio aí ele pensou que não ia dar certo.

Professora 87: É isto?

Patrick 23: Ia dar certo, mas a morte pegou uma pecinha no laboratório.

Professora 88: Ahhh, olhem aqui, o Patrick falou que o invento deu certo mas, a morte foi até o laboratório do inventor e pegou a pecinha.

Jonathan 6: Aí ele não deu certo.

Ao explorar essas habilidades, a professora mobiliza os alunos a estabelecer várias relações de construção de sentido, estabelecendo comparações e várias conexões de inferência quanto às informações demonstradas pelo texto em sua totalidade. Percebe-se que os alunos não trazem informações diretas do texto, mas se mobilizam para fazer suas interpretações com base nas características, no enredo, nas expressões das personagens e nos diversos tipos de linguagem, para manifestar uma compreensão global e detalhada no texto, conforme mensurado pelo Pisa (Projeto Internacional de Avaliação da Educação), no que se refere às habilidades de proficiência em leitura. No turno 90, a professora confirma uma resposta situada na discussão do conflito do texto, mas não expande o porquê da informação apresentada deixando de esclarecer um ponto de vista importante para a discussão realizada. Veja o excerto abaixo:

(Excerto 13)

Professora 103: Tá ótimo. Dinâmica 6 – Descobrimo a língua. Observe novamente a História em Quadrinhos e explique porque aparece repetido o artigo indefinido “um”, seguido das reticências

num balão. Então vamos pegar a parte onde está esse “um” duas vezes e vocês vão me dizer porque quê ele aparece repetido tá Vamos lá, vamos ver. Qual é a sua conclusão Lucas?

Lucas 20: Ele estava pensando pra falar o que quê ele era.

Professora 104: O que quê ele era? Muito bem. É isto mesmo Carol?

Carol 35: É pra dizer se ele era, porque ele nunca tinha visto um fantasma; se ele estava mesmo na terra dos fantasmas.

Professora 105: Exatamente. Então ela falou que este “um...um...” relaciona-se com o que ele estava pensando. Então ele pensou antes pra dizer que era o quê, pra chegar a conclusão que era o quê?

Lucas, Carol e Patrick 1: Fantasma.

Professora 106: Fantasma, muito bem. Vamos continuando. Olhem aqui, número 2. Releia a História em Quadrinhos e descubra uma expressão que foi usada para dizer que a personagem ia morrer sem que fosse feita referência direta à morte. Que expressão é esta? Entenderam? (Os alunos silenciam e parecem não ter entendido). Olhe, vamos de novo, a pergunta é: Releia a História em Quadrinhos e descubra... Eu vou pegar a história de novo e você vai descobrir uma expressão voltada para dizer que a personagem ia morrer sem que fosse feita referência direta à morte. Qual é a expressão?

Patrick 28: Chegou a sua hora.

Professora 107: É isto?

Lucas, Carol e Jonathan 2: É.

No início do excerto (turno 103 e turno 106), a professora faz perguntas de compreensão sobre os aspectos lingüísticos do texto; situadas na relação com a fisionomia da personagem e compreensão da HQ. Para isso, ela retoma as situações das imagens em que se encontram essas referências e abre uma discussão delineando as respostas dos alunos para uma conclusão calcada na compreensão do seu significado. A professora também confirma as colocações dos alunos (**Professora 105:** Exatamente), avaliando positivamente a compreensão deles e fazendo asserções de elogio (**Professora 103:** Tá ótimo, **Professora 106:** Fantasma, muito bem), como incentivo de valorização às respostas demarcadas na relação com o texto. Há também um processo de retomadas e esclarecimentos da professora com relação às perguntas não compreendidas pelos alunos, como se pode ver no exemplo a seguir (**Professora 106:** ... Vamos continuando. Olhem aqui, número 2. Releia a História em Quadrinhos e descubra uma expressão que foi usada para dizer que a personagem ia morrer sem que fosse feita referência direta à morte. Que expressão é esta? Entenderam? (Os alunos silenciam e parecem não ter entendido). Olhe, vamos de novo, a pergunta é: Releia a História em Quadrinhos e descubra... Eu vou pegar a história de novo e você vai descobrir uma expressão voltada para dizer que a personagem ia morrer sem que fosse feita referência direta à morte. Qual é a expressão?; **Patrick 28:** Chegou a sua hora).

Essas ações demonstram uma preocupação da professora em permitir uma reconstrução individual daquilo que é observado a partir do outro, gerando possibilidades de

desenvolvimento, como discutido em Vygotsky (1934/2003). O excerto inteiro se configura pelo trabalho com uma das competências necessárias à compreensão e à produção de textos narrativos, tal como apresentado por Liberali et al. (2006), com relação às escolhas lexicais. Para enriquecer mais esse trabalho, a professora poderia dar ênfase a outros aspectos lingüísticos como: escolhas de tempos verbais, palavras de ligação, pessoas do discurso, marcas de avaliação e pontuação; no sentido de demarcar claramente o reconhecimento do gênero HQ. Observe-se o excerto a seguir:

(Excerto 14)

Professora 108: Exatamente. Agora, número 5. Analise os balões e relacione o que eles estão expressando. Olhe os balões. Eu vou colocar as duas partes aqui, porque vocês vão relacionar um balão com o que ele quer dizer, tá certo? Por exemplo, quando eu falo assim, ó, consegui!!! Ah! Ah! Sou um gênio!! O que quê é?

Alunos 15: Alegria.

Professora 109: Alegria, certo. Xi, não vai dar, por aqui não tem caneta, é o quê?

Carol 36: Desacordo.

Professora 110: Desacordo e incredulidade?

Carol 37: É.

Professora 111: Ah, vai sim, Ah, vai sim. O que quê é Ah, vai sim, Ah, vai sim? Admiração, surpresa, espanto, impaciência, aborrecimento, aversão, alegria... O que quê é?

Lucas e Carol 4: Impaciência.

Professora 112: Impaciência? Vou ficar bilionário!! Ah! Ah! Ah!

Patrick 29: Felicidade

Lucas 21: É, felicidade.

Professora 113: ah! Não vai não!

Carol 38: Reprovação.

Professora 114: Cahan!

Lucas 22: espanto.

Professora 115: Muito bem, Lucas. Glup!

Lucas e Jonathan 2: Aversão e contrariedade.

Professora 116: Muito bem, gente. Vocês foram muito bem nesta questão. Gostaria que vocês entendessem que o nome que damos aos sentimentos expressos e analisados por nós agora, chama-se interjeição. Na próxima aula, aprofundaremos melhor este assunto.

A compreensão desse excerto se dá pela materialização do ensino da língua e não da gramática, tendo em vista que a professora delineia a compreensão de interjeição não pela incorporação dos sistemas de códigos conferidos ao estudo da gramática, mas ao exercício da linguagem. Seu objetivo é levar os alunos, por indução, a construírem, eles mesmos, a teoria de suas leis, como discutido por Geraldi (1984/2006). Ao trabalhar nessa concepção, a

professora demonstra clareza, como apontado por Geraldi, de que é necessário primeiro que os alunos aprendam a língua para depois tomarem consciência dos mecanismos estruturais do sistema lingüístico. Ao tratar do estudo sobre interjeição, a professora não o faz pela discussão da gramática funcional como discutido por Rojo (2000/2006), mas pela construção de significação dos discursos em face das expressões dos personagens. Assim, essa discussão é demarcada pela compreensão de interjeições, que são recursos empregados para assinalar a transcrição da fala dos personagens, para o reconhecimento do gênero HQ, referenciado no quadro das habilidades de leitura para o texto narrativo, apresentado no SARESP, 2003.

(Excerto 15)

Professora 116: ... Número 6. Por que o título da história é: “Do lado de cá ou do lado de lá? Decida-se”? (*Os alunos se entusiasmam para responder*) Espere aí, um de cada vez. Fale, Caíque!

Caíque 1: É porque você fica do lado dos vivos ou fica do lado dos mortos.

Professora 117: O Caíque respondeu a 1ª pergunta. Quem gostaria de me dizer o que entendeu do título da história?

Patrick 30: É que a história se relaciona com o mundo dos vivos e dos mortos. Um inventor que cria um invento para transportar gente do mundo dos vivos para o mundo dos mortos, professora.

Ao finalizar o estudo do gênero HQ, a professora propõe uma pergunta relacionada ao título do texto - **Professora 116:** ... Número 6. Por que o título da história é: “Do lado de cá ou do lado de lá? Decida-se”? (*Os alunos se entusiasmam para responder*) Espere aí, um de cada vez. Fale, Caíque! -, para trabalhar uma importante habilidade referenciada no quadro das habilidades do SARESP, 2003, que se refere à identificação do tema de um texto. Essa referência é importante porque trabalha com os alunos a noção de que a construção de um texto se empreende na relação do enunciador com um determinado tema, que esse identifica seus interlocutores possíveis e estabelecidos pelos objetivos visados, tal como discutido por Geraldi (2000/2006). Assim, a professora conduz os alunos à compreensão do tema como a expressão de uma situação histórica que deu origem à enunciação (BAKHTIN/VOLOCHINOV, 1929/2004) e os alunos por sua vez, fazem asserções pertinentes a sua configuração.

Resumindo, os resultados apontam para um processo de transformação quanto aos sentidos construídos pela professora no trabalho com leitura, visto que o foco da aula passa a se centrar no gênero como objeto de ensino dentro da esfera de atividades em que ele se constitui e atua, bem como nas condições de produção, de circulação e recepção como discutido por Rojo (2000/2006). Essa concepção de trabalho se aporta no desenvolvimento de competências lingüística, textual e comunicativa dos alunos, possibilitando-lhes uma convivência mais inclusiva no mundo letrado e tem, como finalidade, imprimir o

questionamento no sentido de promover mudanças. Assim, a ênfase na leitura se dá pelos aspectos enunciativos, discursivos, temáticos, estruturais e lingüísticos como uma das renovações do trabalho da professora, no que diz respeito também ao desenvolvimento de competências e habilidades requisitadas pelo SARESP, 2003.

Na seqüência, segue um quadro com o resumo dos sentidos da professora com relação ao processo ensino-aprendizagem na aula de leitura refletidos nos conteúdos temáticos (BRONCKART, 1997/1999) enunciados por ela na aula 5:

Quadro 2: Sentidos da professora da aula de leitura – Aula 5: Texto informativo: Turma do Penadinho em “Do lado de cá ou do lado de lá? Decida-se!” – Gênero : História em quadrinhos - dia 03 de maio de 2007

Sentidos sobre o ensino-aprendizagem de leitura
Proposição do trabalho com ativação de conhecimento de mundo dos alunos sobre o significado do gênero HQ.
Apresentação do texto com investigação do conhecimento dos alunos sobre um assunto tratado no texto. (A professora não discute com eles por que está fazendo isso.)
Proposição de leitura do texto: processamento dos elementos do gênero HQ como fundamentais para sua apropriação e para que os alunos prestem atenção durante a leitura.
Discussão do conhecimento dos alunos (após a realização da leitura) sobre as características do gênero HQ para compreensão dos sentidos levantados e o compartilhamento de novos significados.
Levantamento de conhecimentos prévios dos alunos sobre o contexto de produção do gênero HQ, como um aspecto que auxilia o processo de compreensão do gênero em estudo.
Ativação de conhecimento de mundo dos alunos sobre a situação de ação (contexto) no que diz respeito ao veículo, aos participantes e aos objetivos, como estratégia de compreensão do gênero HQ.
Discussão do conhecimento dos alunos sobre o reconhecimento do personagem principal em relação à compreensão global do texto, com base no princípio de que a construção do conhecimento se consolida na relação com o outro, através da mediação e do compartilhamento de idéias que se dá pela linguagem.
Discussão para compreensão global do texto, a partir da leitura de imagens, estabelecendo conexões com a linguagem dos balões, as expressões dos personagens, as informações expressas no texto, bem como os vários sentidos de linguagem, para o reconhecimento dos mecanismos de textualização.
A professora dinamiza as questões para análise das expressões dos personagens na relação com suas ações porque as considera fundamentais para a compreensão global do gênero HQ. A professora compreende que o desenvolvimento dessas capacidades de ação permite que o leitor se adapte às estruturas de interação e às características dos conteúdos referenciais solicitados na produção de linguagem.
A professora delinea a compreensão de interjeição não pela incorporação dos sistemas de códigos conferidos ao estudo da gramática, mas em uma investigação sobre o uso desse recurso da linguagem, para que os alunos se preparem para deduzir, eles mesmos, a teoria gramatical.
Trabalha uma importante habilidade referenciada no quadro das habilidades do SARESP 2003, que se refere à identificação do tema de um texto. A professora tem clareza sobre a importância desse aspecto no sentido de proporcionar aos alunos situações de aprendizagem em que se explore a construção de um texto na relação com um determinado tema, bem como se identifiquem seus interlocutores possíveis e se reconheçam os objetivos visados pelo gênero em estudo.

3.2.1. Regras e divisão de trabalho empreendidas na atividade de leitura – Aula 5

Discuto, nesta seção, as regras e a divisão de trabalho que organizaram essa aula de leitura numa abordagem dos gêneros do discurso.

A organização do trabalho na aula de leitura

As regras e a divisão de trabalho não variaram muito em relação à aula anterior. Embora se reconheça mudança com relação aos sentidos sobre leitura, isso não ocorreu quanto à divisão de trabalho. A professora continua com o papel de dizer, orientar e fazer todo o trabalho cognitivo, enquanto os alunos apenas respondem as suas perguntas ou completam frases iniciadas por ela. Em resumo, antes de iniciar a leitura, a professora apresenta o gênero a ser trabalhado, pedindo aos alunos que completem uma frase sobre o significado da sigla HQ. Em seguida, a professora fala o título da HQ que seria desenvolvida, propondo algumas perguntas relacionadas ao assunto da aula. Contudo, a professora não deixa claro para os alunos o motivo dessas perguntas e a sua relação com o trabalho proposto. A professora situa a história relacionada a inventos, assunto tratado no texto, através de perguntas de conhecimento prévio e orienta os alunos sobre os objetivos da leitura do texto, no sentido de levá-los à compreensão do gênero. A professora faz questão de apontar para os alunos aquilo que acredita ser importante e fundamental na leitura de uma HQ: solicita que alguém da sala leia o texto com entonação, levando em conta as expressões dos personagens, no intuito de mostrar que há uma relação entre esses aspectos, que deve ser levada em conta para uma boa compreensão de HQs. Também, a leitura do texto é realizada pela professora e pelos alunos, de modo que cada um represente uma personagem da história. A professora também faz um levantamento do conhecimento prévio dos alunos sobre o gênero HQ, no que se refere ao conteúdo temático, estilo e construção composicional, estabelecendo relações importantes para sua compreensão (BAKHTIN, 1953/2000), bem como perguntas relacionadas à compreensão global do texto em conexão com suas características. Por fim, a professora solicita que os alunos escrevam um diário reflexivo relatando os acontecimentos da aula e sugerindo novas maneiras de melhorá-la.

O objetivo da professora é trabalhar a apropriação sistemática do gênero em estudo, por meio de intervenções que introduzem estratégias de leitura e produção de textos. Para isso, favorece interações de professora-aluno, aluno-aluno em todo decorrer do processo da aula. Uma vez que o conteúdo é novo, a professora domina o discurso. As interações

objetivam uma compreensão ativa para que os alunos aceitem, reformulem, contraponham e complementem as informações do texto, conforme seus conhecimentos e experiências. Contudo, as perguntas em sua maioria são iniciadas pelas ações da professora, que as utiliza para discutir o gênero quanto ao seu contexto de produção, organização textual e aspectos lingüísticos. Conforme revelam os excertos, a divisão de trabalho é direcionada pela professora que começa, conduz e termina a atividade. Entretanto, o objeto da atividade se dá pela organização de um trabalho coletivo professora-alunos, alunos-alunos, a fim de se instaurar uma relação cultural com um objeto do conhecimento: o gênero HQ.

Essa atividade de leitura, compreendida como atividade intermediária do processo ensino-aprendizagem, organizou-se da seguinte forma:

- O **objeto** trabalhado e construído nessa aula foi o domínio das capacidades de linguagem para compreensão do gênero HQ.
- Os **sujeitos** da ação são a professora pesquisadora e os 39 alunos. A maioria dos alunos se integrava ao desenvolvimento da aula, inclusive os alunos repetentes.
- Os **instrumentos** utilizados foram todos resultados do uso mediador da linguagem (texto – gênero-, discussão em sala).
- As **regras** foram estabelecidas com base nos sentidos da professora sobre o ensino-aprendizagem de leitura e quanto aos papéis de aluno e professor se organizaram: a professora iniciava as perguntas, mediava as respostas dos alunos que, por sua vez, respondiam, interagiam, complementavam e expandiam as respostas dos colegas e da professora.
- A **divisão de trabalho** foi organizada pela professora nos seguintes aspectos: proposição do trabalho com o gênero HQ; pela organização dos turnos em que a professora propunha que cada aluno levantasse a mão para se pronunciar ou falasse um de cada vez. Contudo, na sua grande maioria, as perguntas foram iniciadas e propostas pela professora e de acordo com o que ela considerava importante para a compreensão do gênero HQ.

Instrumentos: linguagem (texto, discussão em sala)

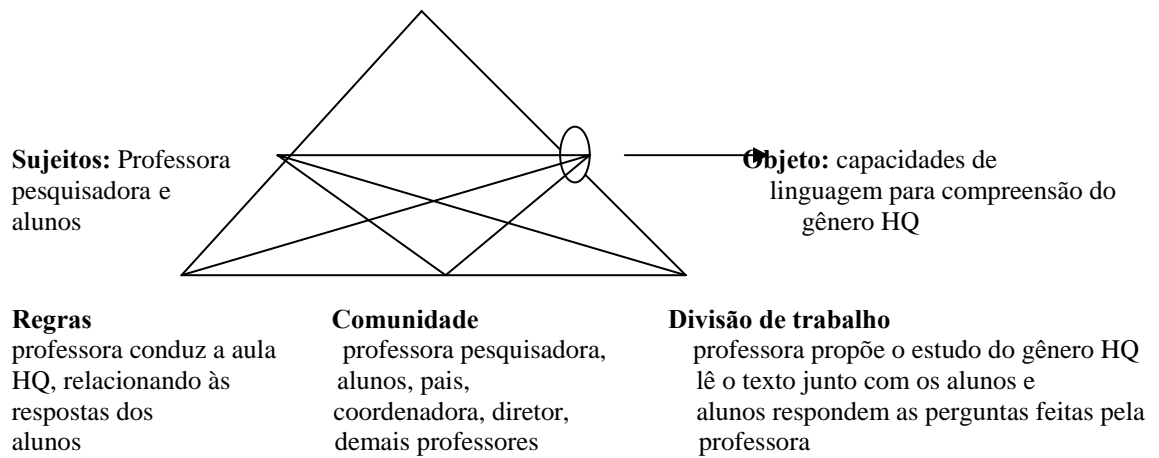


Figura 6 – Atividade de leitura para compreensão do gênero HQ – Aula 5

3.3. Sentidos que embasam as práticas de leitura – Aula 7

Contexto e Plano Geral

A 3ª aula aconteceu no dia 30 de novembro de 2007, nas duas primeiras aulas do período, com duração de 1 hora e 40 minutos (dobradinha) e teve como objetivo discutir os elementos de uma reportagem, para que os alunos se apropriassem do gênero reportagem, como unidade enunciativo-discursiva em relação às práticas sociais institucionalizadas. O trabalho ocorreu no final de um projeto de formação de professores – PAC, como já discutido no capítulo metodológico. Para a análise, empreendemos o levantamento do plano geral do texto (BRONCKART, 1997/1999), no sentido de compreendermos como se deram as transformações quanto à atividade de leitura no processo ensino-aprendizagem. De acordo com o plano geral, a aula foi organizada da seguinte maneira:

- A professora propôs o gênero a ser trabalhado na aula, dizendo que se tratava de uma reportagem; a seguir fez duas perguntas com o objetivo de ativar o conhecimento prévio dos alunos sobre o significado de uma reportagem e sobre suas experiências de leitura desse gênero;
- A professora contextualizou o texto, mostrando o livro e a página em que se encontrava, explicando as estratégias de pré-leitura que seriam realizadas com relação ao levantamento de conhecimentos prévios dos alunos, explicando a sua importância no desenvolvimento do trabalho;

- Explicitou o objetivo do estudo relacionado ao gênero reportagem, fazendo uma pergunta relacionada à fonte do texto;
- Estabeleceu uma discussão entre professora-alunos, alunos-alunos para fazer um levantamento dos conhecimentos prévios dos alunos (situação de ação) sobre o contexto de produção do gênero, no que diz respeito aos participantes, local, tempo, veículo, objetivos e conteúdo;
- Propiciou um espaço de reflexão crítica sobre o assunto com discussões voltadas para situação problema;
- Esclareceu o significado de expressões consideradas importantes para a compreensão do texto como: DST, mídia erotizada, banalização do sexo, para que os alunos, se apropriando de seus significados, pudessem desenvolver uma compreensão efetiva do texto na sua globalidade;
- Propôs a leitura do texto pelos alunos;
- Explicou para os alunos o que seria feito após a leitura do texto, explicitando a relação estabelecida entre o levantamento das respostas deles e as informações trazidas pela reportagem, como um processo de pertinência entre os conceitos cotidianos dos alunos com os conceitos relacionados às informações do texto (conceitos científicos);
- Fez perguntas relacionadas à organização textual da reportagem;
- Fez uma pergunta sobre a conclusão apresentada pelas informações do texto;
- Falou sobre o que fora realizado na aula, no que diz respeito à “situação de ação” e à “organização do texto informativo”;
- Explicitou o que seria desenvolvido na aula seguinte, com relação à finalização da discussão sobre as informações do texto e ao estudo dos principais aspectos lingüísticos.

Assim, ao dar início à aula, a professora propõe o gênero a ser trabalhado fazendo duas perguntas de conhecimento prévio sobre o significado de uma reportagem e sobre as experiências dos alunos quanto à leitura desse gênero:

(Excerto 1)

Professora 1: Nós vamos analisar hoje um gênero de leitura chamado reportagem. Vocês sabem o que é uma reportagem? Todos já leram uma reportagem?

Alunos 1: Sim.

O objetivo da professora é se situar em relação ao que os alunos conhecem sobre esse gênero para trabalhá-lo de forma significativa para eles, a partir de conhecimento científico já dominado. Assim, sabendo da vivência que os alunos têm sobre o gênero em estudo, a professora saberá mobilizar os saberes essenciais ao seu estudo, possibilitando-lhes, como discutido por Liberali et al. (2006), a oportunidade de estarem inseridos em práticas letradas na vida social. Veja o excerto a seguir:

(Excerto 2)

Professora 2: então tá. Esta reportagem está no livro Português para todos da 8ª série, na página 161.

Então antes de nós lermos o texto, eu gostaria de saber como é que vocês vêem este texto dentro da sua organização. Então eu vou fazer algumas perguntinhas prá gente depois comparar às respostas de vocês com...com o próprio texto, tá? Qual o objetivo desta aula? O objetivo desta aula é pra fazer com que vocês compreendam quais elementos compõem uma reportagem: A linguagem, os elementos, a organização do texto, a relação do título com o subtítulo, ééé... a fonte do texto ou seja, de onde o texto foi retirado, etc, tá? Então a reportagem é do quê? A gente vai saber todos os detalhes do que compõe uma reportagem, tudo bem? Então para começar, nós vamos a primeira pergunta. Este texto é uma reportagem, né isso? Então nós vamos observar todas as informações que possibilitam uma melhor compreensão e para que eu possa saber a compreensão que vocês têm sobre uma reportagem, eu vou trabalhar primeiro com vocês esses elementos sem que tenhamos lido o texto ainda. Vocês vão me dizer o que vocês conhecem sobre este gênero e depois a gente vai comparar o que vocês falaram com a leitura que vocês vão fazer sobre o gênero, tá? Então o gênero reportagem, este gênero reportagem, ele foi tirado de um livro, de uma revista, de um site de internet, ou... de um...um...um, de uma outra coisa? Olhe bem a fonte gente, foi retirada de onde?

Jefferson 1: Do Estado de São Paulo

Professora 3: O Estado de São Paulo é o quê?

Kaíque 1: Um jornal

Professora 4: É uma revista ou um jornal?

Lucas e Carol 1: Um jornal

Professora 5: Um jornal, Kaíque. Como você percebeu que é o Estado de São Paulo?

Kaíque 2: Olhe lá embaixo o Estado de São Paulo, embaixo do texto.

Professora 6: Então tá. O Kaíque falou que é um jornal e falou que é o jornal Estado de São Paulo. Tudo bem. Este jornal, ele é bastante conhecido?

Alunos 2: Éééé.

Este excerto configura-se pela contextualização do texto, com relação ao livro e à página onde se encontra, bem como pela explicação de estratégias de pré-leitura que se realizam no levantamento de conhecimentos prévios dos alunos. Ao fazer esse levantamento,

a professora procura deixar claro para os alunos a importância de sua realização para o desenvolvimento do trabalho, como se pode observar nos exemplos demarcados por grifos, na seqüência:

Professora 2: então tá. Esta reportagem está no livro Português para todos da 8ª série, na página 161.

Então antes de nós lermos o texto, eu gostaria de saber como é que vocês vêem este texto dentro da sua organização. Então eu vou fazer algumas perguntinhas prá gente depois comparar às respostas de vocês com o próprio texto, tá?

A professora também explicita o objetivo da aula, que está relacionado ao estudo do gênero reportagem:

Professora 2: (...) O objetivo desta aula é pra fazer com que vocês compreendam quais elementos compõem uma reportagem: A linguagem, os elementos, a organização do texto, a relação do título com o subtítulo, ééé... a fonte do texto, ou seja, de onde o texto foi retirado, etc, tá? Então a reportagem é do quê? A gente vai saber todos os detalhes do que compõe uma reportagem, tudo bem? Então para começar, nós vamos a primeira pergunta. Este texto é uma reportagem, né isso? Então nós vamos observar todas as informações que possibilitam uma melhor compreensão e para que eu possa saber a compreensão que vocês têm sobre uma reportagem, eu vou trabalhar primeiro com vocês esses elementos sem que tenhamos lido o texto ainda. Vocês vão me dizer o que vocês conhecem sobre este gênero e depois a gente vai comparar o que vocês falaram com a leitura que vocês vão fazer sobre o gênero, tá?

Tal explicitação, como apontado por Rojo (2004), demonstra a importância que a professora atribui à definição das finalidades e metas da atividade de leitura, como ativação de estratégias para o desenvolvimento do gênero em estudo. Na seqüência, a professora faz uma pergunta relacionada ao contexto de produção no que diz respeito à fonte do texto (Então o gênero reportagem, este gênero reportagem, ele foi tirado de um livro, de uma revista, de um site de internet, ou... de um...um...um, de uma outra coisa?), demarcando um trabalho situado na compreensão do gênero quanto ao desenvolvimento de competências necessárias à compreensão e à produção de textos informativos, discutida por Liberali et al. (2006), o que se configura no excerto a seguir:

(Excerto 3)

Professora 7: Quais são as pessoas, Jonathan, que lêem este jornal?

Jonathan 1: Ah, as pessoas mais... ééé... velhas porque as crianças não lêem muito jornal. Hoje em dia só são as pessoas mais velhas.

Professora 8: Mais velhas?

Jonathan 2: É.

Professora 9: Por que que são as pessoas mais velhas?

Jonathan 3: porque eles já, eles já têm mais experiência no mundo, são mais interessados nas notícias que acontecem hoje, no dia a dia.

Professora 10: Certo.

Lucas 1: Eu não acho.

Professora 11: Você falou o quê? Que você não acha... Por que você não acha, Lucas?

Lucas 2: Ah, Porque todo mundo lê essa revista.

Professora 12: Não é revista, é revista?

Lucas 3: Jornal.

Professora 13: Jornal por quê?

Lucas 4: Ah, porque todo mundo lê, não é só os velhos que lêem jornal.

Professora 14: Quem são as pessoas que lêem este jornal?

Lucas 5: Todos. Eu acho todos.

Professora 15: Ah, você está incluindo todos, quem? Crianças, adolescentes, adultos...

Lucas 6: Não. Adolescentes, adultos e idosos.

Professora 16: E as crianças?

Lucas 7: As crianças, a maioria não.

Professora 17: Porque você falou todos. Então quando a gente fala todos, a criança também está incluída no todos. Você concorda Caroline com Lucas quando ele fala que todas as pessoas lêem jornal, menos as crianças? É esse mesmo o público-alvo desse jornal, o Estado de São Paulo?

Patrick, Lucas e Carol 1: Eééé.

O assunto discutido no excerto acima também se relaciona a perguntas que buscam o desenvolvimento de competências (situação de ação), tal como discutido por Liberali et al. (2006) quanto ao contexto de produção referenciado pelo público-alvo da reportagem, como se vê nos exemplos grifados. Percebe-se a preocupação da professora em relacionar os sentidos dos alunos, pelo seu esforço em construir um espaço de reconhecimento para os conhecimentos prévios dos alunos e para o compartilhamento de significados, como se configura no excerto a seguir:

(Excerto 4)

Professora 18: Ok. Em que data este texto foi publicado?

Patrick, Lucas, Carol e Jonathan 1: 26 de maio de 2002.

Professora 19: Gente, eu não sei se vocês sabem que...é uma, é uma informação importante. Este texto aqui, esta reportagem, ela foi tirada de um jornal, mas ela está num livro. Então a organização é diferente, né isso?

Alunos 3: Ééé.

Professora 20: Se fosse num jornal, seria diferente, as letras seriam diferentes, a foto poderia ser outra, tudo bem? No caso aqui éé... o texto mostra quem foi o responsável pela reportagem? Tem alguém responsabilizado pela reportagem aqui?

Alunos 4: Não.

Professora 21: Não. Eu fui ver, eu procurei saber na internet, pra dar a informação a vocês de quem realmente escreveu esta reportagem. Porque geralmente, quando vocês pegam o jornal, lá no início do texto, geralmente tem o nome da pessoa responsável. Antes, mais ou menos do ano 2001, não havia isso. Por quê? Porque antigamente era o jornal que era responsável por todas as matérias, mas como, é... às vezes as pessoas escreviam a reportagem mas não era colocado os seus nomes, o jornal ficava como responsável, então as pessoas começaram a processar o jornal. O jornal começou a ser processado por matéria escrita por outras pessoas, aí o que aconteceu? Agora, depois de 2001, já, já há o nome da pessoa responsável pela matéria, porque no caso que alguém não goste daquela matéria, ou então fira aaa... pessoa, aí o que ela faz? Em vez de processar o jornal, processa quem?

Alunos 5: A pessoa.

Professora 22: A pessoa responsável, isso mesmo. Tudo bem? Então o nome da pessoa que não está aqui porque não está no jornal, chama-se Adriane Weissman. É o nome da, da responsável pela reportagem. Teria que está aqui, bem pequenininho, aqui em cima (apontando para a parte superior esquerda do texto). Mas como não é do jornal, aí é por isso que não tem, tudo bem?

Alunos 6: Tudo.

O início deste excerto é marcado também por uma pergunta relacionada ao contexto de produção no que diz respeito à data de publicação da reportagem, competência necessária ao desenvolvimento do gênero Liberali et al. (2006), como se pode observar no exemplo:

Professora 18: Ok. Em que data este texto foi publicado?

A professora também traz algumas informações importantes à discussão, relacionadas à configuração do texto: sobre a pessoa responsável pela reportagem, sobre o processo de responsabilização das matérias de um jornal; Tais esclarecimentos estabelecem as relações necessárias a sua compreensão, como se pode ver nos turnos 19, 20, 21 e 22, demarcados por grifos. Essas referências são importantes porque possibilitam o conhecimento de elementos contextuais significativos do gênero reportagem, possibilitando que os alunos recuperem o contexto de produção do texto, como apontado por Rojo (2004), ao discutir sobre a necessidade de se interpretar um texto discursivamente pela demarcação do seu contexto. Essa referência é consolidada no excerto 4 acima e validada, também, no excerto a seguir:

(Excerto 5)

Professora 30: Tudo bem gente, então vamos continuar. O jornal citado, preste bem atenção, o jornal citado, é específico de uma região, ou ele é nacional? É o Brasil inteiro que tem este jornal publicado ou é só uma região?

Jefferson 3: Só o Estado de São Paulo.

Professora 31: Só o Estado de São Paulo, não é Jefferson? Ok.

Carol 1: O nome aqui já indica.

Professora 32: Já indica, o nome do jornal? Pra você o que isso implica gente? Olha é o seguinte, a pergunta é a seguinte. Quando você tem um jornal que ele é mostrado só no Estado de São Paulo, é diferente de um jornal, que o Brasil inteiro tem acesso?

Lucas 10: É

Professora 33: O que quê isso implica. Qual é a implicação de nós termos um jornal na região sudeste, no estado de São Paulo? Que quê isso implica? O que quê vocês entendem por isso?

Lucas 11: São notícias regionais.

Professora 34: Quais são as notícias regionais que aparecem mais no Estado de São Paulo?

Jefferson 4: Jogo.

Professora 35: Jogo? O que mais gente?

Alexia 5: Política.

Jefferson 5: Tráfico.

Carol 2: Poluição, esporte...

Professora 36: Esporte também?

Bruno 1: Professor.

Professora 37: Professor também aparece no jornal O Estado de São Paulo?

Bruno 2: Aparece, quando o professor faz...

Silas 1: Nas greves, professora.

Carol 3: Nas pesquisas.

Professora 38: Pesquisas realizadas em que sentido? Pesquisa sobre o quê?

Carol 4: Várias coisas

Silas 2: O dia-a-dia

Carol 5: Educação e várias coisas.

Neste excerto configura-se o veículo (jornal) na sua relação e implicação com a comunidade local, a reflexão dos alunos sobre a situação de ação com relação ao tipo de jornal e as situações representadas. Como discutido por Rojo (2004), é necessário que o leitor saiba situar um texto com relação a sua posição social, ideologias assumidas e colocadas em circulação, bem como à situação em que se escreve um texto, o veículo ou instituição, a finalidade, etc., para uma leitura crítica e cidadã. Nota-se também que a professora faz perguntas relacionadas aos conteúdos situados no veículo (jornal) em discussão, para estabelecer relações de causa e efeito, de modo a replicar e avaliar, trazendo o texto para a vida e colocá-lo em relação com ela, também apontado por Rojo (2004). A discussão, possibilitada pela interação de professora-aluno e aluno-aluno parece criar um espaço de produção conjunta que envolve a negociação de sentidos e o compartilhamento de *significados*, tal como discutido por Vygotsky (1934/2005). Ao propor o compartilhamento de significados, a professora acentua a importância do social, do cultural e do histórico no funcionamento das funções mentais superiores. Observe o excerto a seguir:

(Excerto 6)

Professora 39: E no caso, no caso deste texto, esta reportagem foi retirada de um jornal, né isso? Esta reportagem, ela fala sobre um problema que acontece muito no estado de São Paulo?

Alunos 7: Sim.

Professora 40: Sim? Porque vocês falaram de vários assuntos, falaram de tráfico, falaram de droga, poluição, mas aqui, vocês não falaram de gravidez na adolescência que é o nosso assunto de hoje. Este texto aqui, gravidez na adolescência, é um tema que aparece no jornal, por exemplo?

Lucas 12: É

Professora 41: Por que aparece?

Alexia 6: Porque interessa a todos

Professora 42: A gravidez na adolescência?

Alexia 7: Lógico.

Professora 43: Quais pessoas que um assunto destes, interessa ler?

Alexia 8: Os pais.

Professora 44: Por que quê os pais lêem?

Alexia 9: Ah, pra passar pros filhos.

Leandro 1: Também para alertar os adolescentes. Hoje em dia as pessoas mais jovens estão mais fracas.

Professora 45: Estão engravidando mais, é isso?

Leandro 2: A média, a média é de 70%, e a maioria é dos adolescentes.

Professora 46: É dos adolescentes? Então, ééé... Aléxia falou que dentro deste contexto adolescência, tema adolescência, geralmente os pais têm muita preocupação em ler este tipo de reportagem. Existem outras pessoas além dos pais que leriam uma reportagem desta?

Alexia 10: *(levanta a mão)* Eu leria.

Professora 47: Você leria Alexia? Você está incluída em que... em que público? Criança, adolescente, adultos...

Alexia 11: Adolescente.

Professora 48: Ok. Então Lucas, no caso como Alexia falou agora, é... As pessoas que mais se preocupam em ler um tipo de reportagem desta são os pais e os adolescentes, segundo ela, você concorda ou você discorda?

Lucas 13: Concordo.

Professora 49: Por que você concorda?

Lucas 14: Ah, eu concordo porque os adolescentes querem ver as matérias também e mais, os pais também querem ver pra incentivar certo, o filho a não fazer coisas assim, porque prejudica a vida até dos jovens porque quer sair, quer se divertir e não pode por causa do filho.

Professora 50: Carol, você concorda?

Carol 6: Concordo.

No excerto acima, a professora centra a discussão na relação do tema tratado pela reportagem, relacionando-o ao seu contexto de produção e de divulgação do jornal, com perguntas de conhecimento de mundo (ver os exemplos grifados acima), para estabelecer

conexões relacionadas à situação histórica que deu origem à enunciação, pois para Bakhtin (1929/2004: 128-129): *somente a enunciação tomada em toda a sua amplitude concreta, como fenômeno histórico, possui tema*. Ao estabelecer essa discussão, a professora busca promover o desenvolvimento dos alunos através do uso de instrumentos representados pela linguagem e pelo desenvolvimento de uma situação de ação que possibilita uma mudança na construção do objeto. Todo esse movimento de compreensão ativa relaciona-se com a finalidade do texto informativo: reportagem, o que se percebe no excerto a seguir:

(Excerto 7)

Professora 51: Tudo bem. Qual é o objetivo deste texto. Qual é o objetivo de alguém escrever um tipo de texto deste num jornal? O que quê essa pessoa queria com isso?

Carol, Alexia, Lucas e Leandro 1: Alertar os jovens.

Professora 52: Alertar os jovens para quê?

Lucas 15: Para evitar a gravidez

Jonathan 4: Para não engravidar mais.

Professora 53: Para não engravidar mais? E vocês acreditam que uma reportagem desta, ajuda aaaa... essa prevenção?

Jonathan, Carol, Lucas e Jefferson 1: Ajuda.

Jefferson 6: Ajuda as pessoas a se cuidar mais.

Alexia 12: É verdade né, pra quem lê, né?

O trecho acima revela a elaboração de perguntas relacionadas aos objetivos da reportagem, como competências necessárias à compreensão do texto informativo, tal como discutido por Liberali et al. (2006). A partir dessa situação, a professora desenvolve estratégias de compreensão que levam a um processo de antecipação ou predição de conteúdos ou propriedades dos textos, como discutido por Rojo (2004), buscando relacionar as finalidades da leitura feita em sala de aula com a compreensão dos objetivos do gênero reportagem. Observe o excerto abaixo:

(Excerto 8)

Professora 56: Não? Tudo bem, vamos continuar. Então olhe aqui, gente, olhe! Eu já adiantei pra vocês quem escreveu o texto, porque vocês já sabem que geralmente vem, aparece ou no finalzinho do rodapé ou no caso da reportagem, no caso da reportagem aparece em cima, diferente dos outros textos que nós analisamos, o narrativo, a poesia... Tudo bem? Nós já falamos da Adriana Weissman que escreveu, porque não tem aqui, tudo bem? Você acreditaria gente, agora esta questão vai pelo senso crítico de vocês. Você acredita nas informações apresentadas por este texto, por exemplo?

Lucas 16: (*Levanta à mão*) Sim.

Professora 57: por que você acreditaria Lucas?

Lucas 17: Eu acreditaria porque eles não iam fazer uma reportagem de mentira.

Professora 58: E você, Carol?

Carol 7: Também. (*Jonathan levanta à mão*).

Professora 59: Jonathan, fale!

Jonathan 5: Eu acredito sim, porque isso é uma realidade que está acontecendo muito hoje em dia, as adolescentes engravidando.

Professora 60: Mas vocês acreditam, por exemplo, que toda reportagem, tudo que vocês lêem em qualquer lugar é verdadeiro?

Alunos 8: Não.

Carol 8: Depende da onde e do quê.

Professora 61: Por exemplo Carol, fale um exemplo.

Carol 9: É... o livro de história de criança infantil, nem tudo é verdade.

Professora 62: Nem tudo é verdade. Mas vocês acreditariam que uma pessoa poderia inventar uma... escrever uma matéria mas com um pouquinho de mentira, dentro de um jornal? Isto pode acontecer?

Carol e Lucas 1: Pode.

Alexia 13: Com certeza.

Professora 63: Por que isto pode acontecer?

Lucas 17: Ah, acontece professora porque às vezes as pessoas querem aumentar o assunto para dar maior audiência do assunto, para todo mundo querer ver.

Professora 64: E você, o que você acha Carol?

Carol 10: Eu também.

Ao iniciar este excerto, a professora faz uma retomada importante ao recuperar o enunciador no contexto de produção de uma reportagem (pessoa responsável pela matéria do jornal):

Professora 56: Não? Tudo bem, vamos continuar. Então olhe aqui, gente, olhe! Eu já adiantei pra vocês quem escreveu o texto, porque vocês já sabem que geralmente vem, aparece ou no finalzinho do rodapé ou no caso da reportagem, no caso da reportagem aparece em cima, diferente dos outros textos que nós analisamos, o narrativo, a poesia... Tudo bem? Nós já falamos da Adriana Weissmann que escreveu, porque não tem aqui, tudo bem?

A professora também promove um espaço de reflexão crítica dos alunos com relação às informações veiculadas em um jornal. Para isso, envolve os participantes em um discurso que se organiza de forma argumentativa que, de acordo com Magalhães (2007: 152), *é orientado para o questionamento das razões que embasam as escolhas feitas e os seus sentidos relacionados à transformação das condições sociais*. Ao promover a reflexão crítica dos alunos, a professora se situa no contexto dos PCNs, no que diz respeito a uma educação comprometida com a cidadania, pelo respeito às representações dos alunos quanto à sua **participação** que é marcada por diferentes representações. Esse contexto para Magalhães (2007), é fundamental, visto que dá espaço para a colaboração, de modo que todos os

participantes atuem num processo de negociação com as mesmas possibilidades de participação. O turno Lucas 17, demarca bem a possibilidade de reflexão crítica da situação colocada, visto que o aluno se ancora na realidade vigente para emitir sua opinião. A professora também se coloca como colaboradora do processo porque medeia a discussão com retomadas: situando, questionando e negociando as colocações dos alunos no enfoque do assunto. Veja o excerto na seqüência:

(Excerto 9)

Professora 99: Tudo bem. Então vamos continuar. Olhe, em sua opinião, as melhores informações para o adolescente, preste bem atenção, vêm de livros, revistas, jornais, diálogos com os pais, professores e pessoas mais velhas nas quais ele confia? *(Os alunos ficam em silêncio parecendo não terem compreendido à pergunta)* Eu vou reformular a pergunta. Na sua opinião, na opinião de vocês alunos, as melhores informações sobre este tema adolescência, para o adolescente, vêm de onde, vêm de livros, revistas, jornais, diálogos com os pais, professores e pessoas mais velhas, nas quais ele confia, ou não? Ou vêm de outra fonte, ou os pais não conversam, o que vocês acham sobre isso?

Lucas 21: Têm pai, tem pai que não conversa e os jovens procuram outras pessoas pra saberem mais sobre o assunto.

Carol 12: Ou eles vão lá, não sabem direito, fazem o filho e vai lá, faz e tem a filha e depois os pais ficam reclamando porque...não, não avisaram, não alertaram os filhos.

Lucas 22: Daí a falta de informação dos pais com os filhos.

Professora 100: Oh minha gente, então vamos lá. Olha mas pra vocês, na realidade de vocês, trazendo a realidade de vocês pra sala de aula, ó, os pais de vocês conversam sobre esses problemas com vocês?

Lucas 23: Não.

Professora 101: Não?

Patrick 7: Meu pai fala comigo sobre esse assunto.

Professora 102: Fala?

Patrick 8: Fala.

Professora 103: Abertamente? E você acha que isso é uma maneira de amenizar, de uma menina que você vir a conhecer não engravidar, isto ajuda?

Patrick 9: Se ela, se ela entender o que ele tá falando, ajuda muito professora.

Professora 104: Aline, o que é que você acha, você acha que ajuda, se os pais conversarem com os filhos sobre o assunto?

Aline 1: Ajuda. Minha mãe conversa comigo sobre este assunto e eu devo a ela por não ter engravidado.

Professora 105: Então ta bom. Então vamos ver a próxima questão. O que você acha que é preciso fazer para não ocorrer gravidez precoce? Isto alguns de vocês já falaram, né?

Carol 13: Preservativos

Jefferson 16: Fazer uso de preservativos

Professora 106: O que mais?

Patrick 10: Operar.

Carol 14: Não. Operar não, na adolescência não, porque mais tarde ela vai querer ter filho, né? Com certeza

Professora 107: É isso mesmo?

Carol 15: É isso

Jonathan 14: Eu concordo plenamente.

Ao iniciar o turno 99 e em outros turnos grifados no excerto 9 acima; a professora faz perguntas de formação de opinião relacionadas ao conhecimento de mundo dos alunos sobre o assunto tratado pelo veículo e sobre quem seria(m) o(s) destinatário(s) desse tipo de informação. Ao propor esse tipo de pergunta, a professora promove o desenvolvimento de uma das capacidades de compreensão de texto propostas por Rojo (2004): aquela que se refere à ativação de conhecimentos de mundo dos leitores e que deve acontecer previamente à leitura ou durante o ato de ler. Para a autora, essa capacidade é fundamental à compreensão de leitura de um gênero e, ao desenvolvê-la, a professora está colocando os alunos frente ao seu próprio conhecimento de mundo e levando-os a relacionar com um conhecimento utilizado pelo autor no texto, necessário para que se dê a compreensão. Esse espaço de ativação de conhecimentos de mundo gera uma situação de conflito, como se pode observar no excerto, pelo turno de Carol 14: a aluna Carol posiciona-se contrariamente ao colega através de uma réplica negativa, fundamentando sua posição sobre o assunto. Essa negociação de conflitos é importante, como discutido por Schneuwly e Dolz, uma vez que propicia a ocorrência de transformações no indivíduo. Observe o excerto abaixo:

(Excerto 10)

Professora 108: Concorda? Tudo bem. Ok gente, agora vamos dizer é, quais causas, você apontaria para a ocorrência da gravidez na adolescência. Eu vou falar várias, mas você vai ouvir bem atentamente, pra me dizer ta?

Alunos 9: tá.

Professora 109: Primeiro, falta de informação sobre o assunto, que os adolescentes não sabem sobre o assunto e por isso que elas engravidam, ausência de um trabalho social ou seja, um trabalho entre professores, especialistas, voltado para a concepção e DST etc. DST, vocês sabem o que é, né?

Carol 16: Lógico.

Professora 110: O que quê é?

Carol 17: Doenças Sexualmente Transmitidas.

Professora 111: Transmissíveis. Próxima, ausência de diálogo na família sobre o assunto, falta de um efetivo trabalho na escola, onde todos trabalhem, falem sobre gravidez na adolescência; baixa renda que inviabiliza ou seja, que faz com que as pessoas não tenham acesso aos preservativos, as adolescentes. Inviabilizar é isto ta? Educação sexual inadequada; a educação que elas têm

sobre isso, é, sobre a sexualidade, não é adequado de modo, de modo que ela se previna, mídia erotizada. O que quê é mídia erotizada. Por exemplo: A gente vê, a gente liga a televisão, vê os out doors, tudo com cenas que insinuam o sexo, mulheres e homens seminus; tudo tem uma relação com a sexualidade, não tem?

Alunos 10: Tem.

Professora 112: Então, isso é mídia erotizada. Então, é isso que vocês pensam que seja o caso de ocorrência de gravidez na adolescência? Banalização do sexo. O que seria banalização do sexo? Alguém sabe?

Alunos 11: Não

Professora 113: O sexo é uma coisa normal. Banalização do sexo é como se o sexo fosse uma coisa comum, então, tudo é natural. Hoje a televisão passa muitas cenas de sexo, cenas eróticas em qualquer horário e nessas cenas, aparecem adolescentes, na maior normalidade, não há censura. Então, é a banalização ou outros? Então vocês vão me dizer agora, quais, quais as causas que vocês apontariam para a sua ocorrência. Quais dessas que eu falei? Vocês podem falar mais de uma.

Carol 18: A última.

Professora 114: Qual é a última?

Carol 19: Banalização do sexo.

Professora 115: Banalização do Sexo. Então a educação sexual da sociedade é inadequada então?

Carol 20: É.

Professora 116: Vocês podem falar mais de uma, ó falta de informação sobre o assunto...

Carol 21: Também. Falta de informação dos pais.

Professora 117: Mas aí alguns alunos falaram que os adolescentes, eles têm informações sobre o assunto, Alexia pelo ao menos falou isso. Vocês acham isso?

Patrick 11: Nem todos, nem todos.

Professora 118: Você Kaíque, você acredita que a.. essa gravidez, também ela acontece pela ausência de diálogo na família? A família geralmente não conversa com os adolescentes sobre este assunto?

Kaíque 2: É verdade.

Professora 119: É ou não? A maioria conversa ou a maioria não conversa?

Carol 22: A maioria não conversa.

Professora 120: Não conversa? E vocês, o que acham? Existe uma falta de trabalho na escola, efetivo sobre este assunto?

Carol 23: Sim.

Professora 121: Vocês sentem falta de um trabalho voltado para este assunto na escola?

Carol 24: Não, porque... Ah, eu não acho porque a professora daqui é muito... ela ensina muito bem assim... por isso que a gente aprende bastante com ela.

Patrick 12: Sim. A gente vem, ela incentiva e assim a gente vai aprender mais sobre o assunto.

Ao desenvolver a discussão neste excerto, a professora empreende perguntas de múltipla escolha relacionadas ao conhecimento de mundo dos alunos sobre o assunto tratado pela reportagem, exemplificadas nos exemplos grifados no excerto 10 acima. É objetivo da

professora, estabelecer uma comparação entre as respostas inferidas antes e as confirmadas – ou não – depois da leitura do texto. Ao realizar esse trabalho, a professora desenvolve uma das capacidades de compreensão de textos referenciadas por Rojo (2004), que se refere à comparação de informações de conhecimento de mundo, de maneira a construir os sentidos do texto que está lendo. Ao desenvolver as alternativas relacionadas à pergunta proposta, a professora contextualiza, questiona e esclarece o significado de algumas expressões desconhecidas pelos alunos, como se pode observar no excerto demarcado por grifos a seguir:

(Excerto 11)

(Professora 109: Primeiro, falta de informação sobre o assunto, que os adolescentes não sabem sobre o assunto e por isso que elas engravidam, ausência de um trabalho social ou seja, um trabalho entre professores, especialistas, voltado para a concepção e DST etc. DST, vocês sabem o que é, né?

Carol 16: Lógico.

Professora 110: O que quê é?

Carol 17: Doenças Sexualmente Transmitidas.

Professora 111: Transmissíveis. Próxima, ausência de diálogo na família sobre o assunto, falta de um efetivo trabalho na escola, onde todos trabalhem, falem sobre gravidez na adolescência; baixa renda que inviabiliza ou seja, que faz com que as pessoas não tenham acesso aos preservativos, as adolescentes. Inviabilizar é isto tá? Educação sexual inadequada; a educação que elas têm sobre isso, é, sobre a sexualidade, não é adequado de modo, de modo que ela se previna, mídia erotizada. O que quê é mídia erotizada. Por exemplo: A gente vê, a gente liga a televisão, vê os out doors, tudo com cenas que insinuam o sexo, mulheres e homens seminus; tudo tem uma relação com a sexualidade, não tem?

Alunos 10: Tem.

Professora 112: Então, isso é mídia erotizada. Então, é isso que vocês pensam que seja o caso de ocorrência de gravidez na adolescência? Banalização do sexo. O que seria banalização do sexo? Alguém sabe?

Alunos 11: Não

Professora 113: O sexo é uma coisa normal. Banalização do sexo é como se o sexo fosse uma coisa comum, então, tudo é natural. Hoje a televisão passa muitas cenas de sexo, cenas eróticas em qualquer horário e nessas cenas, aparecem adolescentes, na maior normalidade, não há censura. Então, é a banalização ou outros? Então vocês vão me dizer agora, quais, quais as causas que vocês apontariam para a sua ocorrência. Quais dessas que eu falei? Vocês podem falar mais de uma.

Carol 18: A última.

Professora 114: Qual é a última?

Carol 19: Banalização do sexo.

Professora 115: Banalização do Sexo. Então a educação sexual da sociedade é inadequada então?

Carol 20: É.

Ao esclarecer o significado das palavras com exemplos, contextualizações e perguntas, a professora tem a oportunidade de instaurar a criação de uma ZPD tanto para a aluna responsiva à pergunta quanto para a classe como um todo.

Professora 113: O sexo é uma coisa normal. Banalização do sexo é como se o sexo fosse uma coisa comum, então, tudo é natural. Hoje a televisão passa muitas cenas de sexo, cenas eróticas em qualquer horário e nessas cenas, aparecem adolescentes, na maior normalidade, não há censura. ... Quais dessas que eu falei? Vocês podem falar mais de uma.

Carol 18: A última.

Professora 114: Qual é a última?

Carol 19: Banalização do sexo.

Professora 115: Banalização do Sexo. Então a educação sexual da sociedade é inadequada então?

Carol 20: É.,

Ao pedir esclarecimento sobre uma resposta dada anteriormente pela aluna (turno Carol 18), a professora (turno 114), retoma a pergunta para que a aluna se aproprie do vocabulário explicitado pela professora, no turno 113. Assim, quando reformula sua resposta, a aluna incorpora um novo vocabulário (**Carol 19:** Banalização do sexo). Dessa forma, para ter clareza sobre a compreensão (internalização) da aluna acerca do significado da expressão, a professora faz uma pergunta de resposta positiva ou negativa e a aluna responde positivamente à questão. Essa ampliação de conhecimento é vista como um instrumento valioso para o ensino, tendo em vista que para Vygotsky (1934/2003; 118): *o aprendizado adequadamente organizado resulta em desenvolvimento mental e põe em movimento vários processos de desenvolvimento que, de outra forma, seriam impossíveis de acontecer.* Contudo, no exemplo (**Professora 110:** O que quê é? **Carol 17:** Doenças Sexualmente Transmitidas. Professora 111: Transmissíveis. Próxima, ausência de diálogo na família sobre o assunto...), ao ser questionada sobre o significado da sigla DST, a aluna traz o seu sentido de conhecimento sobre a sigla e a professora corrige-a sem fundamentar o porquê do uso da palavra transmissíveis ser mais adequado do que transmitidas. A discussão sobre tal escolha lexical poderia fundamentar a compreensão do texto bem como estabelecer outras relações determinadas pela compreensão da sigla apresentada. Veja o excerto abaixo em destaque:

(**Excerto 12**)

Professora 122: Ok. Nós vamos ler o texto agora e estabelecer uma relação com o que vocês responderam anteriormente.

(*A aluna Carol lê o texto*)

Professora 123: Então nós lemos o texto agora e nós vamos estabelecer uma relação com o que vocês falaram antes e as conclusões após a leitura, certo? A partir dessa leitura cuidadosa do texto,

responda as questões abaixo e discuta com seu colega. A gente pode discutir uns com os outros. Vocês sabem que este texto é um texto informativo que está da ordem do informar, narrativo que está da ordem de contar uma história ou argumentativo que está da ordem de você é... falar sua opinião sobre este assunto? Este texto é o quê? Informativo, narrativo ou argumentativo?

Carol 25: Informativo.

Professora 124: Por que quê é informativo?

Carol 26: Porque informa, ela...

Lucas 24: Ta informando o assunto da gravidez na adolescência.

Carol 27: É.

Patrick 13: Ta informando como, como as meninas engravidam na adolescência, de acordo com o censo 2000.

Professora 125: Está dando uma informação, é isso?

Carol, Lucas e Patrick 1: É

O início deste excerto é configurado pela proposição da professora quanto à leitura do texto. Ao propor a leitura, a professora explicita o que será feito após sua realização. Assim, após a leitura do texto por uma aluna, a professora estabelece a comparação das respostas levantadas anteriormente com as informações trazidas pelo texto no sentido de como apontado por Rojo (2004), desenvolver uma das capacidades de compreensão do texto a partir da checagem de hipóteses. O propósito desta atividade é confirmar ou desconfirmar aquilo que foi pensado ou falado antes para, conseqüentemente, buscar novas hipóteses mais adequadas. Na retomada dessa análise, a professora faz perguntas relacionadas à organização textual:

Professora 122: ... Vocês sabem que este texto é um texto informativo que está da ordem do informar, narrativo que está da ordem de contar uma história ou argumentativo que está da ordem de você é... falar sua opinião sobre este assunto? Este texto é o quê? Informativo, narrativo ou argumentativo?

Carol 25: Informativo.

Professora 124: Por que quê é informativo?

Carol 26: Porque informa, ela...

Lucas 24: Ta informando o assunto da gravidez na adolescência.

Carol 27: É.

Patrick 13: Ta informando como, como as meninas engravidam na adolescência, de acordo com o censo 2000.

Professora 125: Está dando uma informação, é isso?

Carol, Lucas e Patrick 1: É.

Tal questionamento implica que a professora tem clareza do desenvolvimento de uma competência necessária à compreensão e produção de textos informativos discutida por

Liberali et al. (2006), no que concerne ao gênero reportagem. As perguntas direcionadas pela professora quanto à organização do texto estudado, revelam que a construção do conhecimento é feita conjuntamente, com o objetivo de sistematizar a compreensão dos alunos sobre a organização do gênero em estudo, para garantir a sua especificidade. Segundo Newman e Holzman (2002: 77), *os conceitos científicos são aprendidos tipicamente em ambiente escolar como parte de um sistema de conhecimento; têm definições verbais explícitas, sua aprendizagem se faz conscientemente; são ensinados no contexto de tópicos acadêmicos como estudos sociais, ensino de língua e matemática*. Isso indica que ao instaurar uma categoria de organização textual ensinada em língua materna para caracterizar um gênero discursivo, a professora mobiliza o desenvolvimento de conceitos científicos para aquisição e compreensão de um modelo discursivo. Esse modelo se revela na compreensão dos turnos Carol 25 e 26, Lucas 24 e Patrick 13, quando se percebe que suas compreensões são expandidas e relacionadas à identificação da finalidade do gênero reportagem em estudo. Veja a configuração do seguinte excerto:

(Excerto 13)

Professora 126: Ok. Vocês estão certos. Gente, este texto está organizado para discutir um tema específico. Esse tema aparece na figura, no título, em ambos, ou seja, na figura e no título ou no início do texto. O tema dessa reportagem está explícito, ele está explícito.

Patrick 13: Professora, repete!

Professora 127: Vou repetir. Este texto está organizado para discutir um tema específico. Qual é o tema?

Patrick 14: Gravidez.

Professora 128: Gravidez em quem?

Carol e Patrick 1: Da adolescência.

Professora 129: Da adolescência. Esse tema, ele aparece aonde? Na figura, no título, em ambos, na figura e no título ou no início do texto.

Jonathan 15: Em ambos.

Professora 130: Ou em outro lugar do texto?

Patrick 15: Em ambos, na figura e no título.

Professora 131: É isso?

Carol 28: É. A figura e o título já estão mostrando.

Professora 132: Esses elementos nos fornecem pistas para nós sabermos do que se trata o texto?

Patrick 16: É.

O turno 126 é iniciado por uma afirmação que remete às habilidades de leitura para o texto informativo (SARESP – 2003), relacionadas à situação de ação quanto à identificação do tema de um texto. Percebe-se que ao responder a pergunta da professora, os alunos demonstram segurança e clareza em situar o tema na relação com o texto. O desenvolvimento

desta habilidade é importante e fundamental, segundo Dolz e Schneuwly (1996/2004), porque envolve a mobilização das representações do produtor – neste caso, do leitor – sobre o contexto de produção. Isso significa que é objetivo da professora desenvolver habilidades dos alunos que lhes permitam entender como o conteúdo, a forma da língua e a estrutura organizacional do gênero fornecem recursos para apresentar a informação e interagir com outros. Pois, ao relacionar situações pertinentes ao tema, a professora direciona outra pergunta de compreensão (situada na figura e no título), com possibilidade de resposta afirmativa ou negativa, para estabelecer uma relação com o assunto do texto (**Professora 132:** Esses elementos nos fornecem pistas para nós sabermos do que se trata o texto?). Esse aspecto denota ao aluno, uma compreensão do contexto de produção do gênero na sua totalidade. Observe o excerto a seguir:

(Excerto 14)

Professora 133: Qual é a conclusão apresentada nos três últimos parágrafos que tem o foco na informação, sobre a questão da adolescência, gravidez na adolescência?

(Os alunos parecem não ter compreendido à pergunta), Qual é a conclusão apresentada nos três últimos parágrafos da informação sobre a gravidez na adolescência? Quais são as conclusões mostradas de tudo que nós já falamos, de tudo que nós vimos, de todas as informações que nós tivemos, dessa problemática, Alexia.

Alexia 21: A conclusão é que existe muita menina engravidando cedo.

Carol 29: É. A média é muito alta.

Lucas 25: Este texto está mostrando o grande número de grávidas em diversas faixas etárias, mas aponta um número maior de grávidas com 16 e 17 que é de 59,4 %.

Os exemplos grifados no excerto 14 acima, se configuram por perguntas relacionadas às informações trazidas pela reportagem como estratégia de desenvolvimento de capacidades de compreensão do texto, discutida por Rojo (2004), quanto à localização e armazenamento de informações relevantes à compreensão de um texto e em relação à contribuição de outras leituras. Esta habilidade também corresponde aos objetivos da tabela de níveis de Proficiência em leitura do Pisa⁶ que remete a um nível elevado, a capacidade do aluno em localizar e organizar várias informações contidas no texto, inferindo a informação e demonstrando uma compreensão global e detalhada de um texto. Percebe-se, neste contexto, que ao fazer perguntas relacionadas à compreensão da reportagem, a professora (turno 133) possibilita que os alunos falem, situem, e comparem suas respostas anteriores com as

⁶ Projeto Internacional de Avaliação da Educação, desenvolvido pela Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico.

informações trazidas pelo texto, extraindo dele determinado conhecimento, estabelecendo conexões de compreensão global e não apenas com as capacidades mais básicas de leitura, ligadas à extração simples de informação como discutido em Schneuwly e Dolz (1997/2004). Ao desenvolver essas relações, a professora promove o desenvolvimento das capacidades discutidas por Rojo (2004), as habilidades de leitura do Pisa e também as habilidades de leitura para o texto informativo conforme SARESP 2003. As conclusões reportadas pelos alunos denotam desenvoltura nessas habilidades, visto que apontam para uma significativa conclusão após a pergunta da professora, iniciada pelo turno Alexia 21, expandida pelo turno Carol 29 e completada por Lucas 25, como visto no excerto abaixo:

(Excerto 15)

Alexia 21: A conclusão é que existe muita menina engravidando cedo.

Carol 29: É. A média é muito alta.

Lucas 25: Este texto está mostrando o grande número de grávidas em diversas faixas etárias, mas aponta um número maior de grávidas com 16 e 17 que é de 59,4 %.

Ao concluir a aula, a professora tem a preocupação de retomar o que fora feito, contextualizando o assunto da aula seguinte. Essa demonstração é fundamental porque centraliza o aluno nas ações desenvolvidas e na etapa que delineará essas ações. Pois como discutem Schneuwly e Dolz (1997/2004: 50), “*as situações de ensino são concebidas fundamentalmente, para permitir aos alunos que ultrapassem seus próprios limites na direção definida pelas finalidades*”. Sendo assim, a professora propõe a finalidade da aula posterior, centrada numa capacidade de extrema importância ao estudo do gênero, que se refere à capacidade lingüístico-discursiva no sentido de desenvolver os aspectos lingüísticos propriamente ditos, incluindo várias operações de textualização.

Professora 134: Ok gente, Nós realizamos a discussão da primeira parte, situação de ação e iniciamos a parte de organização do texto informativo. Na próxima aula nós vamos concluir esta parte e analisar os aspectos lingüísticos do texto, Ok?

Alunos: Ok.

Em resumo, constato que o enfoque da atividade de leitura desta aula revela um processo de transformação vivenciado pela professora, com relação ao início, meio e término da pesquisa. Nos segmentos desta última aula transcrita, reflete-se a articulação da professora em trabalhar diferentes capacidades de ação dos alunos visando à compreensão do gênero reportagem. Para isso, a professora se reporta aos conhecimentos prévios dos alunos no sentido de como apontado por Rojo (2004) relacioná-los com aquele exigido e utilizado pelo autor no texto. Há também um enfoque nas capacidades discursivas que envolvem as

operações de organização textual do gênero em estudo, com propósito de seqüenciação das capacidades lingüístico-discursivas. No desenvolvimento da aula, nota-se uma transformação quanto a tentativas de desenvolver um contexto colaborativo na produção de conhecimento, o que, de acordo com Magalhães (2007:118), “*define o professor como um colaborador na construção de conhecimentos em contextos determinados*”, num processo de reflexão crítica e como espaço para construção da cidadania. A leitura é concebida sob a ótica do Programa Ação Cidadã – PAC e está embasada na teoria dos gêneros do discurso, que envolve uma concepção enunciativa, e está relacionada às capacidades necessárias para produzir e compreender a linguagem pela apropriação das organizações dos gêneros em estudo, de forma crítica e pela construção de cidadania.

Abaixo, segue um quadro com o resumo dos sentidos da professora com relação ao processo ensino-aprendizagem, representados na aula 7 de leitura, nos conteúdos temáticos (BRONCKART, 1997/1999) enunciados por ela:

**Quadro 3 – Sentidos da professora da aula de leitura – Aula 7: TRANSCRIÇÃO DE AULA:
CENSO 2000: Aumenta a gravidez na adolescência – Em 30/11/07 Gênero: Reportagem**

Sentidos sobre o ensino-aprendizagem de leitura
Proposição do gênero a ser trabalhado na aula, com ativação de conhecimento de mundo dos alunos sobre o significado de uma reportagem e sobre as experiências dos alunos quanto à leitura desse gênero.
Apresentação da aula com relação ao livro e à página onde se encontra o texto, explicação das estratégias de pré-leitura e o objetivo da aula relacionado aos elementos de uma reportagem. A professora trabalha com estratégia de antecipação de conteúdo discutindo com os alunos por que é necessário fazer isso.
Levantamento de conhecimentos prévios dos alunos (situação de ação), sobre o contexto de produção do gênero, no que diz respeito aos participantes, local, tempo, veículo, objetivos e conteúdo.
Proposição da leitura do texto com esclarecimentos sobre o que seria feito após sua realização.
Direcionamento de perguntas relacionadas à organização textual da reportagem, para compreensão do gênero nesse aspecto fez uma pergunta sobre a conclusão apresentada pelas informações do texto.
Formulação de perguntas sobre o conteúdo do texto para que os alunos apresentem suas conclusões sobre o assunto tratado na reportagem.
Abordagem sobre o que aconteceu na aula no que diz respeito à situação de ação e organização textual com proposição de trabalho para aula seguinte.

3.3.1. Regras e divisão de trabalho empreendidas na atividade de leitura – Aula 7

A natureza é inesgotável, e o trabalho infatigável

um deus que a rejuvenesce.

(Voltaire)

Nesta seção, discuto as regras e a divisão de trabalho que organizaram essa aula de leitura sob a ótica do Programa Ação Cidadã – PAC, embasada nos gêneros do discurso. Em relação às outras aulas houve pouca mudança quanto à divisão de trabalho, embora a professora tenha mudado muito quanto à compreensão do conteúdo da aula. De fato essa é uma transformação mais complexa de ser feita. É ainda difícil para esta professora sair de cena, uma vez que a abordagem de leitura com base nos gêneros de discursos é nova para ambos – professora e alunos. Há, todavia, maior participação dos alunos em iniciar turnos para estender a fala dos colegas e da professora.

Desta forma, a aula é iniciada pela proposição da professora em trabalhar com o gênero reportagem. Para tanto, faz duas perguntas de conhecimento prévio sobre o seu significado, levantando os conhecimentos e experiências dos alunos acerca da leitura desse gênero. A professora contextualiza o assunto da aula relacionando-o ao livro e à página onde se encontra o texto, empreendendo as estratégias de pré-leitura que seriam realizadas com relação ao levantamento de conhecimentos prévios dos alunos e explicando a sua importância no desenvolvimento do trabalho. A professora explicita o objetivo do estudo do gênero reportagem e faz uma pergunta relacionada à fonte do texto para que os alunos recuperem o contexto de produção do gênero em estudo. Na sequência, a professora faz um levantamento de conhecimentos prévios dos alunos (situação de ação); e estabelece uma discussão entre professor-aluno, aluno-aluno, sobre o contexto de produção do gênero, no que diz respeito aos participantes, local, tempo, veículo, objetivos e conteúdo. A professora traz à discussão a situação problema, esclarecendo, também, o significado de expressões do texto, para que os alunos, apropriando-se de seus significados, possam desenvolver uma compreensão efetiva do texto na sua globalidade. O objetivo da professora é comparar e entrelaçar os conceitos cotidianos dos alunos aos conceitos científicos trazidos pelo texto, para criação de ZPD, no sentido de possibilitar a apropriação de novos conhecimentos sobre o gênero em foco. Para tanto, a professora faz perguntas relacionadas à organização textual da reportagem, bem como sobre a conclusão apresentada pelas informações do texto. Para finalizar a aula, a professora retoma o que fora realizado na aula e explicita o desenvolvimento da aula seguinte.

Assim, as **regras de trabalho** que embasam a aula não mudam muito, como já aponte em relação à aula anterior, porque há, ainda, um domínio muito grande da professora. É importante salientar que essas são as regras que tradicionalmente dominam a organização do trabalho em sala de aula. Há, sem dúvida, a constituição de um contexto colaborativo, mas ainda sob o domínio da professora. Todavia, como já aponte, há, na interação de professora-aluno e aluno-aluno nessa aula, um maior espaço de produção conjunta que envolve a negociação de sentidos e o compartilhamento de *significados*, mas não se pode ainda afirmar que foram alteradas as regras do trabalho, tal como discutido por Vygotsky (1934/2005). Assim, as perguntas são iniciadas pela professora, que as direciona para compreensão do gênero reportagem no sentido de desenvolver habilidades dos alunos que lhes permitam entender como o conteúdo, a forma da língua e a estrutura organizacional do gênero fornecem recursos para apresentar a informação e interagir com outros.

De acordo com os excertos, o trabalho é organizado pela professora, que inicia, sistematiza e direciona a atividade. A construção do objeto da atividade se dá por um trabalho colaborativo, como discutido por Magalhães (2007), que pode propiciar reflexão crítica e construção de cidadania. Todavia, não posso afirmar que tenha propiciado condições para que os alunos usem as questões discutidas em espaços não escolarizados.

Dessa forma, a **divisão de trabalho** constituiu-se pelo direcionamento da professora quanto à iniciação e à condução das perguntas, bem como pela mediação das respostas dos alunos num processo de retomadas, reorganizações, concordâncias, discordâncias e redirecionamentos num sistema de atividade coletivo (ENGSTRÖM, 1999).

Segue abaixo, a representação da atividade final de leitura no processo ensino-aprendizagem:

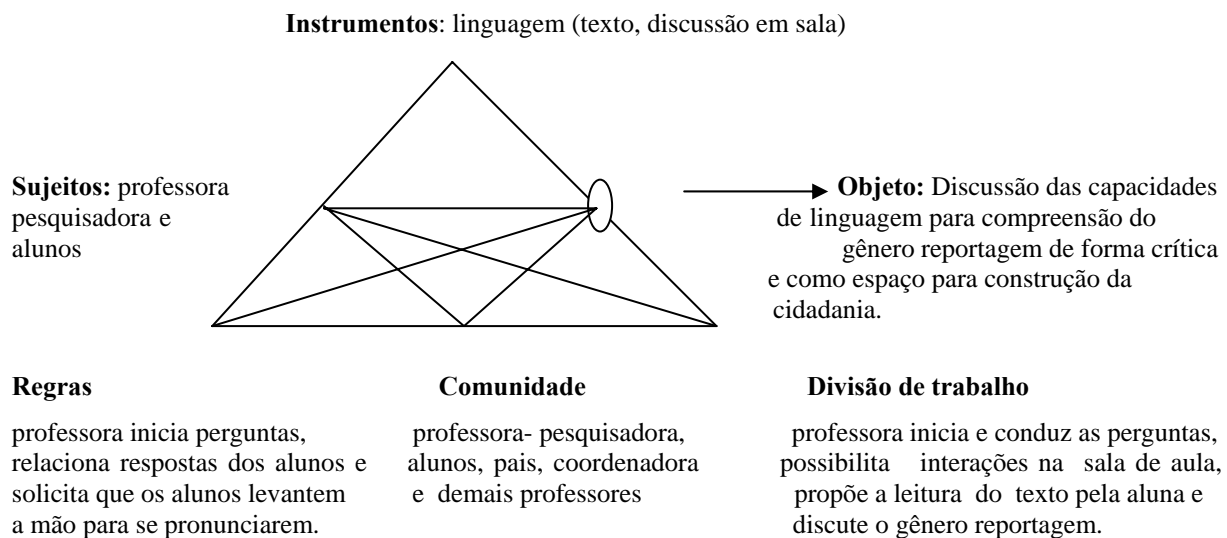


Figura 7 – Atividade de leitura para compreensão do gênero reportagem – Aula 7

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nesta pesquisa, procurei delinear o processo de ensino-aprendizagem de leitura em aulas de língua materna, discutindo os sentidos e significados da professora – esta pesquisadora – quanto às práticas de leitura ao longo do trabalho e as transformações ocorridas durante o processo. Saliento que a professora estava envolvida em um Programa de Formação Crítica em Linguagem e Educação: Projeto Ação Cidadã – PAC.

A análise das três aulas selecionadas revelou o processo de desenvolvimento quanto ao conceito de leitura crítica e ensino aprendizagem de leitura, em um contexto de sala de aula. Assim, na primeira aula analisada (aula 2), o foco da professora estava na compreensão do conteúdo lido, por meio de perguntas para verificação de informações. Como discutido por Kleiman (2002), a professora exigia apenas que o aluno respondesse perguntas sobre o conteúdo expresso no texto. Nesse sentido, a aula se constituía por um direcionamento de compreensão do aluno num modelo tradicional de perguntas, respostas, confirmações e elogios.

A segunda aula analisada (aula 5) revelou transformações da professora quanto à concepção de trabalho com leitura, devido ao envolvimento no Projeto Ação Cidadã – PAC. Como já explicitado anteriormente, esse programa tinha uma perspectiva de leitura crítica com foco na nos gêneros do discurso. Assim, pode-se constatar que as mudanças de sentidos e significados da professora no enfoque com a leitura, aconteceram através dessa compreensão, bem como pela colaboração dos professores formadores na realização do trabalho. A última aula analisada revelou ainda, que houve transformações no trabalho com os gêneros, numa perspectiva de reflexão crítica e construção da cidadania.

Houve, assim, transformações de sentidos revelados pelo trabalho voltado para a organização de unidades de leitura empreendido no projeto, pelo enfoque nos gêneros como objeto e instrumento de trabalho para o desenvolvimento da linguagem, tomando como referência as capacidades de linguagem: as de ação, as discursivas e as lingüístico-discursivas. Todavia, o trabalho desenvolvido revelou que as regras que embasaram a divisão do trabalho ainda centralizavam a ação na professora, de modo que os alunos continuavam respondendo ao seu comando.

Os relatos dos alunos nos diários escritos por eles ao final de cada aula; mostraram também, suas construções no processo de compreensão de leitura do início ao final do processo. Nos relatos iniciais, os alunos estabeleceram ligações óbvias de situações de leitura

através de pequenas observações de interpretação do assunto (GERALDI, 1984), demonstrando ter construído os mesmos sentidos atribuídos pela professora. Não houve entendimento das características do texto trabalhado, tendo em vista que isso não foi trabalhado em sala. Nos diários subseqüentes, constatou-se que os elementos dos gêneros foram trabalhados com detalhamento e são apontadas sugestões de continuidade do trabalho. Os alunos também demonstraram melhor desempenho nas organizações discursivas. Os últimos diários foram marcados por exemplos de reflexão crítica, percebida na relação demarcada pelo assunto do texto e pela concepção da aula.

Tendo em vista o trabalho desenvolvido na sala, no período de dois anos; pôde-se constatar um avanço qualitativo: através de uma avaliação externa de leitura em língua portuguesa, aplicada pela Secretaria da Educação do Estado de São Paulo, também com base na concepção dos gêneros do discurso, os alunos que participaram desta pesquisa obtiveram um bom desenvolvimento, visto que os resultados atingiram uma média de 13,15 acertos, numa avaliação de 20 (vinte) questões, como se pode perceber no gráfico (em anexo 4).

Com relação ao trabalho como um todo, desde o meu engajamento no projeto até os dias atuais, posso afirmar que uma porta se abriu à minha compreensão quanto ao trabalho com leitura. O projeto Ação Cidadã foi um significativo suporte que recebi e recebo desde os primórdios da minha vida, quando dei os primeiros passos para a leitura. Percebo que esse processo transformou minha consciência enquanto participante desse trabalho que se ancora na reflexão, colaboração e espaço de construção de cidadania. Considero que esta pesquisa contribuiu para a transformação minha, de meus alunos e acredito que da escola e forneceu base para o trabalho que desenvolvo hoje, como coordenadora da escola.

Olhando para a pesquisa vejo os sucessos, mas também os problemas que tenho que trabalhar em minha ação, no compartilhamento de novos significados. Vejo um longo caminho a percorrer para pesquisas futuras. Mas, principalmente, vejo a transformação de meus alunos quanto ao domínio da leitura e da escrita, esta uma meta ainda a perseguir.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ANJOS, M. M. dos. A ação cidadã sob a perspectiva de um trabalho em equipe. In: LIBERALI, F. C. e FIDALGO, S. S. (Org.). *Ação cidadã: por uma formação crítico-inclusiva*. Taboão da Serra, SP: UNIER, 2006.
- BAKHTIN, M. (1953) *Estética da Criação Verbal*. São Paulo: Martins Fontes, 2000.
- BAKHTIN, M.; VOLOCHINOV, V. N (1929) *Marxismo e filosofia da linguagem*, São Paulo: Hucitec, 2004.
- BRASIL. *Parâmetros Curriculares Nacionais: Terceiro e quarto ciclos do Ensino Fundamental: Língua Portuguesa*. Brasília: MEC/SEF, 1998.
- BRONCKART, J-P. (1997) *Atividade de linguagem, textos e discursos: por um interacionismo sócio-discursivo*. Trad. Anna Rachel Machado. São Paulo: EDUC, 1999.
- CAVALCANTI, M. do C. Interpretação Pragmática. Princípios retóricos na interação leitor-texto em língua estrangeira. *Anais do VIII Encontro Nacional de Lingüística*. RJ: PUC, 1983.
- CHARTIER, R. *A aventura do livro – do leitor ao navegador*. São Paulo: UNESP, 1998.
- CLOT, Y. *La fonction psychologique du travail*. Paris: PUF, 1999.
- DANIELS, H. *Vygotsky e a Pedagogia*. Trad. Milton Camargo Mota. São Paulo: Edições Loyola, 2003.
- DOLZ, J.; SCHNEUWLY, B. (1996) Gêneros e progressão em expressão oral e escrita: elementos para reflexões sobre uma experiência suíça (francófona). In: SCHNEUWLY, B.; DOLZ, J. e col. *Gêneros Oraís e Escritos na Escola*. Tradução e organização de Roxane Rojo e Gláís S. CORDEIRO. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2004, p.41-70.
- DOLZ, J.; PASQUIER, A.; BRONCKART, J.-P. L'acquisition des discours: émergence d'une compétence ou apprentissage de capacités langagières diverses? *Etudes de Linguistique Appliquée*, 89, 1993: 25-35.
- DOLZ, J.; NOVERRAZ, M.; SCHNEUWLY, B. (2001) Seqüências didáticas para o oral e a escrita: Apresentação de um procedimento. In: SCHNEUWLY, B.; DOLZ, J. e col. *Gêneros Oraís e Escritos na Escola*. Tradução e organização de Roxane Rojo e Gláís S. CORDEIRO. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2004, p. 95-128.
- ENGESTRÖM, Y. *Learning by expanding: Ten years after*. Orienta – Konsultit Oy, Helsinki, 1999.
- FARACO, C. A. *Linguagem e diálogo: as idéias lingüísticas do círculo de Bakhtin*. Curitiba – PR: Criar Edições, 2006.
- FREIRE, P. 1970. *Pedagogia do oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra. 1987.

FREITAS, M. T. de A. *Vygotsky e Bakhtin – Psicologia e Educação: um intertexto*. São Paulo: editora Ática, 1996, 3ª edição.

GERALDI, J. W. (1984) Unidades básicas do ensino de português. In: *O texto na sala de aula*. São Paulo: Ática, 2006, p. 59-79.

_____. (1991) *Portos de passagem*. São Paulo: Martins Fontes, 2006.

GIROUX, H. (1992). *Cruzando as fronteiras do discurso educacional*. Tradução de Magda França Lopes. Porto Alegre: Artmed, 1999.

GONÇALVES, M. de S. *Produção de textos em aulas de reforço no Ensino Fundamental*. Dissertação de Mestrado. São Paulo: PUC - LAEL, 2006.

HAKKARAINEN, P. Play and Motivation. In: Engeström, Y.; Miettinen, R.; Punamäki, R-L (orgs), *Perspectives on Activity Theory*, Cambridge, Cambridge University Press, 1999.

HEDEGAARD, M. *A Zona de Desenvolvimento Proximal como base para o ensino*. In: Daniels, H. (Org.) *Uma introdução a Vygotsky*. São Paulo: Edições Loyola. Cap. 8 p.199-227, 2002.

KATO, M. *O aprendizado da leitura*. São Paulo: Martins Fontes, 1985.

KINCHELOE, J. L. (1993). *A formação do professor como compromisso político: mapeando o Pós-Moderno*. Trad: Nize Maria C. Pellanda. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

KLEIMAN, A. *Leitura: ensino e pesquisa*. Campinas, SP: Pontes, 1989a.

_____. (1989b) *Texto e leitor: Aspectos cognitivos da leitura*. Campinas, São Paulo: Pontes, 1997.

_____. 2002. *Oficina da leitura: teoria e prática*. Campinas, SP: Pontes.

KOCK, I. G. V. *Desvendando os segredos do texto*. São Paulo: Cortez Editora, 2002.

KOZULIN, A. O conceito de atividade na psicologia soviética: Vygotsky, seus discípulos, seus críticos. In: DANIELS, H. (org.). *Uma introdução a Vygotsky*. São Paulo: Loyola, 2002, p. 111-137.

LEMOS, M. *A Atividade de Reforço na Escola Pública como Espaço para a construção da Cidadania*. Dissertação de Mestrado. São Paulo: PUC-LAEL, 2005.

LEONT'EV, A. N. Activity, consciousness, and personality. Englewood Cliffs: Prentice-Hall, Disponível em: <http://marxists.org/archive/leontiev/works/1977/leon_1977.htm>. Acessado em 12 de julho de 2006.

_____. (1977). Activity and consciousness. Disponível em: <<http://www.marxists.org/archive/works/1977/leon1977.htm>> Trad. Maria Cristina Alves. Acessado em 12 de julho de 2006.

LESSA, A.B.C.T.; LIBERALI, F.C.; FIDALGO, S.S. A leitura em Diferentes Áreas. In: LIBERALI, F. C. e FIDALGO, S. S. (Org.). *Ação cidadã: por uma formação crítico-inclusiva*. Taboão da Serra, SP: UNIER, 2006, p.98-102.

LIBERALI, F. C.; FIDALGO, S. S. (Org.). *Ação cidadã: por uma formação crítico-inclusiva*. Taboão da Serra, SP: UNIER, 2006.

LIBERALI, F.C.; LESSA, A.B.C.T.; FIDALGO, S. S.; MAGALHÃES, M.C.C. O Conceito de Gênero e o Trabalho Com Competências e Habilidades do SARESP. In: LIBERALI, F. C.; FIDALGO, S. S. (Org.). *Ação cidadã: por uma formação crítico-inclusiva*. Taboão da Serra, SP: UNIER, 2006 p. 75-86.

MACHADO, A. R. Um instrumento de avaliação de material didático com base nas capacidades de linguagem a serem desenvolvidas no aprendizado de produção textual. *Intercâmbio*, vol. X, 2001, p. 137-147.

MAGALHÃES, M.C.C. Projetos de formação de educadores para uma prática crítica. *The ESPecialist* v. 19, nº 2. São Paulo: Educ: PUC-SP. 1998

_____. O professor de línguas como pesquisador de sua ação: A pesquisa colaborativa, in: GIMENEZ, T. (Org.). *Trajetórias na formação de professores de línguas*. Londrina: UEL, 2002, p. 39-58.

_____. A linguagem na formação de professores reflexivos críticos. In: MAGALHÃES, M. C. C. (org.). *A formação do professor como um profissional crítico*. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2004.

_____. Sessão de Análise de Aulas na Formação Contínua do Professor de Inglês: Uma Organização Discursiva Emergente. In: FIDALGO, S. S. e SHIMOURA, A. da S. (Org.) *Pesquisa Crítica de Colaboração: Um Percurso na Formação Docente*. São Paulo: Ductor, 2006.

MAGALHÃES, M.C.C.; LIBERALI, F. C. e LESSA, A.B.C.T. A Formação Crítica: Bases Teórico- Metodológicas. In: LIBERALI, F. C. e FIDALGO, S. S. (Org.). *Ação Cidadã: por uma formação crítico-inclusiva*. Taboão da Serra, SP: UNIER, 2006.

MARX, K. Manuscritos econômico-filosóficos. In: FERNANDES, F. (org.). *Marx e Engels*. São Paulo: Ática, 1989, p. 147-181. (Coleção Grandes Cientistas Sociais)

MATOS, R. da S. *Leitura e Produção de Textos em um Cursinho comunitário pré-vestibular: Necessidades de ensino e possibilidades de aprendizagem?* Dissertação de Mestrado. São Paulo: PUC – LAEL, 2003.

NEWMAN, F.; HOLZMAN, L. *Lev Vygotsky – Cientista revolucionário*. Trad. Marcos Bagno. São Paulo: Edições Loyola, 2002.

NOLASCO, S. M. *Projeto Hora da Leitura: Os Sentidos/Significados sobre Leitura de Professores do Ensino Fundamental II*. Dissertação de Mestrado. São Paulo: PUC – LAEL, 2006.

ORLANDI, E. P. *Discurso e Leitura*. São Paulo: Cortez; Campinas, SP: Editora da Universidade Estadual de Campinas, 1988.

PASQUIER, A.; DOLZ, J. (1996) Um Decálogo para Ensinar a Escrever In: *Cultura Y Educación*, n.2, p. 31-41, Madri: Fundación Infancia y Aprendizaje. Tradução provisória de Roxane Rojo.

REGO, Teresa C. *Vygotsky: uma perspectiva histórico-cultural da educação*. Petrópolis: Vozes, 1995.

ROJO, R. (2000) Modos de Transposição dos PCNs às Práticas de Sala de Aula: Progressão Curricular e Projetos. In: ROJO, R. (Org.) *A prática de linguagem em sala de aula: Praticando os PCNs*. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2006, p. 27-37.

_____. Letramento e capacidades de leitura para a cidadania. São Paulo: SEE: CENP, 2004. Texto apresentado em Congresso realizado em maio de 2004.

SCHNEUWLY, B.; DOLZ, J. e col. *Gêneros Oraís e Escritos na Escola*. Tradução e organização de Roxane Rojo e Glaís S. Cordeiro. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2004.

SCHNEUWLY, B. (1994). Gêneros e tipos de discurso: considerações psicológicas e ontogenéticas. In: SCHNEUWLY, B.; DOLZ, J. e col. *Gêneros Oraís e Escritos na Escola*. Tradução e organização de Roxane Rojo e Glaís S. Cordeiro. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2004, p. 21-39.

SCHNEUWLY, B.; DOLZ, J. (1997). Os Gêneros escolares: das práticas de linguagem aos objetos de ensino In: SCHNEUWLY, B.; DOLZ, J. e col. *Gêneros Oraís e Escritos na Escola*. Tradução e organização de Roxane Rojo e Glaís S. Cordeiro. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2004, p. 71-91.

SCHÖN, D. A. (1992) Formar professores como profissionais reflexivos. In: NÓVOA, A. (coord.) *Os Professores e a sua Formação*. Lisboa: Dom Quixote, 1995.

_____. *Educating the reflective - practitioner*. San Francisco: CA: Jossey-Bass publishers, 1987.

SILVA, I. D. *Produção de Textos Escritos na Escola: Uma análise enunciativa e sócio-histórica*. Dissertação de Mestrado. São Paulo: PUC – LAEL, 2003.

SMYTH, J. Teacher's work and the politics of reflection. *American Educational Research Journal*, 29.2, 1992, p. 267-300.

VIGOTSKI, L. S. (1934). *Construção do Pensamento e da Linguagem*. Trad. Paulo Bezerra. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

_____. (1926). *Psicologia Pedagógica*. Trad. Paulo Bezerra. São Paulo: Martins Fontes, 2004.

_____. (1934). *Pensamento e Linguagem*. Trad. Jéferson Luis Camargo. São Paulo: Martins Fontes, 3ª edição, 2005.

_____. (1930) *A Formação Social da Mente*. Trad. José Cipolla Neto, Luis S. M. Barreto e Solange C. Afeche. São Paulo: Martins Fontes, 5ª edição, 2003.

ANEXOS

ANEXO 1: Aula 2

TRANSCRIÇÃO DE AULA DO DIA 18 MAIO DE 2006

TEXTO INFORMATIVO: **PEIXE-BOI: HISTÓRIA E LENDA** – 6ª C

1. Professora 1: O nosso texto de hoje chama-se peixe-boi, história e lenda. É um texto que fala sobre um animal em extinção. (*Professora mostra a imagem do peixe-boi com o texto*). Qual é o animal que está em extinção?

2. Patrick 1: Peixe-boi.

3. Professora 2: Peixe-boi. Quer dizer ele não está em extinção, ele esteve em extinção. Então gente, eu gostaria que alguém lesse o texto “**Peixe-boi: história e lenda**” para nós realizarmos a compreensão. Alguém pode ler o texto?

4. Vanessa 1: (*levanta à mão*) Eu, professora.

Professora 3: Então vamos ouvir a leitura do texto pela Vanessa.

Vanessa 2: (*Leitura do texto*) Os peixes –bois...

7. Professora 4: De acordo com o texto, os homens, eles sempre tiveram uma ganância em querer destruir os animais para uso dos seus próprios interesses, no caso do peixe-boi, qual foi o motivo que fez com que o homem quisesse caçar o peixe-boi ?

(*Os alunos tentam responder ao mesmo tempo*)

8. Professora 5: Um de cada vez.

9. Patrick 2: Pela carne e pela gordura.

10. Jefferson 1: Pela carne, pela gordura e pelo couro.

11. Professora 6: Isso mesmo. Então ele queria se aproveitar da carne, da gordura e do couro do peixe-boi porque tinha naquela época...

12. Lucas 1: Valor.

13. Professora 7: Valor né? Então, e em seguida vamos ver a segunda questão: Olha, o peixe-boi, ele foi comparado a uma... a uma lenda, a um mito de uma lenda denominada qual?

14. Jefferson 2: A sereia.

15. Professora 8: Muito bem, Jefferson, é isso aí, a sereia. Por que vocês acham que o peixe-boi foi comparado com a sereia?

16. Patrick 3: Por causa da cauda.

17. Professora 9: Por causa da cauda e por causa de outra coisa.

18. Jefferson 3: Pelo canto.

19. Professora 10: Nossa Jefferson, você está me surpreendendo, é isso aí, tá vendo! Olhe aqui, quando eu propus nessa aula que nós pudéssemos conversar e analisar o texto juntos, é porque eu acho que a habilidade do aluno, ela não está só na escrita porque as idéias de vocês também são importantes para nós, né isso? Ok? Então como o Jefferson e o Patrick falaram, o peixe boi, ele foi comparado à sereia por causa do canto e por causa da cauda, certo? No texto também gente, ele retrata uma situação aqui do nome da espécie, por exemplo, o peixe boi aqui, ele vem da mitologia, e o nome sirênios de origem mitológica, daí ele fala assim, que essa origem, ela tem relação com o peixe boi por causa da cauda e do seu canto e daí ele explica que o canto é o quê?

20. Jefferson 4: Vocalização

21. Professora 11: Os antigos navegadores associaram o animal com a sereia por causa disso que o Jefferson falou e daí que surgiu o nome de sua ordem: *Sirênia*, porque esse nome *sirênia* aqui, ela tem origem...não é origem própria do dicionário. Ela é origem de onde? (*Os alunos não conseguem responder à questão*) mito...

22. Patrick 4: mitologia.

23. Alunos 1: mitológica

24. Professora 12: Então a sereia e o peixe-boi, ambos por essa denominação parecida, como o Jefferson falou, ele vem do nome sirênio que é mitológico por causa dessa cauda e do canto, ok? Então vamos ver aqui. É provável que o peixe-boi, ele é um animal muito antigo, ou ele é um animal recente?

25. Alunos 2: Antigo.

26. Professora 13: Antigo. Nós temos outros animais antigos que são os...

27. Jonathan 1: javalis

28. Professora 14: Então, esses animais...já teve até um filme, dinossauros né?

29. Paulinho 1: Dinotopia.

30. Professora 15: Só que os dinossauros, eles entraram em extinção por que o homem destruiu os dinossauros.

31. Carol 1: É, é uma pena né?

32. Professora 16: É. O peixe-boi não entrou em extinção mas eles correram risco, tá certo?

33. Paulinho 2: Professora, tem peixe-boi ainda?

34. Professora 17: Lógico. Eu acabei de falar que ele correu o risco de desaparecer mas, com as campanhas ecológicas, o IBAMA e outros órgãos que proíbem a caça e a pesca de animais em sua fase de procriação ou em risco de extinção, podemos apreciar a vida do peixe-boi. O peixe-boi é um animal mamífero por quê?

35. Paulinho 3: Porque os filhotes se alimentam...

36. Patrick 5: Do leite

37. Professora 18: Do próprio leite da mãe, né isso?

38. Paulinho 4: Então eu sou mamífero (*alunos riem*).

39. Professora 19: Vamos lá, continuando...O fato que levou os caçadores a quererem matar os animais além da carne, do couro e da gordura? Teve um outro fato que fazia com que os caçadores quisessem depredar esse animal, qual foi o outro fato?

40. Carol 2: O risco de extinção.

41. Professora 20: O risco de extinção? Não é isso.

(*O aluno Jefferson levanta à mão*)

42. Professora 21: Vai, fale!

43. Jefferson 5: Porque eles acharam que como a sereia era...como eles possuíam e a sereia estava matando eles, eles achavam que a a... o peixe boi ia fazer a mesma coisa.

44. Professora 22: (*Não compreendendo o que o aluno quis dizer*) Mas, mas qual foi o motivo? Se por exemplo..., se o peixe-boi fosse um animal igual ao tigre, vocês acham que os homens iam... os caçadores iam... (*Antes da professora concluir o pensamento*).

45. Paulinho 5: Porque ele é mansinho.

46. Professora 23: Porque ele é mansinho, por isso. Porque ele é dócil, fala aqui no texto.

(*O aluno chama à atenção da professora*)

47. Professora 24: Oi!

48. Jefferson 6: O golfinho também é.

49. Professora 25: O golfinho também é dócil como o peixe-boi.

50. Carol 3: Mas os golfinhos professora, são nervosos.

51. Professora 26: É, mas são muito dóceis também. Gente, então um outro fato, outro fato que fez com que os caçadores também depredassem o peixe-boi, foi o fato deles serem dóceis, certo? Também aqui ele faz uma relação com a literatura clássica. Tem uma obra de Homero que narra as tentações sofridas pelos navegadores que lutaram bravamente contra à sedução do canto e beleza das sereias. Qual é essa obra?

52. Carol 4: Odisséia.

53. Professora 27: Isso mesmo. Em Odisséia, na Odisséia, as vítimas eram quem?

54. Alunos 3: Os pescadores.

55. Professora 28: Na vida real, eles foram vilões. Então as vítimas da Odisséia, as pessoas que sofriram neste livro eram os navegadores. Na vida real, os navegadores eram os vilões. Por quê?

56. Patrick 6: Porque eles poluíam o ambiente.

57. Professora 29: E por que eles matavam quem?

58. Alunos 4: Os peixes-boi.

59. Patrick 7: Também porque eles poluíam.

60. Professora 30: E, além disso, eles poluíam o meio ambiente, certo? Então aqui eles fazem essa relação.

61. Jonathan 2: Professora, o que é vocalização?

62. Professora 31: Vocalização é o canto, vocalização é você fazer um tipo de canto sem articular palavras, nem notas, modulando a voz sobre uma vogal, por exemplo: áááááá...ôôôôôô..., isto é vocalização.

Paulinho: Êêêêêê...

Patrick: Tipo como uma canção sem notas, professora?

63. Professora 32: Não é bem isso. É um canto que você não precisa de muitas sílabas, apenas com uma sílaba ou uma nota, você denomina o canto. (*Exemplifica novamente*) ôôôô...Olhe, uma vogal só (*Alunos dão outros exemplos acompanhando à professora*).

64. Professora 33: Isso. Ó gente, outra pergunta muito importante, ó! O texto está ligado a duas idéias: A história e a lenda, certo?

65. Paulinho 6: Certo.

66. Professora 34: Têm dois fatos aí que faz parte da história e da lenda. A história refere-se a quê?

67. Patrick 8: Ao peixe-boi.

68. Professora 35: Ao peixe-boi dentro da história. Então vocês vão achar depois na escrita, um fato do peixe-boi referente a história e um fato referente à lenda, ok? Qual é o fato aqui do texto que tem relação com a história do peixe-boi?

69. Jonathan 3: O negócio da sereia.

70. **Professora 36:** Não, a sereia é a lenda, eu quero saber da história, a história com referência aos navegadores.
71. **Paulinho 7:** Odisséia
72. **Professora 37:** Neste contexto aqui, eu quero que vocês me dêem uma trajetória da história. Qual é o fato histórico que trata o texto?
73. **Vitor 1:** Antigamente catavam o couro dele, a banha..., é isso aí, não é professora?
74. **Paulinho 8:** Catavam a carne e o couro lá dele.
75. **Professora 38:** Quando ele fala dos navegadores.
76. **Alunos 5:** Dos portugueses.
77. **Professora 39:** Isso, os portugueses.
78. **Paulinho 9:** Da Grécia.
79. **Professora 40:** Por exemplo, os navegadores que lutaram bravamente contam que...isso é um fato histórico.
80. **Jefferson 7:** 45 milhões de anos da origem do peixe-boi.
81. **Professora 41:** Isso. Número 2. A palavra sereia origina-se do latim sirena, essa nós já analisamos; além de sereia, há em português outra palavra também originada de sirena. Você sabe qual é? Ó, é uma palavra bem parecida.
82. **Paulinho 10:** Sirene.
83. **Professora 42:** Eu vou dar uma dica pra vocês, a sirene não é um barulho? Sirene de um carro...Então a sirena, ela foi comparada e também o peixe-boi tem denominação dessa origem mitológica da palavra sirena por causa da vocalização. A vocalização tem relação com o canto da sereia, com o canto do peixe-boi e com o barulho que a sirene faz, certo?
84. **Alunos 6:** Certo.
85. **Professora 43:** a palavra originada de sirena é o quê?
86. **Alunos 7:** Sirene
87. **Professora 44:** Número 3, vocalizar significa...
88. **Paulinho 11:** Cantar.
89. **Professora 45:** Olhe aqui, por que no texto a palavra vocalização aparece entre parênteses? Olhe, aqui tem canto e entre parênteses tem (vocalização). Pra que ela serve aqui, a vocalização?
90. **Carol 5:** Porque é a mesma coisa.
91. **Professora 46:** Isso. Porque canto significa...
92. **Carol 6:** A mesma coisa.
93. **Professora 47:** Isso. Para explicar o sentido da palavra canto, ok? Número 4, olhe! “**Sua** semelhança com as formas humanas, **seu** canto e docilidade fizeram-**no** ser comparado às sereias”. A quem se refere as palavras destacadas na frase? A sereia ou ao peixe-boi?
94. **Paulinho e alunos 1:** Ao peixe-boi.
95. **Professora 48:** Ó, **sua** semelhança com as formas humanas... Isso, ao peixe-boi. E qual é a utilidade dessas palavras no texto, **sua**, **seu** e **no**? Pra quê e por que ele as utiliza aqui?
96. **Jonathan 4:** Pra dizer como ele é.
97. **Paulinho 12:** É a descrição do peixe-boi
98. **Professora 49:** Então gente, é isso que vocês estão falando, mas, a colocação dessas palavras aqui é por que evita aqui, o quê?
99. **Carol 7:** A repetição da mesma palavra.
100. **Professora 50:** Isso mesmo, da palavra peixe-boi, entenderam?
101. **Alunos 8:** Siiim.
102. **Professora 51:** A história está cheia de episódios que relatam as aventuras do homem e seu convívio nada amistoso com o mais dócil e indefeso dos animais. *Nada amistoso* aqui, olhe, é uma expressão suavizada para dizer algo bem mais forte. O que ela significa de fato?
103. **Carol 8:** Ele não convive bem com os animais.
104. **Patrick 9:** Porque ele tem medo.
105. **Professora 52:** Por que ele tem medo??? Quem tem medo?
106. **Patrick 10:** O homem.
107. **Professora 53:** O homem tem medo do peixe-boi?
108. **Alunos 9:** Nããão.
109. **Patrick 11:** O peixe-boi tem medo do homem.
110. **Professora 54:** Mas eu quero falar assim, no sentido da palavra.
111. **Carol 9:** Parece que, tipo assim, têm pessoas queeee... pescam o peixe-boi, às vezes eles têm um certo medo de acontecer alguma coisa com ele ou com o peixe-boi.
112. **Professora 55:** Mas aqui, eu quero dizer, o sentido da palavra ó, se por exemplo, o sentido do homem; o homem pega e mata o peixe-boi, destrói, mata, pega a gordura, a pele e a carne. Essa relação do homem ada

amistosa com esse animal se refere a quê? É isto que eu quero saber. Que sentido estas palavras *nada amistosa* está significando nesse contexto?

113. Carol 10: Ele não convive bem.

114. Professora 56: Ele não convive bem, por quê?

115. Patrick 12: Porque ele está matando.

116. Professora 57: É isso mesmo, porque ele está matando.

117. Lucas 2: Porque ele está acabando com uma coisa da natureza.

118. Patrick 13: Se ele matar o peixe-boi, ele não vai ter ele mais.

119. Professora 58: Essa relação aqui, não é nada amistosa, lógico. Se o homem destrói e mata o peixe-boi, ele tem uma relação muito ruim. Nesse parágrafo há uma forte oposição entre duas idéias. Copiem as palavras que expressam oposição. Olhe nesse mesmo parágrafo, ele está relatando aqui, que existe uma oposição entre duas idéias. Quais são essas idéias?

120. Carol 11: indefeso e dócil.

121. Paulinho 13: Parece que indefeso e dócil é a mesma coisa...

122. Vítor 2: Indefeso é sem proteção.

123. Professora 59: Pessoal, eu vou dar uma dica pra vocês, tá? Ó, nesse parágrafo, ele não está pedindo palavras, ele está pedindo idéias. O que quer dizer isso, é o seguinte: De um lado, nada amistoso, o homem não é nada amistoso por que? Ele não tem uma relação boa com o peixe-boi porque ele mata, né? Do outro, o mais dócil e indefeso dos animais. Então aqui a relação de oposição está aqui. Nada amistosa é a relação do homem que é de violência com relação aos animais e do outro é a docilidade do...do...

124. Patrick 14: Do animal para o homem.

125. Professora 60: Então, na verdade não tem uma oposição aqui de palavras, o que significa que, Já que o bichinho é tão dócil, então o homem não devia matá-lo. Então há uma oposição...

126. Carol 12: Do homem com o animal.

127. Professora 61: Lógico. Como é que você vai destruir um animalzinho que é bonzinho. Aí que está a oposição; da violência do homem com a docilidade do animal.

128. Vanessa 3 : Por isso que dizem que o homem não foi feito para conviver com a natureza, não é professora? Por isso que tem muita coisa que, ele mesmo cria e ele mesmo destrói.

129. Professora 62: Ele mesmo cria e ele mesmo destrói. Vou finalizar, olhe! A ararinha azul foi caçada e eliminada das matas por sua beleza; o homem deseja para si o que é belo, de forma bastante egoísta. Quando ele destrói as ararinhas lá...Nós já falamos sobre isso. No caso do peixe-boi, o motivo do ataque não foi sua beleza, mas o interesse em sua carne, sua gordura e em seu couro, e o fato de ser dócil e indefeso. O que você pensa sobre isso? Todos que quiserem falar, falem, mas um de cada vez. O que quê vocês acham? Por exemplo: O homem, ele destruiu as ararinhas azuis como nós já tínhamos visto em textos anteriores, pela beleza e no caso do peixe-boi, o motivo aqui do ataque, não foi a beleza, foi o quê? A carne, a gordura...

130. Alunos 10: O couro.

131. Professora 63: A pele... Aí a pergunta é a seguinte: O que você pensa sobre isso, desse interesse do homem em destruir os animais.(*Os alunos tentam responder ao mesmo tempo*). Primeiro a Caroline.

132. Carol 13: De ficar rico, ele pega a carne, a beleza dos animais, não importa a gordura, a feiúra, mas o fato de ficar rico.

133. Professora 64: Mas o homem está sendo bom neste sentido?

134. Carol 14: Não.

135. Professora 65: Está sendo o quê?

136. Carol 15: Cruel.

137. Professora 66: Cruel. Vanessa!

138. Vanessa 4: Professora, é que às vezes ó...têm muitos homens que sentem gosto de matar o bichinho e acabar com a natureza. Por isso que muita coisa aqui no Brasil é discriminada pelos outros países, porque no Brasil, aqui, as coisas não são...do jeito que é em outros países. Lá têm muitos homens que não acabam com a natureza.

139. Professora 67: Eles preservam?

140. Vanessa 5: É aqui, eu acho que eles não preservam, professora.

141. Professora 68: Fale, Kevin!

142. Kevin 1: É porque têm muitos homens que sentem prazer de matar os animais, só que é pena eles ficarem ricos, construir muitas coisas. É que eles não sabem, que eles matando a natureza, eles não vão ter a natureza. Por isso que acontece muitas coisas não só no Brasil, mas no mundo.

143. Professora 69: Agora, eu gostaria que vocês fizessem um diário reflexivo, relatando o que aconteceu na aula, o que você aprendeu e o que poderíamos fazer para melhorá-la.

Aula 5

TRANSCRIÇÃO DE AULA 7C – Dia 03 de maio de 2007.

Gênero : História em quadrinhos

TEXTO: Turma do Penadinho em “Do lado de cá ou do lado de lá? Decida-se!

1. **Professora 1:** Hoje nós vamos desenvolver uma aula de leitura sobre HQs. HQs significa História em:

2. **Alunos 1:** Quadrinhos

3. **Professora 2:** A nossa HQ chama-se: Turma do Penadinho em “Do lado de cá ou do lado de lá? Decida-se! Então gente, antes de começar a aula eu gostaria de saber algumas coisas que têm relação com o que nós vamos ver, para que vocês já imaginem aquilo que vai ser analisado aqui na aula, ta?

4. **Alunos 2:** Tááá.

5. **Professora 3:** Então, como a dinâmica chama-se inventando e a história está relacionada com alguma coisa de invento, eu gostaria de saber de vocês, quem aqui nessa sala já inventou algum aparelho pra alguma coisa que vocês considerem interessante ou não. Algum aparelho para alguma feira ou algum invento ou mesmo porque você queria fazer uma experiência em casa.

6. **Carol 1:** Eu já.

7. **Professora 4:** O que você inventou Carol?

8. **Carol 2:** Uma experiência na aula da professora Ana Lúcia.

9. **Professora 5:** Qual foi a experiência da professora Ana Lúcia?

10. **Carol 3:** Era uma experiência com água, algodão, rolha e areia.

11. **Professora 6:** Ah, ta. Mas o que foi que você fez com água, algodão, rolha e areia?

12. **Carol 4:** Era um experimento para ver se a água passava potável. Primeiro colocava areia, algodão e a rolha na boca da garrafa, depois tirava a rolha e colocava água.

13. **Professora 7:** E ela saiu limpa?

14. **Carol 5:** Sim.

15. **Professora 8:** Este invento não tem nenhum nome? Você não lembra?

16. **Carol 6:** Não

17. **Professora 9:** Porque às vezes têm professores que fazem bússola, fazem isso e aquilo pra poder relacionar com alguma matéria que está trabalhando. Mas alguém já inventou algum aparelho, alguma coisa? Ninguém? Nossa!!! Eu já inventei algum aparelho. Vocês sabem àquele telefoninho sem fio? Eu aprendi a fazê-lo na escola.

18. **Patrick 1:** Ah, eu sei. Eu já brinquei com um deles.

19. **Professora 10:** Ok gente, agora nós vamos ler o texto para estudarmos os elementos de uma HQ e também compreendermos a história. Tudo bem? Ao lermos o texto nós temos que analisar muito bem a HQ, as expressões das pessoas, como é que elas se portam nos quadrinhos, os balõeszinhos que estão colocados lá, a linguagem... Então vocês têm que atentar pra tudo isto, por quê? Porque se vocês não atentarem pra tudo isto, não vai ter uma leitura muito mais ampla do que aquela que nós não teríamos se não... se não olhássemos com detalhes essas coisa, ta? Então vamos observar as imagens, as expressões faciais, os balõeszinhos, a linguagem utilizada e a história propriamente dita. Outra coisa interessante: De onde foi retirada a história, porque isto faz parte também da história, e o título da história e a relação que este título tem com o texto. Vamos começar a ver? Então vamos lá. O nome da nossa História é...

20. **Alunos 3:** Do lado de cá ou do lado de lá? Decida-se!

21. **Professora 11:** Alguém gostaria de ler o texto com entonação relacionada às expressões das personagens?

22. **Jefferson 1:** Professora, a senhora lê e depois a gente faz os personagens.

23. **Professora 12:** Tudo bem, vamos lá.

(professora e alunos lêem o texto entonando e agindo como as personagens da HQ).

Agora nós vamos fazer uma relação das suas respostas com o texto, pra ver como é que vocês analisaram e perceberam toda a história, ta? Vamos lá? Dinâmica 1 – Inventando. Eu gostaria de saber se esse texto seria: Uma história, uma reportagem, uma HQ, uma notícia, um calendário, um item de dicionário e por quê

24. **Jonathan 1:** Uma HQ.

25. **Lucas 1:** Uma História em Quadrinhos.

26. **Professora 13:** E por que você compreende que é uma História em Quadrinhos, Lucas.

27. **Patrick 2:** Porque a história está sendo mostrada em quadrinhos.

28. **Professora 14:** E o que mais caracteriza essa história como uma História em Quadrinhos?

29. **Patrick 3:** Os desenhos.

30. **Carol 7:** As falas.

31. **Professora 15:** O que mais? As ex...

32. **Lucas e Carol 1:** As expressões.

33. Professora 16: Ok. Vamos pra dinâmica 3. Em seguida, depois da segunda aula, quando nós terminarmos toda dinâmica, vocês vão entrevistar os seus colegas pra saber o seguinte: 1º - Quem lê HQ e quais são as preferidas. Então, aqui neste quadrinho, você vai por o número de leitores e as preferidas. Por exemplo: Lucas vai entrevistar Carol e ela vai colocar o nome da HQ e a preferida dela.

34. Caio 1: Quantas pessoas nós vamos entrevistar?

35. Professora 17: Mais ou menos três a cinco pessoas, tá bom?.Ok. Agora, vamos para dinâmica: 4 - Descobrimos sobre HQ. Qual é a finalidade de uma HQ? Por que é que alguém organiza uma HQ? Prá quê? Por quê? Qual é o objetivo de uma pessoa quando ela organiza uma HQ? Quando ela faz todos os desenhos. Fala Jonathan, O que você acha?

36. Felipe 1: Para ser reconhecido, né?

37. Professora 18: O que mais?

38. Patrick 4: Para ganhar dinheiro.

39. Professora 19: Só pra ganhar dinheiro?

40. Silas 1: Pra contar uma história que não aconteceu, que não acontece no dia-a-dia.

41. Professora 20: E qual é o objetivo dessa História em Quadrinhos?

42. Silas 2: Transmitir uma fantasia, professora.

43. Patrick 5: Transmitir a mentalidade.

44. Professora 21: A mentalidade de quem?

45. Patrick 6: Da pessoa que está escrevendo.

46. Professora 22: Da pessoa que está escrevendo. Muito bem Patrick, ótimo.

Como surgiram as Histórias em Quadrinhos? O que vocês acham sobre isso? Quem gostaria de falar?

47. Silas 3: Através de invento, professora. Eles foram inventando essa parte histórica...

48. Professora 23: Eles foram fazendo essa parte histórica?

49. Silas 4: Não sei. Tipo, eles foram inventando... eles foram inventando a história e foram escrevendo, professora.

50. Professora 24: Ah, inventaram uma história, mas você quer dizer que a História em Quadrinhos, ela surge da criatividade dooooo... escritor que gostaria de fazer uma história para que as outras pessoas leiam?

51. Silas 5: também.

52. Professora 25: E por que que eles usam os recursos em quadrinhos Patrick? Qual é o objetivo dos quadrinhos? Pra que serve os quadrinhos?

53. Patrick 7: Pra mostrar as falas?

54. Professora 26: E você Lucas, o que você acha?

55. Lucas 2: Pra compreender melhor professora, para compreender melhor...

56. Carol 8: Os pensamentos dos personagens e as falas.

57. Patrick 8: Para mostrar os personagens.

58. Professora 27: Mostrar os personagens? Ok. Vamos pra próxima. Agora vocês vão me dizer o seguinte: Quais as histórias em quadrinhos mais lidas no Brasil? Quais vocês acham que são mais lidas?

59. Silas 6: Cebolinha e Magali.

60. Lucas 3: Turma da Mônica.

61. Professora 28: E quem vocês acham que é oooo...autor do Penadinho?

62. Alunos 4: A Maurício de Souza.

63. Professora 29: Vocês já conheciam esses personagens?

64. Alunos 5: Já.

65. Professora 30: Já? Então vamos lá. Já que vocês falaram que a história é da Maurício de Souza, nós vamos entender melhor quem é a Maurício de Souza. O que que é a Maurício de Souza produções?

66. Carol 9: Os personagens de desenhos em quadrinhos.

67. Lucas 4: É o escritor

68. Professora 31: E esse escritor criou o quê?

69. Carol 10: A turma da Mônica.

70. Professora 32: Esse escritor, ele faz parte...ele tem uma equipe pra poder fazer uma história?

71. Carol 11: Tem, com certeza.

72. Professora 33: Tem? Ele não pode fazer sozinho? Muito bem, Então vamos continuar. Da Maurício de Souza produções, que desenhos vocês conhecem?

73. Lucas 5: Turma da Mônica.

74. Carol 12: Penadinho, Cebolinha, Magali...

75. Lucas 6: Chico Bento, Rosinha...

76. Carol 13: O Bidu

77. Professora 34: Ah, o Bidu. Gente, qual o propósito da Maurício de Souza produções: Por que ela existe?

78. Patrick 9: Pra fazer História em Quadrinhos.

79. **Carol 14:** Para envolver as crianças.
80. **Professora 35:** O que mais?
81. **Patrick 10:** Para desenvolver a leitura.
82. **Professora 35:** A leitura? Muito bem Patrick.
83. **Lucas 7:** Os sentimentos.
84. **Professora 36:** Os sentimentos e o que mais?
85. **Patrick 11:** A mentalidade.
86. **Professora 37:** A imaginação também?
87. **Lucas 8:** A imaginação com os desenhos.
88. **Professora 38:** Com os desenhos? Ótimo. Dinâmica 3, vamos lá. Se imaginando na história. Marque as alternativas que considerar apropriadas e justifique porquê. Então agora vocês vão dizer qual é a resposta relacionada à história e o porquê da resposta, tá? Vamos lá! Nessa história a personagem principal é... Vocês vão dizer qual é. É ooo... Penadinho, Dona Morte, o inventor do desmortificador ou o Duflío?
89. **Patrick 12:** Penadinho.
90. **Professora 39:** Por que é o Penadinho, Lucas.
91. **Lucas 9:** Porque a maioria das falas é dele.
92. **Patrick 13:** Porque está no título da história, também.
93. **Professora 40:** Que que é Patrick?
94. **Patrick 14:** Porque está no título, o nome dele, também.
95. **Professora 41:** Ah... o nome dele está no título.
96. **Lucas 10:** E também, também a maioria aparece os desenhos dele.
97. **Professora 42:** Alguém dessa sala não concorda que o Penadinho é o personagem mais importante da história?
- (Os alunos demonstram concordância com relação ao personagem Penadinho ser o mais importante da história).*
- Todo mundo acha que o Penadinho é, é o personagem principal?
98. **Alunos 6:** Siiim
99. **Professora 43:** Sim? Então vamos lá, continuando... ó gente, próxima dinâmica. O que desencadeia a ida do inventor ao mundo dos mortos? Olhe, aqui, nós vamos fazer uma análise mesmo do texto. O que você acha que fez com que o inventor fosse ao mundo dos mortos? Qual era o objetivo dele em ir ao mundo dos mortos?
100. **Patrick 15:** Testar a máquina.
101. **Lucas 11:** Curiosidade.
102. **Carol 15:** Fazer uma experiência pra ver...
104. **Professora 44:** Pra ver o quê?
105. **Lucas 12:** Ah... pra ver se conseguia...
106. **Carol 16:** O que ele queria.
107. **Professora 45:** O que ele queria, Lucas?
108. **Lucas 13:** É... reencarnar.
109. **Professora 46:** Ahnn?
110. **Lucas 14:** Reencarnar.
111. **Professora 47:** Ele queria reencarnar? Era isso? Fale Patrick, o que ele queria com o invento? Ele inventou aquele invento, aí ele foi pro mundo dos mortos, por quê? Qual era o objetivo dele?
112. **Patrick 16:** Para testar a máquina.
113. **Lucas 15:** E voltar também.
114. **Carol 17:** Eu acho que é porque ele queria ver como era o mundo dos mortos.
115. **Professora 48:** Então ele queria ver...*(Os alunos se misturam para responder)*. Espere aí gente, vamos nos organizar.
- Ele queria ver como era o mundo dos mortos, ele queria testar a máquina e em decorrência de testar a máquina, ele queria o quê?
116. **Jefferson 2:** Ganhar dinheiro.
117. **Lucas 16:** Voltar.
118. **Professora 49:** Ganhar dinheiro, né Jefferson, você falou? Então olhe, a Carol, o Lucas, o Patrick e o Jonathan entenderam que o objetivo dooo... inventor em ir ao mundo dos mortos, está relacionado em três: 1º - conhecer o mundo dos mortos e fazer a experiência, depois, testar um invento que ele inventou e 3º, ganhar muito dinheiro com esse invento. Todo mundo concorda isso?
119. **Alunos 6:** Siiim.
120. **Professora 50:** Então vamos lá, continuando... é...é...aqui tem algumas alternativas ó, dentro destas alternativas então, dando seqüência àquilo que vocês falaram,. O que desencadeia a ida do inventor ao mundo dos mortos é: Em 1º lugar, vocês acham que é a curiosidade e ressuscitar, 2º) o fato de querer ficar rico com o

novo experimento, 3º) a vontade de reencarnar, 4º) fazer uma experiência com um aparelho chamado desmortificador atômico. Dessas quatro aqui, qual vocês escolheriam?

121. Alunos 7: A última.

122. Professora 51: Fazer uma experiência com um aparelho chamado desmortificador atômico?

123. Patrick, Lucas e Jonathan 1: É.

124. Professora 52: Por que vocês acham que é a última? Por que ele queria fazer um experimento?

125. Jonathan 1: Ah não, é a segunda.

126. Professora 53: É a segunda? O fato de querer ficar rico com o novo experimento?

127. Alunos 8: É.

128. Professora 54: Por quê?

129. Carol 18: Ah... pra ganhar mais dinheiro.

130. Jonathan 2: Ambição.

131. Professora 55: Ambição, Jonathan? Ta certo. Gente, agora n úmero três. O desmortificador atômico foi criado:: numa fábrica..., Vamos ver se vocês conseguiram. (*Os alunos percebem as alternativas refletidas na parede da sala de aula e antes da professora continuar, respondem*).

132. Patrick, Lucas, Jonathan, Carol e outros 1: No laboratório.

133. Professora 56: No laboratório. Muito bem. Dinâmica 4 – Se envolvendo com os personagens. Você conhece o Penadinho, a personagem principal desta história em quadrinhos? Vocês conhecem?

134. Alunos 9: Sim

135. Professora 57: Analise as expressões fisionômicas das personagens na história e explique porque elas são importantes. Ó, fisionômicas é a fisionomia mesmo. Como é que eles estão, se estão alegres, tristes, como é que se dão essas expressões. Então vamos ver as imagens de novo pra vocês analisarem. Olhe aqui, analisem a 1ª imagem. Por que é que o inventor está com essa expressão fisionômica? É o quê? Alegria, tristeza...

136. Alunos 10: Alegria.

137. Professora 58: A do Penadinho, qual é?

138. Alunos 11: Dúvida

139. Professora 59: Aqui neste outro quadrinho aqui (*apontando para outro quadrinho*). Qual é a expressão dele aqui, do inventor?

140. Lucas e Carol 1: Assustado.

141. Professora 60: assustado? E aqui? (*apontando para outro quadrinho*).

142. Carol 19: Surpreso.

143. Professora 61: Vamos ver mais algumas. Eu quero que vocês analisem bem, porque quando vocês vão analisar uma aula de leitura, vocês têm que atentar pra isto também; pras imagens, pras expressões, para que vocês entendam muito melhor a história. Às vezes vocês não conseguem responder às perguntas de um texto, porque vocês não têm essa percepção. Por isso, eu estou atentando para este contexto. Ó! analisem de novo estas expressões, ó, olhem aqui, a maioria das expressões dele aqui, é o quê? Triste, assustado, alegre, surpreso...

144. Carol 20: Mais assustado.

145. Professora 62: Mais assustado?

146. Carol 21: É;

147. Professora 63: Então gente, e aqui quando chega dona morte, qual foi a expressão dele aqui? A expressão dele aqui é do quê?

148. Lucas, Carol e Jonathan 1: De ganhar dinheiro.

149. Professora 64: Ambição né? Olhe aqui os olhos dele contendo um símbolo do dinheiro. Nesta expressão aqui antes da chegada de dona Morte, como é que ele fica?

150. Patrick, Lucas, Jonathan, Carol e outros 2: Assustado.

151. Professora 65: Assustado? E aqui?

152. Alunos 12: Mais assustado ainda.

153. Professora 66: Vamos ver todas as imagens. E a Morte, como é que ta a Morte?

154. Lucas 17: Brava.

155. Jonathan 3: Nervosa.

156. Professora 67: Por que que ela está brava?

157. Patrick 17: Porque só a morte podia levar os mortos e ele tava levando, tava fazendo as pessoas irem e voltarem.

158. Professora 68: Muito bem. Ó Patrick falou que ela está com esta cara aqui, quer dizer a Morte, porque ela ficou chateada em função do inventor ter interrompido a... àquilo que seria natural, morrer naturalmente. Ele interrompeu como? De que jeito, Patrick?

159. Patrick 18: Levando...Fazendo a experiência com a máquina.

160. Professora 69: Com a máquina, fazendo a experiência com á maquina. Muito bem Então gente, voltando a nossa questão, eu, eu, eu pedi para que vocês analisassem as expressões fisionômicas das personagens

para vocês responderem bem esta questão. Ó, analisem as expressões fisionômicas das personagens na história e explique: Porque elas são importantes numa história?

161. Carol 22: Para externar como é que os personagens estão.

162. Professora 70: Como é que os personagens estão e o que mais?

163. Silas 7: Como eles estão.

164. Professora 71: Como eles estão? De que maneira?

165. Carol 23: Se eles realmente estão alegres, tristes...

166. Patrick 19: Sim, de acordo com suas características.

167. Professora 72: Tá. Então é pra mostrar aquilo que é o sentimento dele?

168. Alunos 13: É.

169. Professora 73: Então vamos continuar, olhe o número 1 na dinâmica 5. De acordo, de acordo com o texto, o autor do desmortificador deseja conseguir benefício para si mesmo ou para as pessoas de um modo geral?

170. Lucas e Jonathan 1: Para si mesmo.

171. Professora 74: Jonathan, por que você acha que ele quer conseguir algo para si mesmo?

172. Jonathan 4: Pra ganhar dinheiro, professora.

173. Professora 75: Por que ele quer ganhar dinheiro?

174. Patrick 20: Pra ficar rico.

175. Professora 76: E qual foi a reação do inventor quando Dona Morte se apresentou a ele? Qual foi a reação dele?

176. Lucas 18: Assustado.

177. Carol 24: Muito assustado.

178. Professora 77: Muito assustado? Dona Morte afirma que o inventor quebrou um regulamento. A que regulamento ele está se referindo?

179. Carol 25: Ao aparelho.

180. Patrick 21: Ao fato dela levar as pessoas ao mundo dos mortos, levar, trazer...E só ela podia fazer isso.

181. Professora 78: Só ela podia fazer isso?

182. Patrick 22: É

183. Carol 26: Ela é a dona da morte.

184. Professora 79: E o inventor fez o quê?

185. Carol 27: O inventor? Ah...ele ficou com cara de ah, eu posso, se eu quiser, eu vou passar por cima da morte.

186. Professora 80: Ok, número 4. Durante um período, o inventor enfrentou Dona Morte, mas chegou um momento em que ele não conseguiu lutar contra o seu destino. Que momento é este? Qual foi o momento da história que ele percebeu que ele não podia lutar contra o seu destino? (*Jonathan se manifesta para responder*).

187. Professora 81: Fale, Jonathan.

188. Jonathan 5: Quando a invenção dele não deu certo.

189. Professora 82: Por que quê não deu certo?

190. Carol 28: Porque o Duílio...tinha;;; ele tinha visto o Duílio aí ele pensou que não ia dar certo.

191. Professora 83: É isto?

192. Patrick 23: Ia dar certo, mas a morte pegou uma pecinha no laboratório.

193. Professora 84: Ahhh, olhem aqui, o Patrick falou que o invento deu certo mas, a morte foi até o laboratório do inventor e pegou a pecinha.

194. Jonathan 6: Aí ele não deu certo.

195. Professora 85: Então, na verdade, deu certo ou não deu certo?

196. Patrick, Carol e outros alunos 1: Deu.

197. Professora 86: Lógico que deu...

198. Patrick 24: Ela pegou o pedaço lá, o negócio lá da máquina e nunca mais ele voltou ao mundo dos vivos.

199. Professora 87: Ah...tá certo. Muito bem Patrick. Gente, então vamos lá, número 5. Ah então esta questão é a seguinte: Que momento é este, que ele ou seja, o inventor...Qual o momento que o inventor percebeu que ele não tinha mais, não tinha mais como lutar em querer voltar a terra. Qual foi o momento? Vocês não me responderam.

200. Carol 29: Que momento?

201. Professora 88: Porque é assim ó, vou explicar. O inventor, ele estava certo de que com aquele invento que ele descobriu, ele poderia ir ao mundo dos mortos e retornar ao mundo dos vivos, mas aí chegou Dona Morte, certo?

202. Alunos 14: Sim.

203. Professora 89: Qual foi o momento que ele não mais voltaria ao mundo dos vivos?

- 204. Carol 30:** Quando ele viu a peça na mão da Dona Morte.
- 205. Professora 90:** É isto?
- 206. Lucas e Carol 2:** É.
- 207. Patrick 25:** Quando ele viu que o assistente dele também estava morto, que ele ia mandar o assistente pegar.
- 208. Professora 91:** Ótimo.
- 209. Patrick 26:** O Duílio.
- 210. Professora 92:** O Duílio, o nome do assistente era o Duílio?
- 211. Carol 31:** É
- 212. Professora 93:** Muito bem, vocês prestaram atenção mesmo, viu? (*O aluno Felipe parece desligado do contexto da aula*). Felipe, e você Felipe, vamos lá! Olha gente, no último quadrinho aqui, olhe, número 5. No último quadrinho, Penadinho percebeu que fez uma sugestão inoportuna. Que sugestão é essa? Qual foi a sugestão que o Penadinho fez para...
- 213. Patrick 27:** Criar uma máquina para os fantasmas irem para o mundo dos vivos e voltarem para o mundo dos mortos.
- 214. Professora 94:** E por que você acha que ele fez isso?
- 215. Lucas e Carol 3:** Curiosidade de ir para terra.
- 216. Professora 95:** Quem que tinha curiosidade de voltar pra terra, o Penadinho ou o inventor?
- 217. Lucas 19:** O inventor
- 218. Professora 96:** O inventor?
- 219. Carol 32:** Não, o Penadinho.
- 220. Professora 97:** Como o Penadinho chegou a essa conclusão? Ó, a pergunta é, no último quadrinho, o Penadinho percebeu que fez uma sugestão inoportuna. Que sugestão é essa? Vocês falaram que foi do Penadinho ter peço para inventar uma máquina pra que ele também pudesse voltar ao mundo...
- 221. Carol 33:** Dos vivos.
- 222. Professora 98:** Aí Patrick, como Penadinho chegou a essa conclusão?
- 223. Carol 34:** Ah, falando pro inventor que ele era o inventor. Se ele era inventor, ele também poderia criar um aparelho para ir à terra dos mortos e também a terra dos vivos.
- 224. Professora 99:** Tá ótimo. Dinâmica 6 – Descobrimo a língua. Observe novamente a História Quadrinhos e explique porque aparece repetido o artigo indefinido “um”, seguido das reticências num balão. Então vamos pegar a parte onde está esse “um” duas vezes e vocês vão me dizer porque quê ele aparece repetido tá Vamos lá, vamos ver. Qual é a sua conclusão Lucas?
- 225. Lucas 20:** Ele estava pensando pra falar o que quê ele era.
- 226. Professora 100:** O que quê ele era? Muito bem. É isto mesmo Carol?
- 227. Carol 35:** É pra dizer se ele era, porque ele nunca tinha visto um fantasma; se ele estava mesmo na terra dos fantasmas.
- 228. Professora 101:** Exatamente. Então ela falou que este “um...um...” relaciona-se com o que ele estava pensando. Então ele pensou antes pra dizer que era o quê, pra chegar a conclusão que era o quê?
- 229. Lucas, Carol e Patrick 1:** Fantasma.
- 230. Professora 102:** Fantasma, muito bem. Vamos continuando. Olhem aqui, número 2. Releia a História em Quadrinhos e descubra uma expressão que foi usada para dizer que a personagem ia morrer sem que fosse feita referência direta à morte. Que expressão é esta?
Entenderam? (*Os alunos silenciam e parecem não ter entendido*). Olhe, vamos de novo, a pergunta é: Releia a História em Quadrinhos e descubra... Eu vou pegar a história de novo e você vai descobrir uma expressão voltada para dizer que a personagem ia morrer sem que fosse feita referência direta à morte. Qual é a expressão?
- 231. Patrick 28:** Chegou a sua hora.
- 232. Professora 103:** É isto?
- 233. Lucas, Carol e Jonathan 2:** É.
- 234. Professora 104:** Exatamente. Agora, número 5. Analise os balões e relacione o que eles estão expressando. Olhe os balões. Eu vou colocar as duas partes aqui, porque vocês vão relacionar um balão com o que ele quer dizer, tá certo? Por exemplo, quando eu falo assim, ó, consegui!!! Ah! Ah! Sou um gênio!! O que quê é?
- 235. Alunos 15:** Alegria.
- 236. Professora 105:** Alegria, certo. Xi, não vai dar, por aqui não tem caneta, é o quê?
- 237. Carol 36:** Desacordo.
- 238. Professora 106:** Desacordo e incredulidade?
- 239. Carol 37:** É.

240. **Professora 107:** Ah, vai sim, Ah, vai sim. O que quê é Ah, vai sim, Ah, vai sim? Admiração, surpresa, espanto, impaciência, aborrecimento, aversão, alegria... O que quê é?
241. **Lucas e Carol 4:** Impaciência.
242. **Professora 108:** Impaciência? Vou ficar bilionário!! Ah! Ah! Ah!
243. **Patrick 29:** Felicidade
244. **Lucas 21:** É, felicidade.
245. **Professora 109:** ah! Não vai não!
246. **Carol 38:** Reprovação.
247. **Professora 110:** Cahan!
248. **Lucas 22:** espanto.
249. **Professora 111:** Muito bem, Lucas. Glup!
250. **Lucas e Jonathan 2:** Aversão e contrariedade.
251. **Professora 112:** Muito bem, gente. Vocês foram muito bem nesta questão. Gostaria que vocês entendessem que o nome que damos aos sentimentos expressos e analisados por nós agora, chama-se interjeição. Na próxima aula, aprofundaremos melhor este assunto. Número 6. Por que o título da história é: "Do lado de cá ou do lado de lá? Decida-se"? (*Os alunos se entusiasmam para responder*) Espere aí, um de cada vez. Fale, Caíque!
252. **Caíque 1:** É porque você fica do lado dos vivos ou fica do lado dos mortos.
Professora: O Caíque respondeu a 1ª pergunta. Quem gostaria de me dizer o que entendeu do título da história?
253. **Patrick 30:** É que a história se relaciona com o mundo dos vivos e dos mortos. Um inventor que cria um invento para transportar gente do mundo dos vivos para o mundo dos mortos, professora.
254. **Professora 113:** É isso aí. Olha, nós vamos finalizar tá? Vamos analisar uma outra HQ sem palavras para relacionarmos com a HQ estudada. Essa relação chama-se intextualidade. Observem as ilustrações, as expressões fisionômicas, todos os movimentos dos quadrinhos, tá? E do seu entendimento dessa outra história. Qual é o seu entendimento dessa história, Jefferson?
255. **Jefferson 3:** O homem roubou os peixes e os gatos correram atrás dos homens.
256. **Professora 114:** É isso mesmo que vocês entenderam?
257. **Patrick 31:** É.
258. **Professora 115:** Vamor ver o entendimento da história pela Caroline. O que quê você entendeu, Caroline?
259. **Carol 39:** Um ladrão roubou lá os peixes, aí os gatos gostam de peixes, aí colocaram os gatos para caçar, aí acharam o ladrão pelo cheiro.
260. **Professora 116:** Muito bem, muito bem. Mas como você fez a sua análise, Carol e você também fez a sua análise, Jefferson?
261. **Carol 40:** Pelas imagens.
262. **Jefferson 4:** É.
263. **Professora 117:** É possível conseguirmos entender um texto sem que haja palavras, É possível?
264. **Alunos 16:** Éééé...
265. **Patrick 32:** É, pelas imagens.
266. **Professora 118:** Pelas imagens. Muito bem, Patrick. Então, vamos conectar agora, uma história da outra. Fazendo uma conexão desta história sem... sem o quê? Esta história é sem o quê?
267. **Carol 41:** Sem palavras, sem palavras.
268. **Jefferson 5:** Sem falas.
269. **Professora 119:** Sem falas, né Jefferson? Então, mas qual é a diferença de uma pra outra? Qual é a diferença que vocês percebem? Jonathan!
270. **Jonathan 7:** Não têm cores.
271. **Professora 120:** Quais são as cores desta história?
272. **Jonathan 8:** Preto e branco.
273. **Professora 121:** Então, não têm cores? Preto e branco não são cores?
274. **Jonathan 9:** São.
275. **Professora 122:** Ah, você quer dizer o quê? Que não é...
276. **Lucas e Jonathan 3:** Colorido.
277. **Professora 123:** E aí Lucas, o que quê você percebeu em relação a uma história e outra?
278. **Lucas 23:** Não tem fala.
279. **Professora 124:** A outra tem fala?
280. **Lucas e Carol 5:** Tem.
281. **Professora 125:** O que quê tem nesta e não tem na outra além da fala? O que mais vocês percebem que há de diferente dessa história pra outra?
282. **Carol 42:** Ah, têm os balões, mas só tem um balão de pensamento.

- 283. Patrick 33:** O foco narrativo é diferente.
- 284. Professora 126:** O que é o foco narrativo?
- 285. Patrick 34:** Ah, está no meu caderno. É quando o narrador está em 1ª pessoa, em 3ª pessoa.
- 286. Professora 127:** Isso mesmo. Então, se vocês fossem me dizer sobre o foco narrativo desta história, vocês me diriam que é em 1ª pessoa ou 3ª?
- 287. Lucas, Carol e Patrick 2:** Em 3ª.
- 288. Professora 128:** 3ª por quê? Por que você está fazendo o quê?
- 289. Patrick 35:** Observando.
- 290. Carol 43:** É. É o narrador que está observando.
- 291. Professora 129:** É neste caso, vocês têm razão. A história é contada através de imagens por um narrador observador. E na outra HQ?
- 292. Patrick 36:** Em 1ª, porque os personagens agem e falam na 1ª pessoa.
- 293. Professora 130:** Exatamente. Os personagens participam da história em 1ª pessoa, por exemplo: Consegui, sou um gênio. Na próxima aula nós concluímos este assunto. Só para fechar, eu gostaria de fazê-lo com uma pergunta: É possível que nós consigamos ler um texto sem palavras?
- 294. Alunos 17:** Siiim.
- 295. Professora 131:** Ok. Na próxima aula nós vamos fazer estudo sobre interjeição, onomatopéias e eufemismo, e faremos também essa compreensão por escrito, ok?
- 296. Alunos 18:** Ok.

Aula 7

TRANSCRIÇÃO DE AULA: CENSO 2000: Gravidez na adolescência – Em 30/11/07

Gênero: Reportagem

1. Professora 1: Nós vamos analisar hoje um gênero de leitura chamado reportagem. Vocês sabem o que é uma reportagem? Todos já leram uma reportagem?

2. Alunos 1: Sim.

3. Professora 2: então tá. Esta reportagem está no livro Português para todos da 8ª série, na página 161. Então antes de nós lermos o texto, eu gostaria de saber como é que vocês vêem este texto dentro da sua organização. Então eu vou fazer algumas perguntinhas pra gente depois comparar às respostas de vocês com...com o próprio texto, tá? Qual o objetivo desta aula? O objetivo desta aula é pra fazer com que vocês compreendam quais elementos compõem uma reportagem: A linguagem, os elementos, a organização do texto, a relação do título com o subtítulo, ééé... a fonte do texto ou seja, de onde o texto foi retirado, etc, tá? Então a reportagem é do quê? A gente vai saber todos os detalhes do que compõe uma reportagem, tudo bem? Então para começar, nós vamos a primeira pergunta. Este texto é uma reportagem, né isso? Então nós vamos observar todas as informações que possibilitam uma melhor compreensão e para que eu possa saber a compreensão que vocês têm sobre uma reportagem, eu vou trabalhar primeiro com vocês esses elementos sem que tenhamos lido o texto ainda. Vocês vão me dizer o que vocês conhecem sobre este gênero e depois a gente vai comparar o que vocês falaram com a leitura que vocês vão fazer sobre o gênero, tá? Então o gênero reportagem, este gênero reportagem, ele foi tirado de um livro, de uma revista, de um site de internet, ou... de um...um...um, de uma outra coisa? Olhe bem a fonte gente, foi retirada de onde?

4. Jefferson 1: Do Estado de São Paulo

5. Professora 3: O Estado de São Paulo é o quê?

6. Kaíque 1: Um jornal

7. Professora 4: É uma revista ou um jornal?

8. Lucas e Carol 1: Um jornal

9. Professora 5: Um jornal, Kaíque. Como você percebeu que é o Estado de São Paulo?

10. Kaíque 2: Olhe lá embaixo o Estado de São Paulo, embaixo do texto.

11. Professora 6: Então tá. O Kaíque falou que é um jornal e falou que é o jornal Estado de São Paulo. Tudo bem. Este jornal, ele é bastante conhecido?

12. Alunos 2: Éééé.

13. Professora 7: Quais são as pessoas, Jonathan, que lêem este jornal?

14. Jonathan 1: Ah, as pessoas mais... ééé... velhas porque as crianças não lêem muito jornal. Hoje em dia só são as pessoas mais velhas.

15. Professora 8: Mais velhas?

16. Jonathan 2: É.

17. Professora 9: Por que que são as pessoas mais velhas?

18. Jonathan 3: porque eles já, eles já têm mais experiência no mundo, são mais interessados nas notícias que acontecem hoje, no dia a dia.

19. Professora 10: Certo.

20. Lucas 1: Eu não acho.

21. Professora 11: Vocês falou o quê? Que você não acha... Por que você não acha, Lucas?

22. Lucas 2: Ah, Porque todo mundo lê essa revista.

23. Professora 12: Não é revista, é revista?

24. Lucas 3: Jornal.

25. Professora 13: Jornal por quê?

26. Lucas 4: Ah, porque todo mundo lê, não é só os velhos que lêem jornal.

27. Professora 14: Quem são as pessoas que lêem este jornal?

28. Lucas 5: Todos. Eu acho todos.

29. Professora 15: Ah, você está incluindo todos, quem? Crianças, adolescentes, adultos...

30. Lucas 6: Não. Adolescentes, adultos e idosos.

31. Professora 16: E as crianças?

32. Lucas 7: As crianças, a maioria não.

33. Professora 17: Porque você falou todos. Então quando a gente fala todos, a criança também está incluída no todos. Você concorda Caroline com Lucas quando ele fala que todas as pessoas lêem jornal, menos as crianças? É esse mesmo o público-alvo desse jornal, o Estado de São Paulo?

34. Patrick, Lucas e Carol 1: Éééé.

35. Professora 18: Ok. Em que data este texto foi publicado?

36. Patrick, Lucas, Carol e Jonathan 1: 26 de maio de 2002.

37. Professora 19: Gente, eu não sei se vocês sabem que...é uma, é uma informação importante. Este texto aqui, esta reportagem, ela foi tirada de um jornal, mas ela está num livro. Então a organização é diferente, né isso?

38. Alunos 3: Ééé.

39. Professora 20: Se fosse num jornal, seria diferente, as letras seriam diferentes, a foto poderia ser outra, tudo bem? No caso aqui éé... o texto mostra quem foi o responsável pela reportagem? Tem alguém responsabilizado pela reportagem aqui?

40. Alunos 4: Não.

41. Professora 21: Não. Eu fui ver, eu procurei saber na internet, pra dar a informação a vocês de quem realmente escreveu esta reportagem. Porque geralmente, quando vocês pegam o jornal, lá no início do texto, geralmente tem o nome da pessoa responsável. Antes, mais ou menos do ano 2001, não havia isso. Por quê? Porque antigamente era o jornal que era responsável por todas as matérias, mas como, é... às vezes as pessoas escreviam a reportagem mas não era colocado os seus nomes, o jornal ficava como responsável, então as pessoas começaram a processar o jornal. O jornal começou a ser processado por matéria escrita por outras pessoas, aí o que aconteceu? Agora, depois de 2001, já, já há o nome da pessoa responsável pela matéria, porque no caso que alguém não goste daquela matéria, ou então fira aaa... pessoa, aí o que ela faz? Em vez de processar o jornal, processa quem?

42. Alunos 5: A pessoa.

43. Professora 22: A pessoa responsável, isso mesmo. Tudo bem? Então o nome da pessoa que não está aqui porque não está no jornal, chama-se Adriane Weissman. É o nome da, da responsável pela reportagem? Teria que está aqui, bem pequenininho, aqui em cima (*apontando para a parte superior esquerda do texto*). Mas como não é do jornal, aí é por isso que não tem, tudo bem?

44. Alunos 6: Tudo.

45. Professora 23: Ok. Vocês conhecem este jornal?

46. Lucas 8: Conheço.

47. Professora 24: Conhece? Quem é seu público-alvo? Público-alvo vocês já sabem né? São as pessoas que lêem. E o Jonathan já falou, né Jonathan? Alguém concorda ou discorda com Jonathan quando ele fala que esse público é, é... são geralmente as pessoas mais velhas que escrevem. Alguém discorda do Jefferson?

48. Kaíque 1: Não.

49. Professora 25: Não? Quem discorda?

50. Alexia 1: Eu.

51. Professora 26: Por que você discorda?

52. Alexia 2: Porque quando eu passo numa banca e eu vejo um assunto que me interessa, é lógico que eu vou olhar.

53. Professora 27: E você é o quê? Adolescente, né? Mas você acha que as crianças também lêem esse jornal?

54. Alexia 3: Se elas se interessarem, por que não? Vai do interesse da pessoa.

55. Professora 28: Mas, por exemplo, é comum a criança ler o jornal o Estado de São Paulo?

56. Alexia 4: Não, não é comum, mas se ela vê e sente necessidade pelo assunto...

57. Professora 29: Concorde Caio com a Alexia?

58. Caio 1: Concorde.

59. Professora 30: Tudo bem gente, então vamos continuar. O jornal citado, preste bem atenção, o jornal citado, é específico de uma região, ou ele é nacional? É o Brasil inteiro que tem este jornal publicado ou é só uma região?

60. Jefferson 3: Só o Estado de São Paulo.

61. Professora 31: Só o Estado de São Paulo, não é Jefferson? Ok.

62. Carol 1: O nome aqui já indica.

63. Professora 32: Já indica, o nome do jornal? Pra você o que isso implica gente? Olha é o seguinte, a pergunta é a seguinte. Quando você tem um jornal que ele é mostrado só no Estado de São Paulo, é diferente de um jornal, que o Brasil inteiro tem acesso?

64. Lucas 10: É

65. Professora 33: O que quê isso implica. Qual é a implicação de nós termos um jornal na região sudeste, no estado de São Paulo? Que quê isso implica, o que quê vocês entendem por isso?

66. Lucas 11: São notícias regionais.

67. Professora 34: Quais são as notícias regionais que aparecem mais no Estado de São Paulo?

68. Jefferson 4: Jogo.

69. Professora 35: Jogo? O que mais gente?

70. Alexia 5: Política.

71. Jefferson 5: Tráfico.

72. Carol 2: Poluição, esporte...

73. **Professora 36:** Esporte também?
74. **Bruno 1:** Professor.
75. **Professora 37:** Professor também aparece no jornal O Estado de São Paulo?
76. **Bruno 2:** Aparece, quando o professor faz...
77. **Silas 1:** Nas greves, professora.
78. **Carol 3:** Nas pesquisas.
79. **Professora 38:** Pesquisas realizadas em que sentido? Pesquisa sobre o quê?
80. **Carol 4:** Várias coisas
81. **Silas 2:** O dia-a-dia
82. **Carol 5:** Educação e várias coisas.
83. **Professora 39:** E no caso, no caso deste texto, esta reportagem foi retirada de um jornal, né isso? Esta reportagem, ela fala sobre um problema que acontece muito no Estado de São Paulo?
84. **Alunos 7:** Sim.
85. **Professora 40:** Sim? Porque vocês falaram de vários assuntos, falaram de tráfico, falaram de droga, poluição, mas aqui, vocês não falaram de gravidez na adolescência que é o nosso assunto de hoje. Este texto aqui, gravidez na adolescência, é um tema que aparece no jornal, por exemplo?
86. **Lucas 12:** É
87. **Professora 41:** Por que aparece?
88. **Alexia 6:** Porque interessa a todos
89. **Professora 42:** A gravidez na adolescência?
90. **Alexia 7:** Lógico.
91. **Professora 43:** Quais pessoas que um assunto destes, interessa ler?
92. **Alexia 8:** Os pais.
93. **Professora 44:** Por que que os pais lêem?
94. **Alexia 9:** Ah, pra passar pros filhos.
95. **Leandro 1:** Também para alertar os adolescentes. Hoje em dia as pessoas mais jovens estão mais fracas.
96. **Professora 45:** Estão engravidando mais, é isso?
97. **Leandro 2:** A média, a média é de 70%, e a maioria é dos adolescentes.
98. **Professora 46:** É dos adolescentes? Então, ééé... Aléxia falou que dentro deste contexto adolescência, tema adolescência, geralmente os pais têm muita preocupação em ler este tipo de reportagem. Existem outras pessoas além dos pais que leriam uma reportagem desta?
99. **Alexia 10:** (*levanta a mão*) Eu leria.
100. **Professora 47:** Você leria Alexia? Você está incluída em que... em que público? Criança, adolescente, adultos...
101. **Alexia 11:** Adolescente.
102. **Professora 48:** Ok. Então Lucas, no caso como Alexia falou agora, é... As pessoas que mais se preocupam em ler um tipo de reportagem desta são os pais e os adolescentes, segundo ela, você concorda ou você discorda?
103. **Lucas 13:** Concordo.
104. **Professora 49:** Por que você concorda?
105. **Lucas 14:** Ah, eu concordo porque os adolescentes querem ver as matérias também e mais, os pais também querem ver pra incentivar certo, o filho a não fazer coisas assim, porque prejudica a vida até dos jovens porque quer sair, quer se divertir e não pode por causa do filho.
106. **Professora 50:** Carol, você concorda?
107. **Carol 6:** Concordo.
108. **Professora 51:** Tudo bem. Qual é o objetivo deste texto. Qual é o objetivo de alguém escrever um tipo de texto deste num jornal? O que que essa pessoa queria com isso?
109. **Carol, Alexia, Lucas e Leandro 1:** Alertar os jovens.
110. **Professora 52:** Alertar os jovens para quê?
111. **Lucas 15:** Para evitar a gravidez
112. **Jonathan 4:** Para não engravidar mais.
113. **Professora 53:** Para não engravidar mais? E vocês acreditam que uma reportagem desta, ajuda aaaa... essa prevenção?
114. **Jonathan, Carol, Lucas e Jefferson 1:** Ajuda.
115. **Jefferson 6:** Ajuda as pessoas a se cuidar mais.
116. **Alexia 12:** É verdade né, pra quem lê, né?
117. **Professora 54:** Para quem lê? Tá. Então Jefferson, você leria uma reportagem desta?
118. **Jefferson 7:** Não
119. **Professora 55:** Você não gostaria de saber quais as mulheres que mais engravidam?

120. Jefferson 8: *(Acena um pouco envergonhado, de forma negativa com a cabeça)*

121. Professora 56: Não? Tudo bem, vamos continuar. Então olhe aqui, gente, olhe! Eu já adiantei pra vocês quem escreveu o texto, porque vocês já sabem que geralmente vem, aparece ou no finalzinho do rodapé ou no caso da reportagem, no caso da reportagem aparece em cima, diferente dos outros textos que nós analisamos, o narrativo, a poesia... Tudo bem? Nós já falamos da Adriana Weissman que escreveu, porque não tem aqui, tudo bem? Você acreditaria gente, agora esta questão vai pelo senso crítico de vocês. Você acredita nas informações apresentadas por este texto, por exemplo?

122. Lucas 16: *(Levanta à mão)* Sim.

123. Professora 57: por que você acreditaria Lucas?

124. Lucas 17: Eu acreditaria porque eles não iam fazer uma reportagem de mentira.

125. Professora 58: E você, Carol?

126. Carol 7: Também. *(Jonathan levanta à mão)*.

127. Professora 59: Jonathan, fale!

128. Jonathan 5: Eu acredito sim, porque isso é uma realidade que está acontecendo muito hoje em dia, as adolescentes engravidando.

129. Professora 60: Mas vocês acreditam por exemplo, que toda reportagem, tudo que vocês lêem em qualquer lugar é verdadeiro?

130. Alunos 8: Não.

131. Carol 8: Depende da onde e do quê.

132. Professora 61: Por exemplo Carol, fale um exemplo.

133. Carol 9: É... o livro de história de criança infantil, nem tudo é verdade.

134. Professora 62: Nem tudo é verdade. Mas vocês acreditariam que uma pessoa poderia inventar uma... escrever uma matéria mas com um pouquinho de mentira, dentro de um jornal? Isto pode acontecer?

135. Carol e Lucas 1: Pode.

136. Alexia 13: Com certeza.

137. Professora 63: Por que isto pode acontecer?

138. Lucas 17: Ah, acontece professora porque às vezes as pessoas querem aumentar o assunto para dar maior audiência do assunto, para todo mundo querer ver.

139. Professora 64: E você, o que você acha Carol?

140. Carol 10: Eu também.

141. Professora 65: Tudo bem. É... Qual é o fato reportado sobre a gravidez na adolescência? Olhem só o título. Qual é o fato que está sendo reportado, o que está sendo colocado aqui sobre a gravidez na adolescência? O que você acha, qual é o fato? Qual é a coisa assim que está preocupando essa pessoa ao escrever este texto? É uma coisa que preocupa. Qual é Patrick?

142. Patrick 1: A gravidez na adolescência.

143. Professora 66: A gravidez na adolescência. Mas o que está acontecendo que essa pessoa está tão preocupada com esta gravidez?

144. Patrick 2: Porque as meninas não se previnem também, Não é professora? Só vai lá, faz filho por fazer, depois deixa pra lá pros outros criar.

145. Professora 67: E você acredita que isso é uma coisa grave na sociedade?

146. Patrick 3: É.

147. Professora 68: Por que você acha que é uma coisa grave ?

148. Patrick 4: Porque depois que a criança nasce, a avó cria o filho, a mãe quer ir lá tomar o filho e a avó não entrega, a criança fica prejudicada porque não vai ter uma educação correta porque também a mãe não tem cabeça suficiente para dar uma boa formação para criança se desenvolver e aí gera um grande problema social.

149. Professora 69: Tudo bem então. este fato foi explanado pelos colegas Alexia e Patrick, tendo em vista que a gravidez na adolescência é um número muito grande que possibilita transtornos na sociedade à medida que a mãe adolescente não tem condições de dar uma boa educação para criança, impossibilitando também a mãe de continuar os seus estudos e criando desta forma, um problema social. Também gente, não podemos esquecer das Doenças Sexualmente Transmissíveis que podem ocasionar males aos adolescentes. Isso faz com que as pessoas se preocupem e escrevam. E nós sabemos gente, que quando uma reportagem tá lá no jornal é porque é uma coisa que tá...

150. Bruno 1: preocupando, criticando um fato.

151. Professora 70: Isso. Obrigada Bruno. Tudo bem, então vamos lá. Vocês conhecem alguém que engravidou precoce na adolescência? *(Alguns alunos parecem não entender o significado da palavra precoce)* O que você acha que é precoce? É uma palavra que determina uma idade que não seja apropriada para aquele momento, muito antes. Você concorda, você conhece alguém que engravidou precoce na adolescência?

152. Lucas 18: Sim

153. Jefferson 8: Tem uma menina que ela não tem nem dezessete anos...

- 154. Professora 71:** E aí, o que aconteceu?
- 155. Jefferson 9:** Ela engravidou aí, aí... ela teve o filho, aí depois, aí depois, acho que passou uns dois meses aí ela engravidou de novo, mas não teve, porque ela perdeu o filho, aí ficou só com um.
- 156. Professora 72:** E você acredita Jefferson, que isso é uma coisa positiva, engravidar numa fase dessas?
- 157. Jefferson 10:** Não.
- 158. Professora 73:** Por que é negativa, por que não é uma coisa boa? Estou perguntando o seguinte, ééé... A gravidez nessa fase é uma coisa negativa por quê? Por que não é correto na adolescência, uma gravidez precoce? O que você acha Alexia? O que pode ocorrer a uma adolescente se ela engravida, quais são as conseqüências dessa gravidez?
- 159. Alexia 14:** Ó, não vai poder sair, vai ter que pensar no filho, deixa eu ver o que mais, vai ter que parar de estudar, ter que trabalhar, não vai poder mais se divertir, vai virar adulta.
- 160. Jefferson 11:** Você não tem coragem?
- 161. Alexia 15:** Eu não tenho, mas é por isso que eu não tenho filho, porque eu acho isso mesmo.
- 162. Professora 74:** Porque você tem consciência do que é, não é Alexia?
- 163. Alexia 16:** Lógico. Se fosse mil maravilhas, também eu ia engravidar, você acha que não? Você pensa que é mil maravilhas?
- 164. Professora 75:** Muito bom gente, continuando, vamos para próxima questão. Olhe, onde você acha que os adolescentes em geral obtêm informações a respeito de reprodução humana ou seja, em que lugar os adolescentes, eles ficam sabendo de mais informações sobre este assunto?
- 165. Jonathan 6:** Às vezes, às vezes na escola que a professora de ciências explica, os pais da adolescente, às vezes contam pra ela, pra ela já ficar esperta, pra não ocorrer isto e ela vai lá e faz, pra ver como é que é, entendeu?
- 166. Professora 76:** Sim, mas essas informações são dadas de maneira correta, fazendo com que a pessoa tenha mais, mais consciência?
- 167. Jonathan 7:** às vezes sim, às vezes não, porque têm pai e mãe que é irresponsável.
- 168. Professora 77:** Tem pai e mãe que são irresponsáveis?
- 169. Jonathan 8:** É, irresponsáveis, deixa a filha jogada e fala um monte e ela escuta, então vê na televisão e vai lá, e também com o descuido dos pais, ela vai lá e faz e depois engravida e segue a vida dela.
- 170. Professora 78:** Olhe, eu perguntei pro Jonathan onde ele acha que os adolescentes em geral obtêm informações a respeito da reprodução humana, aí ele falou que às vezes nas aulas de ciências...
- 171. Jonathan 9:** É. Os pais deles também explicam pra eles e também falam que eles não devem fazer isso ou então eles vêem na televisão, têm pais que são irresponsáveis e falam um monte pra eles e eles ficam meio abatidos, vêem na televisão, vai lá e faz.
- 172. Professora 79:** Ta. Então ta vendo o que ele falou, que às vezes na aula de ciências os adolescentes ficam sabendo, mas gente, vocês acham que isso é suficiente pra que as adolescentes tenham consciência?
- 173. Jonathan 10:** Não.
- 174. Professora 80:** Não? O que seria necessário Lucas, nós fazermos pra amenizar essa gravidez na adolescência?
- 175. Lucas 19:** Não sei professora, talvez um projeto, alguma coisa que incentivasse a ocorrência de menos gravidez na adolescência, porque todo mundo não quer nem saber, se tem um filho assim... nessa condição.
- 176. Professora 81:** Carol, o que você acha que poderia... que nós poderíamos fazer para amenizar esse problema na sociedade? Que é um problema, não é gente?
- 177. Carol 11:** Ah, eu não sei não, professora.
- 178. Professora 82:** Quais coisas, metas você traçaria pra que nós desenvolvêssemos com os adolescentes, que pudesse fazer com que houvesse menos gravidez, nessa, nessa fase.
- 179. Carol 12:** Ah, não tem mais jeito não.
- 180. Professora 83:** Você acha que não tem mais jeito Patrick?
- 181. Patrick 3:** Do quê?
- 182. Professora 84:** De amenizar este problema de gravidez na adolescência?
- 183. Patrick 4:** Ah, se conversar direito e as meninhas entenderem, lógico que tem.
- 184. Professora 85:** Mas o que nós deveríamos fazer, quem deveria conversar com as meninas?
- 185. Patrick 5:** Os pais.
- 186. Jefferson 12:** É, os pais.
- 187. Professora 86:** Só os pais?
- 188. Jefferson 13:** Não, os amigos.
- 189. Patrick 6:** Os amigos.
- 190. Professora 87:** Os amigos também. Quem mais heim?
- 191. Jonathan 11:** A família inteira.

192. **Professora 88:** A família inteira?
193. **Jonathan 12:** Se ela não tiver junto...é, a família inteira mesmo.
194. **Professora 89:** Vocês acham que nós professores, poderíamos ajudar de alguma forma?
195. **Jonathan 13:** Sim.
196. **Professora 90:** De que maneira?
197. **Lucas 20:** Ensinando por que não engravidar quando é muito jovem.
198. **Professora 91:** É isso Rafael? Você acha que a gente poderia ajudar de alguma maneira?
199. **Rafael 1:** Sim
200. **Professora 92:** Sim? O que nós poderíamos fazer pra amenizar esse problema, Rafael?
201. **Rafael 2:** Passar tipo um recado pras pessoas que pensam errado.
202. **Professora 93:** E de que maneira a gente poderia fazer isso? Trabalhando de que jeito?
203. **Rafael 3:** Alertando.
204. **Professora 94:** Alertando sobre esse problema?
205. **Rafael 4:** É.
206. **Alexia 17:** Professora, Eu acho que conscientizando o pessoal.
207. **Professora 95:** É? E você acha que isto ajuda?
208. **Alexia 18:** Pode acreditar que ajuda professora, eu acho que hoje engravida quem quer.
209. **Professora 96:** Então você acha que este problema de gravidez na adolescência é, não é um problema de falta de informação?
210. **Alexia 18:** Não é falta de informação.
211. **Professora 97:** É o quê, então?
212. **Alexia 19:** É de safadeza. Só engravida hoje quem quer.
213. **Jefferson 14:** É porque tem preservativo, tem camisinha, remédios...
214. **Alexia 20:** Professora, hoje tem até preservativos de graça, só engravida hoje, quem quer.
215. **Professora 98:** É essa a visão de vocês?
216. **Jefferson 15:** É.
217. **Professora 99:** Tudo bem. Então vamos continuar. Olhe, em sua opinião, as melhores informações para o adolescente, preste bem atenção, vêm de livros, revistas, jornais, diálogos com os pais, professores e pessoas mais velhas nas quais ele confia? (*Os alunos ficam em silêncio parecendo não terem compreendido à pergunta*) Eu vou reformular a pergunta. Na sua opinião, na opinião de vocês alunos, as melhores informações sobre este tema adolescência, para o adolescente, vêm de onde, vêm de livros, revistas, jornais, diálogos com os pais, professores e pessoas mais velhas, nas quais ele confia, ou não? Ou vêm de outra fonte, ou os pais não conversam. O que vocês acham sobre isso?
218. **Lucas 21:** Têm pai, tem pai que não conversa e os jovens procuram outras pessoas pra saberem mais sobre o assunto.
219. **Carol 12:** Ou eles vão lá, não sabem direito, fazem o filho e vai lá, faz e tem a filha e depois os pais ficam reclamando porque...não, não avisaram, não alertaram os filhos.
220. **Lucas 22:** Daí a falta de informação dos pais com os filhos.
221. **Professora 100:** Oh minha gente, então vamos lá. Olha mas pra vocês, na realidade de vocês, trazendo a realidade de vocês pra sala de aula, ó, os pais de vocês conversam sobre esses problemas com vocês?
222. **Lucas 23:** Não.
223. **Professora 101:** Não?
224. **Patrick 7:** Meu pai fala comigo sobre esse assunto.
225. **Professora 102:** Fala?
226. **Patrick 8:** Fala.
227. **Professora 103:** Abertamente? E você acha que isso é uma maneira de amenizar, de uma menina que você vir a conhecer não engravidar, isto ajuda?
228. **Patrick 9:** Se ela, se ela entender o que ele tá falando, ajuda muito professora.
229. **Professora 104:** Aline, o que é que você acha, você acha que ajuda, se os pais conversarem com os filhos sobre o assunto?
230. **Aline 1:** Ajuda. Minha mãe conversa comigo sobre este assunto e eu devo a ela por não ter engravidado.
231. **Professora 105:** Então ta bom. Então vamos ver a próxima questão. O que você acha que é preciso fazer para não ocorrer gravidez precoce? Isto alguns de vocês já falaram, né?
232. **Carol 13:** Preservativos
233. **Jefferson 16:** Fazer uso de preservativos
234. **Professora 106:** O que mais?
235. **Patrick 10:** Operar.
236. **Carol 14:** Não. Operar não, na adolescência não, porque mais tarde ela vai querer ter filho, né? Com certeza.

- 237. Professora 107:** É isso mesmo?
- 238. Carol 15:** É isso
- 239. Jonathan 14:** Eu concordo plenamente.
- 240. Professora 108:** Concorda? Tudo bem. Ok gente, agora vamos dizer é, quais causas, você apontaria para a ocorrência da gravidez na adolescência. Eu vou falar várias, mas você vai ouvir bem atentamente, pra me dizer ta?
- 241. Alunos 9:** tá.
- 242. Professora 109:** Primeiro, falta de informação sobre o assunto, que os adolescentes não sabem sobre o assunto e por isso que elas engravidam, ausência de um trabalho social ou seja, um trabalho entre professores, especialistas, voltado para a concepção e DST etc. DST, vocês sabem o que é, né?
- 243. Carol 16:** Lógico.
- 244. Professora 110:** O que quê é?
- 245. Carol 17:** Doenças Sexualmente Transmitidas.
- 246. Professora 111:** Transmissíveis. Próxima, ausência de diálogo na família sobre o assunto, falta de um efetivo trabalho na escola, onde todos trabalhem, falem sobre gravidez na adolescência; baixa renda que inviabiliza ou seja, que faz com que as pessoas não tenham acesso aos preservativos, as adolescentes. Inviabilizar é isto ta? Educação sexual inadequada; a educação que elas têm sobre isso, é, sobre a sexualidade, não é adequado de modo, de modo que ela se previna, mídia erotizada. O que quê é mídia erotizada. Por exemplo: A gente vê, a gente liga a televisão, vê os out doors, tudo com cenas que insinuam o sexo, mulheres e homens seminus; tudo tem uma relação com a sexualidade, não tem?
- 247. Alunos 10:** Tem.
- 248. Professora 112:** Então, isso é mídia erotizada. Então, é isso que vocês pensam que seja o caso de ocorrência de gravidez na adolescência? Banalização do sexo. O que seria banalização do sexo? Alguém sabe?
- 249. Alunos 11:** Não
- 250. Professora 113:** O sexo é uma coisa normal. Banalização do sexo é como se o sexo fosse uma coisa comum, então, tudo é natural. Hoje a televisão passa muitas cenas de sexo, cenas eróticas em qualquer horário e nessas cenas, aparecem adolescentes, na maior normalidade, não há censura. Então, é a banalização ou outros? Então vocês vão me dizer agora, quais, quais as causas que vocês apontariam para a sua ocorrência. Quais dessas que eu falei? Vocês podem falar mais de uma.
- 251. Carol 18:** A última.
- 252. Professora 114:** Qual é a última?
- 253. Carol 19:** Banalização do sexo.
- 254. Professora 115:** Banalização do Sexo. Então a educação sexual da sociedade é inadequada então?
- 255. Carol 20:** É.
- 256. Professora 116:** Vocês podem falar mais de uma, ó falta de informação sobre o assunto...
- 257. Carol 21:** Também. Falta de informação dos pais.
- 258. Professora 117:** Mas aí alguns alunos falaram que os adolescentes, eles têm informações sobre o assunto, Alexia pelo ao menos falou isso. Vocês acham isso?
- 259. Patrick 11:** Nem todos, nem todos.
- 260. Professora 118:** Você Kaíque, você acredita que a.. essa gravidez, também ela acontece pela ausência de diálogo na família? A família geralmente não conversa com os adolescentes sobre este assunto?
- 261. Kaíque 2:** É verdade.
- 262. Professora 119:** É ou não? A maioria conversa ou a maioria não conversa?
- 263. Carol 22:** A maioria não conversa.
- 264. Professora 120:** Não conversa? E vocês, o que acham? Existe uma falta de trabalho na escola, efetivo sobre este assunto?
- 265. Carol 23:** Sim.
- 266. Professora 121:** Vocês sentem falta de um trabalho voltado para esse assunto na escola?
- 267. Carol 24:** Não, porque... Ah, eu não acho porque a professora daqui é muito... ela ensina muito bem assim... por isso que a gente aprende bastante com ela.
- 268. Patrick 12:** Sim. A gente vem, ela incentiva e assim a gente vai aprender mais sobre o assunto.
- 269. Professora 122:** Ok. Nós vamos ler o texto agora e estabelecer uma relação com o que vocês responderam anteriormente.
- (A aluna Carol lê o texto)*
- 270. Professora 123:** Então nós lemos o texto agora e nós vamos estabelecer uma relação com o que vocês falaram antes e as conclusões após a leitura, certo? A partir dessa leitura cuidadosa do texto, responda as questões abaixo e discuta com seu colega. A gente pode discutir uns com os outros. Vocês sabem que este texto é um texto informativo que está da ordem do informar, narrativo que está da ordem de contar uma história ou argumentativo que está da ordem de você é... falar sua opinião sobre este assunto? Este texto é o quê? Informativo, narrativo ou argumentativo?

271. **Carol 25:** Informativo.
272. **Professora 124:** Por que quê é informativo?
273. **Carol 26:** Porque informa, ela...
274. **Lucas 24:** Ta informando o assunto da gravidez na adolescência.
275. **Carol 27:** É.
276. **Patrick 13:** Ta informando como, como as meninas engravidam na adolescência, de acordo com o censo 2000.
277. **Professora 125:** Está dando uma informação, é isso?
278. **Carol, Lucas e Patrick 1:** É
279. **Professora 126:** Ok. Vocês estão certos. Gente, este texto está organizado para discutir um tema específico. Esse tema aparece na figura, no título, em ambos, ou seja, na figura e no título ou no início do texto. O tema dessa reportagem está explícito, ele está explícito.
280. **Patrick 13:** Professora, repete.
281. **Professora 127:** Vou repetir. Este texto está organizado para discutir um tema específico. Qual é o tema?
282. **Patrick 14:** Gravidez.
283. **Professora 128:** Gravidez em quem?
284. **Carol e Patrick 1:** Da adolescência.
285. **Professora 129:** Da adolescência. Esse tema, ele aparece aonde? Na figura, no título, em ambos, na figura e no título ou no início do texto.
286. **Jonathan 15:** Em ambos.
287. **Professora 130:** Ou em outro lugar do texto?
288. **Patrick 15:** Em ambos, na figura e no título.
289. **Professora 131:** É isso?
290. **Carol 28:** É. A figura e o título já estão mostrando.
291. **Professora 132:** Esses elementos nos fornece pistas para nós sabermos do que se trata o texto?
292. **Patrick 16:** É.
293. **Professora 133:** Qual é a conclusão apresentada nos três últimos parágrafos que tem o foco na informação, sobre a questão da adolescência, gravidez na adolescência?
(*Os alunos parecem não ter compreendido à pergunta*), Qual é a conclusão apresentada nos três últimos parágrafos da informação sobre a gravidez na adolescência? Quais são as conclusões mostradas de tudo que nós já falamos, de tudo que nós vimos, de todas as informações que nós tivemos, dessa problemática, Alexia.
294. **Alexia 21:** A conclusão é que existe muita menina engravidando cedo.
295. **Carol 29:** É. A média é muito alta.
296. **Lucas 25:** Este texto está mostrando o grande número de grávidas em diversas faixas etárias, mas aponta um número maior de grávidas com 16 e 17 que é de 59,4 %.
297. **Professora 134:** Ok gente, Nós realizamos a discussão da primeira parte, situação de ação e iniciamos a parte de organização do texto informativo. Na próxima aula nós vamos concluir esta parte e analisar os aspectos lingüísticos do texto, Ok?

ANEXO 2: Plano geral do texto – Aula 02

TEMA	CONTEÚDO TEMÁTICO	ORGANIZAÇÃO DISCURSIVA	EXCERTOS	SENTIDOS	OBJETIVOS
Apresentação do texto Estratégias de pré leitura	Proposição do trabalho pela professora. Apresentação da imagem que faz referência ao texto	Professora/ Iniciativa	Professora 1: O nosso texto de hoje chama-se peixe-boi, história e lenda. É um texto que fala sobre um animal em extinção. (<i>Professora mostra a imagem do peixe-boi com o texto</i>). Qual é o animal que está em extinção?	<u>Compreensão de leitura</u> : Foco no processamento das informações – levantamento do conhecimento prévio	Introdução do texto. Estabelecer uma relação da imagem com o texto escrito. <u>Levantar conhecimento dos alunos sobre o tema</u>
Apresentação do texto Estratégias de pré-leitura	-----	Aluno/ Responsivo - turno simples – responde pergunta simples do texto	Patrick 2: Peixe-boi.	-----	-----
Apresentação do texto Estratégias de pré leitura	-----	Professora/ Responsiva – professora <u>reforça e expande a resposta do aluno, explicando.</u>	Professora 2: Peixe-boi. Quer dizer ele não está em extinção, ele esteve em extinção. Então gente, eu gostaria que alguém lesse o texto “ Peixe-boi: história e lenda ” para nós realizarmos à compreensão. Alguém pode ler o texto?	<u>Leitura:</u> professora pede voluntário	Atentar para o fato de que o peixe boi não está mais em extinção e proposição da leitura do texto pela professora
<u>Leitura</u>	Pretensão da aluna na leitura do texto. <u>Aluna se voluntaria</u>	Aluna/ Responsiva à situação pedindo turno	Vanessa1: (<i>levanta à mão</i>) Eu, professora	-----	Realizar a leitura do texto
Leitura	-----	Professora/ Responsiva ao pedido da aluna	Professora 3: Então vamos ouvir à leitura do texto pela Vanessa.	-----	Realização da leitura do texto pela aluna

TEMA	CONTEÚDO TEMÁTICO	ORGANIZAÇÃO DISCURSIVA	EXCERTOS	SENTIDOS	OBJETIVOS
Compreensão das informações do texto escrito	Exploração do texto quanto à destruição do peixe-boi	Professora/ Iniciativa – faz pergunta direta que exige resposta fechada acerca do conteúdo do texto	Professora 4: De acordo com o texto, os homens, eles sempre tiveram uma ganância em querer destruir os animais para uso dos seus próprios interesses, no caso do peixe-boi, qual foi o motivo que fez com que o homem quisesse caçar o peixe-boi ? (Os alunos tentam responder ao mesmo tempo)	<u>Leitura:</u> <u>Professora faz asserções sobre o conteúdo lido e dirige a compreensão com pergunta sobre o conteúdo: Foco no processamento das informações do texto escrito</u>	Compreender informações do texto escrito
Organização dos turnos dos alunos na discussão sobre a compreensão das informações do texto escrito	Organização da discussão iniciada pela pergunta	Professora/Iniciativa – organiza os turnos dos alunos	Professora 5: Um de cada vez.	<u>Leitura: Foco na compreensão do conteúdo</u>	Organizar a discussão
Compreensão das informações do texto escrito	<u>Discussão do conteúdo</u> Investigação quanto ao fato do peixe boi ter sido comparado com a sereia	Aluno/Responsivo - turno simples – responde pergunta do texto Aluno/Responsivo completa turno simples do colega Professora/Respon-siva <u>reforça e expande, deixando espaço para os alunos completarem a informação</u> Aluno/Responsivo - turno simples - responde pergunta do texto Professora/Respon-siva, <u>reforça e expande, com outra pergunta pontual sobre o conteúdo lido</u>	Patrick 2 : Pela carne e pela gordura Jefferson 1: Pela carne, pela gordura e pelo couro Professora 6: Isso mesmo. Então ele queria se aproveitar da carne, da gordura e do couro do peixe-boi porque tinha naquela época... Lucas 1: Valor Professora 7: Valor né? Então, e em seguida vamos ver a segunda questão: Olha, o peixe-boi, ele foi comparado a uma... a uma lenda, a um mito de uma lenda denominada qual?	<u>Leitura: Foco no processamento das informações do texto escrito</u>	Compreender informações do texto escrito

TEMA	CONTEÚDO TEMÁTICO	ORGANIZAÇÃO DISCURSIVA	EXCEROTOS	SENTIDOS	OBJETIVOS
Compreensão das informações do texto escrito	<u>Discussão do conteúdo</u> Investigação quanto ao fato do peixe boi ter sido comparado com a sereia	<p>Professora/Respon-siva, <u>reforça e expande a pergunta com um pedido de justificativa da resposta do aluno</u></p> <p>Aluno/Responsivo turno simples - responde pergunta baseado nas informações do texto</p> <p>Professora/Respon-siva <u>reforça a resposta do aluno, e expande com espaço para o aluno completar</u></p> <p>Aluno/Responsivo turno simples - responde pergunta baseado nas informações do texto</p> <p>Professora/Responsiva à compreensão do aluno <u>elogia sua atuação, salienta a importância das idéias deles, resume o conteúdo já levantado e faz nova pergunta visando a continuação da compreensão do conteúdo lido</u></p> <p>Aluno/Responsivo turno simples - responde pergunta baseado nas informações do texto</p>	<p>Professora 8: Muito bem, Jefferson, é isso aí, a sereia. <u>Por que vocês acham que o peixe-boi foi comparado com a sereia?</u></p> <p>16. Patrick 3: Por causa da cauda.</p> <p>Professora 9: Por causa da cauda e por causa de outra coisa.</p> <p>Jefferson 3: Pelo canto</p> <p>Professora 10: Nossa Jefferson, você está me surpreendendo, é isso aí, tá vendo! <u>Olhe aqui, quando eu propus nessa aula que nós pudéssemos conversar e analisar o texto juntos, é porque eu acho que a habilidade do aluno, ela não está só na escrita porque as idéias de vocês também são importantes para nós, né isso? Ok? Então como o Jefferson e o Patrick falaram, o peixe boi, ele foi comparado à sereia por causa do canto e por causa da cauda e do seu canto e daí ele explica que o canto é o quê?</u></p> <p>Jefferson 4: Vocalização</p>	<u>Leitura:</u> Foco no processamento das informações do texto escrito	Compreender informações do texto escrito

TEMA	CONTEÚDO TEMÁTICO	ORGANIZAÇÃO DISCURSIVA	EXCEROTOS	SENTIDOS	OBJETIVOS
Compreensão das informações do texto escrito	<u>Discussão do conteúdo</u> Investigação quanto ao fato do peixe boi ter sido comparado com a sereia	Aluno/Responsivo turno simples - responde a pergunta com base no conteúdo do texto Professora/Responsiva <u>expande as respostas e faz nova pergunta de compreensão restrita</u> Aluno/Responsivo turno simples – responde pergunta do texto Alunos/Responsivos - turno simples – completa resposta iniciada pela professora	Jefferson 4: Vocalização Professora 11: Os antigos navegadores associaram o animal com a sereia por causa disso que o Jefferson falou e daí que surgiu o nome de sua ordem: <i>Sirênia</i> , porque esse nome <i>sirênia</i> aqui, ela tem origem... não é origem própria do dicionário. Ela é origem de onde? (Os alunos não conseguem responder à questão) mito... Patrick 4 : Mitologia. Alunos 1: mitológica	<u>Leitura:</u> Foco no processamento das informações do texto escrito. <u>Professora centraliza a condução da compreensão através de perguntas da professora e resposta dos alunos de asserções que são completadas pelos alunos</u>	Compreender informações do texto escrito
Compreensão das informações do texto escrito.	Denominação sereia/peixe-boi	Professora/Responsiva <u>salienta a resposta do aluno, resume as respostas dadas sobre o assunto e expande com uma pergunta de duas alternativas</u> Alunos/Responsivos – turno simples – respondem pergunta de alternativa	Professora 12: Então a sereia e o peixe-boi, ambos por essa denominação parecida, como o Jefferson falou, ele vem do nome sirênia que é mitológico por causa dessa cauda e do canto, ok? Então vamos ver aqui. É provável que o peixe-boi, ele é um animal muito antigo, ou ele é um animal recente? Alunos 2: Antigo	<u>Leitura:</u> _foco no processamento das informações – <u>compreensão do conteúdo do texto lido centralizada pela professora</u>	Compreender a relação do peixe-boi com a sereia a partir das informações do texto

TEMA	CONTEÚDO TEMÁTICO	ORGANIZAÇÃO DISCURSIVA	EXCEROTOS	SENTIDOS	OBJETIVOS
Compreensão da leitura dos alunos com relação ao assunto do texto lido.	Denominação do peixe-boi. Relação de outros animais antigos.	Professora/Responsiva - <u>retoma e reforça a resposta correta e expande com um espaço para que o aluno complete</u> Aluno/Responsivo – completa pergunta da professora com base em sua visão de mundo Professora/Responsiva - expande para um conhecimento do mundo não escolarizado	Professora 13: Antigo. Nós temos outros animais antigos que são os... Jonathan 1 : javalis Professora 14: Então, esses animais...já teve até um filme, dinossauros né?	Foco no processamento das informações – <u>compreensão do conteúdo do texto lido</u>	Perceber a relação do peixe-boi com outros animais antigos.
Compreensão das informações do texto com levantamento da compreensão do texto	Percepção do aluno sobre um filme relacionado aos dinossauros Relação do homem com os animais.	Aluno/Responsivo – dá resposta com base em seu conhecimento de mundo Professora/Responsiva. Expande e faz um comentário sobre o assunto discutido Aluna/Responsiva-Reflexiva Professora/Responsiva. Reforça e expande o assunto Aluno/responsivo ao assunto discutido faz uma pergunta de confirmação positiva ou negativa	Paulinho 1: Dinotopia. Professora 15 : Só que os dinossauros, eles entraram em extinção por que o homem os destruiu Carol 1: É , é uma pena né? Professora 16: É. O peixe-boi não entrou em extinção, mas eles correram risco, tá certo? Paulinho 2: Professora, tem peixe-boi ainda?	<u>Foco na reflexão sobre um ponto problemático, mas não abordado de forma crítica. Há apenas um questionamento trazido para discussão. Uma questão problemática mas abordada de forma não crítica</u>	Fazer os alunos refletirem sobre a devastadora relação do homem com os animais.
Compreensão das informações do texto com levantamento da compreensão do texto	A situação de vida do peixe-boi Levantamen – to dos conhecimentos prévios dos alunos.	Professora/Responsiva. <u>Apresenta uma resposta mais elaborada com informações que não estavam no texto</u>	Professora 17: Lógico. Eu acabei de falar que ele correu o risco de desaparecer mas, com as campanhas ecológicas, o IBAMA e outros órgãos que proíbem a caça e a pesca de animais em sua fase de procriação ou em risco de extinção, podemos apreciar a vida do peixe-boi	<u>Leitura ler é compreender o conteúdo do texto; processo cognitivo é dirigido pela professora. Através de perguntas e reforço de respostas corretas</u>	Compreender a situação do peixe-boi nos dias atuais e levantar questões referentes aos conhecimentos prévios dos alunos

TEMA	CONTEÚDO TEMÁTICO	ORGANIZAÇÃO DISCURSIVA	EXCEROTOS	SENTIDOS	OBJETIVOS
Compreensão das informações do texto com levantamento da compreensão do texto	Levantamen – to dos conhecimentos prévios dos alunos. <u>Discussão do conteúdo do texto</u>	Professora/responsiva - <u>faz uma pergunta sobre o conteúdo e sobre a compreensão do significado de mamífero (conhecimento de mundo-informação que não está no texto)</u> Aluno/Responsivo – turno simples – começa a responder a pergunta da professora mas o colega acaba por completá-la Aluno/Responsivo completa o turno do colega Professora/Responsiva. <u>Completa a informação do aluno solicitando confirmação dos alunos</u> Aluno/Responsivo conclui a situação de ser mamífero relacionada à discussão Professora/Iniciativa. <u>Faz pergunta focada no texto</u> Aluna/Responsiva turno simples – responde a pergunta da professora mas tem resposta desprovada pela professora Professora/Responsiva. <u>Discorda da resposta da aluna e procura a resposta correta</u>	continuação turno 17) Professora 17 : O peixe-boi é um animal mamífero por quê? Paulinho 3: Porque os filhotes se alimentam... Patrick 5: Do leite Professora 18: Do próprio leite da mãe, né isso? Paulinho 4: Então eu sou mamífero (<i>alunos riem</i>). Professora 19: Vamos lá, continuando...o fato que levou os caçadores a quererem matar os animais além da carne, do couro e da gordura. Teve um outro fato que fazia com que os caçadores quisessem depredar esse animal, qual foi o outro fato? Carol 2: O risco de extinção. Professora 20: O risco de extinção? Não é isso.	<u>Leitura ler é compreender o conteúdo do texto; processo cognitivo é dirigido pela professora. Através de perguntas e reforço de respostas corretas</u>	Compreender a situação do peixe-boi nos dias atuais e levantar questões referentes aos conhecimentos prévios dos alunos

TEMA	CONTEÚDO TEMÁTICO	ORGANIZAÇÃO DISCURSIVA	EXCEROTOS	SENTIDOS	OBJETIVOS
Compreensão das informações do texto escrito.	<p><u>Discussão do conteúdo</u></p> <p>Permissão de turno</p> <p>Fato relacionado à depredação do peixe-boi.</p> <p>Permissão de turno.</p> <p><u>Discussão do conteúdo</u></p>	<p>Aluno/Responsivo – pede turno</p> <p>Professora/responsiva – permite turno ao aluno</p> <p>Aluno/responsivo- pede turno e dá outra resposta considerada incompleta pela professora que <u>direciona a resposta correta e faz uma pergunta direta de conteúdo</u></p> <p>Professora/Responsiva. Não compreende a resposta do aluno e <u>conduz a discussão com vistas à compreensão do assunto pelos alunos</u></p> <p>Aluno/Responsivo – turno simples – completa a resposta da professora</p> <p>Professora/Responsiva <u>Reforça e expande o assunto do texto</u></p> <p>Professora/Responsiva. Permite turno ao aluno</p> <p>Aluno/Responsivo. Faz comparação sobre animal discutido no texto</p>	<p><i>O aluno Jefferson levanta à mão)</i></p> <p>Professora 21: Vai, fale!</p> <p>Jefferson 5: Porque eles acharam que como a sereia era... como eles possuíam e a sereia estava matando eles, eles achavam que a a... o peixe boi ia fazer a mesma coisa</p> <p>Professora 22: <i>(Não compreendendo o que o aluno quis dizer) Mas, mas qual foi o motivo? Se por exemplo..., se o peixe-boi fosse um animal igual ao tigre, vocês acham que os homens iam... os caçadores iam... (Antes da professora concluir o pensamento)</i></p> <p>Paulinho 5: Porque ele é mansinho.</p> <p>Professora 23: Porque ele é mansinho, por isso. Porque ele é dócil, fala aqui no texto <i>O aluno chama à atenção da professora)</i></p> <p>Professora 24: Oi!</p> <p>Jefferson 6: O golfinho também é.</p>	<p>Foco no processamento das informações do texto escrito.</p> <p><u>Ler _____ é compreender o conteúdo do texto</u></p>	<p>Compreender a situação do peixe-boi nos dias atuais</p>

TEMA	CONTEÚDO TEMÁTICO	ORGANIZAÇÃO DISCURSIVA	EXCEROTOS	SENTIDOS	OBJETIVOS
Compreensão das informações do texto escrito	<p><u>Discussão do conteúdo</u></p> <p>Fato relacionado à depredação do peixe-boi</p> <p>Exploração das informações do texto com base numa obra de Homero.</p>	<p>Professora/Responsiva. <u>Reforça a compreensão do aluno sobre a docilidade de outro animal</u></p> <p>Aluna/Responsiva. Declara uma outra concepção do animal enfatizado pelo colega</p> <p>Professora/Responsiva, <u>responde corrigindo o aluno e faz uma pergunta para os alunos reponderem sobre o assunto do texto</u></p> <p>Aluna/Responsiva com informação do texto, mas significativa para seu conhecimento de mundo - turno simples</p> <p>Professora/Responsiva <u>reforça a resposta da aluna com uma pergunta para dirigir os alunos à resposta considerada correta</u></p> <p>Alunos/Responsivos - turno simples</p> <p>Professora/Responsiva <u>completa a resposta dos alunos e faz outra pergunta sobre o assunto</u></p>	<p>Professora 25: O golfinho também é dócil como o peixe-boi. (O aluno chama à atenção da professora)</p> <p>Carol 3: Mas os golfinhos professora, são nervosos</p> <p>Professora 26: É, mas são muito dóceis também. Gente, então um outro fato, outro fato que fez com que os caçadores também depredassem o peixe-boi, foi o fato deles serem dóceis, certo? Também aqui ele faz uma relação com a literatura clássica. Tem uma obra de Homero que narra as tentações sofridas pelos navegadores que lutaram bravamente contra à sedução do canto e beleza das sereias. Qual é essa obra?</p> <p>Carol 4: Odisséia</p> <p>Professora 27: Isso mesmo. Em Odisséia, na Odisséia, as vítimas eram quem?</p> <p>Alunos 3: Os pescadores</p> <p>Professora 28: Na vida real, eles foram vilões. Então as vítimas da Odisséia, as pessoas que sofriam neste livro eram os navegadores. Na vida real, os navegadores eram os vilões. Por quê?</p>	Foco no processamento das informações do texto escrito.	Compreender informações do texto escrito

TEMA	CONTEÚDO TEMÁTICO	ORGANIZAÇÃO DISCURSIVA	EXCEROTOS	SENTIDOS	OBJETIVOS
Compreensão das informações do texto escrito	<u>Discussão do conteúdo</u> Exploração das informações do texto com base numa obra de Homero	<p>Aluno/Responsivo – turno elaborado – responde pergunta centrada o texto</p> <p>Professora/Responsiva <u>aceita a resposta do aluno e faz outra pergunta</u></p> <p>Alunos/Responsivos – turno simples</p> <p>Aluno/Responsivo – complementa a resposta dos colegas sobre uma informação dada anteriormente por ele</p> <p>Professora/Responsiva <u>aceita a resposta compreendida pelo aluno, reforçando a relação empreendida no texto</u></p> <p>Aluno/Iniciativo – faz pergunta de uma palavra apresentada no texto</p> <p>Professora/Responsiva ao questionamento do aluno, <u>explica o significado da pergunta do aluno</u></p> <p>Aluno/Responsivo - Compreende o significado da palavra vocalização_ e coloca seu sentido para a palavra</p> <p>Aluno/Responsivo. Questiona a compreensão do significado da palavra vocalização</p>	<p>Patrick 6: Porque eles poluíam o ambiente.</p> <p>Professora 29: E por que eles matavam quem?</p> <p>Alunos 4: Os peixes-boi</p> <p>Patrick 6: Também porque eles poluíam</p> <p>Professora 30: E, além disso, eles poluíam o meio ambiente, certo? Então aqui eles fazem essa relação</p> <p>Jonathan 2: Professora, o que é vocalização?</p> <p>Professora 31: Vocalização é o canto, vocalização é você fazer um tipo de canto sem articular palavras, nem notas, modulando a voz sobre uma vogal, por exemplo: áááááá...ôôôôôô... isto é vocalização.</p> <p>Paulinho 6: Êêêêêê...</p> <p>Patrick 7: Tipo como uma canção sem notas, professora?</p>	Foco no processamento das informações do texto escrito	Compreender informações do texto escrito

TEMA	CONTEÚDO TEMÁTICO	ORGANIZAÇÃO DISCURSIVA	EXCEROTOS	SENTIDOS	OBJETIVOS
Compreensão das informações do texto escrito	Significado de vocalização Relação do texto com dois temas: história e lenda.	<p>Professora/Responsiva <u>avalia a colocação como não correta e exemplifica</u></p> <p>Respostas dos alunos com exemplos</p> <p>Professora/Responsiva. <u>Reforça e expande o assunto e faz uma pergunta retórica</u></p> <p>Aluno/Responsivo. Turno simples – Confirma compreensão da professora</p> <p>Professora/Responsiva <u>completa sua fala e faz outra pergunta retórica apenas para confirmação do que já foi discutido</u></p> <p>Aluno/Responsivo. Turno simples – responde pergunta do texto</p> <p>Professora/Responsiva. <u>Confirma e expande o assunto com um novo questionamento para que os alunos justifiquem a resposta</u></p> <p>Aluno/Responsivo – turno simples – responde pergunta do texto não aceita pela professora</p>	<p>Professora 32: Não é bem isso. É um canto que você não precisa de muitas sílabas, apenas com uma sílaba ou uma nota, você denomina o canto. <i>(Exemplifica novamente)</i> ôôôô...Olhe, uma vogal só <i>(Alunos dão outros exemplos acompanhando à professora).</i></p> <p>Professora 33: Isso. Ó gente, outra pergunta muito importante, ó! O texto está ligado a duas idéias: A história e a lenda, certo?</p> <p>Paulinho 7: Certo.</p> <p>Professora 34: Têm dois fatos aí que fazem parte da história e da lenda. A história refere-se a quê?</p> <p>Patrick 8: Ao peixe-boi.</p> <p>Professora 35: Ao peixe-boi dentro da história. Então vocês vão achar depois na escrita, um fato do peixe-boi referente a história e um fato referente à lenda, ok? Qual é o fato aqui do texto que tem relação com a história do peixe-boi?</p> <p>Jonathan 3: O negócio da sereia.</p>	<u>Foco no conteúdo semântico da palavra vocalização e nas informações do texto para compreensão do texto escrito</u>	Compreender o significado de vocalização

TEMA	CONTEÚDO TEMÁTICO	ORGANIZAÇÃO DISCURSIVA	EXCEROTOS	SENTIDOS	OBJETIVOS
Compreensão das informações do texto escrito	<p><u>Discussão do conteúdo</u></p> <p>Relação do texto com dois temas: história e lenda.</p>	<p>Professora/Responsiva. <u>Avalia a resposta do aluno como errada, diz o que quer da resposta, recolocando a questão</u></p> <p>Aluno/Responsivo - turno simples <u>dá outra resposta</u></p> <p>Professora/Responsiva <u>avalia como errada a resposta e retoma a questão dirigindo os alunos ao local do texto em que está a resposta correta</u></p> <p>Aluno/Responsivo - turno simples <u>dá outra resposta</u></p> <p>Aluno/Responsivo – turno simples – repete a resposta do colega</p> <p>Professora/responsiva – <u>relaciona a questão no texto a situação da pergunta proposta</u></p> <p>Alunos/Responsivos <u>dão a resposta que a professora quer</u></p> <p>Professora/Responsiva <u>avalia como correta a resposta do aluno</u></p> <p>Aluno/Responsivo - turno simples <u>dá outra resposta</u></p> <p>Professora/Responsiva <u>avalia como errada a resposta e retoma a questão dirigindo os alunos ao local do texto em que está a resposta correta</u></p>	<p>Professora 36: Não, a sereia é a lenda, eu quero saber da história, a história com referência aos navegadores.</p> <p>Paulinho 8: Odisséia</p> <p>Professora 37: Neste contexto aqui, eu quero que vocês me dêem uma trajetória da história. Qual é o fato histórico que trata o texto?</p> <p>Vítor 1: Antigamente catavam o couro dele, a banha..., é isso aí, não é professora?</p> <p>Paulinho 9: Catavam a carne e o couro lá dele.</p> <p>Professora 38: Quando ele fala dos navegadores</p> <p>Alunos 5: Dos portugueses.</p> <p>Professora 39: Isso, os portugueses.</p> <p>Paulinho 10: Da Grécia.</p> <p>Professora 40: Por exemplo, os navegadores que lutaram bravamente contam que...isso é um fato histórico.</p>	Foco no processamento das informações – compreensão do conteúdo do texto lido	Compreender a relação entre história e lenda apresentada no texto escrito

TEMA	CONTEÚDO TEMÁTICO	ORGANIZAÇÃO DISCURSIVA	EXCEROTOS	SENTIDOS	OBJETIVOS
Compreensão das informações do texto escrito	<u>Discussão do conteúdo</u> Relação do texto com dois temas: história e lenda.	<p>Aluno/Responsivo - turno simples <u>aluno contribui com outra informação como a professora quer</u></p> <p>Professora/Responsiva. <u>Avalia como correta a resposta e retoma a explicação do significado de sereia. Expande para o conhecimento de mundo dos alunos, para que os alunos pensem sobre outras palavras que foram originadas de sirena</u></p> <p>Aluno/Responsivo - turno simples – aluno responde corretamente a pergunta da professora mas não é percebido pela professora</p> <p>Professora/Responsiva <u>dá a resposta da pergunta proposta e faz asserções sobre a relação da palavra sirene com situações do texto</u></p> <p>Alunos/Responsivos – turno simples – sinaliza compreensão da fala da professora</p> <p>Professora/Responsiva – faz outra pergunta de compreensão semântica relacionada à compreensão do texto</p>	<p>Jefferson 7: 45 milhões de anos da origem do peixe-boi.</p> <p>Professora 41: Isso. Número 2. A palavra sereia origina-se do latim sirena, essa nós já analisamos; além de sereia, há em português outra palavra também originada de sirena. Você sabe qual é? Ó, é uma palavra bem parecida</p> <p>Paulinho 11: Sirene</p> <p>Professora 42: Eu vou dar uma dica pra vocês, a sirene não é um barulho? Sirene de um carro...Então a sirena, ela foi comparada e também o peixe-boi tem denominação dessa origem mitológica da palavra sirena por causa da vocalização. A vocalização tem relação com o canto da sereia, com o canto do peixe-boi e com o barulho que a sirene faz, certo?</p> <p>Alunos 6: Certo.</p> <p>Professora 43: Número 3, vocalizar significa...</p>	Foco no processamento das informações – compreensão do conteúdo do texto lido	Compreender a relação história e lenda com as informações do texto escrito

TEMA	CONTEÚDO TEMÁTICO	ORGANIZAÇÃO DISCURSIVA	EXCEROTOS	SENTIDOS	OBJETIVOS
Compreensão dos aspectos lingüísticos do texto escrito.	Aspectos lingüísticos do texto escrito	<p>Aluno/Responsivo – responde a pergunta proposta pela professora</p> <p>Professora/Responsiva <u>reforça e faz perguntas sobre outras questões lingüísticas – uso de parênteses</u></p> <p>Aluna/Responsiva – turno simples – responde a pergunta da professora e tem resposta aceita</p> <p>Professora/Responsiva. <u>Avalia como correta a resposta e faz outra pergunta</u></p> <p>Aluna/Responsiva <u>reafirma sua resposta</u></p> <p>Professora <u>retoma sua pergunta e salienta o uso de dêiticos</u></p> <p>Alunos/Responsivos – turno simples – respondem corretamente a pergunta proposta pela professora</p> <p>Professora/Responsiva – Confirma resposta dos alunos e faz pergunta sobre os aspectos lingüísticos do texto</p>	<p>Paulinho 12: Cantar</p> <p>Professora 44: Olhe aqui, por que no texto a palavra <u>vocalização</u> aparece entre parênteses? Olhe, aqui tem canto e entre parênteses tem (vocalização). Pra que ela serve aqui, a <u>vocalização?</u></p> <p>Carol 5: Porque é a mesma coisa.</p> <p>Professora 45: <u>Isso. Porque canto significa...</u></p> <p>Carol 6: A mesma coisa.</p> <p>Professora 46: Isso. Para explicar o sentido da palavra canto, ok? Número 4, olhe! “Sua semelhança com as formas humanas, seu canto e docilidade fizeram-no ser comparado às sereias”. <u>A quem se refere as palavras destacadas na frase? A sereia ou ao peixe-boi?</u></p> <p>Paulinho e alunos: 13 Ao peixe-boi.</p> <p>Professora 47: <u>Ó, sua semelhança com as formas humanas... Isso, ao peixe-boi. E qual é a utilidade dessas palavras no texto, sua, seu e no? Pra quê e por que ele as utiliza aqui</u></p>	Foco nos aspectos lingüísticos do texto.	Compreender o significado dos aspectos lingüísticos do texto escrito.

TEMA	CONTEÚDO TEMÁTICO	ORGANIZAÇÃO DISCURSIVA	EXCEROTOS	SENTIDOS	OBJETIVOS
Compreensão dos aspectos lingüísticos do texto escrito	Aspectos lingüísticos do texto escrito	<p>Aluno/Responsivo – turno elaborado – responde a pergunta proposta pela professora</p> <p>Aluno/Responsivo – expande a resposta do colega</p> <p>Professora/responsiva – <u>confirma as respostas dos alunos e amplia a questão para o sentido que deseja que os alunos compreendam</u></p> <p>Aluna/Responsiva - /turno elaborado <u>responde a pergunta proposta pela professora</u></p> <p>Professora/Responsiva – <u>Confirma a resposta da aluna e expande a confirmação através de questionamento sobre a compreensão dos alunos</u></p> <p>Alunos/Responsivos – turno simples – confirmam compreensão da questão expandida pela professora</p> <p>Professora/Iniciativa <u>contextualiza a situação da expressão Nada amistoso no texto e faz pergunta de significação com relação a expressão do texto</u></p> <p>Aluna/Responsiva – turno elaborado – dá resposta significativa com relação ao significado da expressão <i>Nada amistoso</i></p>	<p>Jonathan 4: Pra dizer como ele é.</p> <p>Paulinho 14: É a descrição do peixe-boi</p> <p>Professora 48: Então gente, é isso que vocês estão falando, mas, a colocação dessas palavras aqui é por que evita aqui, o quê?</p> <p>Carol 7: A repetição da mesma palavra</p> <p>Professora 49: Isso mesmo, da palavra peixe-boi, entenderam?</p> <p>Alunos 8: Siiim</p> <p>Professora 50: A história está cheia de episódios que relatam as aventuras do homem e seu convívio nada amistoso com o mais dócil e indefeso dos animais. <i>Nada amistoso</i> aqui, olhe, é uma expressão suavizada para dizer algo bem mais forte. O que ela significa de fato?</p> <p>Carol 8: Ele não convive bem com os animais</p>	Foco na construção de sentidos de palavras ou frases para estabelecer conexões com as informações do texto escrito	Compreender o significado dos aspectos lingüísticos do texto escrito

TEMA	CONTEÚDO TEMÁTICO	ORGANIZAÇÃO DISCURSIVA	EXCEROTOS	SENTIDOS	OBJETIVOS
Compreensão dos aspectos lingüísticos do texto escrito.	Aspectos lingüísticos do texto escrito	<p>Professora/Responsiva <u>faz pergunta de confirmação</u></p> <p>Aluno/Responsivo – turno simples – responde a pergunta da professora mas não tem resposta aceita</p> <p>Professora/Responsiva <u>retoma a pergunta para todos os alunos tentando fazê-los compreender as informações do texto</u></p> <p>Alunos/Responsivos – estabelecem a compreensão do assunto do texto através de uma asserção negativa</p> <p>Aluno/Responsivo – turno elaborado responde corretamente a pergunta após a professora retomá-la junto à classe</p> <p>Aluna/Responsiva – turno elaborado não responde a pergunta feita pela professora</p> <p>Professora/Responsiva <u>não aceita a resposta da aluna tendo em vista divergir da proposta requisitada pela professora</u></p> <p>Aluna/Responsiva – turno elaborado responde a pergunta feita pela professora</p>	<p>Professora 51: Por que ele tem medo??? Quem tem medo?</p> <p>Patrick 10: O homem;</p> <p>Professora 52: O homem tem medo do peixe-boi?</p> <p>Alunos 9: Nããão.</p> <p>Patrick 11: O peixe-boi tem medo do homem.</p> <p>Carol 9: parece que tipo assim, têm pessoas que... pesca o peixe-boi, às vezes eles têm um certo medo de acontecer acontecer alguma coisa com ele ou com o Peixe-boi.</p> <p>Professora 53: Mas aqui, Eu eu quero dizer, o sentido da palavra ó, se por exemplo, o sentido do homem; o homem pega e mata o peixe-boi, destrói, mata, pega a gordura, a pele e a carne. Essa relação do homem nada amistosa com esse animal se refere a quê? É isto que eu quero saber. Que sentido estas palavras <i>nada amistosa</i> está significando neste contexto?</p> <p>Carol 10: Ele não convive bem</p>	Foco na construção de sentidos de palavras ou frases para estabelecer conexões com as informações do texto escrito	Compreender o significado dos aspectos lingüísticos do texto escrito.

TEMA	CONTEÚDO TEMÁTICO	ORGANIZAÇÃO DISCURSIVA	EXCEROTOS	SENTIDOS	OBJETIVOS
Compreensão do sentido de uma palavra ou frase em conexão com o texto escrito	Foco no sentido de uma palavra ou frase	<p>Professora/Responsiva <u>reforça a resposta da aluna e questiona o porquê da resposta da aluna</u></p> <p>Aluno/Responsivo – turno elaborado responde a pergunta da professora expandindo a resposta da colega, reflexivamente</p> <p>Professora/Responsiva <u>confirma resposta correta da aluna</u></p> <p>Aluno/Responsivo expande a confirmação da professora refletindo sobre o assunto</p> <p>Aluno/Responsivo – turno elaborado faz uma reflexão crítica sobre o assunto em discussão</p> <p>Professora/Responsiva <u>expande e confirma o comentário do aluno refletindo sobre o assunto, empreende uma atividade escrita e faz pergunta sobre o sentido de uma palavra ou frase relacionadas ao texto</u></p> <p>Aluna/Responsiva – turno simples</p> <p>Aluno/Responsivo – turno elaborado faz hipótese do significado da resposta da colega</p> <p>Aluno/Responsivo – turno elaborado - dá o significado de uma palavra apresentada pelos colegas mas não é aceita pela professora</p>	<p>Professora 54: Ele não convive bem, por quê?</p> <p>Patrick 12: Porque ele está matando</p> <p>Professora 55: É isso mesmo, porque ele está matando</p> <p>Lucas 2: Porque ele está acabando com uma coisa da natureza.</p> <p>Patrick 13: Se ele matar o peixe-boi, ele não vai ter ele mais</p> <p>Professora 56: Essa relação aqui, não é nada amistosa, lógico. Se o homem destrói e mata o peixe-boi, ele tem uma relação muito ruim. Nesse parágrafo há uma forte oposição entre duas idéias. Copiem as palavras que expressam oposição. Olhe nesse mesmo parágrafo, ele está relatando aqui, que existe uma oposição entre duas idéias. Quais são essas idéias?</p> <p>Carol 11: indefeso e dócil.</p> <p>Paulinho 15: Parece que indefeso e dócil é a mesma coisa...</p> <p>Vítor 2: Indefeso é sem proteção.</p>	Foco na construção de sentidos de palavras ou frases para estabelecer conexões com as informações do texto escrito	Construir o sentido de uma palavra ou frase para estabelecer conexões com as idéias do texto escrito de forma reflexiva

TEMA	CONTEÚDO TEMÁTICO	ORGANIZAÇÃO DISCURSIVA	EXCEROTOS	SENTIDOS	OBJETIVOS
Compreensão do sentido de uma palavra ou frase em conexão com as idéias do texto escrito	Foco no sentido de uma palavra ou frase	<p>Professora/Responsiva <u>dá resposta que pretendia que os alunos falassem e pede que os alunos completem as suas explicações com base em conexões apontadas pelo texto</u></p> <p>Aluno/Responsivo – turno simples – completa pergunta da informação da professora</p> <p>Professora/Responsiva <u>expande a compreensão do aluno evidenciando a oposição de idéias existentes no texto, e novamente pede que os alunos completem o raciocínio proposto pelo exercício da professora</u></p> <p>Aluna/Responsiva – turno simples <u>completa o exercício da professora e recebe confirmação positiva</u></p> <p>Professora/Responsiva <u>confirma resposta da aluna e expande o assunto discutido</u></p>	<p>Professora 57: Pessoal, eu vou dar uma dica pra vocês, ta? ó, nes- se parágrafo, se ele não está pedindo palavras, ele está pedindo idéias. O que quer dizer isso, é o seguinte: De um lado, nada amistoso, o homem não é nada amistoso por que? Ele não tem uma relação boa com o peixe-boi porque ele mata, né? Do outro, o mais dócil e indefeso dos animais. Então aqui a relação de oposição está aqui. Nada amistosa é a relação do homem que é de violência com relação aos animais e do outro é a docilidade do...do...</p> <p>Patrick 14: Do animal para o homem</p> <p>Professora 58: Então, na verdade não tem uma oposição aqui de palavras, o que significa que, já que o bichinho é tão dócil, então o homem não devia matá-lo. Então há uma oposição...</p> <p>Carol 12: Do homem com o animal.</p> <p>Professora 59: Lógico. Como é que você vai destruir um animalzinho que é bonzinho. Aí que está a oposição; da violência do homem com a docilidade do animal.</p>	Foco na construção de sentidos de palavras ou frases para estabelecer conexões com as informações do texto escrito	Construir o sentido de uma palavra ou frase para estabelecer conexões com as idéias do texto escrito de forma reflexiva

TEMA	CONTEÚDO TEMÁTICO	ORGANIZAÇÃO DISCURSIVA	EXCEROTOS	SENTIDOS	OBJETIVOS
Reflexão crítica do assunto do texto	Avaliação crítica do assunto central do texto	<p>Aluna/Responsiva – turno elaborado - <u>faz uma reflexão sobre a convivência do homem com a natureza – assunto proposto pelo texto</u></p> <p>Professora/Responsiva <u>confirma o comentário da aluna, comenta a situação do homem com a natureza, pontua a situação temática do texto e faz um levantamento de conhecimento de mundo dos alunos sobre o assunto, pedindo que eles completem suas próprias confirmações</u></p> <p>Alunos/Responsivos – turno simples <u>completam as respostas da professora</u></p>	<p>Vanessa 3: Por isso que dizem que o homem não foi feito para conviver com a natureza, não é professora? Por isso que tem muita coisa que, ele mesmo cria e ele mesmo destrói.</p> <p>Professora 60: Ele mesmo cria e ele mesmo destrói. Vou finalizar, olhe! A ararinha azul foi caçada e eliminada das matas por sua beleza; o homem deseja para si o que é belo, de forma bastante egoísta. Quando ele destrói as ararinhas lá... Nós já falamos sobre isso. No caso do peixe-boi, o motivo do ataque não foi sua beleza, mas o interesse em sua carne, sua gordura e em seu couro, e o fato de ser dócil e indefeso. O que você pensa sobre isso? Todos que quiserem falar, falem, mas um de cada vez. O que quê vocês acham?</p> <p>Por exemplo: O homem, ele destruiu as ararinhas azuis como nós já tínhamos visto em textos anteriores, pela beleza e no caso do peixe-boi, o motivo aqui do ataque, não foi a beleza, foi o quê? A carne, a gordura...</p> <p>Alunos 10: O couro</p>	<u>Compreensão de leitura</u> : Foco na avaliação crítica do assunto principal do texto	Avaliar criticamente ou por hipótese o assunto principal do texto

TEMA	CONTEÚDO TEMÁTICO	ORGANIZAÇÃO DISCURSIVA	EXCEROTOS	SENTIDOS	OBJETIVOS
Reflexão crítica do assunto do texto	Reflexão sobre o conteúdo temático do texto escrito	<p>Professora/Responsiva reforça a resposta ampliada do aluno e faz levantamento do conhecimento de mundo dos alunos, organizando os turnos</p> <p>Aluna/Responsiva – turno elaborado faz uma discussão relevante do assunto</p> <p>Professora/Responsiva <u>amplia a resposta da aluna e questiona para reflexão</u></p> <p>Aluna/Responsiva – turno simples Professora/Responsiva <u>expande a pergunta</u></p> <p>Aluna/Responsiva – turno simples</p> <p>Professora/Responsiva <u>reforça a resposta da aluna</u></p> <p>Aluna/Responsiva – turno elaborado faz uma reflexão sobre a relação homem/natureza mas não é expandido pela professora</p>	<p>Professora 61: <u>A pele...</u> <u>Aí a pergunta é a seguinte: O que você pensa sobre isso, desse interesse do homem em destruir os animais</u>(<i>Os alunos tentam responder ao mesmo tempo</i>). Primeiro a Caroline.</p> <p>Carol 13: De ficar rico, ele pega a carne, a beleza dos animais, não importa a gordura, a feiúra, mas o fato de ficar rico.</p> <p>Professora 62: <u>Mas o homem está sendo bom neste sentido?</u></p> <p>Carol 14: Não</p> <p>Professora 63: <u>Está sendo o quê?</u></p> <p>Carol 15: Cruel</p> <p>Professora 64: <u>Cruel Vanessa!</u></p> <p>Vanessa 4: Professora, é que às vezes ó...têm muitos homens que sentem gosto de matar o bichinho e acabar com a natureza. Por isso que muita coisa aqui no Brasil é discriminada pelos outros países, porque no Brasil, aqui, as coisas não são...do jeito que é em outros países. Lá têm muitos homens que não acabam com a natureza.</p>	<u>Compreensão de leitura</u> : Foco na avaliação crítica do assunto principal do texto	Avaliar criticamente ou por hipótese o assunto principal do texto

TEMA	CONTEÚDO TEMÁTICO	ORGANIZAÇÃO DISCURSIVA	EXCEROTOS	SENTIDOS	OBJETIVOS
Reflexão crítica sobre o assunto do texto	Reflexão sobre o foco do texto: depredação dos animais	<p>Professora/Responsiva – <u>faz um questionamento à aluna sobre a discussão realizada pela aluna</u></p> <p>Aluna/Responsiva – responde as suas próprias conclusões</p> <p>Professora/Responsiva permite turno ao aluno</p> <p>Aluno/Responsivo – turno elaborado faz sua próprias conclusões com base na visão de mundo que possui</p> <p>Professora/Responsiva – propõe uma atividade escrita com base na reflexão crítica</p>	<p>Professora 65: Eles preservam?</p> <p>Vanessa 5: É aqui, eu acho que eles não preservam, professora</p> <p>Professora 66: Fale, Kevin!</p> <p>Kevin 1: É porque têm muitos homens que sentem prazer de matar os animais, só que é pena eles ficarem ricos, construirão muitas coisas. É que eles não sabem, que eles matando a natureza, eles não vão ter a natureza. Por isso que acontece muitas coisas não só no Brasil, mas no mundo.</p> <p>Professora 67: Agora, eu gostaria que vocês fizessem um diário reflexivo, relatando o que aconteceu na aula, o que você aprendeu e o que poderíamos fazer para melhorá-la.</p>	<u>Compreensão de leitura</u> : Foco no processamento das informações – levantamento do conhecimento prévio com reflexão crítica do assunto discutido no texto	Refletir sobre a relação do homem com a natureza

Plano geral do texto – Aula 05

TEMA	CONTEÚDO TEMÁTICO	ORGANIZAÇÃO DISCURSIVA	EXCERTOS	SENTIDOS	OBJETIVOS
<p>Apresentação do objetivo da aula</p> <p>Estratégias de pré leitura <u>Levantar conhecimento dos alunos sobre o conteúdo da HQ para que possam antecipar o que vai acontecer</u></p> <p>Estratégias de pré-leitura Levantamento do conteúdo relacionando-o às experiências dos alunos pelo título</p>	<p>Proposição do trabalho com HQ pela professora</p> <p>Professora diz o nome da HQ e o que vão fazer inicialmente: <u>Levantar conhecimento dos alunos sobre o conteúdo da HQ para que possam antecipar o que vai acontecer</u></p>	<p>Professora/ Iniciativa com uma asserção a ser completada pelos alunos</p> <p>Alunos/ Responsivos - turno simples - Os alunos completam a fala da professora – não a expandem</p> <p>Professora/ Responsiva – apresenta o tema da aula e propõe uma sondagem sobre o assunto</p> <p>Alunos/Responsivos – confirmam compreensão da explicação da professora</p> <p>Professora/Responsiva – propõe dinâmica de levantamento de conhecimentos prévios dos alunos – a professora não deixa claro porque está fazendo isso</p>	<p>Professora 1: Hoje nós vamos desenvolver uma aula de leitura sobre HQs. HQs significa História em:</p> <p>Alunos 1: Quadrinhos</p> <p>Professora 2: A nossa HQ chama-se: Turma do Penadinho em “Do lado de cá ou do lado de lá? Decida-se! Então gente, antes de começar a aula eu gostaria de saber algumas coisas que têm relação com o que nós vamos ver, para que vocês já imaginem aquilo que vai ser analisado aqui na aula, tá?”</p> <p>Alunos 2: Tááá.</p> <p>Professora 3: Então, como a dinâmica chama-se inventando e a história está relacionada com alguma coisa de invento, eu gostaria de saber de vocês, quem aqui nessa sala já inventou algum aparelho pra alguma coisa que vocês consideram interessante ou não. Algum aparelho para alguma feira ou algum invento ou mesmo porque você queria fazer uma experiência em casa</p>	<p><u>Compreensão de leitura:</u> é importante a apresentação do objetivo da aula</p>	<p>Clarificar aos alunos o objetivo da aula com base na compreensão de que isso é importante para que, sabendo o que fazem e para que eles se apropriem das organizações discursivas em foco</p> <p>O objetivo da professora é trabalhar com a estratégia de antecipação do conteúdo, no entanto, a professora não discute com eles porque está fazendo isso</p> <p><u>Levantar experiências dos alunos sobre o tema</u></p>

TEMA	CONTEÚDO TEMÁTICO	ORGANIZAÇÃO DISCURSIVA	EXCEROTOS	SENTIDOS	OBJETIVOS
Estratégias de pré-leitura	Investigação sobre as experiências dos alunos com relação ao tema levantado	<p>Aluna/Responsiva – turno simples - aluna confirma pergunta da professora</p> <p>Professora/Responsiva – <u>pede mais informação à aluna com pergunta de conhecimento de mundo</u></p> <p>Aluna/Responsiva - turno simples – responde a pergunta da professora dando a informação pedida</p> <p>Professora/Responsiva – <u>expande as questões sobre o assunto investigado</u></p> <p>Aluna/Responsiva – turno simples – responde sobre a experiência que havia realizado</p> <p>Professora/Responsiva – <u>pergunta para clarificar e expandir a resposta da aluna</u></p> <p>Aluna/Responsiva – turno elaborado – explica o experimento realizado</p> <p>Professora/Responsiva – <u>expande a resposta da aluna com uma pergunta de confirmação</u></p> <p>Aluna/Responsiva – turno simples – confirma a pergunta da professora</p>	<p>Carol 1: Eu já</p> <p>Professora 4: <u>O que você inventou Carol?</u></p> <p>Carol 2: Uma experiência na aula da professora Ana Lúcia</p> <p>Professora 5: <u>Qual foi a experiência da professora Ana Lúcia?</u></p> <p>Carol 3: Era uma experiência com água, algodão, rolha e areia</p> <p>Professora 6: Ah, ta. <u>Mas o que foi que você fez com água, algodão, rolha e areia?</u></p> <p>Carol 4: Era um experimento para ver se a água passava potável. Primeiro colocava areia, algodão e a rolha na boca da garrafa, depois tirava a rolha e colocava água.</p> <p>Professora 7: <u>E ela saiu limpa?</u></p> <p>Carol 5: Sim</p>	<p><u>Compreensão de leitura</u> : Foco no processamento de levantamento do conhecimento prévio</p>	<p><u>Levantar conhecimento dos alunos sobre o tema</u></p>

TEMA	CONTEÚDO TEMÁTICO	ORGANIZAÇÃO DISCURSIVA	EXCERTOS	SENTIDOS	OBJETIVOS
Estratégias de pré-leitura	Investigação sobre as experiências dos alunos com relação ao tema levantado	<p>Professora/Responsiva – <u>faz pergunta para obter maior esclarecimento sobre a experiência</u></p> <p>Aluna/Responsiva – turno simples – responde a pergunta da professora com uma expressão negativa</p> <p>Professora/Responsiva – <u>explica o porquê da pergunta e retoma com uma pergunta de investigação sobre invenção de aparelhos</u></p> <p>Aluno/responsivo – turno simples – faz um comentário de conhecimento sobre o experimento declarado pela professora</p>	<p>Professora 8: Este invento não tem nenhum nome? Você não lembra?</p> <p>Carol 6: Não</p> <p>Professora 9: Porque às vezes têm professores que fazem bússola, fazem isso e aquilo pra poder relacionar com alguma matéria que está trabalhando. Mas alguém já inventou algum aparelho, alguma coisa? Ninguém? Nossa!!! Eu já inventei algum aparelho. Vocês sabem àquele telefoninho sem fio? Eu aprendi a fazê-lo na escola</p> <p>Patrick 1: Ah, eu sei. Eu já brinquei com um deles</p>	<u>Compreensão de leitura</u> : Foco no processamento de levantamento do conhecimento prévio	<u>Levantar conhecimento dos alunos sobre o tema</u>