

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE GOIÁS – UEG
UNIDADE UNIVERSITÁRIA DE CIÊNCIAS SOCIOECONÔMICAS E HUMANAS
MESTRADO INTERDISCIPLINAR EM EDUCAÇÃO, LINGUAGEM E TECNOLOGIAS

**OS EFEITOS DA APRENDIZAGEM COLABORATIVA NO ENSINO
DE LEITURA E COMPREENSÃO TEXTUAL EM LÍNGUA
PORTUGUESA**

Anápolis-GO
2014

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE GOIÁS – UEG
UNIDADE UNIVERSITÁRIA DE CIÊNCIAS SOCIOECONÔMICAS E HUMANAS
MESTRADO INTERDISCIPLINAR EM EDUCAÇÃO, LINGUAGEM E TECNOLOGIAS

ÁREA DE CONCENTRAÇÃO:
PROCESSOS EDUCATIVOS, LINGUAGEM E TECNOLOGIAS

OS EFEITOS DA APRENDIZAGEM COLABORATIVA NO ENSINO
DE LEITURA E COMPREENSÃO TEXTUAL EM LÍNGUA
PORTUGUESA

Anápolis-GO
2014

Magda Nazareth da Rocha Ribeiro

**OS EFEITOS DA APRENDIZAGEM COLABORATIVA NO ENSINO
DE LEITURA E COMPREENSÃO TEXTUAL EM LÍNGUA
PORTUGUESA**

Dissertação apresentada ao Mestrado Interdisciplinar em Educação, Linguagem e Tecnologias da Universidade Estadual de Goiás – UEG, como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Educação, Linguagem e Tecnologias.

Área de concentração: Processos Educativos, Linguagem e Tecnologias.

Linha de pesquisa: Linguagens e Práticas Sociais.

Orientadora: Prof^ª. Dra. Gláucia Vieira Cândido.

Anápolis-GO
2014

**OS EFEITOS DA APRENDIZAGEM COLABORATIVA NO ENSINO
DE LEITURA E COMPREENSÃO TEXTUAL EM LÍNGUA
PORTUGUESA**

Esta dissertação foi considerada aprovada para a obtenção do título de Mestre em Educação, Linguagem e Tecnologias pelo Programa de Mestrado Interdisciplinar em Educação, Linguagem e Tecnologias da Universidade Estadual de Goiás – UEG, em 27 de março de 2014.

Banca examinadora:

Prof^a. Dra. Gláucia Vieira Cândido (Universidade Estadual de Goiás - UEG)

Orientador(a) / Presidente

Prof^a. Dra. Barbra do Rosário Sabota Silva (Universidade Estadual de Goiás – UEG)

Membro interno

Prof. Dr. Sinval Martins de Sousa Filho (Universidade Federal de Goiás – UFG)

Membro externo

Anápolis-GO, 27 de março de 2014.

Dedico este trabalho aos meus filhos Filipe Ribeiro do Vale e
Thamirys Ribeiro do Vale. Que seja para eles exemplo e motivação.

AGRADECIMENTOS

Agradeço, primeiramente, a Deus porque Nele verdadeiramente confio e espero. Tudo o que tenho e o que conquisto, ainda que por meu merecimento, antes é por Sua vontade e permissão.

Agradeço, de forma muito especial, à minha professora e orientadora Dr^a Gláucia Vieira Cândido, pela credibilidade a mim dispensada, pelas palavras tão certas, tão necessárias, pelo olhar tão atento e cuidadoso. Ressalto os meus profundos agradecimentos e a minha imensa admiração! Serei grata, em todos os dias que me contarem a vida.

Agradeço também à professora Dr^a Barbra do Rosário Sabota Silva em quem me apoiei e me inspirei para a construção temática deste trabalho. Além dos meus agradecimentos, a minha grande admiração!

Não poderia deixar de prestar os merecidos agradecimentos aos demais professores dos quais tive a valorosa oportunidade de receber orientação, durante as aulas deste curso: professor Dr. Ariovaldo Pereira Lopes; novamente a professora Dr^a Barbra do Rosário Sabota Silva; professora Dr^a Débora Cristina Santos e Silva; professor Dr. Jorge Manoel Adão; professora Dr^a Kênia Mara de Freitas Siqueira; professora Dr^a Magda Ivonete Montagnini; professora Dr^a Maria Eugênia Curado; professora Dr^a Mirza Seabra Toschi; professora Dr^a Sandra Elaine Aires Abreu; professora Dr^a Veralúcia Pinheiro. Há algo novo e grande em mim, depois de vocês.

Agradeço, também de forma calorosamente especial, à minha família: meu esposo, filhos, pais, irmãs, sobrinhos, cunhados... e todos aqueles que perceberam o quanto esta conquista foi representativa em minha vida e motivaram-me de alguma forma. Todas as formas valeram muito! Sem o apoio de vocês, eu não teria conseguido.

Meus sinceros agradecimentos, também, à professora de Língua Portuguesa da turma participante desta pesquisa, Márcia Pereira Batista Fonseca, que foi uma importante colaboradora deste estudo e aos gestores dos colégios em que trabalho e, por mais incrível que pareça, consegui permanecer enquanto estive nesta jornada. Entretanto, só consegui esta façanha devido ao apoio, à compreensão e à colaboração destes que relevaram algumas de minhas falhas – espero que tenham sido mesmo apenas algumas - devido ao pouco tempo, ao cansaço, ao desgaste, às noites em claro: Rosângela Maria do Carmo (gestora do Colégio Estadual Joaquim Edson de Camargo) e Paulo Arcanjo (proprietário e gestor do Colégio Metropolitano). Nem todos foram como vocês, fui dispensada em algumas situações e tive

de dispensar outras. Mas estou segura de que sou melhor agora do que antes e desejo, verdadeiramente, retribuir e contribuir com todos aqueles com quem eu tiver a oportunidade de compartilhar o que aprendi.

Muito obrigada!

Efetuar uma leitura é como o ato de tecer. Seleccionamos os fios dos textos – os temas que nos interessam – e depois os unimos. Tecemos com as linhas de nosso conhecimento prévio; alguns tecidos são mais enfeitados, com mais esquemas, outros mais finos, com mais detalhes. Depois de tecido, o pano serve a vários propósitos: cobrir, aquecer, enfeitar... Também a leitura serve a vários propósitos: informar, ensinar, entreter.

Barbra Sabota (2006, p. 82)

RESUMO

RIBEIRO, Magda Nazareth da Rocha. **Os efeitos da aprendizagem colaborativa no ensino de leitura e compreensão textual em Língua Portuguesa**. 2013. 197 de páginas.

Dissertação de Mestrado em Educação, Linguagem e Tecnologias, Universidade Estadual de Goiás – UEG, Anápolis-GO. 2013.

Orientadora: Prof^ª Dr^ª. Gláucia Vieira Cândido.

Defesa: 27 de março de 2014.

A dissertação em tela é o relato de pesquisa desenvolvida no intuito de contribuir para a problematização do ensino de leitura numa perspectiva sociointeracionista. O recorte foi feito com base nos dados coletados em uma escola da rede pública situada na região leste da cidade de Goiânia, Goiás. Tiveram participação na pesquisa a gestora e a coordenadora pedagógica da escola, a professora regente da turma de 6º (sexto) ano, bem como os alunos desta turma. Para a realização deste trabalho foi adotada a pesquisa qualitativa, que se constituiu num trabalho de observação participante com realização de análise documental, entrevistas semi-estruturadas e aplicação de aulas práticas de leitura e compreensão textual nos pressupostos da aprendizagem colaborativa. Alguns dos momentos da colaboração compartilhados pelos alunos foram gravados em áudio e, posteriormente, transcritos com a finalidade de análise dos dados. Partindo dos pressupostos vygotskianos de que a aprendizagem acontece, primeiramente, de forma interpsicológica ou interpessoal e, posteriormente, de forma intrapsicológica ou intrapessoal (Vygotsky, 1998), a pesquisa em questão teve o propósito de observar os efeitos da aprendizagem colaborativa nas aulas de leitura em Língua Portuguesa como língua materna e analisar a relevância da interação em grupos no desenvolvimento das habilidades de leitura, nos alunos partícipes.

Palavras-chave: Ensino de leitura. Aprendizagem colaborativa. Estratégias. Interação em grupos.

ABSTRACT

RIBEIRO, Magda Nazareth da Rocha . The effect of collaborative learning on the reading teaching and text comprehension in Portuguese Language. 2013. 197 Page.

Dissertação de Mestrado em Educação, Linguagem e Tecnologias, Universidade Estadual de Goiás – UEG, Anápolis -GO. 2013.

Advisor: Gláucia Vieira Cândido.

Defense: 27 March, 2014.

The dissertation on screen is the report of research carried out in order to contribute to questioning the teaching of reading in a social interactionist perspective. The cutting was made base on data collected in a public school located in the eastern region of Goiania city, Goiás. The people who had participation in the management and educational research was the coordinator of the school, the class teacher of sixth grade (6th) as well as the students in this class. For this work we adopted the qualitative research, which constitute a observation work with the realization of documentary analysis, semi-structured interview and application of practical lessons in reading and textual comprehension of the collaborative learning. Some moments of the collaboration shared by students were recorded in audio an subsequently transcribed, with the purpose of data analysis. Based on the vigotskian assumptions that learning happens, firstly, interpsychological or interpersonal manner and secondly intrapsychological or intrapersonal form (Vygotsky, 1998), the research aimed to observe the effects of collaborative learning in the classroom reading in Portuguese as their mother tongue and to analyze the importance of group interaction in the development of reading skills on participating students.

Keywords : Teaching of reading . Learning collaborative. Strategies . Interact in groups.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO – Abrindo as cortinas	20
Justificativa: por que pesquisar sobre leitura?	22
A relevância da pesquisa	24
Objetivos e questões de pesquisa	30
Metodologia	31
Organização do trabalho	32
CAPÍTULO I – O REFERENCIAL TEÓRICO – Acolhendo os convidados: lendo sobre leitura e aprendizagem colaborativa.....	34
1.1 Por que, por vezes, é tão difícil ler?	35
1.1.2 O que significa ler?	35
1.1.2.1 Ler: extrair ou atribuir significados ao texto?	37
1.1.2.2 Texto: uma incompletude intervalar	39
1.1.2.3 Ler para quê?	40
1.1.2.4 Compreender como se lê pode favorecer ao ensino de leitura	41
1.1.2.5 A leitura no espaço escolar	45
1.1.2.6 O modelo interativo de leitura	46
1.2 A aprendizagem colaborativa de leitura	48
1.2.1 A construção do processo de aprendizagem	49
1.2.2 Outros colaboradores do processo sociointerativo de aprendizagem	51
1.2.3 O trabalho dos grupos de consenso	53
1.2.3.1 As investidas de conflito e as adjacências no trabalho em grupo	55
1.2.4 O professor mediador da atividade em grupo	56
1.2.5 A formação dos grupos heterogêneos	56
1.2.6 Aula de leitura: a importância do planejamento	57
1.2.7 Os descritores de leitura	62
1.2.8 O texto	63
CAPÍTULO II – O PERCURSO METODOLÓGICO - Montando o palco da cena.....	64
2.1 A pesquisa de abordagem qualitativa	64
2.2 O contexto em estudo	66

2.2.1 A escolha da escola e o seu perfil	66
2.2.1.2 O espaço social escolar: campos atrativos de leitura	67
2.2.1.3 Os ambientes veiculadores de leitura	68
2.2.1.4 A proposta pedagógica da escola e os recursos didáticos	69
2.2.1.4.1 O Projeto Político Pedagógico (PPP)	70
2.2.1.4.2 O Plano de Desenvolvimento da Escola (PDE)	70
2.2.1.4.3 Os projetos pedagógicos	71
2.2.1.4.4 O currículo escolar de Língua Portuguesa	71
2.2.1.4.5 O planejamento das aulas de Língua Portuguesa na escola.....	72
2.2.1.4.6 O livro didático	73
2.2.1.5 A escolha da classe participante da pesquisa	74
2.2.1.6 Os participantes da pesquisa	75
2.2.1.6.1 A biblioteca escolar	75
2.2.1.6.2 A servidora do laboratório de informática	76
2.2.1.6.3 A coordenadora pedagógica	76
2.2.1.6.4 A professora de Língua Portuguesa da classe participante	77
2.2.1.6.5 A classe participante	78
2.2.1.6.6 A atividade diagnóstica	79
2.2.1.6.6.1 A análise de itens e a consolidação dos dados da atividade diagnóstica	80
2.2.2 A organização dos grupos de aprendizagem	83
2.2.3 A entrevista semi-estruturada	86
2.2.4 O planejamento das aulas na proposta colaborativa de ensino	87
2.2.5 O primeiro encontro com a classe	88
2.2.6 A aplicação das aulas na proposta colaborativa	89
2.2.7 A roda de conversa	92
2.3 A coleta de dados e a instrumentalização da pesquisa.....	92
2.3.1 As notas de campo simples e com transcrição de fala	95
2.3.2 As gravações em vídeo e áudio	95
2.3.3 As transcrições	96
2.4 Os resultados	98

CAPÍTULO III – ANÁLISE DOS RESULTADOS – Hora do espetáculo: a voz dos atores.....99

3.1	Considerações sobre o espaço social escolar e o processamento da leitura	99
3.1.1	Da funcionária do laboratório de informática	100
3.1.2	Da coordenadora pedagógica e da professora de Língua Portuguesa da classe	100
3.1.3	Dos alunos	102
3.2	A proposta de ensino de leitura na escola	105
3.2.1	Concepções observadas a partir da análise documental	105
3.2.2	Considerações sobre a importância do planejamento da aula de leitura.....	107
3.2.3	Considerações dos alunos	110
3.3	Análise das interações de aprendizagem em sala de aula	112
3.3.1	A primeira aula	113
3.3.2	A segunda aula	120
3.3.3	A terceira aula	126
3.3.4	A quarta aula	132
3.3.5	A quinta aula	138
3.4	Análise da roda de conversa	141
3.5	Resultados	145
3.5.1	Das notas de campo com transcrições de fala	145
3.5.2	Das entrevistas	147
3.5.2.1	Aspectos positivos à aprendizagem colaborativa observados nas entrevistas	147
3.5.2.2	Aspectos negativos à aprendizagem colaborativa observados nas entrevistas	148
3.5.3	Da roda de conversa	150
3.5.3.1	Aspectos positivos à aprendizagem colaborativa observados na roda de conversa	150
3.5.3.2	Aspectos negativos à aprendizagem colaborativa observados na roda de conversa.....	151

CAPÍTULO IV – CONSIDERAÇÕES FINAIS – Fechando as cortinas, até um próximo ato152

4.1	Respondendo às perguntas de pesquisa	152
-----	--	-----

4.1.1 Que efeitos os princípios da aprendizagem colaborativa podem surtir no ensino de leitura e compreensão textual em Língua Portuguesa?	152
4.1.2 De que forma e em que proporção os alunos se engajaram e se empenharam durante a aplicação da aula de leitura na proposta colaborativa?.....	154
4.1.3 Que tipo de interação sociocognitiva e estratégias mediadoras os alunos utilizaram durante os momentos de interação em grupo para a leitura dos textos trabalhados e para a resolução dos exercícios propostos?	154
4.1.4 Quais as considerações da professora e dos alunos participantes da pesquisa a respeito das atividades desenvolvidas em grupos?	156
4.2 Contribuições do trabalho para o ensino de leitura e compreensão textual	156
4.3 As limitações deste estudo	157
4.4 Sugestões para novas investidas de pesquisa	158
4.5 Considerações finais	159

REFERÊNCIAS	161
-------------------	-----

ANEXOS

Anexo A.....	167
Anexo B.....	169
Anexo C.....	176
Anexo D.....	178
Anexo E.....	179
Anexo F.....	185
Anexo G.....	187
Anexo H.....	191
Anexo I.....	195

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 Índice de Desenvolvimento da Educação Básica: 1º ao 5º ano	27
Gráfico 2 Índice de Desenvolvimento da Educação Básica: 6º ao 9º ano	28
Gráfico 3 Índice de Desenvolvimento da Educação Básica: Ensino Médio.....	28

LISTA DE TABELAS

Tabela 1. Grau de dificuldade dos participantes em relação à leitura e compreensão textual	82
Tabela 2. Legenda das transcrições	97
Tabela 3. Número de acertos na atividade diagnóstica antes e após a revisão em grupo	141

LISTA DE FIGURAS

Figura 1. O processo da leitura	48
Figura 2. Amostra da parceria no registro da escrita durante a resolução de exercícios	131
Figura 3. Amostra da parceria no registro da escrita durante a resolução de exercícios	132
Figura 4. Amostra da parceria no registro da escrita durante a resolução de exercícios	137
Figura 5. Amostra da alteração na resposta durante a revisão de atividade, em grupo	138

INTRODUÇÃO

ABRINDO AS CORTINAS

Penetra surdamente no reino das palavras.
[...]
Chega mais perto e contempla as palavras.
Cada uma tem mil faces secretas sob a face
[neutra
e te pergunta, sem interesse pela resposta,
pobre ou terrível, que lhe deres:
Trouxeste a chave?

Carlos Drummond de Andrade

Ao optar por fazer minha graduação em Letras, assumi¹ o compromisso de me aprofundar nas questões relativas à dinâmica do ensino-aprendizagem e, principalmente, de oferecer alguma contribuição para a minoração dos problemas relacionados às dificuldades de leitura e compreensão textual que, antes mesmo da graduação, já percebia em alunos com os quais tive contato², sendo que, ao ingressar no curso superior, já exercia o ofício de docência em Língua Portuguesa.

Naquela época, o contexto político do sistema educativo pautava-se na busca de novas regulamentações para a melhoria da escola pública brasileira, com expectativas oriundas da Constituição de 1988, que abria um espaço mais democrático para a educação escolar. Segundo Silva (2009), foi entre os anos de 1995 e 1996 que o Ministério da Educação elaborou os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), publicados em 1997, que visam a estabelecer diretrizes para o Ensino Fundamental e servir de referência nacional de qualidade para as práticas educacionais.

Em 1997, chegaram aos professores da escola estadual em que eu trabalhava os volumes equivalentes à primeira edição dos PCN. Um deles, o volume 2, relativo à Língua Portuguesa, tenho em minhas mãos até hoje. Nele constam três objetivos que destaco, e

¹ Este e os demais verbos empregados na primeira pessoa do singular, nesta parte introdutória do trabalho, foram desta forma adotados devido ao contexto explicativo sobre minha motivação particular em relação à escolha do tema desta pesquisa. A partir da 'justificativa', apresentada ainda nesta parte introdutória, os verbos se encontram na primeira pessoa do plural, considerando a participação da minha orientadora, os autores pesquisados e os demais colaboradores deste trabalho. Esta é a razão do emprego das duas modalidades de pessoas verbais.

² No ano de 1993, quando iniciei o exercício de docência, minha formação era apenas o Ensino Médio. Trabalhei em uma instituição de ensino no interior do estado de Goiás, e devido ao déficit de professores graduados naquela época, especialmente em regiões interioranas, a Secretaria Estadual de Educação permitia a contratação, e também a efetivação por concurso público, de professores de nível I (PI).

apresento a seguir, por considerar de grande importância para as reflexões propostas no estudo apresentado.

Os Parâmetros Curriculares Nacionais indicam como objetivos do ensino fundamental que os alunos sejam capazes de:

- desenvolver o conhecimento ajustado de si mesmo e o sentimento de confiança em suas capacidades afetivas, física, cognitiva, ética, estética, de inter-relação pessoal e de inserção social, para agir com perseverança na busca de conhecimento e no exercício da cidadania.
- saber utilizar diferentes fontes de informação e recursos tecnológicos para adquirir e construir conhecimentos.
- questionar a realidade formulando-se problemas e tratando de resolvê-los, utilizando para isso o pensamento lógico, a criatividade, a intuição, a capacidade de análise crítica, selecionando procedimentos e verificando sua adequação. (BRASIL, 1997, p. 8).

Nota-se, nos objetivos acima destacados, que no mínimo há 16 anos os princípios da proposta sociointeracionista, fundamentados pelo estudioso russo Lev Semenovich Vygotsky, bem como as ideias de uma pedagogia ‘não oprimida’, abordada por Freire (1987), já faziam parte dos esboços teóricos da educação. É possível perceber, também, a proposta da mediação colaborativa sobre a qual trataremos neste estudo, visto que os objetivos selecionados abordam a interação pessoal, a afetividade e o questionamento crítico para a resolução de problemas.

Não foram raras as ocasiões em que, no curso do exercício de docência, nas diferenciadas escolas pelas quais tive a oportunidade de passar desde o começo da minha carreira profissional, pude ouvir o termo sociointeracionista por parte dos diretores ou coordenadores, como proposta pedagógica das instituições. Quase sempre como um *slogan*, que enquadraria tais escolas em caráter moderno e proficiente, o sociointeracionismo, associado ao construtivismo, era tomado como um modelo ou método de ensino.

Atualmente, com as oportunidades reflexivas que tenho encontrado no caminho acadêmico, faço o seguinte questionamento: seriam mesmo essas escolas sociointeracionistas?

Ao lembrar daquelas nas quais tive a oportunidade de permanecer por algum tempo, posso, hoje, levantar pressupostos de que não. Tais escolas, ainda que tivessem algumas características dessa proposta de ensino, talvez não fossem, na prática, o que propagavam ser.

Apesar do *slogan* que fortemente era evidenciado, acredito que as práticas pedagógicas dessas instituições contavam com uma restrita abordagem vygotskiana,

praticamente reduzida ao significado da zona de desenvolvimento proximal (nem sempre bem interpretada).

Não realizei uma pesquisa a esse respeito, por isso coloco que tive, e ressalto que tenho, apenas pressupostos sobre tal consideração, mas a minha inquietante vontade de abordar algo mais concreto sobre as hipóteses que constantemente tenho levantado acerca do sociointeracionismo no processo de ensino-aprendizagem, fez-me inserir a análise da proposta pedagógica escolar, mesmo que de forma abrandada, às demais investigações presentes neste estudo.

Por esse motivo, um recorte dos PCN do ano de 1997 foi destacado. Essa retrospectiva permite a associação desses referenciais às propostas e práticas de ensino atuais, na perspectiva de levantarmos outro importantíssimo questionamento: como temos construído a história da educação da qual somos os protagonistas? Essa reflexão é fundamental para que tomemos consciência de que essa construção é de nossa responsabilidade.

Repensar as estratégias de mediação pedagógica é uma forma de realizar balanços críticos e reflexões, não apenas com o objetivo de impulsionar o mérito da educação escolar, mas, especialmente, como forma de buscar transformações carecidas pela sociedade em contexto. Exercer a prática docente significa, antes de qualquer coisa, repensar essa prática sem ancorar no tempo, nos moldes ou nas ideias, porque o ensino e a aprendizagem estão sempre em curso e a conclusão mais objetiva a que se pode chegar é a de que caminhar é sempre preciso.

Justificativa: por que pesquisar sobre o ensino-aprendizagem de leitura?

Ler, sob a perspectiva de Bloom (2001), é uma condição essencial para o desenvolvimento individual do ser humano, seja na vida escolar, social ou profissional. Para o autor, deve-se ler não com o intuito de contradizer ou refutar alguma coisa; tampouco para acreditar ou concordar; ou simplesmente para se ter o que conversar; ler é importante para refletir e avaliar. A leitura impõe uma aplicação direta na vida de qualquer cidadão e na formação das comunidades. Pessoas letradas têm mais facilidade de apreender informações, expressar-se eficazmente e posicionar-se de forma apreciativa, crítica e partidária. Têm mais facilidade de inserção social, de engajamento nas ações de seu interesse, de articulações para o enfrentamento dos problemas relacionados ao seu contexto. A esse respeito, encontramos

respeitosa valia nas palavras de Bloom (2001, p. 17), ao ressaltar que “caso pretenda desenvolver a capacidade de formar opiniões críticas e chegar a avaliações pessoais, o ser humano precisará continuar a ler por iniciativa própria”.

Em todas as sociedades letradas, desde tempos bastante remotos, a leitura tem o papel de tecer a formação cultural e social do ser humano. No curso histórico do aprendizado da leitura, a competência de ler marca uma passagem rudimentar na vida das pessoas: a independência na comunicação e a convivência social. Segundo Manguel (1997), essa passagem, geralmente, é ritualizada com um evento que representa comemoração:

Na sociedade judaica medieval, por exemplo, o ritual de aprender a ler era celebrado explicitamente. Na festa de Shavuot, quando Moisés recebeu a Torá das mãos de Deus, o menino a ser iniciado era envolvido num xale de orações e levado por seu pai ao professor. Este sentava o menino no colo e mostrava-lhe uma lousa onde estava escrito o alfabeto hebraico, um trecho das Escrituras e as palavras “Possa a Torá ser tua ocupação”. O professor lia em voz alta cada palavra e o menino as repetia. A lousa então era coberta com mel e a criança lambia, assimilando assim, corporalmente, as palavras sagradas. Da mesma forma, versos bíblicos eram escritos em ovos cozidos descascados, e tortas de mel, que a criança comeria depois de ler os versos em voz alta para o mestre. (MANGUEL, 1997, p. 90).

Pode-se inferir, pelas palavras do autor, a relevância da leitura na inserção de uma pessoa na esfera social, na formação de sua condição de cidadania, conforme os valores de sua época. Vale considerar que cada época tem, também instaurada nas camadas de poder da sociedade, uma pretensão particular para a atividade da leitura. A partir do texto de Manguel, observa-se que ler seria importante para compreender as escrituras sagradas e, assim, viver conforme as mesmas. Era um tempo em que a sociedade se mantinha marcada pelo poder da religião e da Igreja.

O contexto histórico e social muda com o passar dos tempos, mas a leitura continua sendo condição essencial para o engajamento social; continua sendo uma marca de ascensão e ainda ligada ao poder. Atualmente, a leitura é um meio de acesso tanto ao poder, ou seja, ao comando no desempenho de funções sociais, quanto ao enfrentamento do poder a partir da visão e argumentação críticas. Ainda sob as perspectivas de Bloom (2001, p. 18), devemos ler para encontrar algo que nos chame a atenção de alguma forma e “que possa ser utilizado como base para avaliar, refletir, que pareça ser fruto de uma natureza semelhante à nossa, e que seja livre da tirania do tempo.”

O contexto social atual é marcado pelo avanço cotidiano das tecnologias, que promove veiculação instantânea das informações, pelos diversificados ambientes virtuais

nos quais uma variedade de atividades se realiza e pela autonomia das mídias sobre os serviços e produtos. Nesse espaço, que a cada dia torna-se mais competitivo, o cidadão letrado, informatizado e proativo é amplamente privilegiado.

É esperado que a escola assuma o papel de propiciar aos aprendizes o desenvolvimento de diversificadas habilidades de leitura, de forma que os estudantes possam colocar em prática tais habilidades no contexto social em que vivem. A escola tem a importante incumbência de possibilitar que os alunos estejam em condições de práticas linguísticas voltadas para os papéis sociais, de forma a contribuir para o desenvolvimento individual do ser humano e para o desenvolvimento da sociedade na qual este está inserido.

Considerando o ensino-aprendizagem de leitura, acreditamos que a interação em grupos e a colaboração entre os participantes podem contribuir com uma construção de sentido mais ampla acerca do que está sendo lido. Pautamos para essa reflexão, na crença de que dois ou mais leitores, estando trabalhando juntos, podem ampliar as condições de construção da leitura, pelos diferentes esquemas que cada um pode oferecer ao grupo.

A relevância da pesquisa

Candau (2011) afirma a necessidade de se reinventar a educação e de se ressignificar a didática escolar. De acordo com a autora e conforme o que visivelmente se configura no ambiente escolar, uma pluralidade de questões desafia o sistema educacional e inibe o papel mais básico desse sistema: a veiculação da aprendizagem. Vários leques temáticos, inúmeras frentes e linhas de pesquisa vão se hasteando sobre o espaço cotidiano das escolas no intuito de garantir a efetiva função das mesmas. Entretanto, ao tratar da didática escolar, a autora afirma ter a sensação

de que existe um ‘nó’ que nós atores deste campo não conseguimos desatar para que a capacidade analítica e criativa das nossas produções e reflexões conquistem maior relevância para o enfrentamento das questões atuais que a educação escolar e as práticas docentes enfrentam. (CANDAU, 2011. p. 19)

Acreditamos que existam muitos ‘nós’ e tomamos um deles para estudo: o ensino-aprendizagem de leitura, que abarca a análise da competência leitora, as habilidades desempenhadas pelo indivíduo-leitor durante a realização da leitura e compreensão textual.

Partindo dos pressupostos de que a aprendizagem acontece, primeiramente, de forma interpsicológica, ou seja, interativamente, interpessoalmente e, posteriormente, de

forma intrapsicológica, isto é, intrapessoalmente (Vygotsky, 1998), propusemo-nos a observar a relevância desse fenômeno para o desenvolvimento das habilidades de leitura e compreensão textual.

Sabota (2006, p. 84), ao referir-se aos esquemas³ e às estratégias⁴ ativados pelos alunos em situação de aprendizagem colaborativa em Língua Inglesa, ressalta que no desenvolvimento das habilidades de leitura, “aquilo que o aprendiz consegue compreender hoje com a ajuda do outro, ele conseguirá compreender sozinho amanhã”.

Os trabalhos dessa autora constituem uma das mais importantes bases referenciais da nossa investigação, devido ao fato de desejarmos analisar a mesma situação temática. Entretanto, em outro contexto de interação linguística, isto é, Sabota (2002; 2006) estuda a aprendizagem colaborativa em Língua Inglesa enquanto esta pesquisa está relacionada ao ensino de leitura em Língua Portuguesa. Sabota (2002) analisou “as estratégias utilizadas pelos alunos para resolver exercícios de compreensão textual em pares” durante aulas de leitura em Língua Inglesa. A autora participou da execução de três aulas ministradas pelo professor de uma turma de terceiro ano do curso de graduação em Letras/Inglês da Universidade Federal de Goiás. As três aulas foram desenvolvidas sob os paradigmas da aprendizagem colaborativa visto que o professor regente já adotava a metodologia de trabalho em pares. A autora analisou os esquemas e as estratégias elencados por oito alunos voluntários durante a realização das tarefas propostas pelo professor.

O interesse de Sabota era analisar como processava a interação dos alunos; que estratégias utilizavam durante a leitura e resolução de exercícios de interpretação textual, através da proposta colaborativa, em Língua Inglesa como segunda língua.

A pesquisadora identificou e analisou duas atividades sociocognitivas⁵ adotadas pelos alunos em interação, sendo estas a discussão sobre os procedimentos da tarefa e a resolução de problemas; e quatro estratégias mediadoras: uso do conhecimento

³ Os esquemas são estruturas abstratas presentes na teoria de mundo do indivíduo. Estão, portanto, presentes nos conhecimentos prévios dos aprendizes, construídos a partir de suas experiências pessoais, sociais e culturais. (LEFFA, 1996, p. 35).

⁴ Segundo Figueiredo (2006, p. 31) as estratégias referem-se “às ações que os indivíduos praticam para desenvolver o seu processo de aprendizagem”. Segundo o autor, elaborar uma pergunta, recorrer ao dicionário, tentar adivinhar, buscar a memória, dentre outras possibilidades, são estratégias de leitura. (Figueiredo, 2006).

⁵ Segundo Figueiredo (2001) e Sabota (2002), ao basearem-se nas definições de Villamil e Guerreiro (1996), conforme esclarecem em seus trabalhos, as atividades sociocognitivas são aquelas que ocorrem durante a interação em par e que dão base ao processo cognitivo. Como exemplo desse tipo de atividade, Figueiredo sugere a leitura do trabalho do colega em caráter de avaliação e a resolução de possíveis problemas de escrita, em uma tarefa de revisão em pares.

metalinguístico, uso da língua materna, emprego de fontes externas e uso de *scaffolding*⁶. Ao final desse seu trabalho, Sabota tomou nota das considerações dos próprios alunos participantes da pesquisa em relação à metodologia adotada nas aulas, enriquecendo, desta forma, a abordagem teórica sobre a aprendizagem colaborativa e instigando os que se interessam por estudos sobre a colaboração. Desta maneira, o trabalho da autora abre possibilidades para continuidade temática como, por exemplo, a investigação a que temos nos dedicado.

Pelo fato de Sabota (2002;2006) ter evidenciado relevantes contribuições da proposta de leitura colaborativa nas aulas em Língua Inglesa, sentimo-nos instigadas em investigar o valor dessa proposta na aprendizagem de leitura em Língua Portuguesa. Por acreditarmos que ações que envolvem interação são capazes de motivar o aprendizado, e por considerarmos que essas ações precisam ser mais bem exploradas e melhor dinamizadas no contexto de sala de aula, confiamos que a proposta de ensino de leitura nos princípios da aprendizagem colaborativa represente uma considerável oportunidade para um novo olhar sobre o aprender.

O outro trabalho de Sabota, no qual também nos subsidiamos, trata-se, como define a própria autora, “de um estudo piloto realizado com dois alunos durante uma aula de leitura” em Língua Inglesa como segunda língua (SABOTA E FIGUEIREDO, 2002, p. 27). Nesse trabalho, Sabota sugere a relação de proximidade entre a leitura realizada em Língua Inglesa e a realizada em Língua Portuguesa, visto que tudo o que se aprende quando se lê é “imediatamente incorporado ao universo de nossos conhecimentos, independente da língua que transmite tal conhecimento” (SABOTA E FIGUEIREDO 2002, p. 28).

Sob essa reflexão, acrescentamos as nossas: se a leitura, como observou Sabota (2002; 2006) e Sabota e Figueiredo (2002), é um processo ativo e não passivo; se é uma atividade social e interativa e não individual, e que, por esse motivo, atividades de leitura nos pressupostos da aprendizagem colaborativa podem favorecer à proficiência dos aprendizes em Língua Inglesa, certamente serão favoráveis, também, aos aprendizes em Língua Portuguesa.

Esse foi, então, o nosso propósito na pesquisa que realizamos: analisar o efeito da aprendizagem colaborativa no desenvolvimento de estratégias de leitura e compreensão textual pelos aprendizes de Ensino Fundamental em Língua Portuguesa como língua

⁶ Conforme Figueiredo (2006, p. 31), o termo *scaffolding*, em português, é equivalente a ‘andaime’, ou seja, ao apoio dado por alguém a outro. No contexto deste trabalho consideramos o *scaffolding* ou andaime como significado de apoio ou ajuda de um aprendiz a outro dentro da interação em grupo.

materna. Ao afirmar que a aprendizagem por meio da interação em pares favorece à aprendizagem individual, Sabota (2002; 2006) fez-nos refletir as considerações oferecidas por Vygotsky (1998) sobre a passagem do estágio de regulação pelo outro para o de autorregulação. Dessa forma, percebemos a abordagem da proposta colaborativa de ensino muito próxima às concepções sociointeracionistas de Vygotsky (1998).

Outro fator que assegura a relevância desta pesquisa é a comprovação de defasagens na competência leitora dos estudantes que concluem cada fase de ensino escolar, especialmente, a fase do Ensino Médio.

Os dados estatísticos atuais apenas repetem aquilo que há anos vem configurando o painel da rasa proficiência em leitura evidenciada pelos estudantes brasileiros. Parece-nos haver mesmo, como ressalta Candau (2011), um distanciamento entre as relevantes abordagens teóricas e a realidade das práticas educacionais relacionadas ao ensino-aprendizagem de leitura nas salas de aula das escolas brasileiras. Os dados mais recentes evidenciam um curso de tímida melhora nas análises de aprendizagem em Língua Portuguesa no Brasil, como é possível observar, a seguir, nos resultados do IDEB (Índice de Desenvolvimento da Educação Básica) do ano de 2011.⁷

Gráfico 1.



Gráfico 2.

⁷ Os gráficos ilustram os dados do IDEB/2011 divulgados pelo INEP/2012 (Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais) e correspondem ao diagnóstico do sistema público de ensino.



Gráfico 3.



Os gráficos do IDEB apontam uma meta a ser alcançada em cada ano escolar, a partir de 2005. Percebe-se que, nos anos já evidenciados, houve a superação dessa meta no Ensino Fundamental (Cf. Gráficos 1 e 2) e o alcance, praticamente no limite, pelos alunos do Ensino Médio (Cf. Gráfico 3). Entretanto, o que se toma por meta pelo Ministério da Educação e Cultura (MEC) é de perspectiva muito baixa, pois prevê uma nota 6,0 (seis) para o ano de 2021.

Não consideramos imprudente essa pequena perspectiva por parte do MEC, pois de que adiantaria projetar um resultado a que, com base nas estatísticas, certamente, não se atingiria? A projeção da meta foi realizada a partir de análise de dados, então o que se espera alcançar não poderia mesmo desconsiderar essa realidade. Entendemos, entretanto, que uma meta como essa, norteada por uma nota tão baixa, deve ser tomada por nós, professores, como um parâmetro, apenas, ou seja, devemos desejar e tentar superá-la, em vez de apenas tentarmos atingi-la e contentarmos com o seu alcance.

Outro fator importante, e que tomamos como negativo, é que as notas regridem, desproporcionalmente, conforme o nível de ensino se eleva: no ano de 2011, percebe-se que a maior nota e a melhor progressão ocorreram nas séries iniciais do Ensino Fundamental (1º

ao 5 ° ano/ Cf. Gráfico 1). A partir desse segmento, a nota alcançada em 2011 regrediu no segundo ciclo do Ensino Fundamental (6° ao 9° ano/ Cf. Gráfico 2) e teve maior queda ainda no Ensino Médio (Cf. Gráfico 3).

Ainda que os resultados alcançados estejam em cima ou acima da meta prevista, o painel não convence de que estamos caminhando bem. Ao nosso ver, caminhamos na ‘corda bamba’ rumo a 2021, e na condição de profissionais, como pensar em educação, ensino e aprendizagem conformando-nos com uma perspectiva tão baixa?

É necessário que pensemos em medidas e estratégias para interferirmos nesse quadro tão pouco promissor. Não temos que nos contentar com espelhos que simplesmente nos livram de um resultado ‘vermelho’. Temos que nos comprometer com o desenvolvimento da aprendizagem nas melhores proporções possíveis, sem considerarmos que o possível seja o mínimo e que o mínimo seja o nosso melhor. É necessário, então, que pensemos não apenas em uma forma de ensinar leitura, mas em uma forma de ensinar a aprender a realizar leituras, para que os nossos alunos sejam, antes de tudo, autores dos seus objetivos e das suas conquistas de aprendizagem.

Nesse sentido, buscamos realizar uma pesquisa pautada em definições de leitura nas quais acreditamos serem relevantes para o desenvolvimento do ensino e da aprendizagem. Compreendemos que ler, como veremos adiante, a partir das reflexões oferecidas pelos estudiosos pesquisados, especialmente por Leffa (1996) e Medeiros (2004), é participar da própria construção do texto, porque segundo esses autores, existem muitas lacunas, ou seja, espaços, a serem preenchidos em um texto e esse preenchimento ocorre no momento da efetivação prática da leitura. O ato de ler é, então, por nós compreendido como um engajamento interlocutivo; uma interação não apenas entre autor e leitor, mas entre texto e leitor(res), considerando-se as diferenciadas vozes enunciativas que podem emergir de um único texto, além da voz do autor; os variados elementos textuais e extra-textuais que são extremamente relevantes no processamento da atividade de leitura e, especialmente, os diferenciados leitores com suas particulares acepções e significações acerca do texto lido.

É válido acrescentar que os trabalhos sobre a interação em sala de aula têm ganhado espaço, especialmente no ensino de línguas. Entretanto, não encontramos esse estudo aplicado à aula de leitura em Língua Portuguesa como língua materna. Um trabalho interessante é o de Bulla (2007), elaborado a partir de atividades pedagógicas colaborativas em Língua Portuguesa, mas sendo esta na condição de língua estrangeira. Acreditando na prosperidade deste trabalho, situamo-nos na direção que nos conduz os objetivos e as questões de pesquisa que apresentamos a seguir.

Objetivos e questões de pesquisa

O presente estudo tem por objetivo geral investigar o efeito da aprendizagem colaborativa no ensino de leitura e compreensão textual em Língua Portuguesa. Para o alcance desse objetivo, traçamos os seguintes objetivos específicos:

- Observar a proposta de leitura adotada e desenvolvida pela escola;
- Observar o engajamento dos alunos durante as duas primeiras etapas da aula de leitura elaborada na proposta da colaboração: a pré-leitura e a leitura.
- Investigar as estratégias utilizadas pelos alunos, em situação de interação em grupos, durante a terceira etapa da aula de leitura na proposta da colaboração: a leitura e releitura com resolução de exercícios de compreensão textual.
- Perceber os aspectos positivos e negativos da resolução de exercícios em grupos sob ponto de vista do professor e dos próprios alunos.
- Traçar indicadores para a aplicação de aulas de leitura em Língua Portuguesa.

O estudo em questão tem o compromisso de buscar respostas às seguintes questões de pesquisa:

- Já que os princípios da aprendizagem colaborativa têm sido considerados relevantes no ensino de línguas estrangeiras, que efeitos esses mesmos princípios podem surtir no ensino de leitura e compreensão textual em Língua Portuguesa?
- De que forma e em que proporção os alunos se engajam e se empenham durante a aplicação da aula de leitura na proposta colaborativa?
- Que tipo de interação sociocognitiva e estratégias mediadoras os alunos utilizam durante os momentos de interação em grupo para a releitura dos textos trabalhados e para a resolução dos exercícios de compreensão textual propostos?

- Quais as considerações do professor e dos alunos participantes da pesquisa a respeito das atividades desenvolvidas em grupo?

Metodologia

O presente estudo se enquadra na tipologia qualitativa visto que se preocupa com a interpretação dos significados contidos num contexto e nas interrelações presentes nesse contexto (André, 1995). Segundo a referida autora, a pesquisa qualitativa “busca a formulação de hipóteses, conceitos, abstrações, teorias e não sua testagem” (ANDRÉ, 1995, p. 30) e visa a novas formas de entendimento da realidade.

Sob indagação a respeito dos métodos de investigação das ciências físicas e naturais do final do século XIX, que se fundamentavam numa perspectiva positivista de conhecimento, a abordagem qualitativa veio trazer uma proposta de pesquisa diferenciada para as ciências sociais, que fosse voltada para o estudo dos fenômenos humanos.

Segundo André (1995), a partir dos anos 80, a pesquisa qualitativa se popularizou entre pesquisadores da Educação, tornando-se bastante relevante para o desenvolvimento da área.

Confiantes nessa proposta, procuramos investigar como ocorreria, na classe participante, o processo de leitura e a expansão do texto trabalhado com a resolução de exercícios de compreensão textual, por meio da interação em grupos, nos princípios da aprendizagem colaborativa. Para o alcance dos nossos objetivos, buscamos e pudemos contar com a parceria da professora de Língua Portuguesa da turma.

Para a coleta de dados, foram utilizados os seguintes instrumentos: atividade diagnóstica de leitura e compreensão textual, entrevistas, notas de campo, gravações em vídeo e áudio bem como folhas de exercícios respondidos pelos alunos durante a interação em grupos.

As análises deste estudo foram realizadas a partir:

- Das interações decorrentes das aulas na proposta da colaboração (as interações discursivas decorrentes da releitura e expansão dos textos trabalhados);

- Da resolução de exercícios de compreensão textual pelos alunos dispostos em grupos;
- Da revisão da atividade diagnóstica, pelos grupos;
- Das percepções dos alunos e do professor sobre essa forma interativa de aprendizagem.

Organização do trabalho

A presente pesquisa está dividida em quatro capítulos. No primeiro, apresentamos a base teórica de nosso trabalho, isto é, os referenciais teóricos, com as contribuições de estudiosos sobre as temáticas abordadas.

Na primeira parte desse capítulo, tratamos de concepções acerca da leitura, as definições que consideramos pertinentes ao contexto de nossa investigação, algumas considerações sobre o processamento da leitura e sobre as cognições realizadas pelos leitores durante a construção de sentido. Esses referenciais são de grande importância para que se possa compreender o que acontece quando se lê e como ocorre a compreensão textual. Na segunda parte, encontram-se as concepções sociointeracionistas da aprendizagem, nas quais estão inseridos os princípios da aprendizagem colaborativa. Buscamos, nos autores referenciados, a compreensão de como a interatividade em grupos pode contribuir com a aprendizagem de leitura. Ainda nessa parte, trazemos uma breve abordagem sobre a relevância e os critérios para o planejamento de aulas de leitura nos princípios da aprendizagem colaborativa, com o intuito de procedermos conforme as orientações dos autores pesquisados no momento do planejamento e execução das aulas a serem ministradas durante a pesquisa.

No segundo capítulo, descrevemos a metodologia adotada na investigação. Primeiramente, apresentamos algumas definições e princípios da pesquisa qualitativa, na qual a coleta de dados e a análise da nossa investigação estão inseridas. Posteriormente, apresentamos o contexto do campo pesquisado: o espaço escolar e os campos atrativos de leitura; a proposta pedagógica da escola; a sala de aula em que realizamos os trabalhos, a professora de Língua Portuguesa da classe e os grupos compostos pelos alunos. Em seguida, descrevemos as etapas sequenciadas da pesquisa, desde a aplicação da atividade diagnóstica até a formação dos grupos e aplicação das aulas. Por fim, apresentamos a exposição dos dados coletados: excertos selecionados de algumas transcrições de respostas às entrevistas realizadas com funcionários, alunos e com o professor da turma; algumas transcrições

realizadas a partir dos momentos de participação oral durante as aulas de leitura; dos discursos de interação dos grupos durante as atividades escritas de leitura e compreensão textual; das negociações discursivas ocorridas durante a revisão da atividade diagnóstica realizada, anteriormente, de forma individualizada; e transcrições da roda de conversa, realizada ao final dos trabalhos, com alunos da classe participante e a professora dessa classe. Apresentamos também, ainda nesse capítulo, os critérios para a análise dos dados.

O terceiro capítulo é constituído com base na análise e reflexão dos dados coletados, sob respaldo do referencial teórico considerado.

No último capítulo, procuramos retomar as questões de pesquisa com o propósito de analisarmos o alcance das respostas e, finalmente, concluirmos que efeitos, positivos e ou negativos, a aprendizagem colaborativa pode oferecer ao ensino de leitura e compreensão textual em Língua Portuguesa; se essa proposta evidencia-se positiva no ensino de leitura em Língua Portuguesa como foi observado por Sabota (2002; 2006) no ensino de leitura em Língua Inglesa.

Entre um capítulo e outro, um cenário que comporta autores, pesquisadora e colaboradores diferenciados, em especial os alunos, vai sendo construído para a ilustração de uma proposta de ensino de leitura. Abramos, então, as cortinas desse palco.

CAPÍTULO I

O REFERENCIAL TEÓRICO

ACOLHENDO OS CONVIDADOS: LENDO SOBRE LEITURA E

APRENDIZAGEM COLABORATIVA

O que é leitura? Uma atividade com várias facetas. (...) Uma atividade complexa, plural, que se desenvolve em várias direções. (...) O charme da leitura provém em grande parte das emoções que ela suscita.

Vicent Jouve (2002, p. 17)

Neste capítulo, apresentamos algumas contribuições teóricas que utilizamos na fundamentação do nosso estudo. Buscando compreender o processo desenvolvido pelos alunos durante a resolução de exercícios de compreensão textual e as dificuldades por esses alunos encontradas, entendemos que seria necessário, antes, compreender o processo de construção da leitura em seus aspectos gerais.

Dessa forma, iniciamos o nosso trabalho trazendo algumas concepções sobre as razões pelas quais a leitura é tomada, às vezes, por uma atividade difícil. Posteriormente, apresentamos considerações sobre o objeto texto: o que ele traz em si e a importância de determinados intervalos ou “lacunas” que permitem a participação do leitor. Tratamos, brevemente, sobre a importância de objetivos de leitura frente ao ato de ler e de como o professor pode promover esses objetivos ao leitor aprendiz em atividades de aprendizagem de sala de aula, partindo, especialmente, dos próprios objetivos de ensino traçados pelo professor. Em seguida apresentamos algumas reflexões sobre o que significa ler e de como agimos, física e cognitivamente, quando lemos. Alguns estudiosos pesquisados acreditam que a compreensão desses fenômenos pode contribuir com o ensino de estratégias de leitura e com a mediação desse ensino. Por fim, apresentamos o modelo interativo e a proposta da aprendizagem colaborativa de leitura.

1.1 Por que, por vezes, é tão difícil ler?

Os olhos deslizam sobre as letras, correm linhas e parágrafos, tropeçam em algumas possíveis incógnitas lexicais, seguem o ritmo dos versos, descansam na pausa da estrofe e, ao fim, em algumas ocasiões, não se percebe a tessitura das ideias. Apesar de

decodificar, não consegue o leitor, muitas vezes, extrair significados do texto. Mas será o texto algo de que se deve extrair significados?

Essa questão é discutida por Leffa (1996), que posiciona o leitor frente ao texto com o intuito de realmente descobrir o que se deve fazer para ler: extrair ou atribuir significados. Trataremos melhor desse assunto, mais adiante, ainda neste capítulo.

Acreditamos que, a partir do momento em que se inicia uma leitura, há um diálogo em fase, podendo haver concórdias, discórdias, pontos de vista diferenciados entre os participantes desse diálogo que, ao nosso ver, não se restringe ao autor e leitor.

De acordo com Leffa (1996), é difícil ler, em algumas ocasiões, porque muitas das vezes, ao se deparar com o objeto texto, pensa-se, unicamente, em extrair dele significados. Deseja-se que os significados estejam ali, nas palavras expressas, nas frases e ideias construídas pelo autor para passar um sentido pronto e acabado.

A primeira grande dificuldade em ler está em não saber o que fazer ao ler. Está no fato de se limitar a leitura à estratégia da decodificação e da associação da palavra decodificada a seu sentido literal, apenas. Está, também, no fato de se ler um texto buscando extrair dele os significados desejados pelo autor, sem a preocupação, por parte do leitor, de articular as ideias propostas no texto com as suas próprias ideias e com outras quantas forem possíveis.

1.1.2 O que significa ler?

Praticamente, todos os autores referenciados neste capítulo apresentam uma ou mais definições para o termo leitura.

Tomando as considerações de Kato (2002), os atos de ler e escrever têm estreita relação com o ouvir e o falar, visto que essas quatro atividades estão diretamente relacionadas à comunicação, embora em condições de interação diferenciadas entre o emissor e o receptor. De acordo com a autora, um dos elementos fundamentais para o processo de comunicação verbal é o contrato de cooperação. Nas palavras da autora, “quando dois falantes conversam, a comunicação se dá porque os dois se engajam em um esforço cooperativo para atingir um objetivo.” (KATO, 2002, p. 43).

O contrato de cooperação a que se refere a autora ao tratar da interlocução oral, pode ser associado ao processamento da leitura, considerando-se as intenções do emissor e do receptor. Havendo a cooperação, no sentido expresso por Kato (2002), o engajamento para a que a leitura aconteça ocorre tanto por parte do autor do texto como por parte do

leitor. Em uma situação discursiva oral pode ocorrer algo similar ao exemplo oferecido e explicado pela autora:

Quando digo para alguém:

- Você quer calar a boca?

Não estou fazendo uma pergunta, mas estou dando uma ordem. (...) o receptor precisa fazer uso de pistas extralingüísticas para entender o que o falante quer dizer. (KATO, 2002, p. 48).

Kato explica que foi necessário o contrato de cooperação para a interação compreensiva do enunciado oral acima e, desta mesma forma ocorre, também, na relação interativa de leitura, “porque o texto do autor pode ser entendido tanto literal quanto indiretamente, através de sinais convencionais discursivos ou através do conhecimento partilhado entre escritor e leitor”. (KATO, 2002, p. 48).

É possível perceber, pelas abordagens oferecidas por Kato (2002), que na atividade de interação verbal, os envolvidos no processo ativam esquemas, adotam estratégias cognitivas e habilidades que requerem um envolvimento cooperativo, ou seja, um envolvimento de esforço-mútuo com o objetivo comum de se estabelecer a comunicação.

Essa forma de interação, que requer a recorrência a elementos extralingüísticos, só é possível devido à proficiência dos indivíduos falantes de uma mesma língua em interação a partir desta. Da mesma forma, durante a leitura, será o grau de proficiência leitora do indivíduo e, em especial, as “lacunas” oferecidas pelo escritor, que vão estabelecer o diálogo e a investida no texto.

Entendemos que, se não há “lacunas”, apenas o escritor diz. É pelos espaços construídos pelo autor que este permite ao leitor entrar no texto e dizer algo também: ativar hipóteses, tentar confirmá-las; contrapor, concordar, questionar, expandir aquilo que está escrito. É necessário que o escritor possibilite e que o leitor se prontifique e tenha proficiência para o diálogo.

Segundo Kato (2002), a leitura torna-se algo particular a cada sujeito leitor, dependendo de variadas condições, como o grau de maturidade do indivíduo que lê, o nível de complexidade do texto, o objetivo da leitura, o grau de conhecimento prévio sobre o assunto tratado, entre outros aspectos. Dessa forma, compreendemos que as pessoas não leem de forma igual e essa percepção pode tornar relevante a ideia da leitura compartilhada, que é a proposta da aprendizagem colaborativa de leitura a que nos referimos neste trabalho. A própria autora reforça que “a multiplicidade de estratégias que nós, leitores maduros,

empregamos no ato de ler, leva-me a crer que há processos de várias naturezas nele envolvidos” (KATO, 2002, p. 60).

Kato (2002) faz-nos pensar e questionar: quem de nós, leitores tomados por maduros, nunca se deparou, de repente, envolvido num processo de vocalização, quando um trecho do texto está, digamos assim, difícil?

Acreditamos que em grupos, certamente, leitores diferenciados terão mais oportunidades de compartilhar habilidades e estratégias como inferências, ativação esquemas, levantamento de hipóteses, confirmações, dentre outros elementos que emergem do ato de ler. Percebemos que a ação de ler é bastante complexa, mas se fôssemos formular uma resposta para o subtítulo da presente seção de nosso trabalho, pensaríamos em uma definição que considerasse tanto a participação do leitor na construção de sentido do texto quanto o reconhecimento de que dois ou mais leitores juntos podem construir melhor esse sentido. Dessa forma, diríamos que ler significa co-elaborar o texto.

1.1.2.1 Ler: extrair ou atribuir significados ao texto?

Leffa (1996) propõe-nos a seguinte reflexão, já mencionada no início deste capítulo: ler é extrair ou é atribuir significados ao texto? Segundo o autor, a concepção mais comum em relação à atividade de leitura é a de que ler seja extrair significados. A partir dessa consideração, o leitor é tomado como um minerador do texto, de onde extrai informações e significados precisos, exatos, sem grandes possibilidades para interpretações inferíveis. Trata-se de um processo com ênfase no texto, o olhar do leitor vai captando as palavras e a compreensão vai se efetivando de forma ascendente, ou seja, do texto para o leitor. Nesse sentido, o texto é processado literalmente da esquerda para a direita e de cima para baixo (LEFFA, 1996, p. 13); sem a consideração de um olhar para as entrelinhas ou para além do texto.

Essa percepção de que a leitura é uma atividade que requer, unicamente, a extração de significados do texto, despreza o leitor como componente ativo; anula os processos metacognitivos que ocorrem ou deveriam ocorrer no exercício de ler.

Segundo Leffa, esta é uma visão extremática do processo de leitura, situada em apenas um dos pólos do processamento, ou seja, no pólo texto, ao qual o leitor deverá estar subordinado e dependente, pois segundo esse conceito de leitura, “se o texto for rico, o leitor se enriquecerá com ele, aumentará seu conhecimento [...]. Se o texto for pobre, mina sem ouro, o leitor perderá seu tempo, porque nada há para extrair”. (LEFFA, 1996, p. 13).

Já ao atribuir significados ao texto, o leitor realiza inferências e levantamento de hipóteses às quais devem somar às testagens para as possíveis confirmações ou refutações. Nesse sentido, a leitura é tomada como um processo descendente, isto é, que desce do leitor ao texto.

Entretanto, segundo o próprio autor, a percepção da leitura com a concentração apenas nesse pólo, ou seja, no pólo leitor, também apresenta problemas. Pode não ocorrer sintonia entre o que o texto requer e o que o leitor lhe atribui. Conclui-se, então, que extrair e atribuir significados ao texto são os dois pontos extremos em que, segundo Leffa (1996), o conceito de leitura não deve ficar centrado.

Compreendemos que, na visão desse autor, ler não é apenas extrair significados do texto e tampouco apenas atribuir a ele significados. Ler é “interagir com o texto” (LEFFA, 1996 p. 17).

Segundo o autor, a complexidade do processo de leitura não permite que se fixe sua definição em apenas um de seus pólos [o pólo texto ou o pólo leitor] com a exclusão do outro. O autor apresenta uma interessante analogia entre a leitura e uma reação química, para expressar a valoração dos dois pólos, em conjunto, como fatores que se complementam:

na leitura, como na química, para termos uma reação é necessário levar em conta não só os elementos envolvidos, mas também as condições necessárias para que a reação ocorra. O simples confronto do leitor com o texto não garante a eclosão de todos os acontecimentos que caracterizam o ato da leitura. A produção de uma nova substância – no caso a compreensão – só ocorre se houver afinidade entre os elementos leitor e texto e se determinadas condições estiverem presentes. (LEFFA, 1996, p. 17).

Leffa faz também a analogia entre o processamento da leitura e o encaixe de duas engrenagens, tomando-se como peças engrenáveis o leitor e o texto. Quanto melhor o encaixe entre um e outro melhor a fruição da significação e da compreensão.

As contribuições do autor foram relevantes para compreendermos que o texto não é algo isolado em si mesmo, ele carece do leitor. A leitura se procede na ação e reação tanto de um pólo quanto do outro. O texto não ‘diz’ só o que tem por inscrito. Tanto mais pode ele ‘dizer’ além dos espaços preenchidos pelas palavras. É necessário que o leitor infiltre por esses espaços, busque o que há mais a ser dito e nessa fase da leitura o texto só vai ‘dizer’ o que o leitor puder buscar.

1.1.2.2 Texto: uma incompletude intervalar

De acordo com os estudos de Medeiros (2004), a interação leitor-texto é de extrema importância para o processamento da leitura. Segundo o autor, o texto não é um produto acabado, que tem apenas começo, meio e fim. Há no texto, uma incompletude intervalar e a sua legibilidade não está somente na organização gramatical ou no nível de coerência. O texto imbrica relações de contexto que envolve aspectos socioculturais, históricos, econômicos e também relações com outros textos. Acrescenta Medeiros (2004), que a relação de interação entre os sujeitos envolvidos no processo de leitura está relacionada à formação ideológica desses sujeitos e, para que ocorra a compreensão textual, deve-se levar em conta a naturalidade dos sentidos, ou seja, a ideologia construída. Sobre o sentido estabelecido na interação texto-leitor, o autor afirma que este

provém de sua formação discursiva, que por sua vez nos remete a uma formação ideológica. A formação ideológica é constituída por um conjunto de atitudes e representações que não são individuais, mas reportam às posições de classe. Por seu lado, a formação discursiva, que se relaciona diretamente com a formação ideológica, é constituída por aquilo que pode ser dito ou não, diante de determinada situação. Assim, ilusoriamente se pode falar em sujeito, uma vez que aquilo que ele diz é determinado pela classe de que faz parte e sua interpretação daquilo que lê é realizada segundo a ideologia da classe a que se pertence (MEDEIROS, 2004, p. 70).

Dá-se, a entender, assim, que o sentido do texto não está somente no pólo texto, nem no pólo leitor (Leffa, 1996) e tampouco na interação leitor-texto. O sentido do texto resulta de uma combinação marcada pela situação discursiva e gerada por uma variedade de implícitos, desde os pressupostos, que, segundo Medeiros, são ideias resgatadas pelo leitor a partir de seus conhecimentos prévios somados às informações contidas no texto, até os subtendidos, que são insinuações oferecidas pelo autor. Inclui-se também nesse meio implícito a intertextualidade, considerando aquilo que os textos interagidos dizem, o que não dizem e o que poderiam ter dito e não disseram. Nesse sentido, pode-se observar o quanto dizem as “lacunas” textuais e o quão realmente intervalar os textos são.

É nesta reflexão que salientamos, mais uma vez, o valor da leitura nos princípios da aprendizagem colaborativa e a relevância do agrupamento de sujeitos-leitores para as oportunidades de desenvolvimento das habilidades leitoras. Entendemos que, coletivamente, o desbravamento dos espaços intervalares do texto será mais significativo, a partir da soma de ideias. A parceria e a busca de consenso é uma forma de descobrir o que mais se pode extrair e atribuir ao texto, porque leitores diferenciados se complementam nas buscas e nas investidas. Se no processamento da leitura o leitor tem papel ativo e articulador

de significados, acreditamos, como assim também acreditam os estudiosos que se filiam à proposta colaborativa, que leitores juntos podem tornar essa articulação mais ampla, mais dialogada, mais debatida e mais valiosa.

Outra observação importante encontrada em Medeiros (2004) é a associação entre a formação ideológica e discursiva de um indivíduo. Essa reflexão nos oportuniza a acreditar no quanto a interação de sujeitos-leitores diferenciados pode contribuir com uma leitura mais investida e expressiva do texto. Aquilo que um leitor tem de formação ideológica, interfere no diálogo com o texto e sobre o texto. Essa interação discursiva certamente possibilita que conhecimentos diferenciados sejam compartilhados e, assim, contribui para o desenvolvimento da aprendizagem, especialmente, das formas de buscar a compreensão textual, isto é das estratégias de leitura. É nesse sentido que estabelecemos relação entre as contribuições de Medeiros (2004) e a aprendizagem colaborativa de leitura.

1.1.2.3 Ler para quê?

De acordo com Cafiero (2010, p. 87) “ler pressupõe objetivos bem definidos”. A leitura projetada em concretos objetivos passa a requerer atitude de quem lê. Entretanto, a autora afirma que, em muitas ocasiões, os alunos partem para uma leitura sem nenhum propósito pré-definido, ou seja, não sabem para quê vão ler. Cafiero ao tratar do planejamento de boas aulas de leitura, aponta uma relevante divergência entre a metodologia de leitura, geralmente, proposta em sala de aula e as que são realizadas no contexto social. Segundo a autora,

nas aulas tradicionais de leitura, o aluno lê por ler, ou para responder perguntas para o professor saber que ele leu. Em situações sociais, em nossa vida cotidiana, no entanto, lemos para buscar respostas para nossas perguntas. Quando queremos saber se nosso time ganhou no jogo da noite anterior, vamos ao jornal e buscamos o caderno de esportes; quando queremos nos emocionar, buscamos um poema, um conto; quando precisamos saber sobre novas tendências em vestuário, procuramos uma revista de moda. (CAFIERO, 2010, p. 87).

Nesse sentido, ler passa a ser uma atividade funcional, que remete a alguma justificativa de ser realizada. Consideramos fundamental o papel do professor como mediador da leitura nessa ocasião, isto é, no momento em que atribui um objetivo à aula de leitura, ainda que a espontaneidade do momento em que a aula acontece possa fazer fluir outros objetivos, levantados pelo próprio professor ou pelos alunos.

Apesar dessa espontaneidade natural que emerge da aula, é importante que o professor, ao propor a aula, esteja ciente daquilo que pretende que os alunos desenvolvam. Não acreditamos em modelo de aula ou em uma receita de procedimentos que garantam o alcance dos objetivos pretendidos. Entretanto, consideramos essencial a contribuição de especialistas da área que nos oferecem tanto suas concepções quanto suas experiências de pesquisa. Nesse sentido, é possível elaborar planejamentos de aula de leitura consistentes, com base em teorias metodológicas propostas por estudiosos da área.

Sabota (2002), por exemplo, ressalta a importância da fase introdutória da aula, com a apresentação do texto a ser trabalhado, bem como das tarefas a serem realizadas. Esse momento é, ao nosso ver, uma oportunidade para a motivação dos alunos porque eles poderão compreender para quê realizarão a leitura proposta.

Sabota enfatiza que a leitura que se realiza em situações naturais da vida segue os pressupostos do prazer e da necessidade, isto é, as pessoas leem aquilo que lhes interessa e atrai. É preciso que na escola, como destaca Sabota (2002, p. 27), “os alunos tenham maiores oportunidades de escolha de temas e textos a serem trabalhados”. Se os alunos estiverem motivados para a leitura, esta, certamente, tornar-se-á mais proveitosa e os objetivos propostos pelo professor, se ajustados aos dos próprios alunos, tornar-se-ão mais fáceis de serem atingidos.

1.1.2.4 Compreender como se lê pode favorecer ao ensino de leitura

A compreensão do que acontece no momento em que se lê pode contribuir para o planejamento de aulas facilitadoras da leitura. Consideramos que um dos elementos primordiais, que deve ser levado em conta, até mesmo antes da elaboração do planejamento da aula de leitura, é a possibilidade de favorecimento à elaboração de estratégias de leitura por parte do aprendiz. O texto, antes de qualquer coisa, precisa favorecer à elaboração de estratégias. Segundo Brito (2002), a estratégia de leitura

é o resultado de um processo mental acerca de determinadas informações. Sendo assim, sempre que há um controle consciente dessa informação – cada etapa mental fornecendo a informação necessária para a próxima – o indivíduo estará fazendo uso de uma estratégia. (BRITO, 2002, p. 84).

É possível perceber que ao elaborar estratégias, o aprendiz estará iniciando o contato cognitivo com o texto, por meio da concentração e da conscientização. Segundo

Brito (2002), estratégia de leitura é algo diferente de habilidade de leitura. As estratégias estão relacionadas a mecanismos utilizados pelos leitores para chegar a alguma resposta ou conclusão a respeito do que leu; são planos de leitura como, por exemplo, a releitura, as retomadas, a vocalização, a realização de grifos como sublinhar, marcar o texto, dentre várias outras. Já a habilidade está relacionada à execução da atividade de ler, em relação, por exemplo, à agilidade do processamento de leitura, a facilidade de elaborar as estratégias, a adoção de estratégias adequadas (Brito, 2002).

Compreendemos, a partir das postulações desta autora, que o desenvolvimento das estratégias conduz para o aprimoramento das habilidades de leitura, da mesma forma que o aprimoramento destas favorece ao desenvolvimento daquelas. Dependendo das estratégias elencadas pelos aprendizes é possível, ao professor, observar o nível de competência leitora destes.

Perrenoud (2000, p. 15) define competência como “uma capacidade de mobilizar diversos recursos cognitivos para enfrentar um tipo de situação”. Trata-se de uma operação mental complexa, que envolve os conhecimentos já adquiridos e permite a ativação de esquemas e estratégias que contribuam para o avanço daquilo que já se sabe.

A partir das concepções dos autores em pauta, compreendemos que as habilidades decorrem das competências adquiridas e as estratégias são meios físicos para o desenvolvimento das outras duas, que são processos cognitivos. Se, por exemplo, o aluno coloca, em primeiro lugar, a estratégia de pesquisar palavras de significados desconhecidos no dicionário, torna-se evidente que o referido aluno apresenta deficiências em elencar outras importantes estratégias, que poderiam, inclusive, substituir tal pesquisa. Um bom leitor tende a deixar a estratégia de recorrer a fontes externas (externas ao texto, como nesse caso, o dicionário) como última possibilidade e tenta, primeiro, a compreensão por um âmbito mais geral e por associação de ideias significativas construídas pelo contexto.

Em Fulgêncio (1992, p. 13), encontramos a reflexão de que a leitura não é uma atividade meramente visual, ou seja, de extração de elementos visíveis do texto. Entretanto, a referida autora traz algumas relevâncias desse elemento visual. Segundo ela, a associação da informação visual (*IV*) e da informação não-visual (*InV*) é uma estratégia bastante utilizada pelos leitores em geral. Toma-se por informação visual aquilo que pode ser captado pelos olhos, isto é, aquilo que, visivelmente, é percebido no texto lido. As informações não-visuais são aquelas que estão estocadas na memória do leitor, ou seja, aquilo que também é denominado por conhecimento prévio.

Reconhecemos imprescindível a associação desses dois tipos de informação, por exemplo, nas leituras dos gêneros quadrinhos, *cartuns*, charges, anúncios, sem, é claro, limitar-se a estes. Segundo Fulgêncio (1992), a leitura é o resultado da interação dessas duas informações, como a autora representa na forma de uma fórmula: “ $LER = IV + InV$ ” (FULGÊNCIO, 1992, p. 15).

Conforme a autora, esses dois tipos de informações se complementam, mas são inversamente proporcionais, ou seja, quanto mais informação não-visual estiver disponível ao leitor, menos informação visual ele necessitará extrair do texto (FULGÊNCIO, 1992, p. 15).

É por essa razão, explica a autora, que romances populares são, geralmente, mais fáceis de serem lidos do que artigos técnicos, porque, certamente, na leitura desse tipo de romance as informações não-visuais são mais emergentes do que em textos técnicos ou científicos. Nesses romances, ainda que a iluminação esteja ruim, ou que a impressão não seja das melhores, a leitura acontece de forma mais fluida e mais rápida do que na dos outros gêneros supracitados. As informações não-visuais contribuem com antecipações, previsões e formulações de hipóteses e todos estes elementos são estratégias importantes para a efetivação da leitura proficiente.

Reportamo-nos, novamente, a Kleiman (2004), que muito tem contribuído com os embasamentos teóricos acerca do ato de ler e do que acontece quando lemos. Segundo essa autora, o processamento da atividade de leitura se realiza por ativações físicas e, especialmente, cognitivas.

O primeiro processo de leitura, segundo Kleiman (2004), ocorre nos olhos, pela percepção do objeto escrito porque o movimento ocular, durante a leitura, é um movimento sádico, e não linear (KLEIMAN, 2004, p. 33). Conforme afirmações da autora, o leitor eficiente não lê palavra por palavra e nesse aspecto, ocorrem dois processos realizados pelo olhar no objeto escrito: a fixação em alguns pontos do texto e a sacada, que é o salto do olhar até um outro ponto fixo, o que é denominado movimento sádico. De acordo com a autora, “a distância entre as fixações dependem da dificuldade do material que está sendo lido, o que indica claramente que é o cérebro que controla o processo [da movimentação sádica]” e não os olhos, ainda que exista o movimento físico do olhar (Kleiman, 2004, p. 33). Devido às sacadas, Kleiman afirma que grande parte de um texto é lido de forma ‘adivinhada’ ou por inferências pelo leitor.

A partir das captações dos pontos focalizadores, o leitor pode organizar o material significativo e dá-se início à atividade de compreensão. Esse material, captado pela

focalização ocular, vai sendo estocado no que autora define como ‘campo de memória de trabalho’. Levando em conta os conhecimentos que o leitor tem da língua, este agrupa unidades significativas denominadas pela autora por fatiamento.

As unidades que compõem um determinado fatiamento podem ser de qualquer tipo, por exemplo, um fatiamento de letras ou de sílabas na formação de uma palavra; um fatiamento de palavras na formação de uma frase e assim por diante. Não importa o tipo de unidade, o que importa é que essas unidades devem ser significativas, isto é, devem ser reconhecidas como estruturas da língua que o leitor domina. Quanto mais significativa a unidade, maior a possibilidade de o leitor retê-la na memória de trabalho através da estratégia de focalização.

Segundo Kleiman (2004), ao estar seguro de uma fatia ou, unidade fechada, o leitor passa a se concentrar na unidade seguinte sem perder a essência significativa da unidade anterior e desta forma, o material vai sendo processado, compreendido e armazenado na memória de trabalho.

Consideramos estas observações da autora uma contribuição extremamente importante ao professor que elabora a aula de leitura, visto que é necessário levar em conta o armazenamento do material significativo no campo de memória de trabalho ao ministrar as aulas e aplicar os exercícios de compreensão textual. Durante a releitura de um texto literário longo, por exemplo, o fatiamento dos principais fatos da linha de conflito pode favorecer à construção do campo de memória contribuindo com a compreensão do enredo e com as delimitações de suas partes: apresentação, conflito gerador da história, clímax e desfecho.

Ao propor um exercício de compreensão textual que estimule a releitura, sendo essa releitura promotora de buscas de pontos específicos, o professor estará facilitando o desenvolvimento da estratégia de focalização que, como afirma Kleiman (2004), é importantíssima para a leitura compreensiva. Se o texto for longo, acreditamos que essa estratégia torna-se fundamental.

Nesse sentido, consideramos muito importante que o professor tenha conhecimento desse tipo de referencial teórico para planejar situações de aprendizagem e para favorecer aos alunos oportunidades de organização da memória de trabalho.

De acordo com Kleiman (2004), o professor deve propiciar situações de processamento interativo com o texto a ser lido, isto é, procedimentos que levem o leitor a recorrer, simultaneamente, a variados níveis do seu conhecimento como sua visão de

mundo, que envolve os aspectos sociais e culturais; a gramática implícita, como denomina a autora; os conhecimentos enciclopédicos, dentre outros.

1.1.2.5 A leitura no espaço escolar

A construção e organização do espaço não devem ser tomadas apenas sob uma ótica física. Ainda que físico, o espaço deve ser visto como um produto social em favor da interação dos indivíduos (SOJA, 1993).

Conforme Viñao (2001), o espaço escolar, nos últimos anos, tem se constituído num objeto de análise de muitos estudiosos da educação, auxiliando a remontar a história da educação a partir de uma perspectiva nova. Entendemos que o espaço escolar não deve ser encarado como uma dimensão neutra em relação ao que acontece nele, isto é, o ensino. Não deve ser simplesmente uma estrutura concreta, física e “muda”. Ao contrário, o espaço traz em si um conjunto de valores culturais e morais, funcionando como uma espécie de currículo, que juntamente com as diferentes disciplinas e metodologias de ensino, interfere, de maneira significativa, no processo ensino-aprendizado.

Outra reflexão proposta por Viñao (2001) é que houve um período em que o espaço escolar era muito aproveitado para exaltar os símbolos nacionais como a Bandeira Nacional, por exemplo. Era aproveitado também para ressaltar o valor de símbolos religiosos ou os pensamentos e ações de homens importantes de determinada época. “Isso reafirma a escola como um instrumento a serviço dos ideais de uma sociedade”. (VIÑAO, 2001, p. 56). Compreendemos, dessa forma, que esse espaço era aproveitado para proporcionar leituras e que ainda cumpre essa função.

Partindo desse pensamento, é possível afirmar que a organização do espaço escolar pode contribuir com o desenvolvimento da reflexão e da aprendizagem. Nesse sentido, refletimos o impacto positivo que um espaço atrativo à leitura pode oferecer aos estudantes, em uma escola. Painéis, murais e cartazes, podem ser tomados como campos atrativos de leitura e, por essa razão, socializar o conhecimento.

Os significados atribuídos ao espaço escolar adquirem sentidos diferentes, de acordo com o contexto e situações específicas. Assim, uma das preocupações desta pesquisa foi analisar o espaço escolar e captar os sentidos que os sujeitos entrevistados dariam a esse espaço no que se refere à motivação e socialização da leitura.

1.1.2.6 O modelo interativo de leitura

Sabota (2002) faz-nos lembrar de quão presente a leitura se faz na vida das pessoas. Diante da televisão é possível emitir a leitura sobre o mundo mostrado; ao se observar um quadro, também se lê a imagem; o trânsito, as revistas, tantas outras possibilidades o dia a dia oferece. Percebemos, pela reflexão proposta pela referida autora que há vários tipos de leitura: se é manhã, tarde, noite; como está o céu, a paisagem; se o olhar é triste; tantas formas de se ler além desta que apresentamos no nosso trabalho.

Não desprezamos nenhuma dessas formas, e nenhum dos modelos de leitura observados na literatura estudada. Entretanto, priorizamos, pela temática de nossa pesquisa, o modelo interativo e, apesar de alguns aspectos dessa proposta já terem sido discutidos neste trabalho, pela relevância que nossa investigação atribui à interatividade, abrimos um espaço especial para o modelo interativo.

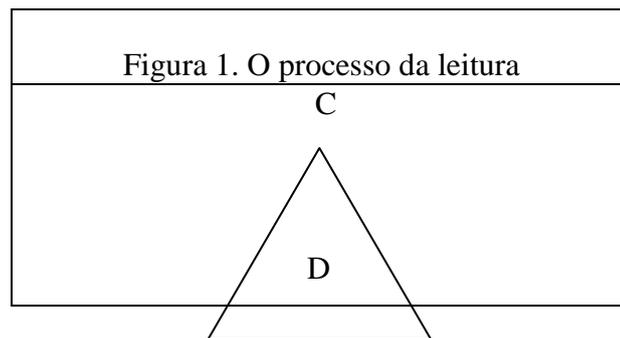
Entender o texto como fonte única de sentido é uma postura que provém de uma visão estruturalista e mecanicista da linguagem. Conforme essa concepção, o sentido estaria presente nas palavras e nas frases dependendo, unilateralmente, da forma como o autor oferece o texto (Coracini, 1995). A proposta de leitura baseada somente na concepção ascendente, segundo Kleiman (2004), acata essa unilateralidade e considera que o leitor pode compreender o texto porque tem a capacidade de decodificá-lo completamente, e isso basta. Essa concepção é totalmente centrada no texto e não contempla o fato de que, comumente, o leitor usa de inferências e formulação de hipóteses para construir o sentido daquilo que lê.

Diferente da hipótese ascendente é a descendente (Kleiman, 2004). Segundo essa concepção, é o leitor o responsável pela construção do sentido daquilo que lê. Sob essa perspectiva de leitura, um mesmo texto pode expressar diferentes visões, isto é, as experiências socioculturais e os conhecimentos prévios de que dispõe o leitor serão responsáveis pela compreensão, o que torna possível diferentes leituras de um mesmo texto por diferentes leitores.

Os textos usados na aula de leitura são, naturalmente, marcados ideologicamente e essas marcas ideológicas não devem ser disfarçadas pelo professor, escondidas ou ignoradas em nome da imparcialidade (Coracini, 1995). É importante que professor apresente e leve os alunos a observarem o funcionamento ideológico dos vários tipos de discurso, sensibilizando o aprendiz para a percepção da força ilocutória presente em cada texto, tornando-o consciente de que a linguagem é uma forma de atuar e persuadir; de influenciar e de intervir no comportamento alheio, de modo que é por meio dela que as

peças atuam umas
“dentro de uma
social, histórica e
1992, p. 69).

Coracini
papel da escola
ter opinião própria e
que outros
posicionamento



sobre as outras
matriz pessoal,
cultural” (Braggio,

(1995) afirma que é
incentivar o aluno a
a defendê-la mesmo
apresentem um
diferente. Dessa

forma, segundo a referida autora, a escola estaria proporcionando ao aluno a oportunidade de se construir como sujeito de sua leitura e a não considerar que o que está dito nos livros está pronto e acabado. A autora faz refletir que escola não pode se tornar passiva em relação a essa visão e ação.

De acordo com Sabota (2002, p. 31), “texto e leitor existem um em função do outro”. A autora propõe uma sugestão gráfica do processo de leitura por meio de uma pirâmide que representa quatro elementos fundamentais e interagidos: na base da pirâmide estão o autor, que carrega o desafio de ser acessível e interessante ao leitor, e o leitor com seus esquemas para o contato interativo com o texto; ao cume da figura está o conhecimento produzido durante a interação e, no meio, preenchendo o campo interno da pirâmide, estão os esquemas compartilhados pelo autor e leitor. Transcrevemos, a seguir, a pirâmide representada por Sabota (2002, p. 32):

A	B
A – autor	
B – leitor e seus esquemas	
C – conhecimento	
D – esquemas compartilhados entre leitor e autor	

O leitor representado na pirâmide é, segundo a autora, mencionado na literatura especializada como leitor bem-sucedido ou bom leitor, já que é capaz de ativar esquemas e interagir com o texto.

Buscamos neste item destacar o modelo interativo por acreditarmos ser este o que melhor se relaciona com a proposta de leitura que apresentamos nesta investigação.

1.2 A aprendizagem colaborativa de leitura

A proposta do ensino de leitura nos princípios da aprendizagem colaborativa tem sua matriz inserida no contexto de participação ativa e sociodiscursiva dos alunos. Visa à abolição da ideia de que o conhecimento é transferido unilateralmente, de um indivíduo a outro, ou seja, do professor ao aluno ou mesmo do texto escrito ao leitor aprendiz. Conforme os pressupostos da colaboração, o conhecimento é resultante de um consenso, sendo construído a partir de conversas, debates, trocas de opiniões e alcance de acordos.

Na proposta colaborativa, o professor deve ser o mediador que encoraja os estudantes a essas etapas participativas e afetivas. Deve ser o mediador que, após planejar, apresenta situações a serem problematizadas para que os alunos, sempre de forma coletiva, em pares ou em pequenos grupos, se empenhem em resolver. O professor deve ser o condutor da atividade planejada considerando, além de suas estratégias, especialmente, as estratégias construídas pelos alunos.

Vários são os pesquisadores que conceituaram o termo aprendizagem colaborativa e poderíamos destacar mais de um desses conceitos para sustentar o estudo que aqui empreendemos. Destacamos, entretanto, Figueiredo (2006), que define a aprendizagem colaborativa como situações educacionais em que duas ou mais pessoas aprendem ou tentam aprender algo juntas. A partir das reflexões desse autor, compreende-se que a colaboração pressupõe que os alunos trabalhem para atingir objetivos comuns de aprendizagem e que

“por meio dela [a colaboração], os alunos podem dar e receber ideias, provar assistência mútua para a realização de uma atividade etc.” (FIGUEIREDO, 2006. p. 12).

A aprendizagem colaborativa, de acordo com Figueiredo (2006), está baseada nos pressupostos elaborados por Vygotsky (1991; 1998) e seus colaboradores. Trata-se, portanto, de uma abordagem socioconstrutivista, visto que requer um processo ativo e interativo em que os indivíduos constroem o conhecimento e os conceitos com base na troca de opiniões e naquilo que já têm como conhecimento prévio.

Segundo Figueiredo (2006), há diferença entre a proposta colaborativa e a proposta cooperativa. Apesar de ambas proporcionarem a interatividade, na cooperação, os papéis dos integrantes são definidos *a priori*, enquanto na colaboração, os papéis são definidos à medida que a atividade se desenvolve (Figueiredo, 2006).

De acordo com Vygotsky (1998), as crianças desenvolvem-se psicologicamente a partir do momento que interagem com outras crianças mais experientes que elas e ou com os adultos. Nesse sentido, o desenvolvimento ocorre, primeiramente, a partir desse contato com o outro e, somente depois dessa interação, é que o desenvolvimento interior também acontece. É por isso que o autor afirma que o desenvolvimento acontece, primeiramente, no plano social e, posteriormente, no plano individual (VYGOTSKY, 1998).

1.2.1 A construção do processo de aprendizagem

Piaget (1970; 1974) também teorizou sobre o desenvolvimento cognitivo das crianças e tanto este autor como Vygotsky explicam os processos que ocorrem no indivíduo em situação de aprendizagem. Entretanto, o ponto de vista desses autores torna-se diferenciado à medida em que Piaget (1973) tende a valorizar a interação entre organismo e ambiente na construção do conhecimento, enquanto Vygotsky (1998) destaca as relações sociais e valoriza o papel da interação entre sujeitos no desenvolvimento dos processos psicológicos e da aprendizagem.

Em função desses dois posicionamentos dos autores, destaca-se o fato de, recorrentemente, ser atribuído a Piaget o título construtivista e a Vygotsky ser reservado a denominação socioconstrutivista.

Um conceito que consideramos bastante relevante para a compreensão do desenvolvimento cognitivo humano é o da zona de desenvolvimento proximal (ZDP) elaborado por Vygotsky (1998). Ao formular uma teoria sobre o desenvolvimento cognitivo da criança, o autor faz referência ao percurso que realiza um indivíduo em processo de

aprendizagem. É considerando esse percurso que o autor define as três zonas de desenvolvimento do aprendiz: a zona de desenvolvimento potencial, referente às funções cognitivas que a criança tem condições de vir a desenvolver sozinha; a zona de desenvolvimento proximal, relacionada às funções cognitivas que a criança ainda não consegue desenvolver sozinha, mas consegue realizar com a ajuda de outra pessoa mais experiente que ela, e que está prestes a conseguir realizar sozinha; a zona de desenvolvimento real, que representa as condições cognitivas que podem ser desenvolvidas de forma independente, pela criança (Vygotsky, 1998).

Refletindo o caráter interpessoal e o intrapessoal da aprendizagem, propostos por Vygotsky (1998), conceitos estes já abordados anteriormente, compreendemos que essas duas fases do processo de desenvolvimento da aprendizagem estão relacionadas aos conceitos de assimilação, internalização e acomodação, propostos por Piaget (1974).⁸

Entendemos que a assimilação⁹ está relacionada à zona de desenvolvimento potencial do aprendiz e que depende de um *Input*¹⁰ nos pressupostos de Krashen (1985). A informação recebida pode ser assimilada, isto é, compreendida ou não. Para que seja assimilada, é necessário que o *Input* esteja dentro da zona de desenvolvimento proximal do indivíduo. Estando esse *input* dentro da zona de desenvolvimento proximal e sendo assimilado, pode ocorrer o *'intake'*, ou seja, a internalização da informação recebida.

Com base nos estudos realizados, consideramos que Piaget (1974) e Vygotsky (1998) podem ter visões diferenciadas sobre alguns dos aspectos do desenvolvimento cognitivo, entretanto, ambos se complementam em termos de subsídios para os estudos sobre a aprendizagem, o que consideramos válido, também, à aprendizagem de leitura.

1.2.2 Outros colaboradores do processo sociointerativo de aprendizagem

⁸ O termo é empregado aqui fazendo referência ao indivíduo em situação de aprendizagem, independente da idade. Acreditamos ser necessária esta explicação pelo fato de os autores referenciados tratarem do desenvolvimento do intelecto das crianças, teoria que adotamos para o estudo da aprendizagem de estudantes com faixa etária entre 11 e 12 anos.

⁹ Estruturas mentais compostas por “esquemas de ação”. Inicialmente, tais estruturas são categorias inatas que vão amadurecendo e adquirindo natureza distinta por meio de um processo de “equilíbrio” entre o sujeito e o meio. O indivíduo seria dotado de funções adaptativas invariáveis ao longo da vida. Nessa adaptação intelectual uma organizada e constante *assimilação* do novo conhecimento em lugar do velho e uma *acomodação* do velho ao novo que manteriam em equilíbrio o funcionamento cognitivo. (Piaget, 1970)

¹⁰ Segundo Krashen (1985), para que uma aquisição se proceda é necessário que o *input*, isto é, uma informação nova, esteja um pouco além do estágio em que se encontra o aprendiz. Em outras palavras, se a competência atual na língua é *i*, o *input* deve conter informação linguística que esteja um nível acima dessa competência, ou seja, *i + 1*.

A partir das considerações de Toschi (2011), entendemos que a mediação da aprendizagem deve favorecer a relação entre o estudante e o objeto de estudo.

Segundo essa autora, o aprendiz deve ser motivado a desejar o conhecimento proposto para estudo. Assim, motivar esse desejo é papel do professor que deve oportunizar o avanço da mediação da aprendizagem, inibindo aquela realizada de forma unilateral, pelo professor em direção ao aprendiz e favorecendo aquela realizada pelo próprio aluno, interagindo com os demais membros e elementos envolvidos no processo. Conforme Toschi (2011), mediar não é simplesmente direcionar uma informação. Nas palavras da autora, “mediar significa estabelecer conexões por meio de algum intermediário. [...] O conceito da relação implica interdependência entre os pólos da relação” (TOSCHI, 2011, p. 118). Entendemos que esse ‘intermediário’ a que se refere a autora pode ser, como ela própria esclarece, qualquer dispositivo: um equipamento, um livro, o texto, dentre outros.

Outro fator considerável para esta nossa proposta de estudo encontrado em Toschi (2004), é a abordagem sobre a dupla mediação da aprendizagem: a mediação didática e a mediação cognitiva. A primeira é realizada pelo professor que adota estratégias para tornar o objeto do conhecimento desejável e acessível ao aprendiz. A segunda ocorre cognitivamente, sob processamentos realizados pelo próprio aprendiz. Adotando a teoria apresentada por Toschi e associando-a à proposta colaborativa de aprendizagem, entendemos que a mediação didática pode ser realizada tanto pelo professor quanto por um aluno. Em atividades realizadas em grupo, por exemplo, um aluno mais experiente pode colaborar com outro na forma da mediação didática, levando esse outro a realizar a mediação cognitiva.

Toschi (2011) apresenta também o modelo espiral de ensino, que retifica a ideia de via de mão única da aprendizagem, para a ideia de veiculação da aprendizagem, não em via de mão dupla, o que entendemos ser a via professor-aluno, mas em uma via diversificada, semelhante a um espiral, que perpassa por todos os envolvidos no processo da aprendizagem. Apesar de a autora não tratar especificamente da temática da abordagem colaborativa de ensino, essa proposta da via de mediação da aprendizagem em espiral muito se insere na que estamos discutindo nesta pesquisa.

Outro autor que aborda concepções favoráveis a respeito da aprendizagem colaborativa é Panitz (1996). De acordo com esse teórico, a colaboração é uma filosofia de interação e de ensino, não apenas uma técnica de sala de aula. Como salienta o autor,

em todas as situações onde pessoas formam grupos, a aprendizagem colaborativa sugere uma maneira de lidar com as pessoas que respeita e destaca as habilidades e contribuições individuais de cada membro do grupo. Existe um compartilhamento de autoridade e a aceitação de responsabilidades entre os membros do grupo, nas ações do grupo. A premissa subjacente da aprendizagem colaborativa está baseada na construção de consenso por meio da cooperação entre os membros do grupo, contrapondo-se à ideia de competição, na qual alguns indivíduos são melhores que outros. (PANITZ, 1996, p. 1).

Sabota (2002) evidenciou que, durante a realização das atividades em pares, os alunos realizaram interações sociocognitivas e estabeleceram estratégias para a solução dos problemas, sendo algumas delas: negociações para se chegar a um consenso, como por exemplo, problemas de vocabulário; o emprego de conhecimentos metalinguísticos para sustentar argumentos apresentados uns aos outros como, por exemplo, a recorrência ao conhecimento dos verbos; emprego de fontes externas; uso de *scaffolding* (andaimés ou estruturas de apoio, em tradução para a Língua Portuguesa). Segundo a autora, os *scaffolding* são processos que possibilitam ao aprendiz realizar uma tarefa que não conseguiria realizar sem a ajuda ou o suporte de um parceiro.

Acreditamos que esses elementos de interação discursiva apresentados por Sabota (2002), assim como as focalizações, as sacadas, e o fatiamento (Leffa, 1996, *et al*) que são, também, estratégias de leitura abordadas neste capítulo, certamente devem ser recorrentes em atividades em grupo, levando em conta que a participação ativa, dialogada, com possíveis discórdias e buscas de alcance consensual, são ocasiões propícias a esses tipos de estratégias. Compreendemos também que os procedimentos descendentes e ascendentes de leitura (Leffa, 1996; Sabota, 2002 *et al*) podem ser inerentes ao processo interativo, pois certamente, ganham força com a participação em equipe. Aquilo que um leitor não conseguir perceber durante a atividade de compreensão textual, poderá ser resgatado pela memória de trabalho (Kleiman, 2004) de outro leitor do grupo.

Desta forma, acreditamos que, assim como as pesquisas realizadas por Sabota (2002; 2006) puderam comprovar a relevância da proposta colaborativa nas aulas de leitura e compreensão textual em língua inglesa, confiamos que pelo presente trabalho seja possível observar essa proposta favorável, também, à prática pedagógica de leitura em língua portuguesa.

1.2.3 O trabalho dos grupos de consenso

De acordo com Torres (2004), um grupo de consenso é aquele composto por indivíduos que se envolvem em um objetivo comum, na realização de uma ou mais tarefas, negociando, o que acreditam e sabem para alcançar algum tipo de consenso ou acordo em função do objetivo a ser atingido. De acordo com a autora, na organização dos grupos, os professores

geralmente: (a) dividem a turma em grupos pequenos (de dois a seis participantes, dependendo da tarefa); (b) providenciam uma tarefa, previamente definida, para os grupos pequenos; (c) re-agrupam a turma numa sessão plenária para ouvir os relatos dos grupos pequenos e negociar com o grupo todo; e (d) avaliam a qualidade do trabalho dos estudantes. (TORRES, 2004, p. 14).

A autora afirma também que o grupo é “antes de qualquer coisa, um instrumento a serviço da construção coletiva do saber” (TORRES, 2004 *et al*, p. 18)

Sabota (2002, p. 44) também traz suas contribuições a respeito do trabalho em grupo afirmando que, na aula de Língua Inglesa o grupo “representa a reunião de alunos durante a aula com o propósito específico de aprender e desenvolver língua em conjunto”. De acordo com a autora, os alunos estando interagidos em grupo têm mais disposição para a realização das tarefas, mais persistência em relação aos objetivos, maior retenção de memória a respeito daquilo que foi executado, maior desenvolvimento da produção oral e mais motivação para as aulas, dentre outros elementos favoráveis destacados.

Bulla (2007) traz para o estudo do trabalho em grupo, reflexões importantes como o conceito de enquadre (*frame*) para tratar da relação dos elementos do grupo: como esses elementos interpretam as ações uns dos outros, bem como as suas próprias ações. As interpretações e entendimentos em relação ao que os integrantes estão fazendo e como estão fazendo determinada ação são co-construídos e negociados pelo grupo, demonstrando que os participantes estão envolvidos dentro de um mesmo enquadre. Dependendo do propósito ou da atitude de cada participante, se percebidas diferenças de enquadramento, os participantes poderão tentar reenquadrar a situação, utilizando, por exemplo, mecanismos de reparo. Segundo a autora, para a observação de como se dá a construção de enquadres dentro do grupo é importante considerar o emprego de elementos multimodais como a orientação corporal e a prosódia (Bulla, 2007, p. 23).

Bulla (2007) aborda também a interação discursiva, propriamente dita, trazendo considerações relevantes como o conceito de tomada de turno. Segundo a autora, a tomada de turno diz respeito “a como as pessoas conseguem falar [no sentido de ter a palavra], por

quanto tempo, e com que consequências, ou seja, quando e como alguém toma o turno e como se dá a troca de turnos entre os participantes” (BULLA, 2007, p.25).

A partir das contribuições dessa autora é possível elevar a atenção para um momento relevante dentro do grupo, como: quem toma o turno mais vezes; se permanece por longo ou curto tempo na tomada de fala; se o turno é interrompido em alguma ocasião, dentre outras observações possíveis. Ainda de acordo com Bulla, se, por exemplo, ninguém toma um determinado turno, um único integrante pode continuar sendo o locutor por mais tempo ou pode ainda:

- a) abrir uma pausa e tomar o turno novamente;
- b) indicar o próximo a falar chamando-o pelo nome ou através de uma outra referência verbal; olhando ou virando o corpo para a pessoa, dentre outras formas;
- c) esperar que outro participante tome o turno por auto-seleção.

Consideramos relevante analisar como ocorrem os turnos dentro do grupo porque acreditamos que essa seja uma oportunidade de identificarmos um possível líder e como ele gerencia a tarefa de resolver os exercícios de compreensão textual ou observar a ausência de liderança e uma participação circular e equilibrada entre os aprendizes. Nesse sentido, podemos investigar, ainda, se todos se situam no enquadre, isto é, se a proposta da atividade atende a todos, permitindo que a equipe, e não apenas um ou dois integrantes, esteja ativa no processo da aprendizagem, enquanto algum dos membros esteja passivo a ponto de não interagir nos turnos, nas discussões e na tomada de decisões.

1.2.3.1 As investidas de conflito e as adjacências no trabalho em grupo

Segundo Lorder (2006), outros elementos comuns nos eventos discursivos de aprendizagem são as concordâncias, geradoras de consenso, e as discordâncias, geradoras de conflitos. Enquanto as concordâncias asseguram o desenvolvimento da interação de forma alinhada, as discordâncias, que emergem das situações de debate, podem desencadear ondas firmadas de conflitos como, por exemplo, a discussão por adjacência¹¹ opositiva.

¹¹ “A adjacência está relacionada ao fato de que a realização de uma ação, como cumprimentar alguém, torna-se a realização de uma outra ação necessária” (Bulla, 2007, p. 26). Trata-se, então, de uma implicatura.

Conforme Lorder (2006), a discordância é uma situação distinta e ou opositiva estabelecida entre os membros do grupo em relação a algum tema instituído nos turnos. A discordância pode ocorrer no(s) turno(s) de apenas um integrante em relação aos demais ou em outro arranjo, a depender da quantidade de integrantes no grupo e dos participantes dos turnos, com seus respectivos posicionamentos acerca do tema discutido. A partir de uma discordância, pode ocorrer ações como: a) deixar passar a discordância; b) transformar a discordância em brincadeira, estabelecendo um novo enquadre interacional; c) investir no conflito, constituindo uma sequência de discordância expandida. Nesse último caso, pode vir a acontecer discórdias alongadas e aprofundadas em depreciações (Lorder, 2006, p. 13).

Consideramos os estudos de Bulla (2007) e Lorder (2006) muito relevantes, pois reportam a observações que podem contribuir para um melhor entendimento das ações realizadas pelos participantes dos grupos e, também, revelam que nem sempre o trabalho em grupo é uma atividade harmoniosa.

Dessa forma, por considerarmos o trabalho em grupo favorável ao desenvolvimento da aprendizagem, percebemos a necessidade de que essa proposta seja bem planejada e conduzida pelo professor, para que as possíveis discordâncias entre os participantes venham a ser convergidas em consenso ou, pelo menos, em situações de adjacências positivas. Segundo Lorder (2006), uma forma de abrandar a adjacência opositiva é o emprego de adjacências suavizantes, como o pedido de desculpas, por exemplo. A este, acrescentamos gestos, palavras ou expressões que assegurem o respeito à opinião do outro e uma forma de se defender sem ofender; uma forma de argumentar e persuadir sem ser invasivo e que implique aceites ao invés de rejeições. Essas adjacências suavizantes e positivas, dentre outras possibilidades, são, também, aprendizagens que podem ser desenvolvidas durante a interação discursiva em sala de aula, além do conteúdo previamente elencado pelo professor.

1.2.4 O professor mediador da atividade em grupo

Segundo Sabota (2002), o professor que propõe um trabalho interativo em grupos acaba encontrando novos papéis. Ao refletir sobre esses papéis, descritos pela autora, entendemos que o professor deixa de ser o instrutor para ser o co-aprendiz. Ele precisará verificar o desenvolvimento dos grupos dispostos na classe; auxiliar, direcionar e redirecionar os trabalhos dos integrantes; precisará facilitar sem controlar a aprendizagem e,

em algumas ocasiões, intervir e promover o acordo, caso haja alguma discordância expandida ou algum conflito.

Sabota (2002, p. 50) ressalta que o professor “deve se manter atento para não deixar que sua resposta direcione a resposta dos alunos” e deve conduzir a resolução dos exercícios sem resolver os problemas propostos ou levantados pelos grupos. Entendemos que essa observação é muito importante, porque em muitas situações, é comum que diante da recorrência dos alunos, com suas dúvidas, o professor responda aos aprendizes ao invés de monitorá-los a chegar à solução.

1.2.5 A formação dos grupos heterogêneos

Embora não tenhamos encontrado estudo algum sobre a formação de grupos para o desenvolvimento de atividades de leitura e compreensão textual em sala de aula, entendemos, ao planejarmos nossa pesquisa, que seria necessário definirmos alguns procedimentos para a execução do nosso trabalho antes de pensar, simplesmente, na formação por arranjos com integrantes aleatórios.

Refletimos, a princípio, a proposta da heterogeneidade defendida por Vygotsky (1998). Esse autor evidencia, como já foi abordado anteriormente, que uma criança menos experiente, ou menos capaz, pode beneficiar-se quando em contato com outra criança ou com um adulto mais experiente, ou mais capaz que ela.

Entretanto, buscando as contribuições de outros estudiosos sobre o assunto, encontramos Wells (1999), que não atribui relevância ao fato de haver um elemento mais capaz que outro em um grupo, e propõe, ainda, uma observação mais aprofundada sobre a atribuição, a um elemento, a condição de ser mais ou menos capaz.

Na concepção desse autor, o simples fato de estarem agrupados já oferece aos aprendizes condições de desenvolverem-se cognitivamente, independentemente de haver no grupo elementos mais experientes que outros. Segundo Wells (1999), em uma interação, um aprendiz *A* pode demonstrar mais habilidade que um aprendiz *B* em uma determinada tarefa, mas não necessariamente em outra em que, talvez, o aprendiz *B* possa apresentar mais habilidade que o *A*.

Torres (2004, p. 18) traz também uma consideração a esse respeito afirmando que “o professor na aprendizagem colaborativa deve criar atividades que ajudem os estudantes a descobrirem e tirarem vantagem da heterogeneidade do grupo para aumentar o potencial de aprendizagem de cada membro”.

Sabota (2002, p. 49) também faz refletir que é na “heterogeneidade entre os integrantes do grupo que surge a troca de informações, uma vez que é na percepção da diferença de informação entre os integrantes que florescem as verdadeiras trocas de dados e opiniões”. É justamente nessas diferenças de percepção e opiniões que acreditamos estar o principal fator que torna o trabalho em grupos favorável à atividade de leitura e compreensão textual.

Entendemos que a heterogeneidade não reside apenas no fato de um aprendiz ser mais ou menos capaz que outro. A heterogeneidade se manifesta, especialmente, pelas diferentes formas de pensar e de agir sobre as coisas e sobre os fatos. Entretanto, ao nosso ver, os diferentes níveis de habilidade dos aprendizes também representam heterogeneidade e não consideramos prudente descartar essa consideração tão enfatizada por Vygotsky (1998).

1.2.6 Aula de leitura: a importância do planejamento

Concordando com Sabota (2002, p. 33) que “a aula de leitura em L2 deve ser meticulosamente planejada para garantir maior produtividade por parte dos alunos”, consideramos a relevância do planejamento da aula em Língua Portuguesa. Além de Sabota, outros estudiosos como Freire (1987), Kleiman (2004), Sim-Sim (2007), Cafiero (2010) também ressaltam a importância do planejamento. Soares (1993) e Rojo (2009) acrescentam a necessidade do levantamento dos conhecimentos prévios dos alunos para se nortear o que planejar para as aulas. De acordo com essas duas autoras, é necessário investigar o nível de letramento da classe antes de preparar o planejamento da aula de leitura.

Conforme Soares (1993), o letramento é um termo de definição complexa, mas que equivale à competência de saber fazer uso da leitura e da escrita respondendo às exigências da sociedade, através dos variados gêneros textuais em circulação nas esferas sociais. As habilidades de leitura estão relacionadas ao nível de letramento que o indivíduo tem graduado ao longo da vida escolar e em contato com o ambiente social. Soares explica que

ler é um conjunto de habilidades e comportamentos que se estendem desde simplesmente decodificar sílabas ou palavras até ler *Grandes Sertões Veredas* de Guimarães Rosa... uma pessoa pode ser capaz de ler um bilhete, ou uma história em quadrinhos, e não ser capaz de ler um romance, um editorial de jornal [...] Conclui-se que há diferentes tipos e níveis de letramento, dependendo das necessidades, das demandas do indivíduo e de seu meio, do contexto social e cultural (SOARES, 1993. p. 48- 49. Grifos da autora.).

Cafiero (2010) afirma que não adianta esperar dos alunos algo que não se respalde nos seus conhecimentos prévios. Compreendemos que essa ideia da autora está em consonância com Vygotsky (1998) sobre a consideração da zona de desenvolvimento proximal do indivíduo. De acordo com Cafiero (2010), não adianta, por exemplo, esperar que os alunos dominem um gênero como o editorial, se eles não conhecem gêneros jornalísticos mais simples como o anúncio, a notícia e a reportagem. Considera a autora que, ao preparar o texto que será lido em classe, o professor prevê sua atuação como mediador: conhecendo seus alunos e conhecendo o texto a ser lido, poderá propor estratégias de leitura que minimizem as dificuldades (Cafiero, 2010).

Não sugerimos, ao destacarmos as reflexões sobre o planejamento, que o professor deve desconsiderar as necessidades reais que emergem no momento da aula e da leitura em si. Entendemos que a aula de leitura, assim como qualquer aula, deve ter espaço para a espontaneidade, mas consideramos fundamental que o professor faça-se conhecedor das defasagens que os alunos demonstram no decorrer das aulas, e tenha sempre em mãos, ao adentrar o espaço da classe, objetivos definidos para minorar essas defasagens. Para isso, ele precisa selecionar materiais e propor exercícios visando a resultados satisfatórios. Caso outras defasagens surjam, entendemos, que devem ser, também, levadas em conta, tanto no momento oportuno em que surgem, quanto nas próximas aulas, se o professor perceber que a dificuldade não foi solucionada.

Cafiero (2010) faz questão de ressaltar a necessidade de se planejar e executar criteriosamente as aulas de leitura e assinala a importância dos planejamentos “macro” e “micro”. A autora faz compreender que o planejamento ‘macro’ é aquele que visa a uma articulação ampla entre os instrumentos nos quais se embasa o sistema de ensino, como as Leis de Diretrizes e Bases (LDB), os PCN, o Projeto Político Pedagógico e o currículo escolar, por exemplo. Vargas (2006), ao defender o ‘princípio dialogal’, faz refletir que o diálogo aberto à comunidade escolar e ao próprio aprendiz deve servir, também, de instrumento para a construção do currículo escolar. Isso nos faz observar a importância atribuída por Vargas (2006) à participação dos estudantes na elaboração do planejamento sugerido como macro por Cafiero.

Vargas (2006) relaciona uma série de objetivos a serem elaborados pelo professor durante o planejamento. Esses objetivos são apresentados pela autora de forma progressiva, partindo das habilidades ascendentes de leitura consideradas mais simples,

como por exemplo, localizar, identificar e apontar elementos no texto, desenvolvendo, depois, para habilidades mais complexas como as de inferir, estabelecer relações de causa, consequência, finalidade; de compreender globalmente o texto; criticar, posicionar-se, perceber a força argumentativa; perceber a ironia e o humor; distinguir fato e opinião, dentre várias outras.

De acordo com as abordagens da referida autora, durante as aulas de leitura é importante a ativa participação do aluno; que ele faça perguntas, que levante hipóteses, que acione os conhecimentos prévios; que confronte interpretações, que busque soluções para suas dúvidas e não apenas faça questionários de perguntas e respostas; de localização e informação (CAFIERO, 2010).

Vale ressaltar a importância das considerações de Fulgêncio (1992), Leffa (1996), Kato (2002), Brito (2002), Kleiman (2004), dentre outros estudiosos dos procedimentos de leitura, referenciados anteriormente, no momento de refletir e elaborar o planejamento da aula de leitura. Compreender o que acontece quando o leitor se põe frente ao texto é importante para que o professor elenque estratégias de elaboração do planejamento e da execução da aula.

Segundo Sabota (2006), o professor de leitura deve ser o facilitador e o promotor de discussões pertinentes à realidade do aluno, e possibilitar oportunidades de interação. Por isso os exercícios propostos devem ser variados e abranger diferentes estilos.

Segundo Cafiero (2010), o planejamento do professor deve levar em conta aquilo que o aluno já sabe, levando-o a avançar para aquilo que ainda é necessário aprender. Consideramos, nesse sentido, que atividades diagnósticas sejam bastante relevantes, pois permitem situar o professor frente às necessidades de aprendizagem dos alunos.

De acordo com Cafiero (2010), na primeira parte da aula de leitura o professor deve proporcionar aos alunos a oportunidade de fixação de objetivos e a contextualização do texto. É importante que o professor faça predições, situe o texto dentro da obra de que ele é parte; fale sobre o autor, comente características do gênero textual, dentre outros elementos, isto é, o professor deve levar o aluno a perceber que, antes de ler já é possível tirar bastante proveito do texto.

Cafiero (2010) chama atenção para o fato de que, geralmente, fazem-se perguntas após a leitura do texto pelos alunos, mas o importante é que algumas perguntas sejam feitas, também, antes de os alunos começarem a ler propriamente.

São algumas sugestões de objetivos para uma boa aula de leitura, propostas por Cafiero (2010): propor desafios para os alunos localizarem, rapidamente, informações no

texto; criar estratégias para que se leia o texto até o fim; estimular o aluno a prestar atenção às saliências do texto: aspas, negritos etc.; oferecer textos com omissão de informações para que o aprendiz complete; provocar a construção de hipóteses (ler para a classe fazendo pausas em locais estratégicos e propor perguntas); levar o aluno a levantar palavras-chave; fazer exercícios de adivinhar o sentido de uma palavra a partir de informações do texto; ler e comentar piadas para levar os alunos a desenvolver a capacidade de ler as entrelinhas; apresentar um texto com parágrafos fora de ordem e pedir aos alunos que organizem; sugerir que proponham um novo título; que transformem o texto em esquema, em mapas textuais ou conceituais, dentre outras.

Sim-Sim (2007) compartilha das ideias de Cafiero (2010) e reforça que ensinar a compreender é ensinar estratégias, visto que estas são ‘ferramentas’ de que os alunos fazem uso na busca da compreensão textual. Sim-Sim (2007) afirma que as estratégias ocorrem antes, durante e após a leitura, propriamente dita. Segundo essa autora uma aula de leitura completa compreende de, no mínimo, de três fases: a pré-leitura, a leitura e a pós-leitura, sendo que para cada uma dessas fases deve haver estratégias específicas de ensino.

De acordo com Sim-Sim (2007), na ‘pré-leitura’ deve-se: explicar o objetivo da leitura; ativar conhecimentos prévios; antecipar conteúdos com base no título, nas imagens etc.; filtrar o texto através de palavras-chave; provocar autoquestionamentos e automonitorias. Segundo a autora, durante a leitura e a releitura do texto, o professor poderá levar os alunos a: realizar seletivas; criar imagens mentais como associações e experiências sensoriais; sintetizar o que leu; adivinhar significados de termos desconhecidos; recorrer a outros materiais de pesquisa como dicionários, enciclopédias e o ambiente virtual; realizar paráfrases; sublinhar, tomar notas de leitura, dentre outras possibilidades.

Já após a leitura, segundo Sim-Sim (2007), ainda há muito o que fazer: formular questões e tentar respondê-las; discutir o texto com os colegas e com o professor; reler partes do texto para confirmar hipóteses, dentre outras atividades.

Sabota (2002) divide a aula de leitura em cinco fases, sendo estas:

- Pré-leitura ou apresentação: nessa fase, o texto deve ser anunciado, apresentado. Nesse momento, o professor oportuniza aos alunos socializarem os esquemas gerais, isto é, comuns à classe.
- Leitura descendente: os alunos, com base nos dados levantados na etapa anterior, elaboram uma compreensão geral do texto e localizam informações específicas como datas, nomes de lugares etc. Segundo a autora, essa é uma fase de reformulação e comprovação de hipóteses e, por esse motivo, requer

concentração e silêncio, pois os alunos podem querer adotar o seu ritmo particular de realizar a leitura. A percepção detalhada das imagens e tabelas ocorre nessa fase da leitura.

- Leitura detalhada: esse é um momento de se atingir objetivos mais específicos, propostos pelo professor, como um argumento, uma opinião detalhada, algumas particularidades do texto, e do trabalho com recursos metalinguísticos.
- Compreensão: nessa fase, o professor verifica se os alunos entenderam o texto, geralmente utilizando perguntas, exercícios variados como alguns exemplos sugeridos pela autora: “enumeração de figuras na ordem dos parágrafos, correção de resumos, discriminação de itens (verdadeiro ou falso), entre outros” (SABOTA, 2002, p. 35).
- Extensão: é a fase também denominada pós-leitura. Nessa fase, a autora sugere a realização de algumas atividades que “permitam ao aluno-leitor exprimir como o texto lido se relaciona com o conhecimento de mundo que ele já tem” e não, simplesmente, verificar a compreensão. Debates, desenhos, pôsteres, vídeos são algumas atividades sugeridas pela autora para essa fase.

De acordo com Sabota (2002), a aula de leitura nos pressupostos da aprendizagem colaborativa deve passar por essas fases fundamentais, que parte da motivação até a compreensão mais expandida do texto. Nessa proposta de aula, o professor oferece ao aluno oportunidades importantes de estratégias de leitura, como a de extrair do texto uma informação específica (*scanning*) ou apreender a ideia principal dos parágrafos e do texto (*skimming*).

1.2.7 Os descritores de leitura

Além de proporcionar maior motivação aos alunos, a definição de objetivos para a aula de leitura pode favorecer também ao próprio professor, levando-o à busca de elementos teóricos pertinentes a sua área de ensino e direcionando-o a elementos específicos de trabalho.

Não acreditamos e por isso não propomos uma receita de aula, mas reiteramos, como já esclarecemos anteriormente, a relevância das teorias acerca do planejamento pautado nos conhecimentos prévios e nas defasagens apresentadas pela classe.

Nesse sentido, pensando numa proposta de elaboração de objetivos para a aula de leitura, acatamos, dentre as demais abordagens apresentadas neste estudo, a proposta dos Descritores de Leitura apresentada pelo Ministério de Educação e Cultura (MEC) no caderno do Saeb (Brasil, 2011).

O descritor é uma associação entre os conteúdos curriculares e as operações mentais desenvolvidas pelo aluno, que traduzem competências e habilidades de leitura (Brasil, 2011, p. 21). Segundo o material pesquisado, os descritores podem indicar habilidades gerais que se esperam dos alunos e constitui uma referência para a seleção dos itens que devem compor uma avaliação.

A matriz curricular da segunda fase do Ensino Fundamental (6º ao 9º ano), contempla 21 descritores dispostos em 6 tópicos que seguem a ordem crescente de aprofundamento. Cada tópico apresenta as habilidades de leitura requeridas em cada descritor.

Para a análise das habilidades de leitura a partir dos descritores, há que se considerar a escolha de gêneros e as estratégias interpretativas diversificadas, com grau de complexidade estabelecido (BRASIL, 2011, p. 23). A tabela com os tópicos, descritores e habilidades requeridas em cada descritor encontra-se na seção de anexos deste trabalho, sendo o anexo A.

Outro objeto fundamental à aula de leitura é aquilo que, na aula, não tem como faltar: o texto. Sabota (2002, p. 36) define o texto como uma “unidade de trabalho do estudo da leitura”. Trataremos, no próximo item, de algumas questões relativas ao texto, abordadas pela referida autora.

1.2.8 O texto

Sabota faz refletir a questão estática e ao mesmo tempo dinâmica do texto como unidade. Ele é estático porque é material físico, produto escrito que não pode ser modificado continuando sendo a si próprio. Passaria, se modificado, a outro texto. Entretanto, ele é dinâmico porque é passivo de interpretações variadas, diversificadas e também porque é, como já dissemos anteriormente, uma incompletude intervalar, que só se completa com a participação do leitor. O leitor, então, é parte que completa o texto e este existe em função daquele.

De acordo com Sabota (2002), o texto deve apresentar conteúdo linguístico e temático apropriado à classe e possível de ser discutido pelos estudantes. O grau de

dificuldade relacionado a vocabulário, organização, gênero e estilo do autor também deve ser observado com cuidado pelo professor.

Entendemos que o texto deve tratar de assuntos pelos quais os estudantes, geralmente, têm interesse ou escritos de forma a despertar esse interesse, para que a leitura seja motivadora. Consideramos também que o texto proponha aprofundamento daquilo que o leitor já sabe, isto é, que acrescente algo, mesmo que seja um texto já conhecido pelos leitores-aprendizes, visto que há sempre novas leituras possíveis de serem realizadas, mesmo quando se trata de releituras.

Consideramos, ainda, que o caráter motivador do texto pode ser complementado pela postura do professor ao apresentá-lo aos estudantes. Muitas vezes, um texto que não atrai pela estrutura, pela extensão ou pelo título, por exemplo, pode tornar-se interessante, dependendo da forma como é sugerido. Se a aula é de leitura, espera-se que o texto seja o convite.

Nesse propósito organizamos, e apresentamos no capítulo seguinte, um procedimento metodológico que visa a ilustrar algumas aulas mediadas nos pressupostos da aprendizagem colaborativa de ensino, por acreditarmos que essa proposta possa contribuir também com a motivação por parte dos alunos em relação à leitura.

CAPÍTULO II

O PERCURSO METODOLÓGICO

MONTANDO O PALCO DA CENA

O caminho se faz ao andar.

(Viñao, 2001, p. 14)

Neste capítulo explicamos como conduzimos este estudo. Faremos esclarecimentos sobre a escolha da abordagem qualitativa como metodologia, a escolha da escola e da classe como elementos participantes e colaboradores de nosso estudo, a construção do espaço social da unidade de ensino pesquisada, sua proposta de ensino de leitura e os ambientes veiculadores de sua proposta. Apresentamos o perfil da professora de Língua Portuguesa da classe, bem como suas considerações a respeito do perfil da turma. Evidenciamos alguns dados diagnósticos a respeito da competência leitora dos alunos-participantes, levantados a partir de uma atividade individual aplicada aos alunos, elaborada por mim e pela professora da classe, com base nos descritores de leitura apresentados pelo

MEC no caderno do Saeb (Brasil, 2011). Demonstramos também como os grupos de aprendizagem foram organizados, quais e como os instrumentos de coleta de dados foram utilizados. Ao final do capítulo, apresentamos a descrição dos procedimentos adotados para a análise dos dados.

2.1 A pesquisa de abordagem qualitativa

Segundo André (1995), por serem os fenômenos humanos e sociais bastante complexos e dinâmicos, seria necessário um estudo que procurasse o entendimento de um fato e não a explicação de sua causa. Nesse sentido, o contexto em que determinado fato acontece torna-se fundamental para a investigação e compreensão desse fato.

Por essa razão, a pesquisa de cunho qualitativo se preocupa com a interpretação dos significados contidos num determinado contexto, levando em conta, também, as inter-relações ocorridas no meio observado. Segundo André (1995), o foco da investigação qualitativa deve estar centrado na compreensão dos significados atribuídos pelos sujeitos às suas ações. Essa modalidade de pesquisa, em oposição a uma visão empiricista de ciência, procura interpretar em lugar de mensurar; descobrir em lugar de constatar, bem como valorizar a indução e aceitar que fatos e valores são elementos intimamente relacionados, tornando possível uma postura neutra do pesquisador. Nessa modalidade de pesquisa, é importante que se leve em conta os componentes de uma situação em suas interações e influências recíprocas. O interesse do pesquisador ao selecionar um determinado campo de pesquisa é compreendê-lo como unidade, o que não impede a consideração de suas inter-relações como um todo orgânico.

Consideramos esses critérios relevantes e apropriados ao nosso propósito porque, ao tratarmos de uma unidade escolar da rede pública estadual, delimitamos, particularmente, o contexto desta unidade dentre as demais escolas. Ao restringirmos nossa análise a uma sala de aula específica dentro da escola selecionada, fizemos um recorte mais definido, visto que outra sala da mesma escola teria contextos diferentes e, certamente, os dados coletados e os resultados não seriam os mesmos.

Entretanto, não desconsideramos que o contexto da classe está inserido na escola como um todo e que a escola tomada como objeto de estudo não se desassocia de um contexto educacional mais amplo e complexo. Esse olhar amplo e ao mesmo tempo específico é importante para a associação de teorias gerais, como o desenvolvimento da aprendizagem e os conceitos de leitura, por exemplo, aos ambientes particulares de nossa

pesquisa. Isso significa buscar a teoria e observá-la no modo particular que cada contexto requer.

De acordo com Monteiro (1998), a pesquisa qualitativa é aquela cujas estratégias privilegiam a compreensão do sentido dos fenômenos sociais para além de sua explicação, em termos de relações de causa-efeito. (MONTEIRO, 1998, p. 7).

Dessa forma, é compreendido que mais do que explicar os eventuais resultados da pesquisa, é necessário compreender o sentido dos fenômenos envolvidos no processo daquilo que foi observado. Nesse sentido, o pesquisador deve levar em conta os diversos componentes sociais, culturais, políticos, dentre outros que interagem com o objeto de estudo.

Ainda segundo Monteiro (1998), na pesquisa qualitativa a fonte direta de dados é o ambiente natural e o olhar do pesquisador tende a captar essa realidade a partir do seu posicionamento frente ao objeto observado. Trata-se, portanto, de uma análise subjetiva dos dados, ou seja, os dados são analisados de forma indutiva, sem a intenção de comprovação de hipóteses pré-estabelecidas. Cabe ao pesquisador uma interpretação analítica, tanto daquilo que está explícito como do que está implícito. O pesquisador deve buscar compreender o dito, o visível, o palpável assim como o que ficou em silêncio e não pode ser visualizado.

Pelo caráter qualitativo da presente investigação, a análise descritiva esteve sempre bem marcada pela riqueza de dados subjacentes ao espaço denominado campo. Buscamos compreender o que acontece nesse espaço e, em especial, como a leitura está nele inserida.

2.2 O contexto em estudo

A presente pesquisa foi realizada em uma escola da rede pública estadual, localizada na região leste da cidade de Goiânia, estado de Goiás. O tempo de duração da investigação correspondeu a 6 meses, com início em abril de 2013 e término em outubro desse mesmo ano. Apresentamos, a seguir, algumas informações sobre a unidade de ensino investigada e sobre alguns dos integrantes que participaram do nosso estudo.

2.2.1 A escolha da escola e o seu perfil

Optamos por uma unidade de ensino que fosse da rede pública pelo fato de eu, pesquisadora, já estar inserida profissionalmente no sistema de público estadual ensino sendo, dessa forma, mais fácil a aquisição de dados e de apoio de outros profissionais.

A referida escola é, na verdade, um colégio porque comporta estudantes do Ensino Fundamental e do Ensino Médio. Optamos pelo termo escola, por sentirmos nele maior comodidade, já que todos na unidade escolar assim a ela se referem.

Trata-se de uma escola de médio porte, com 748 alunos matriculados e 63 funcionários, contando o quadro docente e os servidores do administrativo. As modalidades de ensino oferecidas são: segunda fase do Ensino Fundamental (6º ao 9º ano), nos turnos matutino e vespertino e Ensino Médio do programa Educação de Jovens e Adultos, no turno noturno.

Além das salas de aula, o prédio escolar conta com uma secretaria bem informatizada, uma biblioteca, sala de apoio pedagógico, onde acontece o trabalho de apoio aos alunos com necessidades especiais, um laboratório de informática, sala de professores, cantina e 4 banheiros, sendo 2 dos alunos e 2 dos funcionários. A área externa é ampla e com o piso calçado. Há uma tenda no pátio e uma quadra de esportes, onde são realizadas as aulas de Educação Física e atividades esportivas.

2.2.1.2 O espaço social escolar: campos atrativos de leitura

Com notas realizadas e descritas no diário de campo, após cada dia de pesquisa, iniciamos a observação pelo olhar atento e investigativo para a escola. A movimentação dos alunos dentro e fora da sala de aula. A análise do espaço físico e social escolar, em especial, os espaços reservados para a leitura, isto é, a captura dos campos atrativos de leitura como painéis, murais, cartazes e quadros informativos foram elementos relevantes na compreensão da proposta de leitura no contexto escolar.

Em um dos corredores da escola há um mural permanente e nele estavam afixados, no momento da observação, alguns recortes de textos jornalísticos. Foi possível perceber que ali se encontravam as notícias que foram destaque nos jornais naquela semana. Quem atualiza o mural, segundo a coordenação pedagógica, é a bibliotecária.

Nas paredes de alguns dos outros corredores da escola se encontravam afixados, no momento da observação, alguns cartazes confeccionados pelos alunos, uns informativos sobre as inscrições para o ENEM/2013, concursos de redação promovidos pela Secretaria

Estadual de Educação, sobre vagas para empregos ao Jovem Aprendiz e também a respeito de cursos profissionalizantes.

Além dos cartazes, havia panfletos informativos sobre matrículas, datas de reunião de pais e de entrega das notas dos alunos, além de placas de indicações setoriais das dependências da escola. Uma informação que se destaca, logo na entrada do colégio, é a da nota do IDEB. Trata-se de uma placa de metal, grande, disposta sob bom campo de visualização, pois, a exposição dessa placa é de caráter obrigatório nas escolas da rede estadual. Na placa há um gráfico inscrito retratando as notas do IDEB alcançadas nos últimos anos pela unidade escolar, com destaque da última nota, o que vem a indicar se a escola está melhorando ou regredindo no desempenho pedagógico.¹²

2.2.1.3 Os ambientes veiculadores de leitura

Consideramos ambientes veiculadores de leitura as dependências da escola em que ocorrem atividades direcionadas a essa prática. Além das salas de aula, na unidade escolar investigada há dois desses ambientes: a biblioteca e a sala de informática.

A biblioteca da escola é pequena, mas apresenta um organizado acervo, incluindo, além de livros didáticos (a maioria), obras literárias clássicas e modernas, enciclopédias e outros compêndios para pesquisa. Há disponíveis, também, materiais periódicos como jornais e revistas¹³.

Na biblioteca, há, também, três computadores com disponibilidade de acesso virtual, disponibilizado para pesquisas. A bibliotecária é uma servidora efetiva, professora

¹² Conforme a placa do IDEB disponibilizada na escola é possível observar os seguintes dados: a nota projetada para o ano de 2011 foi 4.0 e a nota alcançada nesse ano foi 4.3, o que indica superação da projeção. A nota projetada para 2013 é 4.3. Não havia resultados da nota alcançada em 2013 no momento da observação. A avaliação do IDEB acontece de dois em dois anos, na sequência de anos ímpares, a partir do ano de 2005. Os resultados apresentados pela escola até a última nota são considerados positivos, pelo MEC, segundo a coordenadora pedagógica, porque indicam notas sempre acima da projetada em cada ano.

¹³ Consta na escola, disponíveis na sala da biblioteca, assinaturas semanais de dois jornais, sendo estes *O Popular*, *Tribuna do Planalto* e também revistas, sendo estas Nova Escola, da editora Abril, *Ciência Hoje* da criança, de editoração pelo Instituto Ciência Hoje, a revista *Língua*, da editora Segmento e a revista *Filosofia*, também da editora Segmento. Segundo informações da bibliotecária escolar, as revistas são enviadas para a escola, sendo estas financiadas pelo Governo Federal através do Fundo Nacional de Desenvolvimento Escolar (FNDE) por intermédio do Programa Dinheiro Direto na Escola (PDDE), com recursos oriundos do PROESCOLA, já que tais assinaturas constam como metas elaboradas no Plano de Desenvolvimento da Escola (PDE).

de História, em processo de readaptação. Essa servidora é a responsável pelas atividades realizadas no local. Mediante questionamentos de nossa parte, ela explicou que as pesquisas realizadas pela *internet* não são acompanhadas pelos professores e não são concomitantes às atividades de sala de aula. Esse recurso é oferecido em horário paralelo ao das aulas e disponibilizado aos alunos que desejam ampliar as fontes encontradas nos livros. O tempo de utilização dos computadores é limitado e controlado caso haja muitos estudantes, pois há poucos equipamentos destinados a esse fim e, geralmente, segundo a bibliotecária, os alunos preferem os equipamentos aos livros.

Para interações supervisionadas pelo professor, há o laboratório de informática. Nesse ambiente há 16 equipamentos sendo possível a organização de uma dupla para cada computador. As atividades nesse local são mais direcionadas, pois são concomitantes às aulas e, além de acompanhadas pelo professor da classe, há o apoio do servidor responsável pelo laboratório, que no caso da escola investigada, é uma funcionária efetiva, do quadro administrativo (Auxiliar de serviços gerais)¹⁴. Geralmente, o professor agenda, previamente, a visita e informa à funcionária responsável pelo laboratório qual ou quais os equipamentos deseja utilizar. A funcionária oferece apoio e monitoria aos alunos e ao professor.

Mediante nossos questionamentos, a servidora responsável pelo laboratório informou que as pesquisas voltadas para a leitura acontecem com razoável frequência. Segundo essa servidora, os estudantes frequentam *sites* de pesquisas científicas, de notícias, de literatura, dentre outros, mas os *sites* mais pesquisados são os de jogos e vídeos de curta duração.

Além dos computadores, há uma tela enrolada e fixa a uma das paredes da sala, podendo ser facilmente aberta para receber projeções de imagem. Para complementar a tela, há um aparelho retroprojetor também disponível na sala. Esses equipamentos podem ser utilizados caso o professor queira promover uma pesquisa compartilhada com toda a turma ou fazer uma “sessão cinema”, expressão muito utilizada na escola, quando o objetivo é passar filmes para os alunos.

Diante de nossas expectativas, a funcionária nos mostrou um *site*¹⁵ de poemas animados que, segundo ela, estava gravado no histórico do programa, porque havia sido

¹⁴ Segundo informações da diretora da escola, a servidora que presta assistência no Laboratório de Informática faz parte do quadro de auxiliares administrativos porque não há funcionários específicos para o referido cargo na modulação legal. A Secretaria Estadual de Educação oferece treinamentos periódicos ao o funcionário designado a esta função.

¹⁵ O site é www.roseanamurray.com/poemaanimado/. A funcionária fez acesso a ele e pudemos confirmar que já o conhecíamos e que é uma atividade de leitura bastante interessante. Infelizmente,

visitado, recentemente, por um grupo de alunos sob solicitação da professora, durante uma atividade em Língua Portuguesa.

Apesar de termos conhecimento sobre o funcionamento da biblioteca e do laboratório de informática, pelo fato de eu, pesquisadora, ser funcionária há oito anos na escola e utilizar tanto esses ambientes quanto os recursos neles disponibilizados, nesta ocasião, fizemos questão da colaboração das funcionárias com informações que foram registradas em notas de campo para posteriores transcrições. Entendemos que, dessa forma, coletaríamos uma visão mais geral do perfil da escola, além da minha visão pessoal.

2.2.1.4 A proposta pedagógica da escola e os recursos didáticos

Sobre a proposta da escola, também temos nossos conhecimentos e participação. Esta é uma das razões de já sabermos quais documentos melhor ilustraria o que consideramos mais relevante para este estudo. Para ilustrarmos como a leitura está inserida nos propósitos pedagógicos escolar selecionamos os seguintes documentos: o Projeto Político Pedagógico, comumente denominado PPP; o Plano de Desenvolvimento da Escola (PDE); a pasta de projetos relacionados à leitura, elaborados para serem desenvolvidos no ano de 2013; o currículo escolar de Língua Portuguesa do ano de 2013; o planejamento anual de Língua Portuguesa da turma de 6º ano B, por ser esta a turma em que a principal etapa desta pesquisa seria desenvolvida; o livro didático adotado na classe participante. Apresentamos, nos itens a seguir algumas observações sobre esse acervo documental.

2.2.1.4.1 O Projeto Político Pedagógico (PPP)

Elaborado pela equipe gestora da escola com a participação de toda a equipe escolar, o PPP aborda a proposta de ensino da unidade escolar e ilustra os aspectos de funcionamento do estabelecimento, desde os critérios legais até os seus procedimentos pedagógicos e administrativos.

O principal objetivo desse documento é nortear a proposta pedagógica da escola, visto que é o instrumento que melhor particulariza a unidade escolar em relação às demais, sendo subsídio para a elaboração de outros instrumentos que, geralmente, são desdobrados a partir deste como o PDE e os planejamentos anuais.

no momento da visita ao laboratório de informática, a sala não estava sendo utilizada em nenhuma atividade pedagógica. Pelo que observei, as atividades no local devem ser agendadas e na pasta de agendamento não havia nada previsto para atividades de Língua Portuguesa.

Quanto à proposta pedagógica, o documento analisado informa que a escola adota medidas sociointeracionistas de ensino. Após algumas definições do termo sociointeracionismo, o texto do PPP justifica a opção por essa proposta e aponta alguns objetivos e ações da escola que, segundo a redação do documento, comprovam a referida escolha.

Segundo a coordenadora pedagógica, o PPP é anualmente reelaborado para a garantia de atualização dos elementos contextuais que o constitui.

2.2.1.4.2 O Plano de Desenvolvimento da Escola (PDE)

Esse material também é bastante amplo, traz as evidências pedagógicas observadas no ano letivo anterior e uma perspectiva de enfrentamento dos pontos negativos, em favor da melhoria do desempenho acadêmico dos alunos. Segundo informações contidas no próprio documento, o PDE orienta e instrumentaliza a escola para exercer sua autonomia na resolução de seus problemas e na realização de suas aspirações.

Elaborado pela equipe gestora, representa um esboço geral da escola, trazendo, em especial, os dados diagnósticos percebidos como fracos e os considerados fortes em relação ao ano imediatamente anterior, e prevê objetivos, metas, estratégias e ações que visem a utilizar as suas forças em favor da minoração das fraquezas evidenciadas.

2.2.1.4.3 Os projetos pedagógicos

Os projetos pedagógicos são elaborados pelos professores responsabilizados por determinadas ações previstas no PDE e podem envolver parcerias na execução, como a participação de outros professores de áreas afins, coordenadores, bibliotecário, dentre outros.

Vários projetos são elaborados no período do planejamento anual para serem executados no decorrer do ano. Há uma pasta sob responsabilidade da coordenadora pedagógica (geralmente a coordenadora do PDE) onde os planejamentos são arquivados. A própria coordenadora acompanha a execução dos projetos.

Procuramos analisar os documentos voltados para o desenvolvimento da leitura, ainda que não fossem, especificamente, projetos de língua Portuguesa. Consideramos que a leitura é um elemento comum a todas as disciplinas, não se desassociando, também, da visualidade, oralidade, escuta e escrita, inclusive, a escrita de números.

Dessa forma, visita a museus, exposição de cartazes e fotografias, apresentações com músicas, danças e expressões gestuais, exposições gastronômicas, bem como a compreensão dos dados de uma nota fiscal, são manifestações de leitura. Encontramos na pasta, alguns projetos voltados para essas formas de ler o meio, a história e o próprio ser humano, além de outros, mais voltados para a Língua Portuguesa e a Literatura como, por exemplo, os projetos Teatro de Fantoques e Semana da Literatura.

2.2.1.4.4 O currículo escolar de Língua Portuguesa

O currículo escolar de Língua Portuguesa traz uma proposta de ensino voltada para a correção de fluxo da idade e série do aprendiz, bem como as expectativas de ensino e aprendizagem em cada disciplina. Nesse mesmo documento foi possível observar a matriz curricular do Ensino Fundamental e uma sugestão de sequência didática.

A matriz curricular não é seriada, ou seja, não há uma para cada série. Há apenas duas matrizes, sendo uma para os anos iniciais do Ensino Fundamental (6º e 7º anos) e outra para os anos finais (8º e 9º anos).

Nas matrizes curriculares estão as expectativas de ensino e aprendizagem, sendo que essas expectativas equivalem a objetivos voltados para os quatro eixos temáticos: fala/escuta; leitura; escrita; análise e reflexão sobre a língua.

Os eixos temáticos estão estruturados a partir das tipologias e de gêneros textuais a serem trabalhados no ciclo, sendo que às séries iniciais do Ensino Fundamental são propostas as tipologias textuais: literários (narrativos e líricos); argumentativos; expositivos; injuntivos e descritivos.

Para cada tipologia textual, há uma sequência de gêneros previstos, como:

- a) literários (narrativos e líricos): fábulas, contos e poemas.
- b) argumentativos: escolares (debates regrados), comentários, textos não-verbais ou de linguagem mista como charges e cartuns.
- c) expositivos: resumos, relatos de memória.
- d) injuntivos: receitas, regras de jogo.
- e) descritivos: imagens (telas).
- f) correspondências: bilhetes e torpedos.

2.2.1.4.5 O planejamento de aulas de Língua Portuguesa na escola

Os planejamentos anuais de aula constantes na escola foram encontrados organizados em pastas separadas por disciplinas. Analisamos somente os planos de aula de Língua Portuguesa e pudemos observar neles uma forte evidência de preocupação com a leitura. Constam nos planejamentos, os objetivos gerais e específicos e algumas metodologias e estratégias a serem adotadas pelo professor durante a realização da aula, como: prática da oralidade, conceito do gênero, prática da leitura; compreensão do texto e prática de escrita.

Não identificamos no planejamento a mensura de trabalhos colaborativos de grupos, logo, pela análise desses documentos, não seria possível observar a ocorrência, ou não, dessa metodologia, ainda que tenhamos percebido, por meio da análise desses documentos, as fases de pré-leitura, leitura e pós-leitura.

Quanto aos planejamentos mensais, estes são padronizados e disponibilizados aos professores em um caderno enviado pela Secretaria Estadual de Educação do Estado de Goiás (SEDUC/GO) como material de apoio. Entretanto, na escola em estudo, esse material tem tornado, no lugar do livro didático, o principal recurso do professor em sala de aula, e não somente um instrumento de apoio.

Existe um programa da Secretaria Estadual de Educação, intitulado Programa Reconhecer, que praticamente garante a entrega e o cumprimento do planejamento pelo docente, visto que, caso o professor não elabore ou não entregue o documento dentro do prazo estabelecido, ele poderá perder o bônus que o Governo Estadual oferece, a cada semestre, num propósito que se faz entender, na escola, por meritocracia.

2.2.1.4.6 O livro didático

O livro didático adotado pelos professores de Língua Portuguesa no Ensino Fundamental tem o título Língua Portuguesa – Projeto ECO, 1ª edição - com a indicação de cada uma das quatro séries.

O livro didático em questão é um instrumento interessante, traz vários textos e exercícios de compreensão que visam a desenvolver habilidades de leitura. Explora bastante os gêneros textuais, concentrando, entretanto, nos gêneros de tipologia narrativa: contos, mitos, lendas, dentre outros.

Segundo a professora da classe, ela não segue, literalmente, esse livro, priorizando, como explicado no item anterior, o Caderno Educacional oferecido pela SEDUC. Como já foi abordado, há muitas revistas e jornais na biblioteca, além de materiais

extras como recortes, cartões e folhas avulsas, por exemplo, que são, também, segundo a professora regente, muito comuns na rotina de sala de aula.

2.2.1.5 A escolha da classe participante da pesquisa¹⁶

Há algumas razões pelas quais uma turma de 6º (sexto) ano do Ensino Fundamental tenha sido selecionada para a realização desta pesquisa, mesmo que eu, professora na unidade de ensino, e executora da pesquisa, não atuasse nessa classe. Primeiramente, pela empatia, de minha parte com essa fase de ensino, com essa faixa etária, com o tipo de texto que geralmente atrai a atenção dos alunos; pela forma como as descobertas efervescem a imaginação e a curiosidade dos estudantes na faixa etária mais comum a essa série; pelo ludismo sempre possível nas metodologias adotadas, o que, ao meu ver, favorece ao despertar da atenção e da motivação para a aula. Em outras palavras, pelo fato de eu gostar muito de ministrar aulas nessa fase de ensino, o que não significa que eu não goste de lecionar em outras turmas, mais adiantadas.

Outra razão, mais técnica, e talvez, sob ponto de vista científico, mais justificável, foi o fato de eu, pesquisadora, ter diminuído minha carga horária na escola, em função dos trabalhos do curso de mestrado e ter permanecido na docência de poucas aulas, somente no turno noturno, nas turmas de Ensino Médio do Programa de Educação de Jovens e Adultos (EJA). As turmas da EJA têm uma frequência muito inconstante, o índice de faltas é, geralmente, acentuado o que considere que poderia prejudicar os arranjos dos grupos para a forma como havia planejado a pesquisa, isto é, com os mesmos integrantes grupais, durante as cinco aulas, na medida do possível.

¹⁶ Novamente, neste item, o discurso em primeira pessoa é empregado, pelas mesmas razões em que foi utilizado na introdução deste trabalho, isto é, pelo fato de uma explicação de contexto bastante particular e pessoal estar sendo apresentado. Em alguns outros itens deste capítulo, nos recorrentes momentos em que ocorrem ações diretas da pesquisadora, os pronomes e verbos equivalentes à primeira pessoa são, também, empregados pelo fato de tais ações terem sido realizadas somente pela pesquisadora e por ser ela quem registra essas ações neste trabalho.

A terceira razão, que veio realmente definir a turma escolhida foi a parceria com a professora da classe. Eu não queria realizar a pesquisa sendo eu mesma, sozinha, quem aplicasse e, depois, quem apresentasse considerações sobre a proposta. Eu desejava um outro olhar pedagógico, para somar ao meu e ao dos alunos. Por esse motivo, eu busquei uma parceria e encontrei a professora da turma do 6º (sexto) ano B, turno vespertino. A professora não se dispôs a me acompanhar nas minhas aulas no turno noturno porque não tinha disponibilidade, mas ofereceu parceria e colaboração na sua sala de aula. Eu aceitei e a pesquisa se realizou nessa turma, desde o planejamento das aulas até as considerações da professora e dos alunos sobre a proposta adotada, como eu gostaria que fosse.

2.2.1.6 Os participantes da pesquisa

Vejam, a seguir, algumas informações sobre os colaboradores participantes desta pesquisa: a coordenadora pedagógica, a professora de Língua Portuguesa da classe participante, a bibliotecária escolar, a servidora do laboratório de informática, a turma de 6º (sexto) ano B do turno vespertino.

2.2.1.6.1 A bibliotecária escolar

O momento agendado para a visita à biblioteca escolar marcou a fase em que se deu o início da coleta dos dados deste trabalho. Antes, porém, foi realizada uma observação do espaço físico e social da escola. A princípio, conforme o planejamento dessa fase, a ideia era somente observar e realizar notas de campo. Entretanto, o estudo não ocorreu somente pelo olhar, mas por este acompanhado de conversas pautadas em questionamentos e explicações oferecidas pelos funcionários aos quais nos recorriamos durante a pesquisa.

Certamente, pelo fato de as visitas às dependências da escola terem sido agendadas previamente, quando adentrei os ambientes a serem observados, como a biblioteca, por exemplo, fui recebida pela funcionária, que me acompanhou e colaborou muito com a análise. A bibliotecária foi consideravelmente importante no oferecimento de dados, atribuindo respostas e explicações aos questionamentos apresentados, o que ampliou, relevantemente, a observação do olhar.

Como eu não havia pensado nesse acompanhamento no momento da elaboração da pesquisa, perdi a oportunidade de gravar os dados. Por essa razão, procurei realizar de forma mais rápida possível, o registro das notas de campo. Nesse sentido pude contar

também com a paciência da funcionária, que contribuiu com as pausas necessárias às anotações que, na medida do possível, foram transcrições literais de fala.

A bibliotecária é uma servidora efetiva, professora de História. Trabalha na unidade escolar há 5 anos, mas já conta com 28 anos de carreira docente. No momento, encontra-se em processo de readaptação, isto é, por motivos particulares, está sob atestado médico por um prazo indeterminado e, por essa razão, assume uma função que não comprometa o seu tratamento de saúde e lhe permite estar em atividade, não interrompendo a contagem de tempo para sua aposentadoria.

2.2.1.6.2 A servidora do laboratório de informática

A visita ao laboratório de informática aconteceu, sob agendamento prévio, no mesmo dia da visita à biblioteca e pelas mesmas razões acima explicadas, os dados desta fase não foram gravados.

Como ocorreu na biblioteca, a visita ao laboratório de informática também proporcionou uma observação além dos dados captados pelo olhar. Da mesma forma, a funcionária foi muito atenciosa, contribuindo com informações complementares acerca do que eu já sabia sobre as atividades do local.

Tentei, na medida do possível, anotar todas as informações na forma de transcrição da fala da servidora, contando com a paciência e cuidado da mesma. O que não consegui transcrever fielmente, tornou-se um registro de fala, com base na observação dialogada.

A servidora em questão é funcionária de apoio administrativo. Trabalha na unidade escolar há mais de 20 anos, no departamento da secretaria, como auxiliar da secretária geral. Em 2013 foi remanejada para prestar serviços no laboratório de informática por falta de funcionários específicos para esse local.

2.2.1.6.3 A coordenadora pedagógica

A unidade escolar em que a pesquisa foi realizada conta com três coordenadores pedagógicos, sendo um em cada turno. A coordenadora pedagógica participante da pesquisa é, também, a vice-gestora da escola e, por essa razão, trabalha nos três turnos, com concentração de carga horária no turno matutino.

Trata-se de uma funcionária efetiva, graduada em Pedagogia e Matemática. Trabalha na unidade escolar há 9 anos e há 2 anos e meio na função de coordenadora pedagógica geral.

Como colaboradora de nossa pesquisa, disponibilizou-nos os documentos pedagógicos para análise e respondeu a questionamentos informais que foram registrados em notas de campo.

Sua participação mais efetiva na pesquisa se deu na forma de entrevista escrita. Fora planejada para essa ocasião uma entrevista oral, que deveria ser gravada em áudio, mas por solicitação da participante, que argumentou não ficar muito à vontade diante do microfone, as perguntas da entrevista foram digitadas e entregues a ela, que participou respondendo, por escrito.

O teor do questionamento teve o propósito de averiguar como são idealizadas as aulas de leitura na escola, sob ponto de vista da coordenação geral.

2.2.1.6.4 A professora de Língua Portuguesa da classe participante

A professora é graduada em Letras com especialização em docência no ensino de línguas. Trabalha na unidade escolar há 12 anos, como docente, nas turmas de Ensino Fundamental e Ensino Médio da EJA. Atualmente, assume a docência de Língua Portuguesa do Ensino Fundamental no turno vespertino, e de Língua Inglesa no Ensino Médio da EJA, no turno noturno.

A servidora fora convidada a ser colaboradora de nossa pesquisa e se prontificou em nos ceder: uma entrevista, que pelos mesmos motivos apresentados pela coordenadora pedagógica, foi realizada por escrito; 1 aula para a nossa apresentação à turma do 6º (sexto) ano B; 2 aulas para a aplicação da atividade diagnóstica das habilidades e ou defasagens de leitura dos alunos; 5 aulas para a aplicação das atividades de pesquisa e 1 aula para a roda de conversa com a classe.

Concordou também em escolher, por sorteio, quatro alunos para participarem das entrevistas semi-estruturadas, programadas como uma das etapas da pesquisa, e em ceder licença para os alunos se ausentarem da sala na ocasião dessa entrevista. Seriam, então, um total de 9 aulas cedidas além do tempo de liberação de alguns alunos para as entrevistas.

Em todos os momentos referentes às aulas, a professora esteve presente na pesquisa, colaborando e participando tanto do planejamento quanto da execução das ações. Sua colaboração foi fundamental em todos os momentos, especialmente, na formação dos grupos de trabalho e durante a execução das atividades de pesquisa com os alunos.

Tivemos muitos momentos de conversas informais sobre a execução da pesquisa antes do início das atividades em classe. Falamos sobre a proposta colaborativa, sobre os textos e os exercícios que seriam propostos. A princípio, a professora disse-me que não conhecia a proposta da aprendizagem colaborativa, entretanto, após alguns momentos de conversa, ocasiões em que eu lhe expliquei um pouco da teoria, ela reconheceu alguns elementos dessa proposta na sua prática.

2.2.1.6.5 A classe participante

A turma de 6º (sexto) ano B do Ensino Fundamental é uma das três que funcionam na escola, sendo a turma A no turno matutino e as turmas B e C no turno vespertino.

A classe conta com 32 alunos, sendo 19 mulheres e 13 homens. O perfil geral da classe foi apresentado pela professora de Língua Portuguesa. No mês de setembro de 2013, em uma de nossas conversas sobre a pesquisa, ela elaborou um relato oral sobre a classe e eu anotei no diário de bordo. Ela trabalhava com os alunos há oito meses e sentiu-se segura quanto às informações que me passou.

Segundo a professora, a maioria da turma é composta por alunos de baixa renda familiar, assíduos e de temperamento emocional equilibrado. Há dois alunos especiais na classe, mas conseguem desenvolver as atividades propostas com independência, apresentando, entretanto, mais dificuldade que os demais. Um desses alunos é clinicamente atestado por Transtorno de Déficit de Atenção (TDA). Em relação ao outro não há laudo clínico constatado no dossiê do aluno.

O rendimento pedagógico da classe é mediano, segundo a professora, sendo que sete alunos, 5 meninas e 2 meninos se destacam tanto pela participação em classe e rendimento qualitativo como quantitativamente.

Em relação à leitura, a classe demonstra maior interesse pelos textos curtos, especialmente histórias em quadrinhos, cartuns e pequenas narrativas. Segundo a professora, a leitura de obras literárias geralmente não ganha a atenção dos alunos, pois praticamente nenhum lê os livros sugeridos e durante as rodas de leitura, que às vezes ela propõe no pátio

da escola, todos concorrem pelos contos, crônicas, pelos gibis ou ainda, pelos livros que contém muitas ilustrações.

Entretanto, se a narrativa, ainda que longa, for oral, como às vezes a professora faz, segundo ela, os alunos demonstram interesse.

Quanto às habilidades leitoras, a professora considera que a classe tem uma dificuldade considerável, pois durante as correções das atividades de compreensão textual, especialmente das atividades avaliativas, percebe a dificuldade tanto na interpretação do texto em si quanto na dos enunciados das questões.

2.2.1.6.6 A atividade diagnóstica

Apesar de nossa proposta ser pautada na aprendizagem colaborativa, que sugere trabalhos realizados em pares ou em pequenos grupos, seria necessário, antes, como propõem Sim-Sim (2007) e Cafiero (2010), identificar os conhecimentos prévios, bem como o grau de dificuldade dos alunos em relação às habilidades de leitura.

Por essa razão, consideramos importante a realização de uma atividade diagnóstica que fosse individual, para conseguirmos levantar dados dos conhecimentos e das possíveis defasagens individuais dos alunos em relação à compreensão textual.

Foi aplicada uma atividade individual de leitura e compreensão textual com 13 questões, sendo 10 de múltipla escolha e 3 subjetivas. A atividade contemplou cinco gêneros textuais diferenciados e requisitou dos alunos 15 habilidades diferenciadas de leitura, de acordo com do os descritores de leitura propostos pelo Saeb (Brasil, 2011).

A atividade diagnóstica foi elaborada a partir de quinze descritores de leitura: D1, D2, D3, D4, D5, D6, D7, D10, D11, D13, D14, D16, D17, D 20 e D 21. Transcrevemos a planilha integral, com os 21 descritores, elaborada pelo Ministério da Educação e Cultura (MEC), no Anexo A deste trabalho.

Atividade diagnóstica foi elaborada por mim, juntamente com a professora da classe, a partir da seleção e adaptação de algumas questões extraídas da “Prova Brasil” aplicada às turmas de 9º ano, em 2009 e 2011. Devido ao fato de a Prova Brasil avaliar o Ensino Fundamental, e não apenas o 9º ano, o grau de complexidade das questões considera as quatro séries, isto é, há questões adequadas ao 6º, 7º, 8º e 9º ano. Tivemos a preocupação de analisar a proposta de cada questão, isto é, o seu grau de complexidade, para que ficasse adequada à fase em que se encontram os alunos da turma participante da pesquisa. Nesse

sentido, eu e a professora fizemos um trabalho de consenso, o que foi bastante produtivo, também, para a nossa aprendizagem.

Segundo informações contidas no caderno do Saeb

Os testes de Língua Portuguesa da Prova Brasil estão estruturadas com o foco leitura, que requer a competência de apreender um texto como construção de conhecimento em diferentes níveis de compreensão, análise e interpretação. O fato de se avaliar apenas a leitura não reduz a importância dessas avaliações, tendo em vista que a leitura é fundamental para o desenvolvimento de outras áreas do conhecimento e para o consequente exercício da cidadania (BRASIL, 2011, P. 21).

Essa é uma das razões pelas quais adotamos com confiança a proposta de avaliação do MEC para a investigação do grau de dificuldade da classe em que aplicamos a pesquisa. Acreditamos que nenhum instrumento ou técnica seja suficiente para um levantamento tão complexo, mas dentre outras formas de investigação, elegemos esta como instrumento metodológico de nosso trabalho. As duas atividades diagnósticas aplicadas na classe em estudo constam na seção de anexos deste trabalho, sendo os anexos B e C.

2.2.1.6.6.1 A análise de itens e a consolidação dos dados da atividade diagnóstica

Com base nos descritores de leitura disponíveis no caderno do Saeb (Brasil, 2011), realizamos a análise de item de cada questão da atividade diagnóstica.

A análise de item corresponde à reflexão sobre cada um dos 15 descritores aplicados na atividade diagnóstica. Conforme os dados desse levantamento, os alunos foram, um por um, analisados em relação à competência leitora demonstrada. Para considerarmos o grau de habilidade ou de dificuldade do aluno-leitor, observamos não somente o número de acertos alcançado nas questões, mas também o grau de complexidade de leitura demonstrado em cada questão, com base nos descritores do Saeb (Brasil, 2001)

Como já foi explicado anteriormente, os descritores de leitura estão distribuídos em 6 tópicos, em ordem crescente de aprofundamento em relação à habilidade requerida, sendo, dessa forma, que os descritores do tópico 1 requerem habilidades leitoras de menor complexidade, em relação aos descritores do tópico 2, e assim por diante. A habilidade mais complexa é requerida no tópico 6, de acordo com o caderno do Saeb (BRASIL, 2011, p. 21) e equivale a “Identificar as marcas linguísticas que evidenciam o locutor e o interlocutor de um texto”.

A tabela de consolidação dos dados é um demonstrativo dos acertos e erros dos alunos na atividade diagnóstica aplicada, bem como do grau de complexidade alcançado na leitura pelo alcance dos descritores. As três questões discursivas foram analisadas separadamente e nos serviram de subsídios para análises qualitativas complementares. A tabela de consolidação dos dados está no anexo D.

Os nomes dos alunos constantes na tabela de consolidação dos dados são pseudônimos escolhidos pelos próprios participantes e serão adotados em todo o decorrer dos dados e análises da forma como estão apresentados na referida tabela.

Para a compreensão da análise realizada a partir da tabela de consolidação é necessário compreender a divisão dos descritores de leitura dentro de cada tópico, conforme a planilha de descritores no anexo A, e como eles foram por nós adotados na observação dos níveis de habilidades leitora.

Com base nos 6 tópicos de descritores, adotamos a terminologia de níveis de leitura, já que os descritores estão dispostos de forma progressiva de aprofundamento. Dessa forma, assim consideramos:

- Nível 1 de leitura - acerto nos descritores: 1, 3, 4, 6 e 14.
- Nível 2 de leitura – acerto nos descritores: 5 e 12.
- Nível 3 de leitura – acerto nos descritores: 20 e 21.
- Nível 4 de leitura – acerto nos descritores: 2, 7, 10, 11.
- Nível 5 de leitura – acerto nos descritores 16, 17, 18.
- Nível 6 de leitura – acerto no descritor: 13.

Ao analisarmos os dados demonstrados na tabela de consolidação, observamos, por exemplo, que um aluno pode alcançar um nível mais elevado de leitura, mas errar descritores de níveis primários, como ocorre com a aluna Laura, que alcança o nível 4 de leitura com o acerto do descritor 10, mas tem apenas dois acertos em toda a atividade, não acertando nenhum descritor de nível básico. Outros exemplos por nós observados foram:

- A aluna Mayara teve um total de 6 acertos dentre os 15 descritores. Foi um número baixo de acerto. Alcançou os níveis 4 e 5 de leitura, acertando dois descritores de nível 4 (D.10 e D.11) e um descritor de nível 5 (D.16). Entretanto, teve muitos erros em descritores básicos como o D.1, D.3, D.14

(de nível 1); D.20 e D.21 (nível 3). Dessa forma, considerando a baixa pontuação geral e a defasagem de habilidades nos descritores de grau baixo de complexidade, consideramos que a aluna tenha médio grau de dificuldade, apesar de ter alcançado o descritor 5, que equivale a um nível alto de leitura.

- A aluna Karla teve 9 acertos nos 15 descritores. Foi um número médio de acertos. Pontuou na maioria dos descritores básicos e alcançou os descritores 10, 11 e 16, que correspondem aos níveis 4 e 5 de leitura. Dessa forma, compreendemos que essa aluna tem baixa dificuldade de leitura.
- A aluna Amanda, teve o mesmo número de acertos que Karla, mas concentrou-se nos descritores de nível mais baixo, em relação à colega, e não alcançou o nível 5 de leitura. Dessa forma, compreendemos que a Amanda tem média dificuldade de leitura enquanto Karla tem baixa dificuldade, apesar de terem feito a mesma pontuação.
- Vinícius teve 7 acertos, Isabela também. Entretanto, Isabela foi melhor que Vinícius porque ela alcançou os descritores de nível 4 e 5 de leitura, enquanto ele alcançou somente o nível 3, concentrando os seus acertos nos níveis de baixo grau de aprofundamento.

Em proporções gerais, observamos que os alunos que alcançaram o nível 5 de leitura na atividade objetiva e o nível 6 na atividade subjetiva foram também os que computaram maior número de acertos na totalidade da atividade, a exemplo de Sarah, Rafaela e Viviane.

A partir da atividade diagnóstica, foi possível levantar pelo menos um referencial da competência leitora dos alunos e observar quais habilidades eles demonstraram, bem como aquelas que precisam ser trabalhadas em sala. Dessa forma, eu e a professora da classe tivemos um foco das habilidades que deveriam ser contempladas no momento do planejamento das aulas que viríamos a ministrar.

Observamos, por exemplo, que os descritores 7, 16 e 17 tiveram um grande número de erros, poucos alunos conseguiram alcançá-los. Fizemos vários outros levantamentos nesse teor antes de elaborarmos as aulas e os exercícios de compreensão textual que seriam desenvolvidos pela turma.

Por meio da análise da tabela de consolidação dos dados, elaboramos outra tabela, apresentada a seguir, com a indicação do grau de dificuldade de leitura, atribuído aos alunos. Adotamos, com adaptações, a tabela sugerida por Sabota (2002a, p. 61).

Tabela 1. Grau de dificuldade dos participantes em relação à leitura e compreensão textual em Língua Portuguesa.			
Participantes	Baixa dificuldade	Média dificuldade	Alta dificuldade
Karla Rafaela Rodrigo Sarah Viviane	X		
Amanda Beatriz Bia Fernanda Gabriel Gustavo Inaiá Isabela João Pedro Lia Luana Mayara Miguel Priscila		X	
Alex Júlia Laura Lucas Mariana Mikaela Paulo Vinícius Yasmim			X
TOTAL	5	14	9

Além desse posicionamento em relação ao grau de dificuldade apresentado pelos alunos, a atividade diagnóstica foi utilizada também para a formação dos grupos, como será explicado a seguir.

2.2.2 A organização dos grupos de aprendizagem

Como não encontramos na literatura nenhum exemplo de integração dos elementos nos grupos, criamos, nós mesmas, um esquema, que consideramos válido para o trabalho sob a teoria de regulação pelo outro e autorregulação (Vygotsky 1998).

Definimos que trabalharíamos em trios e pensamos em interações grupais heterogêneas em relação ao grau de dificuldade dos aprendizes, conforme a tabela apresentada (Tabela 1). Isso significaria agrupar os alunos que tivessem demonstrado graus de dificuldade de leitura diferenciados.

Entretanto, um fator que interferiu no esquema dos agrupamentos, na forma como pensamos, foi a ausência de alguns alunos no dia da avaliação diagnóstica e no primeiro dia da investigação. A sala, por completa, era composta por 32 (trinta e dois) alunos, sendo que quatro deles não estavam presentes no dia em que foi ministrada a atividade diagnóstica e dois alunos que tinham realizado a atividade havia faltado no primeiro dia de aula da pesquisa. Nesse caso, permitimos que os quatro alunos que não fizeram a atividade diagnóstica formassem um novo grupo (um quarteto) sem que a análise das habilidades fosse realizada. E os demais grupos foram ajustados, conforme detalhamos melhor, mais adiante, ainda neste item.

É necessário esclarecer que somente no primeiro dia das aulas selecionadas para a pesquisa nos deparamos com o problema da ausência dos alunos. Nos quatro dias que se seguiram, a maioria da classe permaneceu disposta em trios, pois a assiduidade foi completa, talvez em atendimento ao nosso pedido.

Outro esclarecimento importante é que ficou determinado, a partir de uma combinação com a classe, que os dez grupos formados seriam sempre os mesmos e que a cada dia de aula, seria sorteado um deles para a participação da gravação do áudio.

Dessa forma, cinco grupos, sendo um sorteado a cada dia, passaram pela gravação. Para a realização dos sorteios, todos os grupos foram numerados no dia do primeiro encontro com a classe e permaneceram com os mesmos números durante o período de aulas da pesquisa. Em cada dia de trabalho, realizávamos um sorteio e este indicava qual grupo receberia o gravador.

Quanto à aceitação dos alunos em relação à organização dos grupos, a princípio, como eu e a professora da classe pressupúnhamos, houve reclamação e reivindicação de liberdade de escolhas para a composição dos integrantes. Entretanto, bastou a explicação de que ali seria realizada uma pesquisa científica e seria necessária a colaboração da classe para o cumprimento de uma proposta com fundamentação teórica para que os alunos compreendessem e acatassem, sem problemas, os modelos de arranjos grupais.

Ao propormos a investigação de uma classe com nove grupos de trabalho, construímos mais de um objeto análise, visto que cada grupo, pelas particularidades de seus

integrantes, seria um objeto único entre os demais. Não conseguimos, entretanto, pensar em uma possibilidade de realizarmos nossa investigação, em situação real de aula, não envolvendo todos os alunos presentes na classe.

Por essa razão, adotamos a estratégia de propor, igualmente, o mesmo trabalho aos 9 grupos formados para que nenhum aluno se sentisse desmerecido, mas para a coleta e análise dos dados trabalhamos somente com os cinco grupos sorteados.

Os grupos foram formados atendendo, no máximo possível, os modelos almejados nos seguintes arranjos:

- a) Modelo 1>2: um integrante mais experiente que 2.
- b) Modelo 2>1: dois integrantes mais experientes que 1.
- c) Modelo 1>1>1: um integrante mais experiente que o segundo, sendo o segundo mais experiente que o terceiro.

De acordo com os arranjos organizados com base na tabela de grau de dificuldade apresentado pelos alunos (Tabela 1), foi possível organizar nove grupos, sendo:

- a) Três trios no modelo 1>2: [Viviane, Gustavo e Inaiá]; [Rodrigo, Lia e Paulo]; [Rafaela, Gabriel e Lucas].
- b) Três trios no modelo 2>1: [Beatriz, Priscila e Alex]; [Amanda, Fernanda e Júlia]; [Luana, Miguel e Mikaela];
- c) Dois trios no modelo 1>1>1: [Sarah, Isabela e Yasmim]; [Karla, Bia e Vinícius];
- d) Um quarteto sem modelo previamente organizado, porque após a formação dos outros grupos restaram quatro alunos e os nossos arranjos eram para trios. Então, deixamos os alunos agrupados de forma aleatória, mas percebermos que foi formado o arranjo 2>2: [João Pedro, Laura, Mayara, Mariana].
- e) Um último grupo foi formado pelos quatro alunos que faltaram no dia da atividade diagnóstica e, por essa razão, não receberam análise de grau de dificuldade: [Lohan, Diego, Edilson e Marcos Paulo].

Após a análise dos arranjos que conseguimos organizar, constatamos que todo o trabalho para a formação de grupos heterogêneos poderia ser amenizado porque em qualquer arranjo que fizéssemos haveria heterogeneidade. Acreditamos que o que conseguimos com

os arranjos foi um certo equilíbrio de conhecimentos dentro do grupo, o que consideramos relevante para o grau de desenvolvimento da equipe.

Nesse sentido, por exemplo, se agrupássemos os alunos Alex, Júlia e Laura, teríamos, certamente, um grupo heterogêneo em relação a conhecimentos, mas todos esses alunos têm um grau alto de dificuldade de leitura. Ainda assim, entendemos que haveria desenvolvimento e aprendizagem dentro do grupo. Nosso pressuposto, entretanto, com base em Vygotsky (1998), é que, ao inserirmos, nesse modelo de grupo, um aluno com grau baixo de dificuldade de leitura, o desenvolvimento do grupo poderia ser favorecido. Foi nessa perspectiva que organizamos os grupos na forma como os apresentamos.

2.2.3 A entrevista semi-estruturada

Após a aplicação da atividade diagnóstica, foram realizadas entrevistas semi-estruturadas com 4 alunos da turma investigada. De acordo com o planejamento da pesquisa, a regente da classe no horário combinado para as entrevistas seria a professora de Língua Portuguesa, participante da pesquisa, mas ocorreu uma alteração de última hora no horário de aulas, devido a uma forte chuva que interrompeu o intervalo de recreio alterando toda a sequência das aulas do dia.

Ainda assim, a pesquisa foi mantida em andamento, porque o professor da aula, naquela ocasião, não se opôs em liberar os alunos e tornou-se mais um colaborador dos nossos trabalhos. Atendendo ao nosso pedido, esse professor selecionou os quatro alunos, enviando-os, um a um, à sala da biblioteca escolar, reservada para a ocasião da entrevista.

Segundo relatos do professor, a escolha dos alunos para a entrevista foi realizada por dois processos: primeiro, a atividade foi anunciada e o convite foi feito aos alunos. Como os voluntários foram muitos, mais que a metade da classe, o professor acatou todos os interessados e separou-os dos que não se manifestaram. O total de voluntários foram 19. Dentre esses alunos, o professor sorteou 4, através de números a eles distribuídos.

O objetivo das entrevistas semi-estruturadas foi de aprofundar na investigação dos conhecimentos prévios dos alunos em relação ao desenvolvimento da leitura; de observar suas considerações a respeito da veiculação da leitura nos espaços sociais da escola e também de levantar algumas de suas considerações sobre a proposta da aprendizagem colaborativa de leitura.

As perguntas foram formuladas previamente e baseadas no objetivo da pesquisa, entretanto, pela natureza qualitativa da metodologia, o pesquisador poderia adicionar novas perguntas no decorrer da atividade, devido ao amplo campo de interrogativas e às possíveis hipóteses levantadas a partir das respostas oferecidas pelos informantes, conforme Triviños (1987). Segundo esse autor, o entrevistado também pode dar curso ao andamento da entrevista, seguindo espontaneamente a linha de seu pensamento e de suas experiências dentro do foco principal colocado pelo investigador (TRIVIÑOS, 1987, p. 146).

Por essa razão, foi elaborada uma única prévia de entrevista semi-estruturada para a realização com os 4 participantes. Cada aluno foi entrevistado, individualmente, um após o outro. Apesar de uma única prévia e dos mesmos objetivos, a entrevista não foi única ou igual para todos os entrevistados, visto que o seu curso ocorreu na iminência do conteúdo e da interação discursiva em ato.

Uma após outra, as entrevistas semi-estruturadas foram sendo realizadas e gravadas em áudio para serem transcritas posteriormente. Antes de iniciarmos, os alunos se apresentavam pelos nomes, mas em seguida, explicávamos a eles que suas identidades seriam resguardadas e que nas transcrições utilizaríamos os seus pseudônimos.

2.2.4 O planejamento das aulas na proposta colaborativa de ensino

Após o levantamento de dados em relação às habilidades e defasagens de leitura demonstradas pelos alunos, passamos para a fase de elaboração das aulas. Eu e a professora da classe elaboramos cinco aulas de leitura, nos pressupostos da aprendizagem colaborativa, conforme orientações teóricas extraídas, especialmente, de Sabota (2002; 2006), dentre outros estudiosos.

Levantamos, por meio da tabela de consolidação de dados da atividade diagnóstica objetiva, bem como pelas três questões subjetivas aplicadas aos alunos, os descritores em que os alunos demonstraram maior índice de dificuldade e pressupomos que ali estariam concentradas as defasagens de leitura da classe participante da pesquisa. Os descritores em que os alunos demonstraram maior dificuldade foram:

- D.7 – Identificar a tese de um texto;
- D.8 – Estabelecer relação entre tese e os argumentos oferecidos para sustentá-la;
- D.14 – Distinguir um fato da opinião relativa a esse fato;

- D.16 – Identificar efeitos de ironia ou humor em textos variados;
- D.17 – Identificar o efeito de sentido decorrente do uso da pontuação e de outras notações ;
- D.20 – Reconhecer diferentes formas de tratar um informação na comparação de textos que tratam do mesmo tema, em função das condições em que ele foi produzido e daquelas em que será recebido.
- D.21 – Reconhecer posições distintas entre duas ou mais opiniões relativas ao mesmo fato ou ao mesmo tema. (BRASIL, 2011, p. 22 – 23)

Seguindo as orientações de Sabota (2002) as aulas planejadas se constituíram nas fases da pré-leitura, leitura ascendente, leitura detalhada, compreensão e extensão e atenderam aos descritores evidenciados como mais críticos.

2.2.5 O primeiro encontro com a classe

De acordo com Plestsch (2005, p. 43), a pesquisa é “um convite à busca antes do que a certeza”. E como ocorre na pesquisa qualitativa, segundo Bogdan e Biklen (1994), o pesquisador tem como fonte direta os dados coletados no ambiente natural dos sujeitos ou elementos pesquisados. É importante para o pesquisador captar essa realidade natural do seu objeto de estudo. O olhar e o posicionamento do pesquisador sobre o objeto de pesquisa é definidor do conhecimento a ser construído.

Sentimos a necessidade desse encontro por considerá-lo como uma estratégia favorável à motivação da classe para a participação na pesquisa. Entrei na sala sob prévio acordo com a professora de Língua Portuguesa. Ela me apresentou à classe como pesquisadora, dizendo também que estaria presente porque também participaria dos trabalhos e, posteriormente, permitiu que eu conversasse um pouco com os alunos.

Passamos então aos critérios e acordos prévios. Eu e a professora explicamos sobre a formação dos grupos e a razões pelas quais esses grupos não poderiam ser formados aleatoriamente. O silêncio da classe nos sugeriu a hipótese de que estávamos sendo compreendidas e acatadas.

Partimos para a numeração dos 10 grupos e depois firmamos alguns acordos, como por exemplo, a tentativa de não faltarem às aulas; a atenção durante as aulas em que estaríamos juntos; a colaboração para que cada gravação de áudio fosse levada a sério para que não perdêssemos nenhum dado.

Explicamos aos alunos que, a cada aula, faríamos um sorteio para ver qual grupo participaria da gravação de áudio. Providenciamos uma lista de chamada da classe e disponibilizamos para que os alunos pudessem registrar os seus pseudônimos à frente de seus nomes.

Não houve, nesta etapa do trabalho, contestações relevantes ou conflitos que não puderam ser solucionados, e assim terminamos o nosso encontro.

Esta etapa da pesquisa foi gravada em vídeo e áudio para que nenhum dado importante fosse desconsiderado no momento do registro escrito.

2.2.6 A aplicação das aulas na proposta colaborativa

As aulas foram planejadas e executadas por mim e pela professora de Língua Portuguesa da classe. O conteúdo foi levantado a partir da análise da atividade diagnóstica aplicada, da qual extraímos alguns dados sobre as habilidades demonstradas pelos alunos e, especialmente, as dificuldades de leitura apresentadas.

Desenvolvemos as aulas com base nas orientações de Sabota (2002) e Sim-Sim (2007) que apresentam as fases da aula de leitura, sendo estas: a pré-leitura, denominada também por ‘motivação’; a leitura, momento em que os alunos leem e tomam conhecimento do texto por completo, oral ou silenciosamente; a releitura ascendente e descendente; a releitura acompanhada por exercícios de compreensão textual; e, por último, a pós-leitura ou a extensão do texto, como denomina Sabota (2002).

Na fase da pré-leitura, os alunos permaneciam em seus respectivos lugares. Depois, se agrupavam conforme os arranjos de grupo previamente definidos. O sorteio do gravador de áudio era realizado e os grupos de aprendizagem começavam o trabalho de leitura e compreensão textual.

Na fase de extensão da leitura, deixávamos os alunos à vontade quanto aos seus lugares. O assunto da aula nesse momento era socializado, discutido e compartilhado por todos. Nessa ocasião é que realizávamos as correções das atividades.

Durante os cinco dias de aula, procurei me posicionar próximo ao grupo sorteado, para que fosse possível observar com mais detalhe os movimentos e qualquer outra ação que pudesse favorecer à interpretação dos dados. As aulas foram ministradas a partir de textos diferenciados e exercícios de compreensão, conforme especificação a seguir.

- Aula 1 - sobre o texto “A doida”, de Carlos Drummond de Andrade. O texto encontra-se no anexo E e os exercícios a ele relacionados estão no anexo F e G.

A princípio, não informamos nada sobre o gênero ou o autor do texto. Informamos aos alunos que colocaríamos, uma a uma, 13 palavras na lousa e que todas elas haviam sido extraídas do texto que seria lido. Propusemos uma dinâmica: cada vez que colocássemos uma palavra, alguém que soubesse o que ela significava ou soubesse explicar algo sobre ela, poderia ficar de pé e fazer o comentário.

No início, apenas alguns participaram, mas aos poucos, todas as palavras receberam algum comentário. As palavras eram estas e foram colocadas na lousa nesta ordem: projétil, estrondo, golpe, gritos, invadir, campo, doida, chefe, terreno proibido, chão inimigo, atacar, barricada, morrer.

A primeira leitura do texto ocorreu de forma oral e compartilhada: eu anunciei o texto e iniciei a leitura solicitando co-leitores, a partir de minha pausa. Assim procedeu a leitura do texto, com a participação de 11 alunos e, por último, a professora da classe.

Após esse momento, os alunos se organizavam nos seus respectivos grupos, e conforme sorteio, recebiam o gravador de áudio. Dava-se início às outras fases da leitura, juntamente com a resolução dos exercícios de compreensão textual.

Foram oferecidos a cada grupo três cartões. Cada cartão continha um trecho do texto referente a uma das três partes da narrativa: antes da investida dos meninos à casa da “doida”; durante a investida e depois da entrada de um dos meninos na casa.

Além dos cartões, os alunos receberam uma folha de atividades com questões de interpretação que abordaram os descritores de leitura 3, 4, 10 e 11.

- Aula 2 – (continuação da aula 1): continuamos na resolução de exercícios sobre o texto da aula 1, que é um conto razoavelmente extenso e possibilitou muitas atividades.
- Aula 3 – esta aula foi realizada a partir da leitura de um cartum, de Márcio Baraldi. Os textos e exercícios estão no Anexo H.

Para as antecipações, nesta aula, perguntamos se alguém já havia morado na zona rural ou se conhecia alguém que morasse; propusemos discussões sobre a diferença nos

modos de vida, de trabalho, de transporte entre esses dois espaços sócio-geográficos; a forma da interferência do homem nesses espaços; as razões pelas quais alguém prefere morar na zona rural ou na zona urbana, dentre outros assuntos, espontaneamente, ocorridos.

Propositamente, não abrimos discussão sobre “latifúndio”, palavra explícita no texto, porque gostaríamos de observar como os alunos se dariam com a palavra, caso não soubessem o seu significado.

Da mesma forma, isto é, de propósito, não definimos linguagem verbal e não verbal porque, conforme a professora da classe, esse conteúdo já havia sido trabalhado na turma e gostaríamos de analisar os conhecimentos dos alunos em relação a esses tipos de linguagem.

Informamos à classe que o texto a ser lido seria um cartum e propusemos discussões sobre esse gênero. Explicamos que o cartum a ser lido era composto de duas imagens e que para compreender o seu conteúdo precisaríamos associar três recursos: as imagens, as palavras e o contexto.

Após a organização dos grupos, entregamos os textos juntamente com a folha de exercícios de compreensão textual, contendo 5 questões interpretativas.

- Aula 4 – esta aula foi realizada a partir de três pequenos textos: uma passagem bíblica, um cartum sem indicação de autoria, publicado pela revista *Veja* e disponibilizado na *internet*; e um texto de Millor Fernandes. O texto e exercícios estão no anexo I.

Na fase da pré-leitura, nesta aula, propusemos discussões sobre o significado do termo intertextualidade. Colocamos na lousa a frase “Crescei, multiplicai e enchei-vos a Terra” e perguntamos quem sabia a origem ou uma fonte dessa frase e lançamos discussões a partir das respostas. Explicamos que esse assunto estaria presente nos textos que iríamos ler. Depois, colocamos na lousa as palavras “superpopulação” e “violência”. Propusemos uma discussão sobre a relação entre as duas palavras e a destas duas com a frase bíblica.

Solicitamos a organização dos grupos e entregamos as folhas com o texto e com as atividades de compreensão.

- Aula 5 – retomada da atividade diagnóstica.

Na pré-leitura desta aula, informamos que os exercícios seriam os mesmos realizados na atividade diagnóstica. Explicamos como deveriam realizar a revisão e as razões pelas quais estávamos reaplicando a atividade.

Antes de devolvermos as folhas aos alunos, propusemos uma dinâmica: eu diria uma palavra ou expressão extraída de um dos textos da atividade e alguém deveria comentar alguma coisa a respeito da palavra ou do texto de origem.

Devolvemos as atividades aos respectivos alunos, sem marcas de correção, e solicitamos que o grupo definisse o gabarito oficial da atividade. A intenção era observar se em grupos, a atividade evidenciaria mais acertos e como procederia a interação discursiva naquele momento em que deveria ser trabalhada a busca consenso. Os textos e os exercícios de compreensão textual referentes a essa aula estão no anexo B.

2.2.7 A roda de conversa

A última etapa da nossa pesquisa consistiu na realização de uma roda de conversa com os alunos e a professora da classe participante. Realizamos esse evento na própria sala de aula, para garantirmos um número maior de participantes.

A classe foi disposta em círculo e eu iniciei a conversa com o objetivo de levantar as considerações dos alunos e da professora a respeito da proposta de aprendizagem colaborativa de leitura. Interessava-nos saber se as aulas ministradas e a resolução de exercícios em grupos tiveram efeitos positivos. Seria oportuno, também, levantar os aspectos negativos dessa metodologia para que pudéssemos considerá-los em nossas reflexões teóricas e práticas futuras.

A roda de conversa teve duração de 35 minutos, observando o tempo de gravação de áudio. Tivemos um bom número de participantes nas discussões e ao terminarmos, não senti que tínhamos concluído, mas que eu, particularmente, estava me preparando para recomeçar. Foi um momento emocionante e agradável.

Todo o material gravado foi transcrito e trechos dessa transcrição serão apresentados na análise de dados, no próximo capítulo.

2.3 A coleta de dados e a instrumentalização da pesquisa

Entendo, especialmente depois do referencial estudado para esta análise (Leffa, 1996 *et al*), que antes de atribuir significados ao ensino de leitura desenvolvido na escola,

seria necessário extrair esses significados do contexto escolar, isto é, seria necessário ler a escola. Esse trabalho não foi difícil porque, como já afirmado, eu, pesquisadora sou, também, professora na unidade de ensino.

Sob esse ponto de vista, passei a observar o espaço escolar. Não com o meu olhar corrido de todo dia, mas um olhar investigativo, voltado para a percepção do processamento da leitura sociointerativa: os campos atrativos de leitura como painéis, murais, folhetos, tudo o que está disponível aos olhos, ao toque, aos sentidos e puderam fazer um convite à leitura.

Registrei todas as observações em notas de campo e fotografias. Essa observação teve início em 18 de abril de 2013.

A primeira entrevista foi escrita, realizada no dia 26 de abril, com a coordenadora pedagógica geral da escola e com a professora de Língua Portuguesa da turma participante da pesquisa.

Na continuação da investigação do espaço escolar, procurei, também, os ambientes veiculadores de leitura. Agendei horário na biblioteca e no laboratório de informática e planejei realizar a observação com notas de campo. A visita aos dois locais aconteceu no dia 9 de maio de 2013, sendo uma após a outra, conforme agendamento. Ao adentrar os ambientes fui muito bem recebida pelas funcionárias. Nesse sentido, a observação não ficou restrita ao olhar, pois as funcionárias contribuíram com muitas informações. Dessa forma, foi realizada uma observação dialogada, pautada em questionamentos e explicações que, na medida do possível tentei anotar e, em algumas situações, aquelas às quais atribuí maior relevância, solicitei e consegui a paciência das colaboradoras, com pausas em suas falas para que eu fizesse as anotações na forma de transcrições de fala. Aquilo que eu não consegui transcrever considerei como um registro de fala, que ocorreu da forma mais fiel possível.

Posteriormente, solicitei à coordenadora pedagógica alguns documentos oficiais da escola para o início da análise documental da pesquisa. Foram a mim disponibilizados o Regimento Escolar, o Projeto Político Pedagógico (PPP), o Plano de Desenvolvimento Escolar (PDE), o Currículo Escolar de Língua Portuguesa, uma pasta de projetos pedagógicos e outra pasta de planejamentos anuais. Além desses materiais, utilizei também o livro didático da turma participante, mas este eu já conhecia e o tinha comigo. O primeiro documento analisado não havia sido atualizado ainda, sendo referente ao ano de 2012 e eu optei por não utilizá-lo. Os demais, todos eram referentes ao ano de 2013.

A fim de um levantamento das habilidades e possíveis dificuldades de leitura dos alunos da classe participante, com a parceria da professora da classe, elaborei e apliquei na turma uma atividade diagnóstica. A atividade foi aplicada no dia 09 de agosto de 2013. A partir dessa atividade, eu e a professora da classe, organizamos os arranjos de grupos heterogêneos e planejamos as 5 aulas de leitura na proposta da aprendizagem colaborativa.

Em seguida, no dia 16 de agosto de 2013, foi realizada uma entrevista semi-estruturada com 4 alunos da classe participante da pesquisa. Os alunos foram selecionados de forma aleatória com ocorrência de sorteios, como já foi explicado no item 2.2.3.

O primeiro contato com a turma aconteceu no dia 27 de setembro de 2013. Esse momento inaugural foi gravado em áudio e vídeo para que no momento das transcrições nenhum detalhe oral ou gestual fosse perdido.

No período entre 02 a 15 de outubro de 2013 eu, pesquisadora, e a professora de Língua Portuguesa da classe, ministramos as 5 aulas na proposta da aprendizagem colaborativa de leitura, como já foi explicado.

Após o período das aulas, no dia 17 de outubro de 2013, foi realizada a última etapa da pesquisa que consistiu em uma roda de conversa com a classe participante com o propósito de coletar as considerações dos alunos e do professor da classe acerca da proposta que desenvolvemos. A roda de conversa também foi gravada em áudio.

Todas as gravações de áudio realizadas neste trabalho foram transcritas logo após terem sido realizadas.

Sendo assim, os nossos dados foram levantados a partir de:

- Observação dialogada e conversas informais;
- Entrevistas escritas;
- Entrevista semi-estruturada;
- Análise documental;
- Participação na aplicação de aulas;
- Roda de conversa.

Os recursos utilizados para a coleta dos dados foram:

- notas de campo simples;
- notas de campo com transcrições de fala;
- Atividade diagnóstica escrita e individual;

- análise documental;
- gravação em áudio;
- gravação em vídeo;
- transcrições do material gravado em áudio.

2.3.1 As notas de campo simples com transcrição de falas

Durante o trabalho de observação, realizei notas de campo em um diário de bordo. Esses dados foram extremamente importantes porque registraram as impressões que emergiram no momento do olhar investigativo. A maioria das fontes do diário de bordo foi secundária, visto que havia as gravações em áudio, as entrevistas escritas, os documentos da escola e os exercícios realizados pelos alunos, analisados como fontes primárias. Entretanto, alguns registros foram realizados por meio de transcrição de fala, feitos diretamente no diário de bordo e que, nesse caso, tornou-se uma fonte primária.

Durante a análise documental, o registro de notas se deu por observação e também por transcrições de trechos dos documentos observados. Em alguns casos, solicitei autorização para xerox e, mediante consentimento, xeroquei alguns trechos de documentos e coleí no diário de bordo para que estivessem mais acessíveis, caso fosse necessário reutilizá-los.

2.3.2 As gravações em vídeo e áudio

O equipamento utilizado para a gravação do vídeo e áudios nesta pesquisa foi um *Iphone* 4S modelo A 136, da marca *Apple*, 2012. O equipamento tem uma câmera de boa qualidade e o gravador de áudio também foi bem apropriado para a coleta dos dados.

Apenas o primeiro encontro com a classe foi gravado em áudio e vídeo, para a possibilidade de registro dos gestos e das possíveis sensações demonstradas pelos alunos. Nas demais aulas, somente a fase da pré-leitura recebeu esses dois tipos de gravação, por ser, também, um momento compartilhado e bastante interativo, com dados que somente o vídeo poderia captar, como por exemplo, quem levantasse a mão pedindo a palavra, os movimentos corporais indicativos de participação, como balançar a cabeça, ficar de pé, dentre outras formas.

Durante as interações em grupo só foram realizadas gravações em áudio porque nesses momentos, o que mais interessava eram as negociações discursivas, ainda que os gestos, os tons de vozes e outros elementos fizessem parte da interação. Eu e a professora da classe procuramos nos concentrar naquilo que os alunos negociavam durante a busca do alcance de consenso em cada questão trabalhada, por esse motivo.

Durante as entrevistas semi-estruturadas e a roda de conversa, também, adotamos somente a gravação de áudio para a coleta dos dados.

2.3.3 As transcrições

Para analisar as interações discursivas realizadas pelos alunos todas as gravações foram ouvidas e praticamente todas foram transcritas. Nem mesmo as partes em que o diálogo fugia da relação com o trabalho, isto é, quando as interações discursivas escapavam do contexto da aula ou da atividade proposta, foram dispensadas.

Como o material transcrito ficou muito extenso, devido termos gravado interações de cinco grupos durante cinco aulas inteiras, além dos momentos das entrevistas e da roda de conversa, optamos por selecionar alguns trechos das interações discursivas realizadas pelos grupos para apresentarmos na análise dos dados deste trabalho. Como a cada aula, um grupo era sorteado para receber o gravador de áudio, tivemos cinco gravações, durante a resolução de atividades, a partir das seguintes formações grupais:

- no primeiro dia: Rafaela, Gabriel e Lucas. O arranjo desse grupo é 1>2 (o primeiro integrante é mais experiente que os outros dois). Rafaela tem baixo grau de dificuldade de leitura, Gabriel tem médio e Lucas tem alto grau de dificuldade. Nesse sentido, Rafaela é mais experiente em relação às habilidades de leitura do que Gabriel e Lucas.
- no segundo dia: Luana, Miguel e Mikaela. O arranjo do grupo é 2>1 (dois integrantes mais experientes que um). Luana e Miguel têm médio grau de dificuldade, enquanto Mikaela tem alto grau.
- no terceiro dia: Lohan, Diego, Edilson e Marco Paulo. Esse grupo não foi formado a partir de arranjo organizado. Como esses alunos faltaram no dia da aplicação da atividade diagnóstica, não foi possível realizar a análise do grau de dificuldade de leitura deles. Solicitamos que eles se juntassem e formassem um grupo de quatro pessoas.

- no quarto dia: Viviane, Gustavo e Inaiá. Esse grupo também foi organizado sob arranjo 1>2 (um integrante mais experiente que dois). Viviane tem baixo grau de dificuldade de leitura, enquanto Gustavo e Inaiá têm médio grau.
- no quinto dia: Priscila, Beatriz e Alex. O arranjo desse grupo é 2> 1 (dois integrantes mais experientes que um). Beatriz e Priscila têm médio grau de dificuldade de leitura e Alex tem alto grau.

Para as transcrições das entrevistas escritas e das gravações em áudio, adotamos os símbolos utilizados por Sabota (2002, p. 67), com algumas adaptações para que se adequassem ao nosso propósito. Apresentamos, a seguir, a tabela com os símbolos que utilizamos:

Tabela 2. Legenda das transcrições	
Símbolos:	Significados
[Fala simultânea da mesma palavra ou expressão.
[[Fala simultânea de palavras ou expressões diferentes.
[...]	Trechos da fala ou da escrita suprimidos.
+++	Pausa para registro escrito ou outra atividade paralela ao discurso.
#	Movimentos gestuais.
{ }	Correção da fala: ajuste fonológico feito pelo locutor.
()	Comentários da pesquisadora.
...	Pausa curta ou continuação de tópico.
(pausa)	Pausa prolongada.
“ ”	Referência a trecho lido ou memorizado a partir de leitura.
- - -	Nomes de colegas da classe mencionados.
XXX	Trecho incompreensível.
:	Prolongamento de vogal.
-	Repetição parcial de palavra.
MAIÚSCULAS	Ênfase dada à palavra e/ou sílaba.
<u>Sublinhado</u>	Pronúncia inadequada (quando vier a ser corrigida).
'rs'	Risos dos envolvidos no diálogo.
//	Interrupção do turno por outro turno (sem abertura de pausa pelo locutor).
*	Vocábulo depreciativo.

Durante o levantamento dos dados para esta pesquisa, no contato com os participantes, procuramos registrar as considerações de cada um sobre a proposta da aprendizagem colaborativa de leitura.

Ao final da conversa, com notas de transcrição de fala, realizada com a bibliotecária e com a servidora do laboratório de informática, buscamos registrar as considerações dessas funcionárias a respeito da relevância das atividades socializadas de leitura ocorridas naqueles ambientes.

Na entrevista escrita com a coordenadora e com a professora de Língua Portuguesa, bem como nas entrevistas semi-estruturadas, realizadas com os alunos, procuramos levantar considerações a respeito da proposta de ensino da escola e sobre a proposta da aprendizagem colaborativa.

Na roda de conversa, concentram-se os nossos resultados mais importantes, visto que são as respostas dos alunos ao nosso trabalho de investigação. Procuramos coletar as impressões, as opiniões favoráveis e desfavoráveis à proposta da aprendizagem colaborativa de leitura. Nesse momento, tivemos também as considerações da professora de Língua Portuguesa da classe participante.

Com base em todo o processo investigativo, tentamos levantar algumas conclusões a respeito de nosso trabalho, apresentando as respostas por nós encontradas às mesmas perguntas de pesquisa formuladas na introdução deste estudo.

Por fim, apresentamos nossas considerações finais.

CAPÍTULO III

ANÁLISE E RESULTADOS

HORA DO ESPETÁCULO: A VOZ DOS ATORES

“Eu acho melhor fazer as tarefas em grupo, porque se você não sabe, você vai e vê com o colega, quer dizer, o colega pode te ajudar e você também, se o colega pedir ajuda...”

João Pedro (Excerto 23- Transcrição de fala)

Após termos descrito a teoria a partir da qual se construiu a base de nossa investigação e a forma como os dados foram coletados, chegamos à análise.

Este capítulo apresenta as considerações dos participantes sobre a relação entre o espaço social escolar e o processamento da leitura; as concepções acerca da proposta de ensino de leitura adotada pela escola; análise das interações discursivas realizadas em sala de aula durante a leitura e durante a interação dos grupos e da roda de conversa realizada com os alunos.

Para a análise desses dados, utilizamos um trecho da transcrição de fala da funcionária do laboratório de informática; trechos das transcrições das entrevistas escritas realizadas com a coordenadora pedagógica e com a professora de Língua Portuguesa da classe participante, bem como das transcrições de fala dos alunos a partir de gravações em áudio.

3.1 Considerações sobre o espaço social escolar e o processamento da leitura

Segundo Soja (1993) a organização do espaço escolar deve ser construída em favor da aprendizagem. De acordo com o autor, o processo da aprendizagem está intrinsecamente relacionado à relação do aprendiz com o espaço em que realiza suas atividades. Nesse sentido, um ambiente veiculador de leitura cumpre o seu papel de proporcionar ao leitor uma razão para ler. Cafiero (2010) trata da relevância dos objetivos de leitura. Segundo a autora, é necessário que o leitor perceba o porquê da leitura, para que ela se torne funcional e produtiva. Os exemplos destacados a seguir foram selecionados com o propósito de ilustrar essas considerações percebidas nas falas dos participantes desta pesquisa.

3.1.1 Da funcionária do laboratório de informática

No exemplo a seguir, é possível observar que a funcionária tem suas concepções de leitura. Nota-se também que ela faz inferências às concepções da professora e percebe que os alunos constroem objetivos de leitura quando estão em frente ao computador, ainda que esses objetivos não contemplem os conceitos de leitura, por ela e pela professora, estabelecidos.

Geralmente, há na escola bons instrumentos veiculadores de leitura, entretanto, algumas formas de ler nem sempre são validadas por nós, professores. Muitas vezes, associamos o objetivo de leitura construído pelo aluno ao mito da perda de tempo, como analisamos acontecer, a partir da fala da funcionária.

O excerto 1 equivale a uma nota de campo com transcrição de fala da funcionária do laboratório de informática, quando a ela perguntamos que tipo de leitura, geralmente, acontece naquele local. No contexto da conversa, foram mencionadas por ela algumas atividades como visitas a *sites* literários, notícias, documentários dentre outros. Perguntamos qual a regularidade desse tipo de leitura e, a esse questionamento, ela respondeu:

[1] – Transcrição de trechos de fala da funcionária do laboratório de informática.

Funcionária- Ah, essas assim, desse jeito, são só de vez em quando. Os meninos gostam mais é de jogar e de assistir filmes, essas coisas assim. Às vezes o professor briga, mas acaba deixando. Eu, como se diz, não posso fazer nada, só ligo o computador e ajudo no que precisar.

(09 de maio de 2013)

3.1.2 Da coordenadora pedagógica e da professora de Língua Portuguesa da classe

Ainda sobre a relevância do espaço escolar na construção de sentido da leitura, apresentamos os excertos 2 e 3, coletados das entrevistas escritas com a coordenadora pedagógica e com a professora de Língua Portuguesa da classe participante.

O excerto 2 é a transcrição de trecho da entrevista realizada com a coordenadora pedagógica. Neste, reconhecemos as considerações de Soja (1993) e Viñao (2001) acerca da relação natural entre o espaço escolar e a aprendizagem.

A princípio, a entrevistada concentrou-se nas considerações do espaço como uma estrutura física. Só depois da segunda pergunta a participante refletiu sobre a função do espaço social no aprendizado dos alunos e na socialização da leitura.

[2] – Transcrição de trechos da entrevista escrita com a coordenadora pedagógica.

- Pesquisadora- Que importância você atribui ao espaço escolar para a socialização e aprendizagem dos alunos?
- Coordenadora- Acredito que o espaço seja muito importante, pois é ele que comporta os alunos. O espaço deve oferecer, em primeiro lugar, segurança aos alunos. Para a socialização, deve ser amplo, possibilitar recreações diversas. Para favorecer à aprendizagem, deve ter salas de aula arejadas, se possível climatizadas, mas isso ainda não é a realidade das escolas da rede.
- Pesquisadora- Você acha que o espaço escolar pode contribuir, de alguma forma, com o desenvolvimento da aprendizagem de leitura?
- Coordenadora- Sim, é claro. Como já afirmado, a biblioteca e a sala de informática, por exemplo, são fundamentais para a aprendizagem de leitura. O pátio coberto também, onde realizamos as rodas de leitura e as apresentações teatrais. E também os murais. Eles servem para incentivar a leitura. É por isso que eu reforço sempre a importância dos murais. Uma hora um passa, lê, o outro vê e vai ler também.
- Pesquisadora- Estando ao seu alcance, o que você acrescentaria ou mudaria no espaço escolar em favor da leitura socializada?
- Coordenadora- Eu colocaria um painel de telas de artistas consagrados. Acho que é um tipo de leitura que acrescenta muito!

(26 de abril de 2013)

O próximo excerto é a transcrição de trecho da entrevista realizada com a professora de Língua Portuguesa. A primeira parte da entrevista foi igual para as duas participantes e por isso transcrevemos somente as respostas da professora, atribuídas às mesmas questões apresentadas à coordenadora, e na mesma ordem. As duas entrevistas se diferem apenas no momento em que tratamos de questões relacionadas ao planejamento das aulas, que será apresentado em outro excerto, mais adiante.

A professora, a princípio, também demonstrou maior preocupação com o espaço físico como fator facilitador da aprendizagem. Devido ao contexto da unidade de ensino, ela mencionou os alunos que apresentam necessidades especiais. Depois, voltou-se para os aspectos sociais observando as concepções de Soja (1993) e Viñao (2001), que consideram o espaço escolar um instrumento a serviço dos ideais de uma sociedade.

Segundo esses autores, o espaço social escolar é um produto repleto de marcas ideológicas e valores políticos e que por isso interfere significativamente na aprendizagem, como forma de expansão das leituras ministradas em classe. Percebemos a relevância

atribuída ao espaço social na fala da professora, quando menciona a conversa entre leitores ao lerem o mural de notícias da escola.

[3] – Transcrição de trecho da entrevista escrita com a professora de Língua Portuguesa.

- Pesquisadora- Que importância você atribui ao espaço escolar para a socialização e aprendizagem dos alunos?
- Professora- O espaço é tudo na escola, acho que todo o resto só é possível se tivermos um bom espaço. É preciso que os alunos possam se sentir bem no ambiente escolar; que estejam em uma sala de aula com boa infraestrutura, e que tenham uma boa biblioteca. É preciso ter espaços lúdicos também, acesso à informatização, saneamento, como banheiros higienizados, água filtrada, por exemplo. Uma coisa muito importante também é o acesso. A escola é um lugar para todos, a estrutura física precisa atender os alunos com necessidades especiais. É preciso adequar com rampas com material antiderrapante e outras necessidades, dependendo de cada caso.
- Pesquisadora- Você acha que o espaço escolar pode contribuir, de alguma forma, com o desenvolvimento da aprendizagem de leitura?
- Professora- Acredito que o espaço contribui muito. Temos projetos interessantes nesse sentido, como o teatro de fantoche, por exemplo, que acontece no pátio escolar. Mas uma coisa bem cotidiana e que acho que contribui muito também são os murais de notícias. Eu mesma passo por lá e não consigo deixar de ler. Vejo que sempre tem alguém lendo e as pessoas comentam algumas coisas relacionadas aos assuntos que estão lá. Os alunos também, às vezes demoram um pouco a entrar na classe porque ficam parados de frente a um dos murais (são dois). Achei excelente essa ideia e não podemos deixar mais dela. Na verdade os murais não são só de notícias, tem uma variedade de recortes e isso atrai muito a atenção dos alunos. São leituras que estabelecem relação com a vida prática.
- Pesquisadora- Estando ao seu alcance, o que você acrescentaria ou mudaria no espaço escolar em favor da leitura socializada?
- Professora- Uma estante literária na sala de aula. Houve um projeto para isso uma vez, há alguns anos atrás, o Cantinho de Leitura, mas não deu certo [...].

(26 de abril de 2013).

3.1.3 Dos alunos

Os alunos também se expressaram a respeito da leitura socializada no espaço escolar. O excerto 4 é a transcrição de trechos da entrevista semi-estruturada realizada com dois alunos e gravada em áudio. Demonstramos as respostas apresentadas pelos participantes quando a questão abordada na entrevista foi a respeito das considerações sobre os murais da escola.

Na fala dos alunos, tornam-se perceptíveis as abordagens de Leffa (1996, *et al*) sobre a importância de se extrair e atribuir significados ao texto. É possível observar também as considerações de Medeiros (2004 *et al*), de que o texto deve ser intervalar, isto é, “lacunado” e que deve provocar a construção de hipóteses e a participação ativa do leitor. Outra observação levantada na entrevista é a abordagem teórica de Fulgêncio (1992), quando a autora destaca que em situações interativas o leitor recorre simultaneamente a variados níveis do seu conhecimento, unindo as informações visuais às não visuais para compreender o texto. Faz-se presente, também, na fala dos alunos entrevistados, as reflexões de Sabota (2002) sobre a recorrência, por parte do leitor, a fontes externas para compreender ou complementar uma informação no texto.

No excerto 4, apresentamos trechos transcritos da fala de Júlia. Além das teorias acima observadas, algo que consideramos particular e interessante na fala da aluna é o conceito de leitura que ela demonstra elaborar no ato da entrevista. Primeiro, ela associou a leitura àquela realizada em livros ou revistas e jornais. Depois, ampliou o seu conceito assimilando a ideia de que outros objetos e outros veículos também proporcionam a leitura, sendo, nesse caso, os textos contidos nos murais da escola.

[4] – Transcrição de trechos da entrevista semi-estruturada com aluna.

Pesquisadora-	Você lê em outros lugares, na escola, que não seja dentro da sala de aula?
Júlia-	Se eu leio... como assim, fora da sala?
Pesquisadora-	É, onde mais você lê ALÉM //
Júlia-	Ah, tá... fora da sala. Eu leio na biblioteca.
Pesquisadora-	Só na biblioteca?
Júlia-	É...você tá falando LER MESMO, assim... livros, revistas, essas coisas?
Pesquisadora-	‘rs’ Um...eu estou falando ler... Ler o que for de ser lido //
Júlia-	‘rs’ Ah tá, qualquer coisa né?
Pesquisadora-	É, qualquer coisa que você possa ler. Você lê só o que está nos livros e nas revistas?
Júlia-	Não, eu leio muitas coisas, é que eu não tinha entendido ‘rs’. Aqui na escola, né? É... na biblioteca, eu já falei... então... Eu leio aquelas coisas ali # no pátio, e no corredor. Ali #... aqueles dois (pausa) como é mesmo o nome? Onde coloca os textos, os recados. Eu leio aquilo lá quase todo dia quando eu chego aqui.
Pesquisadora-	Ah, são os murais //
Júlia-	É os murais //
Pesquisadora-	Então você tem hábito de ler os murais?
Júlia-	Anrrã, eu leio quase todo dia pra ver o que tem diferente.

Pesquisadora- Júlia- E o que você acha mais interessante nos murais?
Ah, lá tem muitas coisas, tem curiosidades, tem jogo de adivinha, tem uns textos engraçados também. E tem umas perguntas, também, pra você ficar procurando a resposta nos textos. É divertido porque você pode marcar pontos.

Pesquisadora- Júlia- E você pesquisa as respostas nos textos?
Quando a pergunta é legal eu pesquiso.

Pesquisadora- Júlia- Você se lembra de uma pergunta legal que tenha visto lá recentemente?
Anrrã, era sobre a coruja. Eu descobri que a coruja gira a cabeça, ela faz um giro completo, de 180° com a cabeça, assim #, só que a gente não consegue fazer ‘rs’.

(Pesquisadora e Júlia, 16 de agosto de 2013).

Com o aluno Lohan, a entrevista começou da mesma forma que começamos com Júlia e o teor da investigação também foi o mesmo, como já foi explicado. Entretanto, pelo caráter metodológico da atividade, a conversa toma rumos que emergem do momento, então focamos no trecho da conversa sobre a leitura nos murais da escola. Lohan, em trechos anteriores da entrevista, já havia afirmado que gostava de ler os murais. Esse aluno também evidencia as teorias abordadas sobre a leitura interativa e sobre o caráter intervalar do texto. Em especial, percebemos na fala do aluno, a estratégia de recorrer a fontes externas para conseguir atribuir sentido ao que leu. O excerto 5 é a transcrição do trecho gravado em áudio que destacamos na entrevista com Lohan.

[5] – Transcrição de trechos da entrevista semi-estruturada com aluno.

Pesquisadora- Lohan- Você se lembra de algo interessante que tenha lido no mural recentemente?
Sim, ainda tá lá a pergunta assim “Você é casmurro?”.
(pausa) Era pra a gente marcar no lado do cartaz se a gente era ou não.

Pesquisadora- Lohan- E você marcou?
Eu marquei, mas só depois que eu descobri o que é casmurro ‘rs’.

Pesquisadora- Lohan- E como você descobriu? ‘rs’.
Eu perguntei à tia lá da biblioteca. **(pausa)** Foi ela que colocou o cartaz lá, ela ia saber. **(pausa)** Aí ela me explicou que casmurro era tipo ser meio chato, igual o homem da história lá ... Agora eu não lembro qual história que ela falou... é, mas o apelido do homem, a tia disse que é esse mesmo, casmurro.

(Pesquisadora e Lohan, 16 de agosto de 2013).

3.2 A proposta de ensino de leitura na escola

Alguns estudiosos referenciados em nosso trabalho discorrem sobre a relação entre planejamento de ensino e o ensino propriamente dito. Candau (2011) traz reflexões sobre a necessidade de ressignificação da didática escolar no sentido de promover a mediação do ensino-aprendizagem de forma a tornar possível a construção do conhecimento pelo aprendiz. Toschi (2011) traz reflexões sobre o modelo espiral de ensino, o qual enfatiza a abertura para a construção coletiva do discurso e da mediação, de forma que o ensino não seja mais construído pelo discurso de via única professor-aluno e nem mesmo de via dupla-professor-aluno-professor. Cafiero (2010) destaca os planejamentos macro e micro de ensino, tratando tanto das estâncias maiores como os PCN e o currículo escolar como o planejamento diário do professor, que envolve elementos espontâneos e voltados para contextos específicos como a série de ensino, por exemplo.

Quando Soares (1993) e Rojo (2009) afirmam que o planejamento da aula de leitura deve proporcionar o levantamento de conhecimentos prévios dos alunos, e Sabota (2002; 2006) propõe que ele deve possibilitar o levantamento de esquemas, entendemos que está implícita a necessidade de ampliar a visão de mundo do aprendiz para contextos sociais, históricos e culturais. Percebemos haver relação entre as teorias abordadas e as concepções dos participantes nesta pesquisa, pelos exemplos que destacamos, a partir da análise documental e entrevistas concedidas.

3.2.1 Concepções observadas a partir da análise documental

O excerto 6 é uma transcrição extraída do Projeto Político Pedagógico da escola e ilustra a preocupação com a construção sociointerativa e a ampliação da visão de mundo dos aprendizes.

[6] - Transcrição de trecho do PPP.

mundo. Queremos discutir saberes científicos que partem da realidade concreta do aluno, das suas experiências de vida que façam despertar a curiosidade epistemológica e a capacidade de reflexão. (...) A proposta visa à melhoria da qualidade do atendimento das diferenças de qualquer aluno, o que exige além da promoção do seu desenvolvimento, a avaliação da permanência e eficácia dos serviços prestados no ensino regular. (...) Queremos enfatizar a importância de uma educação de qualidade que envolva o educando e leve-o a construir valores, respeito e integração, buscando sempre o bem comum. Dessa forma, priorizar a interação social, o conhecimento e a formação integral do educando é antes de tudo lutar pela democracia e cidadania. (...) Na comunidade escolar torna-se essencial manter uma relação de autonomia descentralizada e bem distribuída, mas democrática e participativa, uma relação que seja autocrítica e autoconhecidora.

(PPP/ 2013, p. 20-22¹⁷).

Já o excerto a seguir contempla as teorias específicas para o planejamento da aula de leitura, como o levantamento de esquemas, a preocupação com a leitura descendente, tratada por Sabota (2002) o atendimento aos descritores de leitura elaborados pelo MEC e disponibilizados no caderno do Saeb (Brasil, 2011), além de considerar a variedade de gêneros a serem lidos, como propõem Soares (1993) e Rojo (2009).

O excerto 7 é a transcrição de um trecho dos objetivos da Matriz Curricular de Língua Portuguesa da escola:

[7] - Transcrição de trechos da Matriz Curricular: Objetivos.

- Antecipar o conteúdo das leituras com base em indícios como título do texto, ilustrações, temática etc.
- Ler com autonomia, construindo significados, inferindo informações implícitas.
- Reconhecer o efeito de sentido produzido pela pontuação.
- Reconhecer características textuais do gênero em estudo.
- Ler resumos de histórias, livros, filmes e telenovelas.

(Currículo escolar/2013, p. 33 – 43).

A pasta de projetos pedagógicos analisada também demonstra a preocupação da escola com a ampliação da visão de mundo dos estudantes. Segundo Medeiros (2004), a condição de interação entre os sujeitos envolvidos no processo de leitura está relacionada à formação ideológica desses sujeitos e, para que ocorra a compreensão textual, devem ser

¹⁷ No documento não há paginação inscrita e, nesse caso, as folhas foram contadas, a partir do texto de apresentação, para a consideração das páginas em questão. A transcrição é fiel à redação do documento.

levados em conta, também, os sentidos construídos pelos indivíduos em seu meio sócio-cultural.

Alguns projetos observados na pasta trazem objetivos e metodologias que podem contribuir com a formação ideológica, histórica, social e cultural dos alunos.

O excerto 8 é a transcrição dos títulos e objetivos gerais dos projetos por nós considerados mais importantes para a construção da competência leitora dos alunos.

[8] - Transcrição de trechos do Projetos pedagógicos: títulos e objetivos gerais:

- *Citytour-Goiânia*: estimular uma leitura geográfica do espaço e relacioná-lo às interações históricas.

- Somos todos diferentes, por isso somos todos iguais: despertar no aluno a necessidade de valorizar as pessoas no âmbito do respeito à diferença e reconhecendo o direito individual através de atividades que envolvam a parte pedagógica e social.

- Feira gastronômica: levantar as diferenças e semelhanças das ascendências e descendências entre os indivíduos que pertencem a localidades regionais diferentes quanto à nacionalidade, etnia, língua e culinária.

-Buscando nossas raízes: conhecer a diversidade do patrimônio étnico-cultural brasileiro, tendo atitude de respeito para com as pessoas e grupos que a compõem, reconhecendo a diversidade cultural como um direito dos povos e como elemento de fortalecimento da democracia.

(Projetos pedagógicos de 2013. Pasta de arquivo)

3.2.2 Considerações sobre a importância do planejamento da aula de leitura

Os excertos que apresentamos trazem considerações da coordenadora pedagógica e da professora de Língua Portuguesa da classe participante sobre a importância do planejamento das aulas de leitura. Para a coleta desses dados foram realizadas entrevistas escritas.

A coordenadora pedagógica expressou a importância de se planejar as aulas. Entretanto, ela menciona a dificuldade em executar uma proposta de trabalho fechada em instrumentos padronizados, da forma como esse trabalho é, às vezes, proposto à escola.

Percebemos, na fala da participante, a valorização da espontaneidade e das particularidades que cada contexto de sala de aula remete, como esclarecem André (1995),

Sabota (2002) e Sabota e Figueiredo (2002) ao tratarem sobre a pesquisa qualitativa. As considerações da coordenadora podem ser observadas no excerto 9, a seguir.

[9] - Transcrição de trechos da entrevista escrita.

- Pesquisadora- Há planejamentos específicos para aulas de leitura na proposta de ensino de Língua Portuguesa na escola?
- Coordenadora- Sim, a maioria das aulas de Língua Portuguesa é de leitura. Em praticamente todos os planejamentos que observo, a aula de português começa com a leitura de um texto e segue com a interpretação deste. A proposta escolar prioriza o ensino de leitura em praticamente todas as disciplinas.
- Pesquisadora- Ao planejar a aula de Língua Portuguesa o professor define que habilidade ou habilidades pretende trabalhar?
- Coordenadora- Penso que de maneira geral, sim. Mas acredito que precisamos observar esse detalhe com mais atenção. Não concordo que o professor deve adotar um planejamento padrão, para ser utilizado por todas as escolas da rede. Acho que cada escola, cada sala, tem seu contexto de necessidades.

(Pesquisadora e coordenadora pedagógica. Entrevista escrita, 22 de abril de 2013)

Na fala da professora, com a qual também realizamos entrevista escrita, percebemos o mesmo problema evidenciado pela coordenadora sobre a questão do planejamento padronizado, equivalente aos Cadernos Educacionais indicados pela Secretaria Estadual de Educação. Percebemos, também, certa contradição entre a informação de que as aulas são elaboradas e a menção do uso de planejamentos recebidos como modelo. Observamos, ainda, que a professora, talvez, estranhe o título ‘aprendizagem colaborativa’, mas conhece, pelo menos em parte, a proposta, visto que ela responde que não conhece o termo, mas descreve ações que comprovam o emprego da metodologia.

Outra observação importante está na última transcrição, quando a professora atribui relevância à pré-leitura e à participação dos alunos na discussão do texto. Entretanto, vimos também um apego à leitura ascendente, definida por Sabota (2002), quando a entrevistada propõe a busca direta ao significado das palavras desconhecidas, em vez de sugerir aos alunos que tentassem uma leitura descendente, amparada pelo contexto e ativação de esquemas.

O excerto 10 é a transcrição de um trecho escrito pela professora na entrevista respondida.

[10] – Transcrição de trecho da entrevista escrita com a professora de Língua Portuguesa.

- Pesquisadora- Você elabora planejamentos específicos quando deseja ensinar estratégias de leitura?
- Professora- Sim, a matriz curricular adotada pela escola, os Cadernos Educacionais que são módulos de apoio enviados pela Secretaria de Educação e também o próprio livro didático são elaborados de forma que nos leve a priorizar as aulas de leitura. E, geralmente, elas estão bem projetadas nesses materiais. É claro que utilizo também minha forma particular de planejar e ensinar e procuro priorizar a leitura porque reconheço as necessidades dos alunos.
- Pesquisadora- Ao elaborar a aula você define que habilidade ou habilidades de leitura pretende trabalhar?
- Professora- Acredito que cada texto trabalhado traz consigo a oportunidade de se trabalhar habilidades diferenciadas. Quando seleciono um determinado texto, já estou selecionando as habilidades que desejo trabalhar.
- Pesquisadora- Você conhece a proposta da aprendizagem colaborativa de leitura? Se sim, apresente algumas de suas considerações sobre essa proposta.
- Professora- Não conheço. Acho que estou diante de uma boa oportunidade para conhecer. O novo é sempre bem vindo.
- Pesquisadora- Qual a frequência de atividades em grupo na sala de aula de Língua Portuguesa? Apresente suas considerações sobre esta metodologia.
- Professora- Não é uma metodologia que adoto cotidianamente, mas com uma boa frequência, dependendo da atividade. Sim, considero o trabalho em grupo importante para a socialização das ideias entre os estudantes, mas confesso que acho difícil controlar a disciplina dos alunos quando estão agrupados. Ainda assim não descarto a metodologia, porque sei que é importante para levar os alunos a amadurecerem a esse respeito.
- Pesquisadora- Indique a sequência de três atividades preliminares, geralmente por você adotada, na ordem em que elas acontecem, em um dia de aula de leitura.
- Professora- Geralmente, primeiro eu falo um pouco sobre o texto, o autor, o gênero. Depois, eu peço uma leitura silenciosa detalhada, com anotações das palavras ou expressões desconhecidas. Peço aos alunos para buscarem o significado das palavras no dicionário, ou, às vezes, eu explico para eles. Em seguida passamos para a leitura oral feita ora pelo professor ora por alunos que voluntariamente se propõem a ler para a classe.

(Pesquisadora e professora. Entrevista escrita, 26 de abril de 2013)

3.2.3 Considerações dos alunos

Ao entrevistarmos os alunos, tivemos, dentre outros objetivos, a intenção de observar as suas considerações a respeito da proposta da aprendizagem colaborativa, visto

que seria a proposta a ser aplicada na classe deles. O recorte a seguir é o momento em que conversávamos sobre a aprendizagem colaborativa em sala de aula.

Percebemos, na fala dos participantes, uma boa aceitação a essa proposta, mas a aluna Rafaela, destaca, também, problemas na socialização do grupo. Observamos que a dificuldade de interação grupal mencionada pela aluna está relacionada à teoria das adjacências, nesse caso as adjacências opositivas, tratadas por Lorder (2006). É oportuno observar que a preocupação em relação à mediação das normas de conduta durante a interação em grupo se apresenta tanto na fala da aluna quanto na da professora, no excerto 10. Vimos também, por meio da fala da aluna, que a professora persiste no trabalho em grupo e ainda que considere uma atividade difícil, ela permite que alguns alunos permaneçam trabalhando em grupo.

Torna-nos evidente a preferência da aluna entrevistada pela leitura silenciosa e individual. Essa observação é muito importante para lembrar-nos de que, apesar de estarmos observando os efeitos da interação em grupo na atividade de leitura, não devemos nos esquecer de que as aulas devem, antes de tudo, ser dinâmicas e diferenciadas. Outro fator a ser associado à fala da aluna entrevistada é a afirmativa de Sabota (2002), quando trata da leitura descendente, momento em que, segundo a autora, deve haver silêncio no ambiente e a possibilidade de um envolvimento mais particular e individualizado do leitor com o texto. Entendemos e, reforçamos esse entendimento com a análise da fala de Rafaela, que a proposta colaborativa de ensino deve ser considerada no sentido de ampliar e dinamizar as metodologias adotadas em classe e não de anular momentos importantes, como a leitura individual. Por essa razão, a sugestão da elaboração das fases de leitura (Sabota, 2002) é muito importante para um bom trabalho nos princípios da aprendizagem colaborativa.

Outro elemento que consideramos relevante e que, também, foi ilustrado tanto na fala de Rafaela quanto na de Lucas é o que Coracini (1995) denomina como forma de silenciamento em sala de aula. Percebemos pelo menos duas dessas formas de silenciamento nas situações relatadas pelos alunos: uma diz respeito ao modo de se referir à atividade de aprendizagem no livro didático, como um dever a ser cumprido com o rigor de fazer exatamente como está no livro, como relata Lucas. Outra está na atitude da professora, conforme relato de Rafaela, em separar os alunos que estão com desvio de conduta e puni-los com a resolução de exercícios, de forma pronta e acabada, sem consenso, sem considerar contratos de acordo. Analisamos que a aluna entende isso como silenciamento, pelas expressões que usa na sua terceira fala.

O excerto 11, a seguir, é a transcrição de trechos da fala da aluna Rafaela, gravada em áudio.

[11] – Transcrição de trechos da entrevista com aluna.

- Pesquisadora- Qual a frequência de aulas de leitura nas aulas de Língua Portuguesa em sua classe?
- Rafaela- Ah, acho que assim... a gente lê quase toda vez, já estamos bem adiantados no livro.
- Pesquisadora- Por quê? Vocês leem somente no livro didático?
- Rafaela- A gente usa mais é o livro mesmo porque é mais fácil, todo mundo tem ... De vez em quando a professora leva jornal e revistas também, mas aí é uma bagunça porque não dá pra todo mundo e a professora fica brava.
- Pesquisadora- Nesse caso, vocês não se organizam em grupos?
- Rafaela- É pra ser em grupo, mas às vezes não dá certo, e aí a professora briga com os que tão bagunçano.
- Pesquisadora- E aí?
- Rafaela- 'rs' Aí é assim, ela briga. E ela manda eles calá a boca e sentá no seu lugar. Aí manda eles pegar o livro e ler o texto pra fazer as tarefas.
- Pesquisador- Então, o trabalho de grupo nunca dá certo na classe?
- Rafaela- Às vezes dá, outras vezes não dá. Dá mais certo quando a professora leva LIVROS mesmo, os de história. Tem de poesia também... É assim, tudo misturado os livros 'rs', mas isso assim com os livros só foi uma vez.
- Pesquisador- Você gostou quando trabalhou em grupo, com os livros?
- Rafaela- Eu não gostei muito, porque pra ler é bom ficar sozinha, porque você quer virá a página e os outros ainda não terminaram. Ou às vezes você quer ver as figuras e já tem que passar de página.

(Pesquisadora e Rafaela. Entrevista semi-estruturada, 16 de agosto de 2013).

O excerto 12, relativo a trechos da fala de Lucas na entrevista semi-estruturada, está apresentado a seguir.

[12] – Transcrição de trechos da entrevista semi-estruturada com aluno.

- Pesquisadora- Quando a professora propõe um texto para trabalhar com vocês, como é iniciada a aula de leitura?
- Lucas- Ela pede pra gente abrir o livro na página e lê pra gente ... É, aí, depois ela pergunta quem quer falar alguma coisa sobre o texto, quem achou interessante.
- Pesquisadora- E vocês, falam bastante nesse momento?

Lucas- 'rs' Só uns, a --- fala e a --- também. Tem uns outros que fala também, mas é que fica errado aí uns ficam rindo, falando que não é isso até a professora pedir pra outra pessoa falar.

Pesquisadora- E quando esses colegas falam, o que acontece?
Lucas- Aí a professora diz que tá certo.

Pesquisadora- E você, gosta de falar sobre os textos?
Lucas- Eu falo 'rs', eu gosto de falar... mas é que às vezes os cara ficam entrando no meio... É chato.

Pesquisadora- E depois de falarem sobre o texto, o que a professora pede para vocês fazerem?
Lucas- Ela pede a gente pra fazer as tarefas.
Pesquisadora- As atividades de interpretação do texto?
Lucas- É, as perguntas da página. São muitas perguntas, aí a gente fica fazendo até a aula acabar porque às vezes ela pede pra fazer as pergunta e respostas.

Pesquisador- E como é feita a correção das questões?
Lucas- Ah, é assim , a professora corrige. Ela lê a pergunta e pede pra gente responder do jeitinho que nós escrevemos no caderno. Ela Ela diz que não é pra falá, é pra lêr. Aí de uns tá certo, de outros tá errado e tem que corrigir. Aí, às vezes ela pede pra alguém emprestar o caderno pro outro, quando um fica atrasado.

(Pesquisadora e Lucas. Entrevista semi-estruturada, 16 de agosto de 2013).

3.3 Análise das interações de aprendizagem em sala de aula

A análise da participação dos alunos, durante as aulas ministradas, ocorreu em duas etapas, como já explicamos no capítulo referente à metodologia deste trabalho.

Segundo Sabota (2002), atividades sociocognitivas, estratégias e subestratégias mediadoras são comuns durante a resolução de exercícios de compreensão textual em grupos. Pudemos observar, a partir dos dados analisados, que essas interações não ocorrem de forma isolada, mas concomitantemente, isto é, durante a realização de um único exercício os integrantes do grupo fazem uso tanto de sociocognições quanto de estratégias mediadoras de leitura para investirem na resolução e chegarem ao resultado da questão. Por essa razão, não classificamos, separadamente, as interações realizadas pelos grupos, apenas fizemos o levantamento de quais interações ocorreram.

Apresentamos a seguir algumas transcrições coletadas através de gravação de áudio, durante a pré-leitura e durante a interação em grupos, bem como a nossa análise dessas interações.

3.3.1 A primeira aula

Nesta aula, o texto trabalhado foi “A doida”, de Carlos Drummond de Andrade, bem como exercícios de compreensão textual a esse texto relacionados.

Na fase de apresentação da aula, com a participação coletiva da turma, foi possível observar alguns procedimentos de interação discursiva, dentre os quais destacamos no excerto a seguir.

As letras empregadas à esquerda das transcrições de fala indicam a localização das interações discursivas observadas. As análises dessas interlocuções estão apresentadas em sequência aos excertos e indicadas pelas mesmas letras sinalizadas à esquerda das falas. Esse procedimento de análise é utilizado também nos demais excertos transcritos. Dessa forma, primeiramente apresentamos os excertos e em sequência a análise da interação discursiva observada em cada um deles.

O excerto 13 equivale à transcrição de áudio referente a um dos momentos da pré-leitura, na primeira aula ministrada na sala.

[13] – Transcrição de trechos da interação discursiva em sala de aula.

[...]

- Pesquisadora- Então meninos, vejam aqui, ó: nós já temos as treze palavras na lousa e todas elas estão no texto que iremos ler, inclusive, a palavra que forma o título do texto. (Nesse momento, a primeira parte da atividade já havia sido concluída. A parte relatada aqui é a continuação). E então, sobre o que vocês acham que trata o texto?
- Professora- Vocês podem pedir dicas para mim, viu? Eu tenho cinco dicas para quem pedir primeiro (a regente da classe, lembrando aos alunos de outro comando informado anteriormente); quem quer uma dica?
- a)=> Lia- É uma história, professora?
- Miguel- Claro que é uma história né sua [...] *! você não viu ela falano “vamos conhecer a história de uma mulher que parecia ser mas não era?”
- c)=> Professora- Calma Miguel, nós não precisamos de xingamentos para sermos compreendidos! A Lia ganhou a dica! Sim Lia, é um conto de Carlos Drummond de Andrade. Você acertou e ganhou uma dica. Agora, restam quatro dicas.
- a)=> Miguel- Acho que essa história é sobre guerra porque tem as palavras chão inimigo e também tem atacar e morrer....Tem outras também...
- b)=> Luana- //É tem golpe, gritos, parece com guerra mesmo.
- Professora- Erraram, os dois! Não é história sobre guerra, vocês perderam duas dicas e agora ...
- b)=> Miguel- //Ah, não! Duas por quê!

- Professora- Porque vocês dois disseram que é sobre guerra e erraram. Agora resta uma dica! Quem vai querer?
- a)=> Lucas- Pode ser também uma briga de gangue ou de moradores da favela ... ou de polícia e ladrão querendo roubar.
- b)=> Gabriel- É... porque tem o chefe.
- Professora- Ih... Acabaram as dicas, vocês não podem pedir mais nenhuma! Mas tenho a ÚLTIMA dica, para a classe toda. ATENÇÃO! O título do texto é a palavra que está fora do contexto das outras.

(Pesquisadora, professora, Gabriel, Lia, Luana, Lucas, Miguel. Aula 1 – A doida, 02 de outubro de 2013).

a) levantamento de esquemas, construção de hipóteses e antecipações

No excerto destacado foi possível observar o levantamento de esquemas a partir dos contextos que os alunos atribuíram às palavras colocadas na lousa e também pela construção de hipóteses, pelos alunos, sobre o que trataria o texto. Outras estratégias observadas foram as antecipações a respeito do gênero textual e da temática da narrativa. Esse tipo de procedimento, segundo Sabota (2002) e Sim-Sim (2007), estimula e motiva os alunos para fase de leitura do texto. Funciona como uma forma de preparação para aquilo que ainda será lido e por essa razão essa fase da leitura é de grande importância para a compreensão do texto. Há muitas conexões possíveis de serem estabelecidas entre os conhecimentos prévios dos alunos e o que está proposto no texto e em momento de interação coletiva essas conexões são ampliadas, tornando mais ampla, também, a condição de se ler o texto.

b) tomada de turno com complementação de fala

Observamos também a motivação de tomadas de turno (Bulla, 2007) por interrupção, momento em que um aluno completa a fala do outro, como aconteceu na primeira participação de Luana, ao interromper o turno de Miguel, complementando-o. Esse procedimento demonstra a interatividade, isto é, um aluno centrado naquilo que o outro observa e fala, inserindo-se no discurso e no diálogo sobre e com o texto. A aula de leitura com abertura para esse procedimento leva o aluno a focar no assunto discutido em sala, isto é, mantém o aluno atento à aula além de favorecer o desenvolvimento da oralidade, de forma natural e espontânea.

Com base na análise da tomada de turno é possível ao professor observar, também, quais alunos desenvolvem a prática da oralidade, quais os que participam mais nos turnos de fala, quais os que se restringem a observar, dentre outros elementos importantes.

Na fase de pré-leitura em que a participação é aberta à coletividade da classe, que nessa primeira aula estava composta por 30 alunos, houve uma razoável interação discursiva, ao observarmos o áudio por completo. Entretanto, os alunos que mais tomaram os turnos de fala foram os 5 destacados no excerto 13. Alguns outros tiveram, também, participações, mas houve um número considerável de alunos que não se manifestaram. Entendemos que esse é um dado muito importante para o planejamento de ações pedagógicas que visem à melhoria da participação coletiva nas discussões em classe.

c) emprego de adjacência suavizante

Vimos, ainda, o emprego de adjacência suavizante (Lorder, 2006) adotada pela professora, após a primeira fala de Miguel, para dar continuidade à atividade, sem que surgisse naquele momento uma investida prolongada de conflito (Lorder, 2006). Segundo o autor, em uma interação discursiva pode ocorrer adjacências opositivas, isto é, quando alguém não concorda com o posicionamento ou a fala do outro. Caso não seja interrompida, a adjacência opositiva pode tornar-se uma oposição expandida, o que pode vir a gerar desavenças, ofensas e até um discurso depreciativo. Para sublimar a adjacência opositiva, há a adjacência suavizante, que pode ser uma expressão de ajuste e reintegração do enquadre (Bulla, 2007) e da harmonia, no discurso.

Após a classe ter descoberto que a palavra do título do texto era “doida”, houve, ainda, mais uma atividade para complementar a pré-leitura. Nesse momento, pudemos observar, como ilustra o próximo excerto, que de forma compartilhada um aluno contribuiu para a ativação de esquemas do outro, e percebemos, também, a atribuição de sentidos ao texto, mesmo antes de ele ser lido, isto é, um levantamento de hipóteses com leituras descendentes (Leffa, 1996; Sabota, 2002).

O excerto 14 é uma transcrição da fala em que, além de alguns dos participantes registrados no excerto anterior, destacamos outros alunos que se incluem na discussão, durante a pré-leitura.

Pesquisadora- ... Então, o que é uma pessoa doida pra vocês?
Luana- É aquelas pessoas que vive na rua, aquelas, sabe, que pede as coisas e não têm casa e nem toma banho.

Paulo- Não, não é. Isso é mendigo, doido é outra coisa.
Luana- É nada. É tudo igual. Os mendigos ficam na rua porque são doidos, ué.

Lucas- Não, não é. Um doido, é... tipo assim... maluco, malucão sabe, pode até te pegar e te bater. E fala umas coisas que a gente não entende nada.
[...]

Pesquisadora- Vejam o mendigo, por exemplo, mesmo que ele não seja doido, muitas pessoas acham que ele é. Por que as pessoas acham isso?

Luana- Eu acho que é porque ele é esquisito.
Professora- E o que você acha que leva o mendigo ser como ele é Luana?
Luana- Eu num sei... talvez é porque ele perdeu os pais ou a mãe quando era criança, e aí começou morar na rua e ficou assim.

Gustavo- Não, talvez ele fugiu de casa. Professora, tem gente que foge de casa e vira mendigo.
[...]

Pesquisadora- Bem, então vamos ler o texto, conhecer a história de uma mulher que parecia ser, mas não era 'rs'.

Professora- Ela era considerada doida por todas as pessoas da região. Vamos pensar nas razões pelas quais essa mulher foi considerada doida e se ela era realmente doida, enfim... vamos conhecer a doida e descobrir o que a sua história tem a ver com as palavras que colocamos na lousa.

Lucas- Professora, eu já sei... a mulher ficou doida por causa de uma guerra e o marido ou o pai ou o filho dela morreu na guerra! Ah! Adivinhei!!!

Pesquisadora- Vamos ver, Lucas, eu leio em voz alta, vocês acompanham. Quando eu fizer uma pausa maior que a do ponto final, alguém prossegue a leitura. É um texto longo, por isso todos devem colaborar um pouco, pra ninguém ficar sem fôlego de tanto ler. Vamos, peguem as folhas do texto.

(Participação coletiva. Aula 1, 02 de outubro de 2013).

Após a fase da pré-leitura os alunos passam a trabalhar em grupos, como já foi explicado no capítulo anterior. Por meio da interação discursiva apresentada pelo grupo sorteado para análise, nesta aula, foi possível observar alguns procedimentos sociocognitivos e estratégias mediadoras de leitura, que apresentamos e explicamos a seguir, a partir da análise do excerto 15.

[15] – Transcrição de trecho da interação discursiva nos grupos de aprendizagem

a)=> Lucas- O que é para fazer com esse negócio? (Refere-se aos cartões)
Rafaela- Acho que tem que ler aqui na folha para saber.

Lucas- Aqui, deixa eu ver...

[...]

b)=> Lucas- E aí Gabriel, vem, você não vai fazer não?
Gabriel- Eu não sei como faz!

c)=> Rafaela: ...Aqui no último... acho que é aqui... “... a própria ideia de doida desaparece”. Anrrã... (xxx) a ideia desaparece... então ele não pensa que ela é doida mais... (A aluna faz a leitura no cartão número 3, que contém trechos da última parte do texto).

b)=> Lucas- Rafaela, o que você disse?

c)=> Rafaela- É, é aqui. Ele não pensa mais que ela é doida... (Fala, mas parece estar dirigindo-se a si mesma, pois não percebe o que Lucas está pedindo)

b)=> Lucas- Rafaela! O que você disse?

c)=> Rafaela- Ai! Tá! eu tô pensando, lendo aqui, espera... Eu acho que é isso... aqui no fim... (Pega a folha do texto e confere o trecho que completa o cartão; Responde ao chamado de Lucas, mas parece continuar falando sozinha).

b)=> Lucas- Isso O QUÊ? (Aumenta o tom da voz). Põe aqui! É pra gente fazer junto! (pede para ela por o cartão na carteira).

Que nem você Gabriel, a professora disse pra gente fazer junto, ah!

e)=> Rafaela- Assim ó, eu acho: (põe o cartão na carteira; pega a folha de questões). Ponto de vista DEFENDIDO. Defendido, que eu acho, é o que o narrador pensa. Assim, se que eu penso que é desse jeito, é porque eu defendo. Se eu acho que mulher não é doida, é porque eu defendo que ela não é doida. Aí tem que ver o jeito que o narrador acha.

Gabriel- Ele fala que ela é doida. É ele que fala na história.

Rafaela- Ele fala que ela é, mas aqui fala pra gente olhar no final do cartão.

e) => Lucas- Então tá, mas vamos ler de novo pra vê se é isso mesmo.

Rafaela- Eu li, aqui no cartão, bem no finzinho, ele, o narrador mesmo, ele diz “A própria ideia de doida desaparecera”. Viu? Ele parou de pensar que ela era doida.

Gabriel- Mas aqui é o menino que pensava! Ele que parou de pensar que a velha era doida, porque ela tava morrendo e ela era doente. Foi o menino que descobriu isso.

Rafaela- É, mas ele PENSAVA e não pensa mais. Porque o narrador que conta a história, então é como se fosse ele que tivesse, quer dizer, ele que faz o menino pensar.

d)=> Lucas- Anrrã, eu sei tá aqui no cartão, nesse primeiro aqui, no começo ele faz todo mundo pensar que a mulher é doida, mas depois, ele fala que ela era sozinha e doente. Aí, aqui no fim, ele faz todo mundo pensar que ela não é doida. Então ele sempre pensou que ela nem era uma doida mesmo.

Rafaela- É, eu entendi assim. Ele não achava a mulher doida desde o começo, mas as pessoas que achavam que ela era. A gente tem que escrever aqui o que ela achava desde o começo.

b)=> Lucas- Você entendeu Gabriel?

e)=> Gabriel- Anrrã, beleza, entendi.

[...]

a) discussão sobre o procedimento da tarefa

Diante da primeira atividade atribuída ao grupo, que seria a leitura de três cartões com trechos da narrativa, para responder às questões da folha, foi possível observar a discussão sobre o enunciado da questão, isto é, sobre o que era para ser feito. Segundo Sabota (2002), a discussão sobre a execução da tarefa permite maior autonomia e reciprocidade na decisão, por parte dos aprendizes. Por meio desse procedimento interativo, algumas vezes, os alunos conseguem resolver os problemas e as dúvidas sem o intermédio do professor o que, além de promover a autonomia, contribui com o desenvolvimento da autoconfiança e da tomada de atitude em busca de solução do problema. O excerto destacado evidencia essa negociação entre os alunos.

b) Direcionamento de turno para chamar a participação do colega

Outro episódio importante observado nesse grupo foi a busca pela participação do outro, que aparentemente, não estava muito inserido nas negociações, bem como a reclamação quando um colega parece assumir a resolução sozinho, como aborda Bulla (2007) ao tratar do direcionamento do turno discursivo. Nota-se que Rafaela parece querer resolver do seu jeito, enquanto Gabriel não se incomoda e parece estar meio ausente das operações realizadas pelo grupo. Entretanto, Lucas está atento e faz comandos tanto para chamar Gabriel para a atividade quanto para não permitir que Rafaela faça a atividade sozinha.

Essas diferenciadas atitudes dos alunos levam-nos a perceber a heterogeneidade do grupo e a relevância do trabalho em equipe no sentido de levar os aprendizes a assumir suas responsabilidades e a aprimorar a condição de colaborar com a aprendizagem dos outros.

c) Emprego do discurso privado e da autorregulação

Percebemos, também, na primeira e na segunda fala de Rafaela, a ocorrência do discurso privado como forma de autorregulação. De acordo com Vygotsky (1991), o discurso privado representa um momento em que o indivíduo realiza um ato sonoro de

pensamento, diz alguma coisa sem a consideração real do interlocutor, isto é, não diz para alguém, pensa alto, apenas; fala sozinho, sem direcionar o discurso a outro. O discurso privado pode ser algo não inteligível, como um murmúrio, já que não considera um interlocutor, como ocorreu na primeira fala de Rafaela, estendendo para a segunda. Esse procedimento indica um “entrosamento” da parte do leitor com o texto e com aquilo que o exercício requer, por isso, nesse sentido, o discurso privado se imbrica à autorregulação.

Compreendemos que o discurso privado, nesse grupo, representa o desejo de autorregulação por parte de Rafaela. Apesar de Lucas ser o mais atento à atividade de participação do grupo, ele não demonstrou a mesma concentração e nem a mesma experiência e autonomia, em relação a Rafaela, quanto à busca de pistas nos cartões ou no texto.

d) Fatiamento de passagens do texto e arquivo na memória de trabalho

Lucas tem o perfil de organizar melhor o grupo e controlar a realização da atividade, enquanto Rafaela preocupa-se em concentrar e resolver a questão. Entretanto, pela leitura dos cartões, que continham recortes das partes principais do texto (fatias), Lucas utiliza a estratégia de ativar a memória de trabalho, a partir do fatiamento das ideias centrais de cada parte da narrativa (Leffa, 2004). Arquivando informações e organizando a memória de trabalho, Lucas consegue relacionar passagens significativas do texto e interpretar uma ideia proposta por meio da análise da voz do narrador.

e) a regulação pelo outro

A partir dessa interação discursiva, foi possível confirmar a importância do trabalho em grupo para o processo de regulação pelo outro (Vygotsky, 1991). Rafaela teve condições de se autorregular, buscando pistas no texto e nos cartões da atividade. Depois, a partir da interação e, especialmente, pelo diálogo estabelecido com Lucas, houve a socialização das ideias, sendo Gabriel e Lucas regulados por Rafaela. Dessa forma, todos puderam compreender tanto a resposta adequada ao exercício como os caminhos utilizados para chegarem a ela. Até mesmo Gabriel, que pouco participou, percebeu o processo de resolução da questão. Nesse sentido, percebemos com a participação desse grupo, o valor dos arranjos grupais de forma heterogênea quanto ao nível de habilidades leitoras dos alunos, visto que Rafaela, que teve a habilidade intrapessoal de autorregulação pôde

contribuir com o desenvolvimento do aprendizado dos colegas do grupo sendo que estes também se envolveram no processo e não apenas esperaram a resposta pronta.

3.3.2 A segunda aula

Esta aula foi continuação da primeira e, por essa razão, não houve o momento de pré-leitura, visto que o texto e os trabalhos da primeira aula continuaram nesta. Os grupos também já estavam organizados e assim continuaram na realização dos exercícios. Entretanto, o gravador de áudio foi entregue a outro grupo, por ocasião de outro sorteio.

O grupo sorteado estava resolvendo a questão número 6 da folha de exercícios quando este processo de interação foi registrado. O excerto 16, a seguir, é a transcrição de trecho da gravação em áudio e ilustra a negociação discursiva do grupo.

[16] – Transcrição de trechos da interação discursiva em sala de aula.

- a)=> Luana- É gente, mas o ponto de interrogação não significa só pergunta! Dâr! # (bate a mão na cabeça)
- a)=> Mikaela- Se é interrogação, é pergunta ué! Nunca vi! # (Faz sinal negativo com a cabeça).
- b)=> Luana- Você é burra, Mikaela? É?
- f)=> Miguel- Isso foi uma pergunta ‘rs’
[...]
- f)=> Miguel- É assim, Mikaela, se a Luana te pergunta se você é burra, é interrogação porque ela quer saber se você é.
- Mikaela- Cala a boca Miguel, você também nem sabe a resposta!
- Luana- Eu não chamei ela de burra não, é só o jeito de falar. Ah, ela sabe!
- Mikaela- Mas eu não gostei. Você gosta que te chame de burra?
- Luana- Ah, Mikaela, deixa de frescura, você nunca ligou, sabe que é brincadeira!
- f)=> Miguel- Você é burra MESMO Mikaela, se não liga quando alguém te xinga! ‘rs’. Se fosse eu *
- f)=> Luana- Miguel, você pode sair do grupo, vou contar pra professora.
- Mikaela- Luana, você não manda no grupo.
- Miguel- Foi você que começou Luana, agora vem falar que foi eu?
- e)=> Luana- Tá bom, desculpa Mikaela. Vamos continuar agora? Vamos Miguel? Você sabe responder?
- f)=> Miguel- responder o quê, se a Mikaela é burra? ‘rs’.
- f)=> Luana- Miguel, sai do grupo. Você ainda vai ficar defendendo ele Mikaela, vai? É ele que tá te xingando, num sou eu!
- c); d)=> Miguel- Eu não vou sair. As duas são burras e pronto! (**pausa**) Eu sei fazer a resposta quer vê? Aqui ó: (pega a folha de atividade), eu acho que não é pergunta, porque o menino pensava que o portão tava trancado e quando pôs a mão lá, viu que não vivia

- trancado. Me dá aqui (procura um ponto específico no texto).
(pausa).
- e)=> Luana- Deixa pra lá Mikaela, a professora vai brigar com a gente, deixa, vamos fazer a tarefa.
- c)=> Miguel- Aqui ó: (localiza e lê trechos específicos no texto) “ O garoto empurrou o portão: abriu. Aí o menino falou – Então não vivia trancado?” - Viu? Ele num tá perguntando pra ninguém, ele só viu que num tava trancado. Todo mundo pensava que tava, mas num tava.
- g)=> Luana- É, então ele descobriu que não vivia trancado.
- a)=> Miguel- É ele confirmou. É confirmação.
- a)=> Luana- Mas não tem essa palavra aqui... Ân... só se... deve ser conclusão, então. né?
- a) ; g)=> Miguel- É. Acho que é. Ah, deve ser a mesma coisa!
- a) ; g)=> Luana- Vamos marcar a B, então. Eim, Mikaela?
- g)=> Mikaela- Umrrum. Pode marcar.

(Luana, Mikaela e Miguel. Interação em grupo. Aula 2, 02 de outubro de 2013).

a) Resolução de problemas

Segundo Sabota (2002), os problemas representam as situações em que há discordância de ideias e os alunos procuram negociar para chegarem a um consenso e concluírem o exercício.

Conforme pudemos observar nos grupos em geral, os procedimentos para se chegar à resposta dos exercícios eram praticamente os mesmos. Primeiro, um integrante do grupo lia a questão e em seguida o grupo comentava o que deveria ser feito. Depois, discutiam opiniões, retornavam ao texto; muitas vezes, reliam o enunciado para confirmar o que deveria ser feito. Por fim, discutiam a resposta mais adequada e quando todos concordavam, respondiam. Geralmente se revezavam na escrita da resposta. Quando encontravam uma dúvida que não conseguiam resolver, geralmente, recorriam ao professor ou outra fonte.

Entretanto, na ocasião ilustrada, os alunos tentaram resolver o problema sozinhos. Esse procedimento, como já foi abordado anteriormente, favorece à autonomia do grupo e à autoconfiança, possibilitando aos alunos o desenvolvimento de estratégias que os conduzam a uma maior independência para o enfrentamento de desafios.

b) Adjacência opositiva com discurso marcado por depreciação

Para a análise da interação discursiva nesse grupo, observamos os estudos de Bulla (2007) e Lorder (2006) que abordam sobre os conflitos que, muitas vezes, emergem da interação discursiva. A partir do problema encontrado pelo grupo, houve a ocorrência da adjacência opositiva na 2ª fala de Luana, ao se dirigir a Mikaela. Talvez, a fala de Luana não estivesse marcada por intenção depreciativa, mas diante do investimento no conflito por parte de Miguel (*f* => 1ª, 2ª, 3ª e 5ª falas), Mikaela tenha tomado a frase da colega por uma ofensa e, por essa razão, surgiu um prolongamento da adjacência opositiva. Dessa forma, o discurso de Luana passa a ser visto pela colega como uma forma de depreciação que, de acordo com Lorder (2006), é uma adjacência opositiva que intensifica o conflito durante o discurso interativo. Dessa forma, algo precisaria ser feito para que não ocorresse nenhum desenquadre no grupo e o que se pôde observar foi que o próprio grupo teve condições de resolver esse problema, como será analisado mais adiante, na análise equivalente às falas sinalizadas pelas letras *e*, *f* e *g*.

c) utilização de movimentos sádicos e focalização

Ao se deparar com a questão a ser trabalhada Miguel, aparentemente, não tinha muita dúvida em relação à resposta, porque através de movimentos sádicos e da focalização (Kleiman, 2004) ele localizou, quando a isso se dispôs, rapidamente a passagem do texto que se referia ao que a questão solicitava. Essa estratégia comprova que Miguel fez uma leitura detalhada e também que teve facilidade na leitura do conto, pois conseguiu marcar pontos focalizadores e, numa busca de respostas, utilizou os movimentos sádicos indo rápido à informação desejada.

Após reflexão da proposta teórica de Kleiman (2004), entendemos que a demarcação de pontos focalizadores está associada à compreensão de elementos-chave do texto. Por essa razão, o estímulo a essa estratégia durante as aulas de leitura pode favorecer o aluno quanto à identificação do tema central do texto, por exemplo, ou ainda, levá-lo a compreender a linha de conflito de uma narração fazendo-se valer dos principais acontecimentos. Nas falas sinalizadas pela letra *c* pudemos observar a estratégia da movimentação sádica e a da focalização e percebermos a relevância dessas estratégias na atividade de compreensão textual.

d) fatiamento de informações contidas no texto e arquivo na memória de trabalho

Outro fator observável no grupo, e que complementa a análise do item acima, é que Miguel já tinha uma prévia para a questão a partir do que estava escrito no texto e nos cartões, porque, certamente, durante a leitura detalhada, ele fez fatiamentos das partes mais importantes da narrativa e arquivou na memória de trabalho (Leffa, 1996). Nesse sentido associamos as teorias de Kleiman (2004) e Leffa (*op cit*), entendendo que a atividade de movimentação sádica e as focalizações são tipos de estratégias que contribuem com outras, isto é, com o fatiamento de informações e com a organização da memória de trabalho, por exemplo.

Observamos também que, apesar de Miguel já saber a resposta pertinente à questão, adiou sua condição de resolver, não quis contribuir de imediato com o grupo, preferindo investir no conflito iniciado entre Luana e Mikaela a discutir o que sabia com o grupo.

e) emprego de adjacências suavizantes e reenquadre

Segundo Lorder (2006), uma das adjacências suavizantes mais comuns é o pedido de desculpas, como ocorre na fala de Luana ao tentar retomar a atividade através de uma tentativa de reenquadre (Bulla, 2007).

Entendemos que o trabalho em grupo é fundamental para o desenvolvimento de estratégias que possibilitem esse tipo de habilidade, porque adjacências, tanto as de enquadre quanto as de desenquadre, entre os indivíduos são comuns em contextos de interação, não apenas no contexto de sala de aula, mas no de qualquer interação social. Dessa forma, possibilitar que os alunos trabalhem textos e atividades em grupos é uma oportunidade de levá-los a refletir valores e desenvolver o hábito de atitudes que envolvem respeito, aceitabilidade à divergência de opiniões e ao enquadre, ao invés do investimento no conflito, como o que, infelizmente, percebemos ocorrer com certa frequência, durante a realização desta pesquisa.

f) o investimento no conflito e o desenquadre

Na interação analisada, Miguel investe no conflito e, depois, persiste nesse investimento, sofrendo, mais de uma vez, uma situação de desenquadre, até decidir retomar a atividade e realizar a busca pela informação no texto. Isso evidencia que nem sempre os alunos motivadores de conflito são os que têm dificuldade em resolver as atividades

propostas. Miguel não demonstrou dificuldade de compreensão do texto em relação a seus colegas, ao contrário, ele foi fundamental na resolução da questão. Entretanto, se, de alguma forma, o grupo não tivesse conseguido um reenquadre e, por meio deste, não tivesse chegado à conciliação, talvez, Miguel viesse a ficar fora do grupo e fora da atividade, isto é, talvez, sofresse um desenquadre definitivo. Nesse caso, seria uma oportunidade a menos para ele e para o grupo. É por essa razão que refletimos a necessidade de desenvolver nos alunos o hábito do trabalho em grupo. Aos poucos, os alunos poderão estabelecer normas de conduta e eventos de reenquadre, como conseguiu esse grupo.

g) o alcance de consenso e o reenquadre

Após a retomada de Miguel na atividade, Luana se envolve no consenso e faz abertura a um novo reenquadre do colega. Mikaela concorda, mas não demonstra harmonia em relação à situação. Entretanto, é reconhecível que as adjacências suavizantes oferecidas por Luana, sinalizadas pela letra *e*, contribuíram com reenquadre de Miguel e com o retorno do grupo à atividade.

O consenso é o momento em que o grupo alcança o resultado do exercício proposto, estando todos em concordância em relação a esse resultado. Entretanto, na ocasião destacada, é mais provável que Mikaela tenha concordado com o resultado simplesmente para concluir a atividade, não importando se a resposta estava correta ou não. Acreditamos nisso pela observação dos elementos multimodais expressos por Mikaela na ocasião desse momento de interação. Pela expressão facial da aluna, pelo seu tom de voz quando concordou com a resposta e, também, pela postura corporal adotada nos momentos seguintes ao consenso da resposta. Esses elementos são, segundo Bulla (2007), naturais em uma situação de construção de enquadres e desenquadres em uma situação discursiva e, segundo Andre (1995) e Monteiro (1998), são elementos pertinentes à análise de caráter qualitativo. Por isso, não poderiam nos passar despercebidos.

Talvez, não tenha sido um verdadeiro consenso o que o grupo alcançou, mas Mikaela não contestou verbalmente e o assunto discutido foi finalizado. É claro que o melhor seria que todos estivessem seguros em relação à resposta e harmoniosos dentro da situação interativa, mas diante do fato ocorrido no grupo, consideramos que o resultado tenha, ainda, sido positivo. Algo importante a observar é que em relação ao reenquadre, tanto da resolução da atividade quanto da situação discursiva que envolvia os integrantes, os

alunos trabalharam sem a interferência de outra pessoa, a considerar, nesse caso, a minha interferência, a da professora da classe ou a de qualquer outro colega.

Esses eventos relacionados à adjacência opositiva, discurso marcado por depreciação e desenquadre, aparentemente desagradáveis, ocorridos nesta aula, não foram o atípicos ao cotidiano escolar e nem os mais conflitantes durante a realização desta pesquisa, entretanto, muito contribuíram com a nossa investigação, por se tratar de situações empíricas, que merecem atenção e mediação pedagógica, porque, certamente, durante as interações discursivas em sala de aula ou fora dela, não estaremos livres de eventos de conflito e precisaremos saber lidar com eles.

Se o conflito retratado no excerto persistisse, seria necessária a minha intervenção ou a da professora. Fatos como esses servem para a reflexão quanto à busca de estratégias para o estabelecimento de normas de conduta e de respeito entre os colegas, durante as aulas, na expectativa de que os alunos sirvam-se desses valores, naturalmente, em qualquer outra situação.

No evento dessa aula, percebemos o quanto é fácil ocorrer uma adjacência opositiva e um investimento no conflito durante uma atividade sociodiscursiva. Dessa forma, o trabalho em grupo ganha caráter ainda mais importante, visto que os alunos, às vezes, sentem dificuldade na socialização.

A partir da observação de interação discursiva desse grupo, refletimos que as normas de conduta não precisam ser rígidas, mas precisam ser sérias, isto é, tratadas com seriedade. Trabalhar em grupo pode ser uma forma de desenvolver o hábito do diálogo, da busca de consenso entre os integrantes, como no final, acabou acontecendo nesse grupo.

Entendemos que as adjacências suavizantes devem ganhar espaço na sala de aula e para isso é necessária a oportunidade de um conflito. Os conflitos são naturais em uma interação discursiva, mas é preciso que o professor leve à compreensão de que o conflito não é, necessariamente, uma desavença ou uma briga.

3.3.3 A terceira aula

Esta aula foi realizada a partir da leitura de um cartum, de Márcio Baraldi. Durante a pré-leitura, procuramos oferecer à classe algumas possibilidades para o levantamento de hipóteses e a ativação de esquemas, e acreditamos termos alcançado esses objetivos, como ilustramos, a partir dos exemplos apresentados no excerto 17.

Percebemos que os alunos contribuíram uns com os outros quanto ao levantamento de esquemas, a partir de uma conversa da qual emergiram outros conceitos, além daqueles que já havíamos pensado em discutir, como o sentido da palavra ‘avicultura’, por exemplo. A partir do contexto oferecido por Lucas, os alunos conseguiram ativar esquemas e construir uma ideia sobre as razões do êxodo rural. Acabaram refletindo também que, apesar do êxodo rural, a sociedade urbana precisa do agricultor. São leituras descendentes construídas de forma coletiva, através da soma de esquemas elencados e que emergiram do contexto particular da aula, sem serem previstas no planejamento. Entendemos que essa é uma forma de possibilitar que os alunos ‘invistam’ no texto e na aula e consideramos esse fato um dado bastante importante para os nossos pressupostos sobre a proposta colaborativa de ensino.

Antes do trecho destacado no excerto a seguir, havíamos discutido sobre o êxodo rural (palavra temática do texto que seria lido) e perguntado aos alunos se alguém já havia residido na zona rural ou conhecesse alguém que residia. Lucas apresentou o exemplo do seu avô e comentou sobre algumas coisas que ele fazia lá onde morava e como era a vida dele. Passamos a discutir um pouco simulando situações sobre como o avô de Lucas agiria se, de repente, ele precisasse vir morar na zona urbana, vivenciando situações no centro da cidade. O excerto a seguir demonstra essa interação discursiva.

[17] – Transcrição de um trecho da interação discursiva em sala de aula

[...]
Pesquisadora- O seu avô faz algum cultivo lá onde ele mora?
Lucas- Se ele faz o quê?
Pesquisadora- Se ele planta alguma coisa, se ele colhe para consumir ou para vender.
Lucas- De vez em quando ele vende mandioca, que ele planta e depois pega e vende aqui na feira. Ah, e também, ele vende ovo. Ele tem um monte de galinha lá, aí elas bota e ele vende os ovo aqui na feira.
Luana- Mas ovo não é coisa de cultivar, né professora?
Miguel- Claro que não sua *! Ovo não é de plantar!
Pesquisadora- Não, não é um cultivo, mas é um tipo de produção também. E não precisamos de xingamentos para conversar, lembra Miguel? Só que no caso, não é uma produção agrícola, dizemos que é uma avicultura; que o avô do Lucas é um avicultor.
Lucas- A:VI:CUL:TOR! É engraçada essa palavra, professora. O meu vô é... ‘rs’, como é? ... a:vicultor.
[...]
Pesquisadora- E se, de repente, o avô do Lucas precisasse ir morar bem no centro de Goiânia?

Luana- // Ele ia ficar doido com aquele tanto de carro buzinando e sem jeito de atravessar as ruas.

Miguel- Ele não ia gostar porque ele não gosta de barulho.

Alex- // É e no centro, também, não ia dá pra ele andar de bicicleta.

Pesquisadora- Então a gente já sabe, não é? Onde há mais gente e mais movimentação, na zona rural ou nos centros urbanos?

Alunos- [Nos centros urbanos.

Pesquisadora- Será por que a cidade é tão cheia e o espaço rural tão vazio?

Alunos- [[Porque a cidade é melhor // tem coisas boas pra fazer // porque os filhos têm de estudar e os pais têm de trabalhar...

Pesquisadora- E como vai ficando a produtividade da terra e a agricultura, se as pessoas buscam uma nova forma de vida na cidade?

Alunos- Vai ficando sem nada... // ninguém quer morar mais lá// aí não tem ninguém pra fazer as plantações...// Tem sim, senão como a gente compra as coisas de comer?

Sarah- É professora, mas o dono da fazenda pode pagar uma pessoa pra morar lá e fazer as plantações, senão a gente não ia ter as coisas de comer.

Pesquisadora- É verdade, pode sim, mas realmente, a maior parte das pessoas prefere a vida urbana. Essa mudança, essa migração da zona rural para a zona urbana tem um nome específico, vocês estudam isso em História, eu acho. Quem sabe o nome?

(pausa)

Pesquisadora- Então, essa migração é chamada êxodo rural. Deixo essas reflexões que discutimos para o momento da leitura que vocês irão realizar...

(Participação coletiva. Aula 3, 08 de outubro de 2013).

O próximo exemplo refere-se à interação discursiva dos alunos a partir do momento em que se organizaram em grupos para a realização da leitura do cartum e dos exercícios de compreensão textual propostos. Os componentes do grupo analisado nesta aula foram Lohan, Marcos Paulo, Diego e Edilson. Trata-se dos alunos que faltaram no dia da atividade diagnóstica e, por esse motivo, o arranjo desse grupo foi aleatório. Pudemos observar na interação discursiva desses integrantes, os seguintes procedimentos, analisados a partir do excerto 18:

[18] - Transcrição de trecho da interação discursiva no grupo

a)=> Lohan- Vocês entenderam o que é pra fazer?

Marcos Paulo- [Entendi.

Diego- [Entendi.

a)=> Marcos Paulo- É pra “tirar do texto as informações verbais e as não-verbais”.

a)=> Lohan- Ah, tá, isso eu sei, mas como assim, o que é pra fazer?

a)=> Marcos Paulo- É pra tirar os verbos, num é? Num é “destacar os verbos”?

a)=> Diego – Não, num é de verbo que tá falando.

[...]

- a)=> Diego- Num é porque se for, só tem um verbo, aqui ó:, na placa. “Compro”. Os outros não são verbos.
Lohan- Mas, o quadro 1 vai ficar sem verbo, não tem verbo nele.
- b) => Marcos Paulo- Pera aí, “paradas”, não é verbo? Parar, cara, é verbo! Num é?
Lohan- Num sei..., quer dizer é, mas...
- b) => Diego- Mas num é parar, é parada que tá escrito. Não é verbo, eu acho, né.
- b)=> Lohan- Ah, acho que não é nada disso que é pra fazer! Vamos perguntar a professora...
[...]
- Marco Paulo- O que é isso, monte de areia?
Diego- Parece, mas não é, porque tem capim; é monte de terra mesmo.
- Lohan- O que eu escrevo, então?
Diego- Uai, põe monte de terra.
+++
- Lohan- Pronto, já coloquei. Capim também, né. Tá. Tem a enxada também.
- Diego- É, e tem arame, a placa... deixa eu por essas.
+++
- Lohan- E isso aqui, é uma estrada?
Diego- O que, isso? Ai, cara! ‘rs’, que que ce tá vendo? Isso é uma casa de aranha!
- Lohan- Ponho assim “casa de aranha”?
- Marcos Paulo- Não, a gente fala casa, mas o certo é telha de aranha.
Diego- Acho que é TEIA que a gente fala, não telha.
- Marcos Paulo- Eu já vi falano telha.
Edilson- Põe casa de aranha, então.
Diego- Não, põe rede. É uma rede mesmo, parece uma até.
Lohan- Eu já comecei a escrever! Pode passar corretivo?
- c)=> Marcos Paulo- Não, deixa assim mesmo, rede é muito estranho. Deixa assim, vamos passar pro outro, depois a gente pergunta pra professora!

(Lohan, Marcos Paulo, Diego e Edilson. Interação em grupo. Aula 3, 08 de outubro de 2013).

a) discussão sobre a realização da tarefa e recorrência a conhecimentos metalinguísticos

Diante do primeiro exercício, os alunos discutem o que o enunciado da questão solicita. Ao buscarem esse entendimento e, não compreendendo o enunciado, associam a expressão ‘elementos verbais’ à classe gramatical dos verbos, e recorrem aos conhecimentos metalinguísticos relacionados a essa classe de palavras para tentar resolver o exercício. O uso de conhecimentos metalinguísticos, segundo Sabota (2002), é uma estratégia mediadora que proporciona uma reflexão sobre a língua em estudo. Ao discutirem a questão, os alunos acabaram confrontando e ampliando os conhecimentos prévios existentes no grupo, mas perceberam também que o que sabiam sobre ‘verbos’ não era suficiente para responder à questão e, por esse motivo, precisariam recorrer a uma fonte externa.

b) resolução de problemas e recorrência a fonte externa – o professor.

Diante da dificuldade de distribuir as palavras dentro dos quadros, como solicita o exercício, os alunos demonstram que não estão muito seguros a respeito dos conhecimentos dos verbos e também em relação ao próprio procedimento da tarefa. Observam um problema: a falta de verbos para o preenchimento dos dois quadros. Ficam em dúvida em relação à classificação gramatical de algumas palavras e percebem que, aparentemente, não havia verbos para serem distribuídos nos dois quadros e, nesse caso, um quadro ficaria vazio. Diante desse problema Lohan acredita que todo o procedimento está errado e sugere recorrência ao professor.

Compreendemos, na análise desse procedimento, o envolvimento do grupo para solucionar o problema e a necessidade de uma estrutura de apoio, ou seja, um *scaffolding* (Sabota, 2002) que nenhum dos integrantes conseguia elencar, por isso recorrem ao professor.

c) adiamento do problema

No exercício da questão número 02, os alunos precisaram observar os elementos visuais presentes no cartum e transportar para os quadros. A princípio, Marcos Paulo não compreende a imagem e busca uma estrutura de apoio no grupo. Diego associa um elemento visual a outro, isto é, o ‘monte’ e o ‘capim’ (elementos visuais não-verbais presentes no texto) e atribui significado ao texto descartando a hipótese de ‘areia’, elencada, antes, por Marcos Paulo e preferindo a palavra ‘terra’. Depois de resolvido esse problema, o grupo segue bem no exercício até se deparar com o elemento visual não-verbal ‘teia de aranha’. Foi a vez de Lohan não compreender a imagem e buscar uma estrutura de apoio no grupo. Entretanto, essa foi uma dificuldade apenas de Lohan, os demais integrantes conseguiram definir a imagem, mas tiveram problema com os parônimos ‘teia’ e ‘telha’ ao terem de grafar a palavra. Tentaram solucionar esse problema através da estratégia de substituição da palavra ‘teia’ por um sinônimo, entretanto, alguns integrantes do grupo não gostaram das associações sinonímicas ‘teia’ ‘rede’ e ‘casa’. Como não conseguiram chegar a um consenso em relação à escrita da palavra, deixaram o problema para ser resolvido depois, e passaram à resolução de outros exercícios.

Entendemos, na observação das falas desse grupo, que os alunos trabalharam variadas estratégias de leitura até, realmente, adiarem o problema: comparação entre os elementos textuais, busca de regulação pelo outro, busca de estrutura de apoio (*scaffolding*), recorrência a informações não-visuais, análise lexical, recorrência à sinonímia, testagem e refutação de ideias. Fulgêncio (1992) ressalta a importância da associação das informações visuais às não-visuais para a compreensão do texto. Por isso, nesse exercício introdutório, tivemos a intenção de levar os alunos a perceberem as informações visuais verbais e não-verbais presentes no texto para, posteriormente, em outras questões, aprofundarmos na atividade de compreensão. Entretanto, ao tentarem atender ao que solicitamos na questão, os alunos encontraram alguns problemas e, por meio destes, nos mostraram uma série de estratégias nas quais nem havíamos pensado quando elaboramos a atividade e que, ao nosso ver, contribuíram muito com a nossa análise.

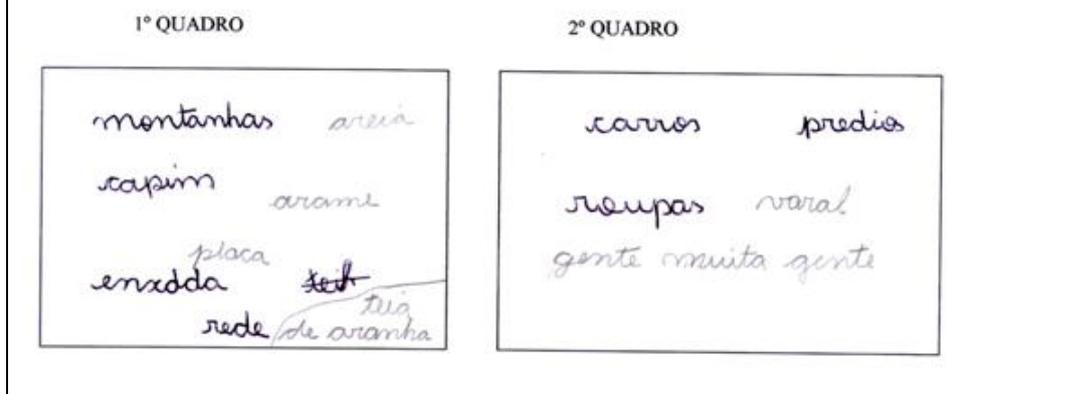
d) divisão de tarefas dentro do grupo e resolução do problema por ora adiado

Uma observação importante percebida em vários momentos de interação, tanto nesse, como em outros grupos, foi a divisão das tarefas. Nesse grupo, por exemplo, alguns alunos se revezavam no registro da escrita.

Destacamos um recorte da folha de exercícios resolvida por essa equipe para ilustrar a parceria no registro escrito, bem como o momento do adiamento da escrita da palavra 'teia' sobre a qual os alunos tiveram dúvida. Somente depois da recorrência à professora, o grupo escreveu corretamente a palavra abaixo da escrita anterior, rasurada. As caligrafias diferenciadas e o emprego, ora da caneta ora do lápis, permitem a identificação de dois participantes no registro escrito. A figura 3 ilustra essa parceria entre os alunos, bem como o procedimento adotado pelo grupo no registro da palavra sobre a qual tinham dúvida.

Figura 2. Amostra da parceria no registro da escrita durante a resolução de exercícios

QUESTÃO 02. Agora, observe e destaque as informações não-verbais presentes nos dois quadros do texto.



No exemplo a seguir, apresentamos mais um trecho transcrito a partir da gravação de áudio no momento de interação discursiva entre os alunos, organizados no grupo, no dia da terceira aula. Nesse evento interativo, os alunos discutiam o que precisavam fazer para resolver a questão 3 do exercício. Perceberam que precisavam ter conhecimento do significado da palavra latifúndio. Como já explicamos, propositalmente, não abordamos o significado dessa palavra durante a pré-leitura, justamente para observar que procedimentos os alunos adotariam, caso não soubessem esse significado.

Percebemos, nesse item analisado que, diferentemente do que propõe Leffa (1996) e Kleiman (2004), os alunos não tentaram atribuir significados ao texto por meio do contexto ou pela ativação de esquemas. Eles não tentaram buscar informações não-visuais, como propõe Fulgêncio (1992), o que perceberam ser necessário e poderiam tentar fazer retomando os assuntos discutidos na pré-leitura. Como a palavra era estranha a eles, preferiram ir direto ao dicionário, como ilustra o excerto 19, a seguir.

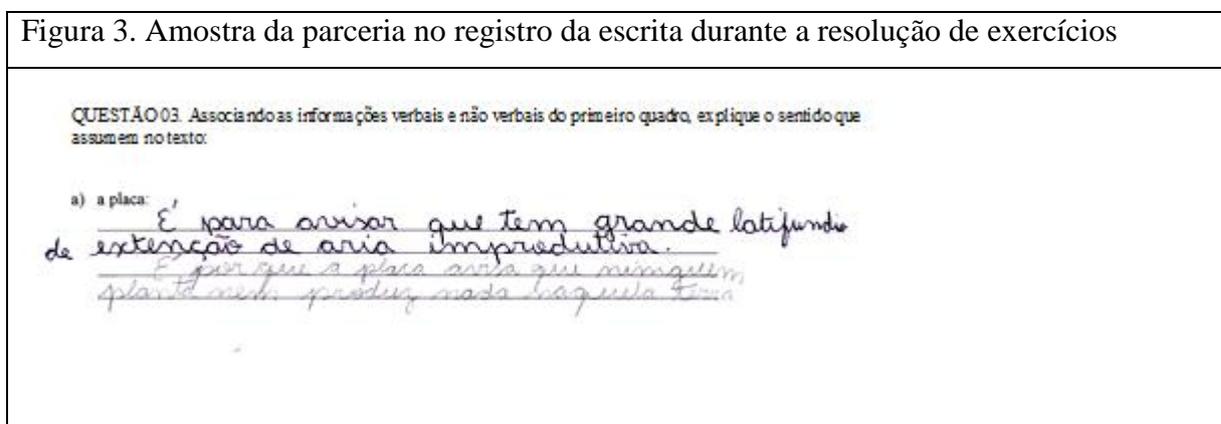
[19] - Transcrição de trecho da interação discursiva no grupo

Marcos Paulo-	Não entendi (comenta ao ler, silenciosamente, a questão).
Lohan-	Nem eu.
Diego-	Tem que saber o significado de “latifúndio”.
Lohan-	Vamos perguntar pra professora, então.
Diego-	Não, ela disse que é pra não ficar perguntando, cê viu, né?
Marcos Paulo-	É, mas então vamos pedir ela pra gente olhar no dicionário. Pega lá Edilson.

(Lohan, Marcos Paulo, Diego e Edilson. Interação em grupo. Aula 3, 08 de outubro de 2013)

Já o recorte ilustrado a seguir demonstra a parceria dos colegas na construção da resposta de compreensão textual. O registro a caneta foi feito por um aluno e o registro a lápis evidencia a complementação de outro integrante do grupo. Observamos que a primeira resposta está bem situada na definição oferecida pelo dicionário Houaiss (2008), utilizado pelo grupo na ocasião da atividade. Essa análise nos leva à consideração de que durante a atividade em grupo, os alunos sentem-se motivados à cooperação para o alcance dos objetivos.

Figura 3. Amostra da parceria no registro da escrita durante a resolução de exercícios



3.3.4 A quarta aula

Na quarta aula, realizamos um trabalho envolvendo a intertextualidade. Durante todas as aulas ministradas, na fase da pré-leitura, geralmente, grande parte da classe se manifestava, mas nesta aula, tivemos uma participação, consideravelmente, maior. Associamos esse evento ao fato de a classe já estar inteirada da metodologia que estávamos adotando e porque os alunos já estavam acostumados com a minha presença na classe. Outro fator que consideramos, também, relevante, foi a temática dos textos e a utilização de um texto de imagem, associados aos outros dois textos verbais. Talvez, os alunos tenham achado os textos mais fáceis, por tratarem de assuntos mais gerais e, por isso, mais favoráveis à construção de esquemas.

Observamos muitas vozes simultâneas nas gravações de áudio, o que, em algumas ocasiões, dificultou um pouco a transcrição. Para ilustrar os procedimentos de interação discursiva, nesse momento, destacamos alguns trechos claramente audíveis e transcritos. Para termos certeza da identidade de cada voz destacada neste exemplo, solicitei

a ajuda da professora da classe e ouvimos mais de uma vez a gravação. Em alguns casos, confirmamos com os alunos, antes de concluirmos a transcrição.

No excerto 20, analisamos o olhar não-silencioso de Miguel ao questionar a ‘superpopulação’, palavra temática dos 3 textos em estudo, estando relacionada à taxa de natalidade, como sugere a proposta da pré-leitura. Esse olhar não-silencioso frente ao texto é discutido por Coracini (1995), que aborda o caráter, geralmente, silenciador dos textos e exercícios de compreensão propostos em alguns livros didáticos e, às vezes, até mesmo na postura do professor, quando este ministra o trabalho de leitura instigando no aluno a ideia de que o que está “dito” no texto é aquilo e pronto. Miguel adota outra forma de pensar sobre a superpopulação, contrariando o efeito de intertextualidade proposto. Percebemos, ainda antes de entregar os textos para os grupos, que Miguel faria uma leitura diferenciada daquela “motivada” pelos exercícios que elaboramos, não apenas extraindo os significados desejados pelos enunciados, mas atribuindo sentidos diferenciados e relevantes aos textos.

A forma como a professora da classe motivou a leitura, na fase da pré-leitura, desenhando na lousa um triângulo com algumas expressões e palavras-chave dos três textos que seriam lidos, foi relevante para a construção do arquivo da memória de trabalho dos alunos, conforme Kleiman (2004) destaca ser importante. Percebemos isso porque, mais adiante, na fase de interação em grupo, Gustavo busca esse arquivo de memória e atribui relação entre o que a professora falou e desenhou na lousa àquilo que eles, os alunos do grupo, estavam vendo nos três textos, conforme ilustra o excerto 21.

Na transcrição a seguir, os alunos estão respondendo, coletivamente, à pergunta sobre a fonte da frase “Multiplicai-vos e enchei a Terra!” e realizando discussão sobre a relação temática entre as três expressões escritas no triângulo, pela professora.

[20] - Transcrição de um trecho da interação discursiva em sala de aula

[...]

Bia-	É sim, é da Bíblia mesmo, que foi Deus que falou pro homem.
Gabriel-	É que Deus fez o homem para viver na Terra e encher de gente.
Rafaela-	É foi Deus que disse pra multiplicar, aí multiplicou.

Alex- É, só que multiplicou até demais...

Gabriel- // É e fez a superpopulação.

Lucas- É a superpopulação é que tem muita gente, num é professora?

Professora- É, Lucas, quando muitas pessoas ocupam um mesmo território espacial, como alguns lugares dos centros urbanos – os terminais de ônibus, os próprios ônibus, o fluxo de gente no trânsito...

Miguel- // É, mas nasce muita gente, mas morre muito também. Todo dia morre gente!

Bia- É, principalmente de acidente né, professora?

Gabriel- E o quê que tem isso?

Bia- Ué, os acidentes matam muita gente...

Gabriel- // Não, o quê que tem isso que o Miguel falou, de morrer gente...

Miguel- Ué, tem que morre gente também, não é só nascendo. Vai nascendo e morrendo...

Gabriel- É, mas superpopulação não é porque morre, é porque ENCHE demais o mundo, então é porque nasce muita gente.

Miguel- É, mas como fica cheio demais se também todo dia morre gente?

Sarah- É, morre mesmo, igual a Bia Falou. Tá até no jornal que os acidentes matam muita gente todo dia.

Professora- É verdade Sarah você a Bia têm razão. O Miguel também tem razão. Todo dia morre gente, assim como nasce, então, você está certo Miguel, nascer muita gente não é a principal razão da superpopulação. O que vocês se lembram do estudo dos textos da aula passada, quando falamos do êxodo rural?

Professora- [...] Aí a gente fecha aqui ó, o nosso triângulo: “multiplicai-vos e enchei a Terra”; “Superpopulação” e “Violência”. São três assuntos que estão relacionados, de alguma forma, nos textos que vocês vão ler.

(Participação coletiva. Aula 4, 10 de outubro de 2013).

O excerto 21, a seguir, ilustra outros procedimentos de leitura realizados a partir da interação dos alunos no grupo:

[21] - Transcrição de um trecho da interação discursiva no grupo

a)=> Gustavo- Que isso! Parece um tanto de gente nadando... (refere-se ao texto III, que é um texto não-verbal).

a)=> Viviane- É mesmo, tem uns em cima dos outros.

a)=> Inaiá- Com os braços abertos, igual quando nada mesmo.

a)=> Viviane- É, estão nadando, olha esse daqui, dando braçadas...

a)=> Gustavo- E tem muita gente... olha... olha lá no fundo... esses aqui, bem pequenininhos são também, ó: Ih: mas são uns em cima dos outros, até que não cabe mais.

- a)=> Inaiá- É, vai sumindo... por isso que a professora tava falando de super... superpov...//
- a)=> Viviane- // super:poulação. Acho que pra gente entender, temos que ler os outros textos, eu leio esse você lê esse, tá.
[...]
- a)=> Gustavo- É isso mesmo, esses aqui tão desse jeito porque não tão cabendo mais na Terra, de tanta gente que já tem. Vê aí, que fala que Deus mandou encher a Terra//
- b)=> Viviane- //...e multiplicai-vos!
Inaiá- Aqui, nesse, fala ó: “Todo mal do mundo está na superpopulação”.
- Gustavo- Que é isso aqui do desenho, né, com esse tanto de gente//
Inaiá- “Trezentos milhões de pessoas”, é tá aqui ó, ele fala bem assim ó: “Olhem em volta, todo mal está na [superpopulação!
- Gustavo- [Superpopulação.
Viviane- Anrrã, por isso que a professora disse que os três textos falam da mesma coisa.
- Gustavo- É, só que ela falou da violência também.
Viviane- Então, é porque tem gente demais //
- b)=> Gustavo- //e aí todo mundo fica brigando por causa das coisas que não dá pra todo mundo. Nem a Terra cabe mais.
- Inaiá- Num cabe, igual aqui no desenho. É, os textos falam dessas coisas //
- c)=> Gustavo- //Igual no desenho do triângulo que a professora fez, lá ó, por isso que ela fez o triângulo.

(Gustavo, Inaiá e Viviane. Interação em grupo. Aula 4, 10 de outubro de 2013).

a) Sobreposição de hipóteses para a compreensão do texto

De forma compartilhada, cada integrante contribuiu com uma impressão a respeito das informações visuais do texto.

b) Distribuição de tarefas entre os integrantes

Depois de algum tempo observando e comentando o texto não-verbal, os alunos observaram que deveriam ler os outros textos para iniciarem os exercícios. Como eram dois textos verbais, Viviane se dispôs a ler o primeiro e atribuiu a Inaiá a leitura do segundo.

Foi possível observar a preocupação desse grupo em dividir as tarefas também no momento de responder às questões de compreensão. Percebemos duas caligrafias

diferentes nas respostas, o que nos leva à conclusão de que dois alunos participaram do registro escrito.

c) Sobreposição de ideias: um aluno complementando a frase do outro

Apesar da divisão de tarefas estabelecida, esse procedimento não aconteceu de forma isolada, sendo cada aluno responsável por uma parte no trabalho, que ao final, somaria à parte do outro. Percebemos, pela interação discursiva do grupo, o engajamento de todos na leitura dos textos, em cada etapa de construção interpretativa, e também na elaboração da resposta escrita. Até mesmo Gustavo, que não participou da leitura oralizada, realizada pelas duas alunas, nem mesmo do registro escrito das respostas, estava inteirado nas ações discursivas. Dessa forma, percebemos que um aluno completava a interpretação do outro e até mesmo complementava uma palavra, frase ou ideia iniciada pelo colega.

Observamos, que nesse grupo, apesar das divisões de tarefas, não ocorreu apenas a cooperação, mas, realmente, a colaboração, com base na diferenciação oferecida por Figueiredo (2006).

Pelas diferenciadas caligrafias e pelo uso do lápis e da caneta, podemos ilustrar a participação colaborativa dos alunos na construção das respostas. No exercício 5 apresentado na figura 4, a seguir, é possível perceber, em especial, o emprego adequado da conjunção para a complementação da ideia da primeira resposta.

Figura 4. Amostra da parceria no registro da escrita durante a resolução de exercícios

4. O texto II estabelece relação de intertextualidade temática com o texto I? Comente.

Sim. Por que Deus fala pra encher a terra e encheu muito.

5. De acordo com o texto II, o homem cumpriu com aquilo que Deus determinou na passagem bíblica descrita no texto I? Explique.

Sim, por que Deus determinou para o homem encher a terra só que agora tem superpopulação e não está cabendo mais na terra.

6. Explique a relação contextual entre as linguagens verbal e não-verbal empregadas no texto II.

*Tem superpopulação - texto
Tem muita gente, de mais que nem cabê e fica uns em cima dos outros no desenho.*

O fato de Gustavo não ter participado do registro escrito não o exclui do trabalho colaborativo, visto que ele participava das discussões do grupo sobre a construção da resposta como ilustra o trecho transcrito no excerto 22, a seguir.

[22] - Transcrição de um trecho da interação discursiva em sala de aula

- Inaiá- Agora a 6.
 Gustavo- “Explique a relação contextual entre as linguagens verbais {verbal} e não-verbal empregadas no texto II”.
 Inaiá- É tem que olhar aí.
 Viviane- Tem que ver o que for palavra e o que for desenho.
 Gustavo- É, aqui, no texto tá falando da superpopulação. Escreve aí.
 +++
 Inaiá- E no desenho...
 Gustavo- Tem muita gente, gente demais que nem cabe mais
 +++
 Inaiá- ... e fica uns em cima dos outros. Pronto.

(Inaiá, Gustavo e Viviane. Interação em grupo. Aula 4, 10 de outubro de 2013).

Como já foi explicado no capítulo anterior, no item 2.2.6, a quinta aula foi realizada com o objetivo de observar a negociação durante a revisão em grupo da atividade diagnóstica objetiva, aplicada na classe antes do início das aulas. Na fase de pré-leitura, realizamos uma dinâmica, como também já foi explicado, para a retomada dos textos que constituíam a atividade. Como o maior objetivo desta aula foi observar a negociação durante a revisão, passaremos direto aos resultados desta análise.

Para ilustrar a negociação estabelecida entre os integrantes do grupo, durante a revisão, selecionamos um recorte com duas dentre as dez questões objetivas constantes na atividade diagnóstica. O excerto 23 é referente à transcrição de fala do grupo, na ocasião da resolução da atividade.

[23] - Transcrição de um trecho da interação discursiva no grupo

Priscila-	Eu marquei D.
Beatriz-	Eu marquei E e o Alex... [C
Alex-	[C.
Beatriz-	Gente, essa eu acho que a minha tá certa, eu não achei difícil.
Priscila-	Eu também não achei difícil, porque a aranha, olha aqui, ela fala “Eu também estou em uma rede social”, então, ela chega perto e vê o computador do gatinho, e vê ela mesma lá dentro. Aí ela fala isso. É a letra D, então.
Alex-	É mesmo, então eu errei.
Beatriz-	Não Priscila, mas olha aqui... tá vendo as outras aranhas, elas tão nas redes, mas as redes DE ARANHA, a casa delas. É outro tipo de rede.
Priscila-	Ih, ‘rs’, eu nem tinha visto essas outras aranhas... nem olhei.
Alex-	Nem eu!
Priscila-	Mas tem uma coisa, aqui na tarefa fala rede social, então não é a casa da aranha, é a rede da <i>internet</i> mesmo.
Beatriz-	É porque tem muitas aranhas, então é uma rede social de aranha, entendeu, é porque elas ficam lá conversando nas redes delas, como a gente fica na <i>internet</i> .
	[...]

(Priscila, Beatriz e Alex. Interação em grupo durante revisão de atividade. Aula 5, 16 de outubro de 2013).

Nesse evento discursivo, Beatriz convenceu os outros dois integrantes e o grupo chegou rapidamente ao consenso. A partir da situação discutida na questão 4, conseguiram chegar tranquilamente ao consenso, também, na questão 5, porque a compreensão de uma questão levou à compreensão da outra.

Percebemos que o fato de Beatriz estar tão segura de sua resposta não foi suficiente para o grupo acatar a opção dela sem reanalisar a leitura e as alternativas. Isso, ao

nosso ver, é um trabalho de busca de consenso, não apenas uma cópia da opção do outro. Avaliamos importante esse tipo de interação para o aprendizado, considerando que, se o professor, numa atividade como essa, apenas oferecesse o gabarito, essa releitura não aconteceria. Se o professor propusesse uma discussão coletiva sobre o texto e as alternativas, certamente os alunos teriam uma participação relevante para a busca da alternativa correta, mas em um grupo pequeno, como ocorreu no caso analisado, a particularidade da dificuldade de cada um torna-se a base da discussão e da negociação, tornando mais produtivo o alcance de consenso. A resposta de Alex estava mais distante do foco da discussão estabelecida pelas duas meninas, mas ainda assim, ele percebeu que não havia lido o cartum direito, porque não observou todos os detalhes verbais e não-verbais, pois admitiu não ter percebido as outras aranhas. Acreditamos que interações como essa alertam para as formas de ler, isto é, favorecem à construção de estratégias de leitura.

A figura a seguir é um recorte da atividade diagnóstica. A questão número 4 é correspondente à discussão destacada no excerto analisado. A marca sobre a alternativa indica a primeira resposta atribuída à questão, por Alex, visto que o recorte foi feito a partir de sua folha de exercícios. A seta, ao lado da alternativa, corresponde à resposta negociada pelo grupo. A letra entre parêntese, ao lado direito da alternativa, corresponde ao gabarito correto da questão.

Figura 5. Amostra alteração na resposta durante a revisão em grupo



“Olha só,
eu também estou em
uma rede social...”

(Nik, *Gaturro a lo grande*. In: CEREJA, W. R. e MAGALHÃES, T. C. *Português Linguagens*. 6º ano. São Paulo: Atual, 2010, p. 33.

QUESTÃO 4/D.5

A respeito do cartum de Nik, é correto afirmar que

- A) a aranha sente vontade de estar na rede social em que está Gaturro.
- B) Gaturro está em uma rede social, mas a aranha não está.
- C) A aranha está em uma rede social, mas Gaturro não está. (E)
- D) A aranha, ao se aproximar de Gaturro, enxerga a si mesma no computador dele.
- ⇒ E) A aranha e Gaturro estão em diferentes tipos rede social.

QUESTÃO 5 / D. 16

Considerando o cartum de Nik, acima, o que gera humor no texto é

- A) a inveja que Gaturro provoca na aranha ao perceber que ela o observa.
- B) a indiferença de Gaturro ao perceber que a aranha se aproxima.
- ⇒ C) a surpresa de Gaturro diante do duplo sentido da expressão 'rede social'. (C)
- D) o susto de Gaturro ao perceber a aranha ao seu lado.
- E) a ironia de Gaturro ao perceber que a aranha diz algo sem sentido.

Ao compararmos o número de acertos dos alunos, individualmente, considerando as dez questões da atividade e o número de acerto, das mesmas dez questões, após a revisão em grupo, observamos que após a interação discursiva, o número de acertos aumentou, conforme a tabela apresentada a seguir:

Tabela 3. Número de acertos na atividade diagnósticas antes e após a revisão em grupo

Número de acertos de Alex	03
Número de acertos de Beatriz	06
Número de acertos de Yasmim	05
Número de acertos do grupo após a revisão	08

A análise das alternativas revisadas pelos 10 grupos organizados na classe nos mostrou que, geralmente, havendo dois alunos que apresente o mesmo gabarito a uma questão, o terceiro é rapidamente influenciado a copiar o gabarito, levando o grupo a discutir menos sobre as possibilidades. Entretanto, se não houver respostas iguais, o grupo discute mais sobre a questão. Percebemos isso circulando e posicionando perto de um grupo e outro durante a análise. Percebemos que os alunos apresentavam suas respostas uns aos outros e aquele que estava com o gabarito correto, geralmente, estava mais confiante na exposição das suas ideias interpretativas, levando os demais a seguirem o seu raciocínio.

Quando nenhum dos integrantes sentia segurança na resposta, a discussão era ainda maior e, algumas ocasiões, houve a permanência no erro da questão.

3.4 Análise da roda de conversa

Durante a roda de conversa, eu, pesquisadora, lançava algumas perguntas e aguardava quem iria responder. A resposta de um aluno, geralmente, era complementada por outro e, assim, a cada questão lançada abria-se uma discussão de apontamentos positivos e, às vezes, negativos acerca do assunto. Sob combinação prévia, a professora deixou sua participação para o final, para não induzir os alunos em suas respostas e comentários.

Como o material de áudio ficou bastante extenso, destacamos alguns trechos que consideramos mais relevantes durante a conversa. Para facilitar a identificação das vozes dos alunos, solicitei que a cada participação, a pessoa dissesse o nome, seguido da resposta ou do comentário que desejava fazer. O excerto 24 ilustra uma parte da conversa durante essa atividade.

[24] – Transcrição de trechos da roda de conversa

Pesquisadora- O que vocês acharam dos textos que nós trabalhamos nos dias em que estivemos juntos? E da forma como lemos os textos?
Rafaela- Eu gostei muito. É que... o texto, a gente falando sobre ele fica mais fácil de responder as tarefas, depois.

Pesquisadora-
Rafaela: Mas vocês acham que se falar sobre o texto não precisa lê-lo? Não... é que quando fala, a gente fica sabendo alguma coisa e vê, quer dizer, e fica sabendo se vai gostar dele, se ele vai ser chato, essas coisas.

Miguel: É e até nem precisa ler tudo. Eu não gosto muito quando o texto é muito grande e aquele da mulher doida era grande até demais!

Pesquisadora-
Miguel: E, então, você não gostou dele? Eu gostei, mais eu não ia ler ele todinho, eu fiquei ouvindo quando os meninos lia, aí eu gostei, aí eu li. Depois eu li aqueles cartões também e a história tava toda lá, aí eu respondi a tarefa.

Pesquisadora-
Rafaela: Vocês gostaram de realizar as tarefas de compreensão textual em grupo? Eu gostei, porque a gente conversa sobre o que é pra fazer aí fica mais fácil.

Pesquisadora-
Lohan: Quando vocês não sabiam o que era para fazer na tarefa, como faziam para descobrir? Ah, essa parte eu achei boa porque eu sempre leio o que é pra fazer e não entendo bem. Teve o dia da nossa vez de gravar o grupo, que era para olhar as palavras e os desenhos só que eu pensei que era pra procurar os verbos e não era isso.

Pesquisadora-
Lohan: E o que vocês fizeram para descobrir o que era para fazer na tarefa? Nesse dia, a gente, é... ninguém tava dando conta, aí a gente perguntou pra professora.

Diego: É mas tem vezes que a gente consegue sozinho, a gente fica conversando e até que decide, sozinho, sem pedir ajuda da professora.

Lohan: É, porque se todo mundo acha a mesma coisa, a gente confia que tá certo, aí não precisa ir toda hora perguntar. É só esperar a correção.

Marcos Paulo: É, teve um dia, na outra tarefa, a gente já sabia que era para olhar as palavras e os desenhos, não foi preciso perguntar a professora.

João Pedro: Eu acho melhor fazer as tarefas de grupo, porque se você não sabe, você vai e vê com o colega, quer dizer o colega pode te ajudar e você também, se o colega pedir ajuda...

Fernanda: É. É melhor porque aí nem precisa levantar pra falar com a professora nem andar na sala pra ir na carteira do colega porque já pode falar com os colegas do grupo e resolver a tarefa.

Pesquisadora-
Miguel: Quando vocês não sabiam uma resposta, foi legal aprender com o colega ou vocês preferem as informações do professor? Se for uma coisa fácil o colega pode saber e ajudar a gente, mas se for difícil tem que ser o professor, porque a gente pode pensar que tá certo e aí... é... fica errado e a gente não vai saber.

Rafaela: Sabe sim, porque depois a professora corrige, ué. Toda vez ela corrige.

Amanda: Em grupo é bom, porque um pode não entender o que é pra fazer, ou pode não ver alguma coisa aí tem outro para ajudar a ver melhor.

Priscila: É verdade! No dia que a gente tava fazendo a tarefa junto, eu não tinha olhado direito, não tinha visto a aranha na rede.

Depois, a Beatriz falou que nesses textos de quadrinhos, os pequenos detalhes é TUDO muito importante, então agora eu fico mais atenta e olho tudo, tudo.

Mikaela- Eu não sabia o que era tese e nem ponto de vista. Aí eu e a Luana ficamos conversando e pensando até que a gente descobriu. Eu sei, porque quando a professora corrigiu a nossa tarefa tava certa.

Viviane- Eu achei muito bom, porque às vezes, na hora de escrever a resposta a gente só percebe um pouco das coisas, aí o colega pode saber mais alguma coisa ou outra parte e a gente junta e faz uma resposta melhor.

[...]

Pesquisadora- Quais os pontos negativos do trabalho em grupo para vocês?

Sarah- Eu acho bom, mas não pode ser toda vez, porque eu não gosto muito de conversar para responder, eu gosto de pensar e a conversa tem horas que atrapalha um pouco.

Lia- É e tem horas que o colega fica fazendo graça porque você escreve ou fala uma coisa errado, eu não acho que ele pode brigar porque ele não é o professor e não manda no grupo.

Luana- Eu vi que a sala fica muito barulhenta, mas se todo mundo tá falando das tarefas, a professora não briga. Isso é bom, porque a gente pode conversar um pouco.

Alex- Eu não achei nada ruim, eu gostei porque às vezes eu não tenho coragem de perguntar tudo pra professora, mas com o colega eu tenho.

Pesquisadora- Se a sua resposta era diferente da resposta do colega, como vocês faziam para chegarem à resposta final.

Inaiá- A gente ficava tentando ver qual era a melhor.

Viviane- Não, você não lembra, a gente fazia assim: uma escrevia e depois a outra colocava do seu jeito na frente. Aí a gente fazia as duas respostas.

[...]

Pesquisadora- E você professora, o que achou das nossas aulas?

Professora- Eu gostei muito, especialmente da experiência das fases da aula. Eu até fazia algo parecido, mas não tinha refletido o valor das etapas para a construção da linha de raciocínio do aluno em relação ao texto. Quanto ao grupo, sempre é difícil manter os alunos realmente trabalhando, mas com nós duas na classe, e com o gravador, funcionou bem, ficou mais fácil. Acho que os alunos têm grandes chances de aprender porque conversam sobre a atividade e trocam ideias, isso reforça o aprendizado e os torna mais autoconfiantes. Em grupo, eles se sentem mais à vontade para discutir e apresentar contraversões.

(Pesquisadora, professora e alunos. Roda de conversa, 10 de outubro de 2013).

A partir das opiniões dos alunos, expressas na roda de conversa, pudemos confirmar algumas teorias oferecidas pelos estudiosos pesquisados, como apresentamos a seguir.

Coracini (1995) aborda sobre o jogo discursivo em sala de aula e enfatiza a necessidade de se atribuir e considerar a voz dos alunos. A autora questiona o silenciamento geralmente imposto aos estudantes tanto pelos métodos de ensino adotados pelas instituições quanto pelos materiais de estudo utilizados. Coracini (1995) reforça a necessidade de o professor promover situações de aprendizagem em que o diálogo e a voz dos alunos sejam motivados.

Por meio das considerações apresentadas pelos alunos, durante a roda de conversa, em relação à proposta colaborativa de leitura, observamos que estes se sentiram à vontade para manifestar tanto os pontos positivos (Rafaela, João Pedro, Fernanda, Amanda, Viviane e Alex) quanto os pontos negativos (Sara, Lia e Luana). Rafaela, por exemplo, já havia manifestado um ponto negativo dessa proposta em um outro evento de análise, isto é, durante a entrevista semi-estruturada apresentada no capítulo 3, excerto 11. Percebemos, dessa forma, que permitir que os alunos vivenciem situações de interação discursiva é uma forma de levá-los a desenvolver habilidades de expressão oral.

Alguns alunos como, Rafaela e Miguel, por exemplo, expressam sobre as vantagens de se discutir o texto antes da leitura propriamente dita. Nesse sentido, observamos a relevância da fase inicial da aula, isto é, a pré-leitura. Segundo os alunos, as antecipações e as discussões sobre o texto contribuem para a motivação da leitura e para a melhor compreensão do texto, como se pode perceber na 2ª fala de Rafaela e na 1ª e 2ª fala de Miguel.

Sabota (2006) destaca a relevância da discussão, da busca de consenso e do cuidado da parte do professor para não antepor seus conhecimentos diante das dúvidas dos alunos e de não sobrepor suas opiniões à dos aprendizes. Pudemos observar, especialmente a partir da participação de Diego (em sua 1ª fala), Lohan (em sua 3ª fala), Marcos Paulo (em sua 1ª fala), Fernanda (em sua 1ª fala) e Viviane (em sua 2ª fala), as considerações de que as discussões em grupo reforçam a autonomia e a independência dos alunos.

Entretanto, Miguel (em sua 3ª fala) e Rafaela (em sua 4ª fala) destacam a segurança atribuída ao professor em relação à garantia da resolução correta das atividades, o que evidencia a representatividade do docente no conceito de aprendizagem dos alunos e o interesse dos alunos em aprender.

Um ponto negativo em relação à proposta de leitura colaborativa observado na roda de conversa, ocorreu na fala da aluna Sarah (em sua 1ª fala), sendo esse ponto de vista foi, também, mencionado na entrevista semi-estruturada por Rafaela. Trata-se da dificuldade de se realizar o trabalho devido ao barulho, isto é, da conversa, que geralmente atrapalha. Sarah, na roda de conversa, diz que, às vezes, prefere resolver os exercícios sozinha porque, a conversa a atrapalha pensar. Rafaela, na entrevista semi-estruturada mencionou a dificuldade encontrada pela professora ao promover trabalhos em grupo devido à conversa paralela de alguns alunos.

Sob esse aspecto analisamos que a interação discursiva realizada em grupo a partir de um planejamento bem definido pelo professor e sendo por este bem acompanhada, pode ser positiva no sentido de desenvolver nos alunos o hábito de conversar sobre a tarefa ao invés de se empenharem em conversas paralelas. Acreditamos que os alunos possam vir a amadurecer a forma de interação discursiva, se essa proposta for bem difundida na sala de aula.

3.5 Resultados

Tendo apresentado os dados levantados durante a observação da proposta de ensino de leitura na escola e os momentos que consideramos mais relevantes durante a interação discursiva em sala de aula, especialmente, durante a interação dos grupos, apresentamos os resultados de cada uma dessas etapas.

3.5.1 Das notas de campo com transcrições de fala

Esse momento foi realizado com duas funcionárias da escola, a bibliotecária e a servidora do laboratório de informática. Pudemos perceber que as duas participantes consideram o seu ambiente de trabalho, bem como a sua função, importantes para o desenvolvimento da atividade de leitura socializada e colaborativa. Nas concepções dessas funcionárias, a socialização e a colaboração favorecem ao desenvolvimento da competência leitora dos alunos. Os dois excertos seguintes são transcrições da fase final da conversa com essas funcionárias.

[25] – Registro de fala durante observação dialogada

Bibliotecária- Acho que a biblioteca é um ambiente importante e é bem frequentado pelos alunos, mas ainda poderia ser mais. Aqui, geralmente, eles não conversam durante a leitura porque é um ambiente que requer silêncio, mas no meu projeto tem algumas coisas que ajudam a compartilhar a leitura. Uma delas é aquela # estante ali, de livros literários preferidos. Cada vez que algum professor, um aluno ou qualquer funcionário, quem quiser ler, termina um livro, e se tiver gostado muito, coloca aqui # nessa estante. Às vezes, escrevem até um bilhete para o próximo leitor, coloca um clipe e deixa assim #, aqui #, na capa do livro. Esta é a estante mais procurada aqui. Acho que essa também é uma forma de um colaborar com a leitura do outro.

(Observação dialogada, 09 de maio de 2013)

Observamos que a biblioteca escolar é um importante ambiente de socialização da leitura, especialmente, porque de alguma forma, há nela, algo a mais que um ambiente físico de leitura. O excerto acima destaca uma atividade que permite a socialização da leitura. Por meio da estante organizada para os livros preferidos, os leitores, sejam alunos ou funcionários, dialogam sobre as leituras realizadas. As escolas públicas, geralmente, têm um espaço físico bem tradicional destinado às bibliotecas, mas algumas ações, como a expressa no excerto apresentado, podem socializar o espaço físico e contribuir melhor com o desenvolvimento da aprendizagem.

[26] – Registro de fala durante observação dialogada

[...]

Funcionária do
laboratório de
informática-

É, eu sei que aqui tem muitas possibilidades de leitura, por isso eu acho que é um trabalho importante. Para mim, esse lugar ajuda muito no desenvolvimento da leitura, porque eu vejo, os alunos conversam sobre as coisas que estão vendo, um ajuda o outro a utilizar os recursos do equipamento, um sabe mais, outro menos, mas juntos, eles conseguem fazer as tarefas.

(Observação dialogada, 09 de maio de 2013).

A partir desse excerto é possível refletir os vários tipos de leitura que as pessoas realizam cotidianamente, muitas vezes, sem considerar que estão lendo. Por meio da sala de informática os alunos e funcionários podem ter acesso ao universo da tecnologia que amplia

em proporções consideráveis as aprendizagens de leitura. De acordo com a funcionária entrevistada, esse ambiente também proporciona a leitura dialogada e socializada entre os alunos. Entretanto, a leitura, sob o ponto de vista da funcionária, não escapa ao caráter de ‘tarefa’, isto é, um exercício a ser resolvido. Vale acrescentar, que nem sempre se resolve um exercício quando se está diante de um veículo de informatização. Entretanto, por meio desses veículos, várias leituras são, geralmente, realizadas, ainda que sem propósitos pedagógicos.

3.5.2 Das entrevistas

As entrevistas puderam nos mostrar que os participantes pensavam não conhecer a proposta de aprendizagem colaborativa de leitura, talvez, pela nomenclatura, mas as respostas aos questionamentos ilustram que além de conhecerem, pelo menos em parte, essa proposta, demonstram opiniões favoráveis a ela. Percebemos, pela fala da aluna e também da professora, alguns aspectos negativos atribuídos a essa proposta de ensino, entretanto, os fatores positivos foram mais considerados.

Algumas das considerações a respeito da aprendizagem colaborativa já foram ilustradas nas transcrições, então nos limitaremos, nesse momento, em apresentar alguns aspectos positivos e negativos expressos pelos participantes.

3.5.2.1 Aspectos positivos à aprendizagem colaborativa observados nas entrevistas

Alguns dos aspectos positivos levantados pelos participantes durante as entrevistas foram:

- Possibilita que um aluno aprenda com o outro;
- Possibilita a expressão por meio das inteligências múltiplas;
- Explora a heterogeneidade em favor da aprendizagem;
- Possibilita aulas mais dinâmicas;
- Contribui com a expressão oral dos alunos;
- Deixa os alunos mais desinibidos ao tentar resolver os problemas.
- Possibilita aos alunos compreender melhor o enunciado da questão;
- Promove maior motivação para as atividades.

Os excertos que apresentamos a seguir correspondem aos questionamentos finais das entrevistas realizadas com os participantes e podem justificar os aspectos considerados positivos:

[27] – Transcrição de entrevista escrita

Coordenadora- Eu acredito que o trabalho em grupo, na sala de aula, é muito favorável para a socialização dos alunos, é uma forma de permitir que eles interajam e expressem as suas habilidades, dando oportunidade às inteligências múltiplas e à heterogeneidade. Isso faz com que todos percebam que sabe alguma coisa e pode ajudar, da mesma forma como pode aprender com o outro.
(Entrevista escrita, 26 de abril de 2013).

Professora- Eu gosto do trabalho de grupo porque os alunos se sentem mais motivados em relação às atividades, a aula fica mais dinâmica e os alunos podem conversar sobre os textos, isso contribui com a expressão oral deles e também os torna mais desinibidos.
(Entrevista escrita, 26 de abril de 2013)

[28] – Transcrição de entrevista sem-estruturada

Lohan- Eu acho que ler em grupo é bom, porque a aula fica diferente e a gente acaba gostando e aprendendo mais.
Júlia – Em grupo a gente pode entender melhor o que é pra fazer, por que, às vezes, a gente lê sozinho e não entende.
Lucas- Eu acho bom porque a gente pode falar e perguntar os colegas quando não souber, e aí só eles que ficam sabendo que você não sabe, não precisa falar alto pra perguntar pra professora e todo mundo ficar zoando você.

3.5.2.2 Aspectos negativos à aprendizagem colaborativa observados nas entrevistas

Os aspectos negativos que levantamos através das entrevistas com os participantes foram:

- Associação a diversão e brincadeira, sem valor de aprendizagem;
- Dificuldade de manter as normas de conduta;
- Preocupação com possíveis erros não percebidos pelo professor;
- Preferência pela leitura silenciosa e individual.

Durante a entrevista semi-estruturada e a roda de conversa duas alunas, Rafaela e Sarah, nos chamou a atenção em algumas de suas falas já transcritas anteriormente. Rafaela declara a preferência por ler sozinha, visto que gosta de conduzir o folhear da página. Sarah ressalta, também, sua preferência em se concentrar numa leitura silenciosa. Esta, ao nosso ver, foi uma consideração muito importante. Sabota (2002), esclarece que, durante a leitura descendente, o ideal é que haja silêncio, justamente para que o aluno possa utilizar o seu próprio ritmo de leitura.

Júlia, outra aluna com a qual também realizamos a entrevista semi-estruturada e já transcrevemos grande parte de suas falas, inclusive esta à qual nos referimos aqui, mencionou a dificuldade das normas de conduta dentro da classe, por alguns alunos, quando as aulas são de grupo.

Além das preferências de Rafaela e Sarah e da preocupação com as normas de conduta, por Júlia, outras justificativas aos aspectos negativos da aprendizagem de leitura colaborativa foram expressas nas falas dos participantes, como apresentaremos a seguir:

[29] – Transcrição de entrevista escrita

Coordenadora- ... mas eu penso que um dos problemas do trabalho em grupo dentro de sala de aula tem sido o descompromisso dos próprios alunos. Eles dizem gostar da metodologia, mas associam esta a brincadeiras e diversão apenas, não levando a sério como uma tarefa para a aprendizagem.
(Entrevista escrita, 26 de abril de 2013).

[30] – Transcrição de entrevista escrita

Professora- [...] procuro persistir nessa forma de trabalho porque acredito que os alunos precisam amadurecer a forma de se socializar, discutir respeitando uns aos outros. Vejo que eles têm dificuldade em relação às normas de conduta quando estão em grupos e isso compromete muito as aulas.
(Entrevista escrita, 26 de abril de 2013).

3.5.3 Da roda de conversa

Ao realizarmos a roda de conversa, chegamos a mais resultados sobre a aprendizagem colaborativa de leitura. Não vimos necessidade de ilustrar, novamente, as falas dos participantes, visto que grande parte do material transcrito já foi apresentada no item 3.4 excerto 24. Apresentamos alguns aspectos positivos e negativos elencados pelos participantes, durante essa fase final de nossa pesquisa.

3.5.3.1 Aspectos positivos à aprendizagem colaborativa observados na roda de conversa

A partir das considerações expostas pelos alunos da classe participante da pesquisa e pela professora dessa classe, extraímos alguns dos aspectos positivos atribuídos à aprendizagem colaborativa de leitura extraídos da roda de conversa:

- A pré-leitura ajuda a compreender melhor o texto na fase da leitura;
- A pré-leitura resume ideias importantes do texto, facilitando a compreensão;
- A possibilidade de conversar sobre o procedimento da tarefa ajuda os alunos que têm dificuldade na compreensão do enunciado;
- A autonomia do grupo na decisão do que fazer diminui a recorrência à professora aumentando a autoconfiança dos aprendizes;
- O trabalho em grupo possibilita ajuda mútua;
- A conversa sobre a atividade ocupa o lugar das conversas paralelas e o caminhar pela classe;
- O grupo ajuda um integrante a perceber melhor os detalhes visuais e não-visuais do texto;
- Um integrante pode ensinar o outro a elaborar estratégias de leitura;
- A proposta colaborativa possibilita maior liberdade para fazer perguntas;
- A proposta colaborativa possibilita maior liberdade para contraversões e não-silenciamento;
- As diferentes fases da aula contribuíram com a linha de raciocínio em relação ao texto.

3.5.3.2 Aspectos negativos à aprendizagem colaborativa observados na roda de conversa

Em relação às colocações positivas, os aspectos negativos a essa proposta de ensino de leitura foram poucas, conforme o que extraímos das transcrições durante a roda de conversa:

- Preocupação com os erros dos alunos pela menor recorrência à professora;
- Muito barulho, devido às conversas nos grupos;
- Ocorrência de adjacências opositivas;
- Dificuldade no estabelecimento e cumprimento de normas de conduta;

Pudemos perceber, com a análise dos dados, que a aprendizagem colaborativa nas aulas de leitura foi considerada positiva, tanto do ponto de vista dos alunos como da professora e dos demais participantes de nossa pesquisa.

No capítulo seguinte, sob respaldo das análises realizadas neste estudo, procuramos responder às perguntas de pesquisa que nortearam nossa dissertação.

CAPÍTULO IV
CONSIDERAÇÕES FINAIS
FECHANDO AS CORTINAS, ATÉ UM PRÓXIMO ATO

- Amanda- Em grupo é bom, porque um pode não entender o que é pra fazer, ou pode não ver alguma coisa, aí tem outro para ajudar a ver melhor.
- Priscila- É verdade! No dia que a gente tava fazendo a tarefa junto, eu não tinha olhado direito, não tinha visto a aranha na rede. Depois, a Beatriz falou que nesses textos de quadrinhos, os pequenos detalhes, TUDO é muito importante, então agora eu fico mais atenta e olho tudo, tudo.

(Transcrição de fala extraída roda de conversa,
17 de outubro de 2013)

Este capítulo está dividido em quatro partes. Primeiramente, respondemos às questões de pesquisa apresentadas na introdução deste trabalho. Em seguida, apresentamos algumas contribuições do nosso trabalho para o ensino-aprendizagem de leitura em Língua Portuguesa, bem como algumas limitações deste estudo. Destacamos também alguns tópicos que possam interessar a outros pesquisadores da área e, finalmente, apresentamos nossas considerações finais.

4.1 Respondendo às perguntas de pesquisa

Para o alcance dos objetivos traçados na introdução deste trabalho, lançamos quatro perguntas de pesquisa às quais propomo-nos responder.

4.1.1 **Que efeitos os princípios da aprendizagem colaborativa podem surtir no ensino de leitura e compreensão textual em Língua Portuguesa?**

Conforme pudemos perceber em nossa análise, a proposta da aprendizagem colaborativa pode enriquecer bastante as aulas de leitura, pelo fato de proporcionar a interatividade discursiva, favorável ao levantamento de esquemas e à construção de estratégias de leitura diferenciadas.

Ao interagir com os colegas, os alunos puderam negociar a compreensão do texto e dos enunciados das questões de compreensão textual, de forma socializada e

consensual. Ainda que surgissem algumas adjacências opositivas, eles próprios, inseridos num contexto de autonomia, resolviam seus conflitos, muitas vezes, sem a recorrência à professora.

Os alunos desta pesquisa estiveram reunidos em grupos heterogêneos previamente organizados e esse fator contribuiu com o nosso propósito de que um integrante mais experiente poder contribuir com a aprendizagem do outro, menos experiente, conforme os pressupostos de Vygotsky (1998).

Considerando a teoria vygotskiana pesquisada, acreditamos que a proposta de ensino trabalhada contribuiu para que os alunos desenvolvessem atividades sociocognitivas. A interação sociodiscursiva possibilitou aos estudantes investirem mais no texto a partir das discussões sobre as questões a serem resolvidas e sobre o próprio texto. Foi possível perceber, nos grupos analisados, que o significado do texto era complementado pelos leitores agrupados e estes conseguiam agir e reagir sobre o que liam, o que, segundo Leffa (1996), Kleiman (2004 *et al*) são estratégias de grande importância para a efetivação da leitura.

Percebemos que, em interação, os aprendizes encontram maior possibilidade de diálogo e que a discussão e a busca pelo consenso das respostas às questões dos exercícios propostos contribuíram com a minimização das marcas de silenciamento discutidas por Coracini (1995). Durante a resolução dos exercícios, os alunos compartilharam esquemas através de variadas estruturas de apoio que um integrante, geralmente, podia oferecer ao outro.

Dessa forma, ao final de nossa pesquisa, pudemos perceber, com base nas entrevistas e conversas realizadas com os participantes, que o trabalho de leitura nos pressupostos da aprendizagem colaborativa surtiu efeitos bastante positivos e proveitosos nas aulas de leitura e compreensão textual em Língua portuguesa.

4.1.2 De que forma e em que proporção os alunos se engajaram e se empenharam durante a aplicação da aula de leitura na proposta colaborativa?

As aulas aconteceram obedecendo-se às etapas da pré-leitura, leituras ascendente e descendente, leitura detalhada, e leitura expansiva.

Durante a pré-leitura, a classe, de forma compartilhada, realizava antecipações sobre o texto que seria lido, investia no texto com o levantamento de esquemas e de hipóteses, questionava, oferecia seus pontos de vista e construía conhecimentos prévios sobre o texto a ser trabalhado. Nessa fase, houve uma boa participação por parte dos alunos, que demonstraram motivação para a aula.

As demais fases da aula eram realizadas com os alunos dispostos em grupo. Nessa etapa, eles realizavam releituras, conversavam sobre o texto e sobre as atividades de compreensão textual, isto é, sobre o que deveria ser feito. Posteriormente, passavam à resolução das questões. Realizavam muitas negociações, troca de ideias e busca de consenso. Recorriam algumas vezes à professora, mas tentavam diminuir essas recorrências, procurando resolver por si só os exercícios. Algumas vezes, recorriam a outras fontes externas além da professora, como uma pesquisa no dicionário, por exemplo.

Durante a extensão da leitura, era o momento em que as questões eram publicadas na classe, discutidas, revisadas e procedia-se, dessa forma, a correção dos exercícios.

Percebemos os alunos bastante engajados nas atividades de leitura e compreensão textual, como foi demonstrado a partir das transcrições apresentadas e analisadas no capítulo anterior.

4.1.3 Que tipo de interação sociocognitiva e estratégias mediadoras os alunos utilizaram durante os momentos de interação em grupo para a leitura dos textos trabalhados e para a resolução dos exercícios propostos?

Percebemos que os alunos mediarão a aprendizagem adotando interações sociocognitivas e estratégias mediadoras, simultaneamente, isto é, as sociocognições e as estratégias eram utilizadas em conjunto e não isoladamente. Essa forma de mediação favoreceu à compreensão dos textos porque possibilitou um engajamento maior tanto sobre a atividade quanto como proceder para resolvê-la.

Dessa forma, não apresentamos, isoladamente, as interações sociocognitivas e as estratégias mediadoras, sendo que de forma sobreposta foram estas as que os alunos utilizaram:

- Levantamento de esquemas;
- Construção de hipóteses;
- Antecipações sobre o que iria ser lido;

- Tomada de turno para a complementação da fala do colega;
- Emprego de adjacências opositivas;
- Emprego de adjacências suavizantes;
- Resolução de problemas;
- Discussão sobre o procedimento da tarefa;
- Direcionamento de turno a um outro integrante para buscar sua participação na atividade;
- Emprego do discurso privado e da autorregulação;
- Processo de regulação pelo outro;
- Fatiamento de passagens do texto e arquivo na memória de trabalho;
- Utilização de movimentos sádicos e focalizações;
- Investimento no conflito durante a interação discursiva;
- Negociação e alcance de consenso;
- Recorrência a conhecimentos metalinguísticos;
- Recorrência a fontes externas;
- Adiamento do problema;
- Sobreposição de ideias em que um complementa o raciocínio do outro ajudando a redigir a resposta;
- Mudança de ideia em relação à resposta com base na explicação do outro.

Essas foram as atividades cognitivas e estratégias mediadoras de leitura realizadas pelos alunos no processo de ensino-aprendizagem de leitura, durante a realização desta pesquisa, na escola elencada para a investigação. Todas elas estão apresentadas e explicadas no capítulo anterior.

4.1.4 Quais as considerações da professora e dos alunos participantes da pesquisa a respeito das atividades desenvolvidas em grupos?

Foi possível constatar, a partir dos dados coletados nas entrevistas e na roda de conversa, que tanto a professora da classe participante quanto os alunos consideraram a proposta desenvolvida nesta pesquisa favorável ao ensino e ao desenvolvimento da aprendizagem de leitura e compreensão textual. Os aspectos positivos e negativos apontados

pelos participantes durante o desenvolvimento da pesquisa apresentam essas considerações visto que foram 13 aspectos positivos apresentados à aprendizagem colaborativa e apenas 4 apontamentos de aspectos negativos.

Todas as considerações, tanto as positivas quanto as negativas, estão expressas nas falas transcritas e indicadas nos excertos do capítulo anterior.

4.2 Contribuições do trabalho para o ensino de leitura e compreensão textual

Como procuramos deixar claro no decorrer deste trabalho, a leitura é um processo cognitivo de interação. O leitor interage não só com o autor do texto, mas com todos os elementos sociais, históricos e ideológicos ali presentes, além das diversas vozes e dos discursos variados que o texto pode apresentar.

Segundo Leffa (1996), Kleiman (2004 *et al*), ao ler, o indivíduo não apenas extrai significados do texto, mas também atribui significados, como um processo de co-elaboração. Foi nesse princípio que definimos o nosso conceito de leitura, neste trabalho.

Nosso estudo está fundamentado nas concepções sociointeracionistas e socioculturais da aprendizagem colaborativa por acreditarmos que podemos levar os alunos a se beneficiarem dessas formas de interação durante as atividades de leitura e compreensão textual, como foi possível observar, pelo resultado positivo que a nossa análise ilustrou.

Através dos dados que levantamos foi possível observar as contribuições deste estudo para o processo de ensino-aprendizagem de leitura, visto que os alunos demonstraram empenho e bom desempenho durante as aulas e resolução dos exercícios.

Apesar de não estarmos focando nos resultados das respostas alcançadas pelos alunos e sim no processo utilizado para esse alcance, não deixamos de lado a consideração dos resultados. Os exercícios resolvidos em grupos foram revisados e corrigidos no momento da expansão da leitura e com base no que os próprios alunos expuseram, nas entrevistas e na roda de conversa, houve alcance de consenso nas respostas e, na maioria das vezes, os resultados estavam corretos.

Dessa forma, os resultados desta investigação reafirmam o que desde o início tínhamos por conceito de leitura, não como um processo passivo, mas algo que vai além da receptividade. A leitura é um processo ativo e interativo e a interação discursiva durante esse processo pode contribuir para o desenvolvimento de habilidades e estratégias sempre mais aprofundadas em função da compreensão textual.

Dessa forma, ao realizar o trabalho colaborativo de leitura e compreensão textual em sala de aula, o professor estará proporcionando oportunidades de desenvolvimento cognitivo e operacional a seus alunos, visto que as negociações de busca de consenso promovem a reciprocidade, interpretações diversas, resolução de problemas, avaliações, dentre outras oportunidades de engajamento na ação de ler e compreender o que leu.

4.3 As limitações deste estudo

Como todo estudo, este nosso, tem suas limitações. Na introdução deste trabalho, ao apresentarmos a metodologia por nós adotada para a investigação, sob os pressupostos de André (1995), explicamos sobre as particularidades de uma unidade de ensino quando a observamos sob fins de diagnose. O contexto escolar por nós observado tem suas características próprias, que, certamente, são únicas a essa unidade porque, são inerentes a ela. O que observamos, desenvolvemos e analisamos como positivo no nosso ambiente de estudo pode não coincidir ou não ser positivo em outro contexto. Ao nosso ver, essa particularidade é uma das limitações do nosso estudo.

O tempo limitado da coleta de dados, apenas seis meses, também corrobora com a fragilidade da generalização dos resultados. Não podemos, então, propor generalização. Esses dados são daquela sala de aula observada, com aqueles alunos, e particular contexto que os envolve.

Outra limitação é o recorte elaborado a partir das perguntas de pesquisa. Elaboramos e propusemos responder a quatro questões, mas quantas outras perguntas emergem nas salas de aula, acerca do desenvolvimento das habilidades de leitura?

Reconhecemos, dessa forma, as limitações e as lacunas que possivelmente tenhamos deixado. Entretanto elas são, também, importantes.

4.4 Sugestões para novas investidas de pesquisa

Como concluímos o item anterior, nossas limitações e lacunas são, também, importantes porque, justamente por elas existirem é que precisamos de novos olhares, novos recortes. Assim como os textos, as pesquisas também são lacunares e é por essas lacunas que o novo observador pode vir a encontrar espaço para a interação e co-elaboração. Assim como os textos que lemos todos os dias, as pesquisas têm essa incompletude.

Sabota (2002), sugeriu que o estudo da aprendizagem colaborativa em L2 fosse reaplicado em turmas de outros níveis e outros contextos, para que seus resultados fossem acatados ou refutados. Assim procuramos fazer. Buscamos a proposta dessa autora para o ensino de leitura em língua materna, isto é, para um contexto diferenciado daquele em que Sabota (2002) realizou sua pesquisa.

Enquanto buscávamos nossos referenciais, percebemos a escassez dos mesmos. Observamos que a aprendizagem colaborativa no ensino de língua estrangeira é bastante utilizada, mas não no ensino de leitura em Língua Portuguesa. Encontramos um único estudo nesses termos, mas sendo a Língua Portuguesa tomada como língua estrangeira.

Observamos, por exemplo, que os alunos participantes de nossa pesquisa demonstraram motivação para as aulas, para as leituras propostas e relataram ter conseguido êxito no alcance de consenso. Percebemos também que a participação no momento da leitura expandida foi relevante e aparentemente promissora porque, através das discussões, chegávamos ao resultado correto das questões de compreensão dos textos. Entretanto, ao coletarmos as folhas de exercícios respondidas pelos alunos, percebemos vários problemas de registro escrito, tanto no nível ortográfico quanto no sintático. Alguns exemplos podem ser observados nos recortes que selecionamos para análise dos dados. Apesar de termos tratado do ensino de leitura, entendemos que esta não se desassocia da oralidade, da escuta e da escrita. Talvez, uma das lacunas deste nosso trabalho tenha sido a esse respeito. Talvez, devêssemos ter inserido, de uma forma bem planejada, a revisão escrita no momento da leitura expandida.

Seria interessante pensar numa forma de reforçar essa associação entre leitura e escrita nos propósitos da colaboração. O momento da leitura expandida poderia ser uma boa alternativa, ou outra forma, que merece ser pensada. Há trabalhos interessantes que abordam a escrita na perspectiva da aprendizagem colaborativa, como Figueiredo (2001) e Bassi (2006). Entretanto, o primeiro trata da aprendizagem em Língua Inglesa, enquanto o trabalho desta última autora é a respeito da Língua Francesa. Mais uma vez, deparamo-nos com a escassez de estudos colaborativos em Língua Portuguesa. Deixamos aqui, então, uma lacuna aberta e uma sugestão, ou um convite, a alguém que deseje entrar por esse intervalo.

4.5 Considerações finais

O presente estudo teve o propósito de proporcionar aos participantes a reflexão sobre o valor da socialização da leitura, tanto no ambiente de sala de aula quanto no espaço social da escola.

Pudemos observar que a leitura socializada e colaborativa é mais motivadora, por possibilitar a ativação de esquemas e o desejo de preencher os intervalos do texto. Por isso a recorrência a fontes externas para se descobrir uma palavra estranha que se encontrava no mural da escola: casmurro. Você é casmurro? Queria saber o texto e fez querer saber o menino. E o menino foi atrás e encontrou informações sobre um senhor meio carrancudo, por ser isolado em seu rancor. Não quis o menino ser casmurro. Poderia esse menino, ter conhecido melhor o Dr. Bento Fernandes Santiago, o Bentinho e, quem sabe, encontrar um ilustre senhor, muito conhecido por Machado de Assis.

Assim, pretendíamos propor o nosso trabalho. Uma forma interativa de ler; uma leitura que busca outras leituras e novas formas de ler. A leitura compartilhada, discutida, analisada em conjunto. As dúvidas podem se transformar em caminhos para a aprendizagem, se alguém ajudar a encontrar o caminho. O menino queria descobrir se ele era casmurro. Não, não era, mas não foi só isso que ele descobriu. E havia, ainda, muito mais naquele caminho de leitura.

Esta pesquisa procurou demonstrar que, ao realizar a leitura de forma colaborativa e ao resolver exercícios de compreensão textual em parceria de grupos de consenso, os alunos compartilham esquemas, constroem significados e aprendem a aprender.

Uma das etapas de nossa pesquisa, a revisão da atividade diagnóstica, comprovou que juntos, os alunos angariaram maior número de acertos.

Observamos também, que a proposta colaborativa possibilita propósitos de leitura, isto é, considera que há motivos para ler. Como o do menino que queria saber o que era ser casmurro.

Há um propósito também para reler. E, com a releitura, o processo de aprendizagem permeia pela focalização, pela busca de informações específicas no texto, a construção da memória de trabalho, a atribuição de significados a partir do contexto, favorecendo, dessa forma, a ampliação do vocabulário. Como o menino que agora já sabe o que significa ser casmurro.

Conseguimos observar que a partir das negociações nos grupos, de forma colaborativa, os alunos sentiram-se mais autoconfiantes e mais autônomos, não a ponto de dispensar a participação da professora, mas de se sentirem responsáveis pelo próprio aprendizado.

Reconhecemos que não esgotamos o assunto pesquisado e que não respondemos a todas as perguntas, mas as respostas que conseguimos são, para nós, muito importantes e esperamos não pontuá-las com o ponto final, mas ainda com interrogações. Porque as interrogações são, às vezes, mais importantes que as finalizações. São mais instigantes. Como aquela pergunta feita àquele menino...

É nesse sentido, que desejamos o olhar de outros pesquisadores para o nosso trabalho: atribuindo valor a nossas respostas, mas elaborando perguntas.

Fechamos aqui as cortinas que abrimos para a hora do espetáculo da leitura. Entretanto, esperamos que as reflexões aqui apresentadas, possam instigar a breve reabertura desse palco.

REFERÊNCIAS

ANDRÉ, M. E. D. A. de. *Etnografia de Prática Escolar*. Campinas, SP: Papirus, 1995.

BASSI, C. E. O efeito de negociações: uma análise do processo de co-construção de textos em língua francesa. In: FIGUEIREDO, F. J. Q. (Org.). *A aprendizagem colaborativa de línguas*. p. 145 – 163. Goiânia: Editora UFG, 2006.

BLOOM, H. *Como e por que ler*. Rio de Janeiro: Objetiva, 2001.

BOGDAN, R. ; BIKLEN, S. *Investigação qualitativa em Educação*. Porto Editora, 1994.

BRAGGIO, S. L. B. *Leitura e Alfabetização: da concepção mecanicista à sociolinguística*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1992.

BRASIL. *Constituição: República Federativa do Brasil*. Brasília: Senado Federal, centro gráfico, 1998.

_____. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros curriculares nacionais: língua portuguesa*. Ministério da Educação e do Desporto. Brasília, 1997.

_____. Ministério da Educação. *PDE: Plano de Desenvolvimento da Educação: SAEB: Ensino Fundamental. Matrizes de referências, tópicos e descritores*. Brasília: MEC/ INEP, 2011.

BRITO, E. V. O ensino das estratégias de leitura. In: SILVA, E. R. da (org.). *Texto e ensino*. São Paulo: Cabral, 2002.

BULLA, G. da S. *A realização de atividades pedagógicas colaborativas em sala de aula de português como língua estrangeira*. Porto Alegre, 2007. Dissertação. (Mestrado em Linguística Aplicada). Universidade Federal do Rio Grande do Sul.

CAFIERO, D. Letramento e leitura: formando leitores críticos. In: *Coleção explorando o ensino*. v. 19. Língua portuguesa – Ensino fundamental. 200 pp. Ministério da Educação. Brasil, 2010.

CANDAU, V. M. Escola, didática e interculturalidade: desafios atuais. In: LIBÂNEO, J. C. ; SUANO, M. V. R. (Orgs.). *Didática em uma sociedade complexa*. Goiânia: CEPED, 2011.

CÂNDIDO, J. A. Os processos de colaboração e de negociação durante a realização de atividades comunicativas. In: FIGUEIREDO, F. J. Q. (Org.). *A aprendizagem colaborativa de línguas*. p. 48 – 478. Goiânia: Editora UFG, 2006.

CORACINI, M. J. R. F. (Org.). *O jogo discursivo na aula de leitura: língua materna e língua estrangeira*. Campinas: Pontes, 1995.

FIGUEIREDO, F. J. Q. *Correção com pares: os efeitos do processo da correção dialogada na aprendizagem da escrita em língua inglesa*, 2001. Tese (Doutorado em Letras) – Faculdade de Letras, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2001.

_____. A aprendizagem colaborativa de línguas: algumas considerações conceituais e terminológicas. p. 12 – 45. In: FIGUEIREDO, F. J. Q. (Org.). *A aprendizagem colaborativa de línguas*. p. 11 – 45. Goiânia: Editora UFG, 2006.

FREIRE, P. *Pedagogia do oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

FULGÊNCIO, L ; E. L. *Como facilitar a leitura*. São Paulo: Contexto, 1992.
INEP (*Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas educacionais*). Disponível em: <<http://g1.globo.com/educacao/noticia/2012//>> . Acesso em: 22 jun. 2012.

JOUBE, V. *A leitura*. São Paulo: Unesp, 2002.

KATO, M. *O aprendizado da leitura*. São Paulo: Martins Fontes, 2002.

KLEIMAN, A. *Oficina de leitura: teoria e prática*. São Paulo: Pontes, 2004.

KRASHEN, S. D. *The input hypothesis: issues and implications*. Harlow: Longman, 1985.

LEFFA, V. *Aspectos de leitura*. Porto Alegre: Sagra DC Luzatto, 1996.

LORDER, L. *Investindo no conflito: a correção pelo outro construindo discordâncias agravadas*. Porto Alegre, 2006. Dissertação (Mestrado em Letras) – Instituto de Letras, Universidade Federal do Rio Grande do Sul.

MANGUEL, A. *Uma história da leitura*. Trad. SOARES, P. M. S. São Paulo: Companhia das letras, 1997.

MEDEIROS, J. B. *Redação científica. A prática de fichamentos, resumos, resenhas*. São Paulo: Editora Atlas S.A., 2004.

MONTEIRO, R. A. (Org.). *Fazendo e aprendendo pesquisa qualitativa em educação*. Juiz de Fora: Feme/UFRJ, 1998.

PANITZ, T. *A definition of collaborative vs cooperative learning*. Disponível em: <<http://www.lgu.ac.uk/deliberations/collab.learning/panitz2.html>>. Acesso em: 14 dez. 2012.

PERRENOUD, P. *Dez novas competências para ensinar – convite à viagem*. Trad. RAMOS, P. C. Porto Alegre: Artmed editora, 2000.

PLETSCH, M. *O professor itinerante como suporte para a educação inclusiva em escolas da Rede Municipal de Educação do Rio de Janeiro*. Dissertação de Mestrado, Programa de Pós-graduação em Educação, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, 2005.

PIAGET, J. *Psicologia e Pedagogia*. Rio de Janeiro: Forense, 1970.

_____. *Psicologia e Epistemologia: por uma teoria do conhecimento*. Rio de Janeiro: Forense, 1973.

PIAGET, J.; GRECO, P. *Aprendizagem e conhecimento*. Rio de Janeiro: Freitas Bastos, 1974.

QUEIROZ, A. *A análise de conteúdo*. Disponível em: <<http://www.anaqueiros.com>> Acesso em: 01 ago. 2013.

HOUAIS, A. e VILLAR, M. de S. *Minidicionário Houais da Língua Portuguesa*. Rio de Janeiro: Objetiva, 2008.

ROJO, R. *Letramentos múltiplos, escola e inclusão social*. São Paulo: Parábola editorial, 2009.

_____. *Alfabetização e letramentos múltiplos: como alfabetizar letrando?* Brasília: Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica, 2010.

SABOTA, B. R. *A Resolução Colaborativa de Exercícios de Compreensão Textual*. Dissertação (Mestrado em Letras e Linguística) – Faculdade de Letras da Universidade Federal de Goiás, 2002.

_____. Traçando os fios da leitura em língua inglesa: por uma resolução colaborativa de exercícios de compreensão textual. p. 81-109. *In: FIGUEIREDO, F. J. Q. (Org.). A aprendizagem colaborativa de línguas*. Goiânia, Editora UFG, 2006.

SABOTA, B. R.; FIGUEIREDO, F. J. Q. *Em busca da leitura colaborativa na aula de L2*. Signótica. Programa de Pós-graduação em Letras e Linguística da Universidade Federal de Goiás. ISSV versão on-line. vol. 14, nº 1, 2002. Disponível em: <http://www.revistas.ufg.br/> >. Acesso em: 16 set. 2012.

SILVA, N. M. G. *Diretrizes curriculares do município de Goiânia no contexto de uma política curricular nacional*. Dissertação de Mestrado em educação. Goiânia: Editora UFG, 2009.

SIM-SIM, I. *O ensino da leitura: a compreensão textual*. PNEP. Ministério da Educação. Direção geral de inovação e de desenvolvimento curricular. Lisboa, 2007.

SOARES, M. *Letramento: um tema em três gêneros*. Belo Horizonte: Autêntica, 1993.

SOJA, E. W. *Geografias pós-modernas: a reificação do espaço na teoria social*

crítica. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 1993.

TORRES, L.; ALCANTARA, P. ; IRALA, P. R. F. ; ADRIANO, E. *Grupos de consenso: uma proposta de aprendizagem colaborativa para o processo de ensino-aprendizagem*. *Diálogo Educacional*. vol 4, nº 13, set. – dez. 2004. p. 1 – 17. Pontífica Universidade Católica do Paraná. Paraná. Brasil. Disponível em: <http://redalyc.uaemex.mx/src/inicio/ArtPdfRed.jsp?Cve=189117791011/> . Acesso: 08 mai.2012.

TOSCHI, M. S. CMDI – Comunicação mediada por dispositivo indutor: um elemento novo nos processos educativos. *In: LIBÂNEO, J. C. e SUANNO, M. V. R. (Orgs.). Didática e escola em uma sociedade complexa*. Goiânia: CEPED, 2011.

TRIVIÑOS, A. N. S. *Introdução à pesquisa social: a pesquisa qualitativa em educação*. São Paulo: Atlas, 1987.

TORRES, L.; ALCANTARA *et al.*, E. Grupos de consenso: uma proposta de aprendizagem colaborativa para o processo de ensino-aprendizagem. *Diálogo Educacional*. vol 4, nº 13, set. – dez. 2004. p. 1 – 17. Pontífica Universidade Católica do Paraná. Paraná. Brasil. Disponível em: <http://redalyc.uaemex.mx/src/inicio/ArtPdfRed.jsp?Cve=189117791011/>. Acesso: 08 ma, 2012.

VARGAS, S. Educação de jovens e adultos: discutindo princípios pedagógicos. *In: MOREIRA, A. F.; ALVES, M. P. C. ; GARCIA, R. L. Currículo, cotidiano e tecnologias*. São Paulo: Junqueira Martin, 2006.

VIÑAO, A. F. Do espaço escolar e da escola como lugar: propostas e questões. *In: VIÑAO, A. F. ; ESCOLANO, A. Currículo, espaço e subjetividade: a arquitetura como programa*. Rio de Janeiro: DP & A., 2001.

VYGOTSKY, L. S. *Pensamento e linguagem*. São Paulo: Martins Pontes, 1991.

_____. *A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores*. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

WELLS, G. The zone of proximal development and its implication for learning and teaching. In: WEELS, G. *Dialogic inquiry: towards a sociocultural practice and theory of education*. New York: Cambrige Universitu Press, 1999. Disponível em: <http://tortoise.oise.utoronto.ca/~gwells/resources/zpd.html> . Acesso em: 21 fev. 2013.

SITES PESQUISADOS

JORNAL BBC. <<http://www.bbc.co.uk/portuguese/noticias.>> Acesso em 31 out. 2013.

REVISTA BRASIL ESCOLA

<<http://www.brasilecola.com/geografia/finlandia.htm>> Acesso em 31 out. 2013

DIÁRIO DO CENTRO DO MUNDO. *Por que o sistema de educação da Finlândia é tão reverenciado*. Disponível em <<http://diariodocentrodomundo.com.br>> Acesso em 31 out. 2013

Anexo A

DESCRITORES DE LEITURA EM TÓPICOS ORDENADOS POR GRAU DE COMPLEXIDADE

TÓPICO I: Procedimentos de leitura	
HABILIDADES	DESCRITORES
Localizar informações explícitas em um texto.	D.1
Inferir o sentido de uma palavra ou expressão.	D.3
Inferir informações implícitas em um texto.	D.4
Identificar o tema de um texto.	D.6

Distinguir um fato de uma opinião.	D. 14
------------------------------------	-------

TÓPICO II: Implicações do suporte, gênero e ou Enunciador na compreensão do texto	
HABILIDADES	DESCITORES
Interpretar texto com auxílio de material gráfico diverso (anúncios, quadrinhos, fotografias etc.	D.5
Identificar a finalidade de textos de diferentes gêneros.	D.12

TÓPICO III: Relação entre textos	
HABILIDADES	DESCRITORES
Reconhecer diferentes formas de tratar uma informação na comparação de textos que tratam do mesmo tema, em função das condições em que ele foi produzido e daquelas em que será recebido.	D.20
Reconhecer posições distintas entre duas ou mais opiniões relativas ao mesmo fato ou ao mesmo tema.	D.21

TÓPICO IV: Coerência e coesão no processamento do texto	
HABILIDADES	DESCRITORES
Estabelecer relações entre partes de um texto, identificando repetições ou substituições que contribuem para a continuidade de um texto.	D.2
Identificar o conflito gerador do enredo e os elementos que constroem a narrativa (apresentação, conflito gerador, clímax e desfecho).	D.10
Estabelecer relações de causa e consequência entre partes e elementos do texto	D.11
Estabelecer relações lógico-discursivas presentes no texto, marcadas por conjunções, advérbios etc.	D.15
Identificar a tese de um texto.	D.7
Estabelecer relação entre tese e os argumentos oferecidos para sustentá-la.	D.8
Diferenciar as partes principais das secundárias em um texto.	D.9

TÓPICO V: Relações entre recursos expressivos e efeitos de sentido	
HABILIDADES	DESCRITORES

Identificar efeitos de ironia ou humor em textos variados.	D.16
Identificar o efeito de sentido decorrente do uso da pontuação e de outras notações.	D.17
Reconhecer o efeito de sentido decorrente da escolha de uma determinada palavra ou expressão.	D.18
Reconhecer o efeito de sentido decorrente da exploração de recursos ortográficos e ou morfosintáticos.	D.19

TÓPICO VI: Variação linguística	
HABILIDADE	DESCRITOR
Identificar as marcar linguísticas que evidenciam o locutor e o interlocutor de um texto.	D.13

Fonte: Caderno Saeb (BRASIL, 2011, P. 21 – 23)

Anexo B

ATIVIDADE DE PESQUISA

ATIVIDADE DIAGNÓSTICA DAS HABILIDADES DE LEITURA

QUESTÕES OBJETIVAS

6º ANO – TURMA: B

PESQUISADORA: Magda Nazareth da Rocha Ribeiro.

PROFESSORA PARTICIPANTE: Márcia Pereira B. Fonseca (Regente da classe).

ALUNO PARTICIPANTE _____

TEXTO I



O BICHO

Vi ontem um bicho
Na imundice do pátio
Catando comida entre os detritos.

Quando achava alguma coisa,
Não examinava nem cheirava:
Engolia com voracidade.

O bicho não era um cão,
Não era um gato.
Não era um rato.

O bicho, meu Deus, era um homem.

BANDEIRA, Manuel. Poesias reunidas. Rio de Janeiro: Ática, 1985. In: PDE/ caderno Saeb/2011. <http://www.portal.mec.gov.br/>. Disponível em 26 jun. 2013.

QUESTÃO 01/ D.1

O eu lírico via no pátio

- A) um cão.
- B) um cão e um gato.
- C) um cão, um gato, um rato.
- D) um cão, um gato, um rato e um homem.
- E) um homem.

QUESTÃO 02/D.4 e D.11

O que motivou o bicho a catar restos foi

- A) a grande fome que sentia.
- B) o medo de que os outros bichos comessem o alimento.
- C) a variedade de alimentos existente no pátio.
- D) a gula que lhe caracterizava.
- E) a vontade de se aproximar dos outros bichos.

TEXTO II

SEM BARRA

Enquanto a formiga
Carrega comida
Para o formigueiro,
A cigarra canta,
Canta o dia inteiro.

A formiga é só trabalho.
A cigarra é só cantiga.

Mas sem a cantiga
Da cigarra
Que distrai a fadiga
Seria uma barra
O trabalho da formiga.

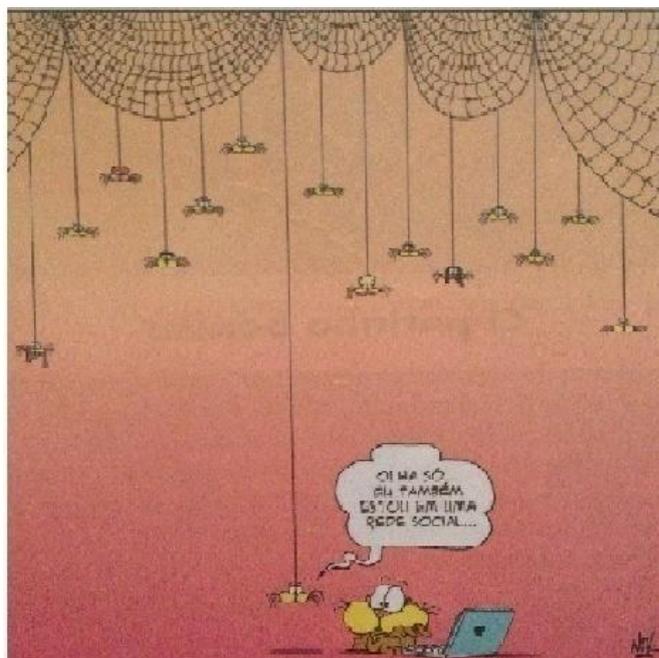
José Paulo Paes. In: : CEREJA, W. R. ; MAGALHÃES,
T. C. *Português Linguagens*. 6ºano. São Paulo: Atual, 2010, p.24.

QUESTÃO 3/ D.3

Entre os possíveis sentidos para a palavra **barra**, qual deles se aproxima mais do significado que esta palavra expressa no texto (penúltimo verso do poema):

- A) pedaço de um objeto em metal, madeira, chocolate etc.
- B) aparelho de ginástica.
- C) dificuldade, momento difícil.
- D) dobradura ou bainha costurada feita em uma roupa.
- E) traço gráfico oblíquo.

TEXTO III – (Comum às questões 4 e 5)



“Olha só,
eu também estou em
uma rede social...”

(Nik, Gaturro a lo grande.In: CEREJA. W. R. e MAGALHÃES,
T. C. *Português Linguagens*. 6º ano. São Paulo: Atual, 2010, p. 33.

QUESTÃO 4/D.5

A respeito do cartum de Nik, é correto afirmar que

- A) a aranha sente vontade de estar na rede social em que está Gaturro.
- B) Gaturro está em uma rede social, mas a aranha não está.
- C) a aranha está em uma rede social, mas Gaturro não está.
- D) a aranha, ao se aproximar de Gaturro, enxerga a si mesma no computador dele.
- E) a aranha e Gaturro estão em diferentes tipos rede social.

QUESTÃO 5 / D. 16

Considerando o cartum de Nik, acima, o que gera humor no texto é

- A) a inveja que Gaturro provoca na aranha ao perceber que ela o observa.
- B) a indiferença de Gaturro ao perceber que a aranha se aproxima.
- C) a surpresa de Gaturro diante do duplo sentido da expressão 'rede social'.
- D) o susto de Gaturro ao perceber a aranha ao seu lado.
- E) a ironia de Gaturro ao perceber que a aranha diz algo sem sentido.

TEXTO IV

OS DOIS AMIGUINHOS

Uma vez uma garça adotou um filhote de tigre órfão e criou o bebê junto com seu próprio filho. Os dois viraram grandes amigos e todo dia faziam a maior bagunça, sem jamais brigar. Na realidade, eram as crianças mais boazinhas do mundo. Um dia apareceu outra garça que era uma encenqueira; essa garça tratou muito mal o bebê garça. O bebê garça pediu socorro, e o tigre veio correndo: num instante engoliu a encenqueira. Só ficou um ossinho e um punhado de penas para contar a história. O tigre, que tinha sido criado num regime vegetariano, achou aquela comida diferente uma maravilha. Lambendo os bigodes, piscou o olho e disse:

__ Eu te adoro, minha pequena garça!

E zás, lá se foi sua companheira de brincadeira servir de sobremesa para o piquenique improvisado.

Moral: Nada elimina o que a natureza determina.

(Fábulas de Esopo. Complação de Russell Ash e Bernanard Higton. São Paulo: Companhia das Letrinhas, 1994, p. 44.
In: CEREJA, W. R. ; MAGALHÃES, T. C. *Português Linguagens*. 6ºano. São Paulo: Atual, 2010, p. 40.)

QUESTÃO 6/ D. 10

No texto, o elemento que gera a linha de conflito da história narrada é

- A) a mãe garça adotar um filhote de tigre.
- B) A amizade entre o bebê garça e o bebê tigre.
- C) o aparecimento de uma garça encrenqueira.
- D) o tigre devorar a garça encrenqueira.
- E) o tigre devorar a amiga garça.

TEXTO V – (Comum às questões 7 e 8)

Sermão do Mandato

O primeiro remédio que dizíamos, é o tempo. Tudo cura o tempo, tudo faz esquecer, tudo gasta, tudo digere, tudo acaba. Atreve-se o tempo a colunas de mármore, quanto mais a corações de cera? São as afeições como as vidas, que não há mais certo de haverem de durar pouco, que terem durado muito. São como as li-nhas, que partem do centro para a circunferência, que tanto mais continuadas, tanto menos unidas. Por isso os Antigos sabiamente pintaram o amor menino; porque não há amor tão robusto que chegue a ser velho. De todos os instrumentos com que o armou a natureza, o desarma o tempo. Afrouxa-lhe o arco, com que já não atira; embota-lhe as setas, com que já não fere; abre-lhe os olhos, com que vê o que não via; e faz-lhe crescer as asas, com que voa e foge. A razão natural de toda esta dife-rença, é porque o tempo tira a novidade às cousas, descobre-lhe defeitos, enfastia-lhe o gosto, e basta que sejam usadas para não serem as mesmas. Gasta-se o ferro com o uso, quanto mais amor? O mesmo amor é a causa de não amar, e o de ter amado muito, de amar menos.

VEIRA, Antônio. Sermão do Mandato. In: PDE/ caderno Saeb/2011. [http://www. portal.mec.gov.br//](http://www.portal.mec.gov.br/). Disponível em 26 jun. 2013.

QUESTÃO 7/D.2

Em “...para não serem as mesmas...” (ℓ.12), a expressão destacada refere-se a

- A) afeições.
- B) asas.
- C) cousas.

- D) linhas.
- E) setas.

QUESTÃO 8/D.17

O ponto de interrogação em “Gasta-se o ferro com o uso, quanto mais amor?” (penúltima linha do texto) sugere:

- A) uma dúvida.
- B) uma conclusão.
- C) uma contradição.
- D) uma ironia.
- E) uma justificativa.

TEXTO VI

Não se perca na rede

A Internet é o maior arquivo público do mundo. De futebol a física nuclear, de cinema a biologia, de religião a sexo, sempre há centenas de sites sobre qualquer assunto. Mas essa avalanche de informações pode atrapalhar. Como chegar ao que se quer sem perder tempo? É para isso que foram criados os sistemas de busca. Porta de entrada na rede para boa parte dos usuários, eles são um filão tão bom que já existem às centenas também. Qual deles escolher? Depende do seu objetivo de busca.

Há vários tipos. Alguns são genéricos, feitos para uso no mundo todo (Google, por exemplo). Use esse site para pesquisar temas universais. Outros são nacionais ou estrangeiros com versões específicas para o Brasil (Cadê, Yahoo e Altavista). São ideais para achar páginas “com.br”.

(Paulo D’Amaro). Caderno Saeb/2011, p. 35. In: PDE/ caderno Saeb/2011. <http://www.portal.mec.gov.br/>. Disponível em 26 jun. 2013.

QUESTÃO 9 /D.14

O artigo foi escrito por Paulo D’Amaro. Ele misturou informações e análises do fato.

O período que apresenta uma opinião do autor é

- A) “foram criados sistemas de busca.”
- B) “essa avalanche de informações pode atrapalhar.”
- C) “sempre há centenas de sites sobre qualquer assunto.”

D) “A internet é o maior arquivo público do mundo.”

E) “Há vários tipos.”

TEXTO VII

“Sou a favor da internação compulsória dos usuários de crack, que perambulam pelas ruas feito zumbis. Por defender a adoção dessa medida extrema para casos graves já fui chamado de autoritário e fascista, mas não me importo.

A você, que considera essa solução higienista e antidemocrática, comparável à dos manicômios medievais, pergunto: se sua filha estivesse maltrapilha e sem banho numa sarjeta da cracolândia, você a deixaria lá em nome do respeito à cidadania, até que ela decidisse pedir ajuda? De minha parte, posso adiantar, que se fosse minha a filha, eu a retiraria dali, nem que atada a uma camisa de força.”

(Dr. Drauzio Varella)

<http://drauziovarella.com.br/>. Disponível em 23 jun. 2013.

TEXTO VIII

“Devemos aprender com os erros cometidos no passado para não correremos o risco de repetir os mesmos erros no futuro. As pessoas atingidas pela hanseníase já sofreram o isolamento compulsório por estarem com a doença e o Brasil reconheceu o erro e hoje indeniza toda pessoa que tenha sido isolada a força nas antigas colônias de hanseníase. Hoje o Governo Federal está discutindo fazer o mesmo com os usuários de crack. Erros não devem se repetir. As pessoas devem ser tratadas, sim! Criminalizadas Não!!!”

(Morhan - Movimento de Reintegração das Pessoas Atingidas pela hanseníase).

<http://www.morhan.org.br/> . Disponível em 23 jun. 2013.

QUESTÃO 10/ D. 20 e 21

Os textos acima tratam do mesmo assunto, ou seja, da internação compulsória para os usuários de crack. Os dois se diferenciam, porém, pela abordagem temática. O texto II em relação ao texto I apresenta uma

A) imparcialidade.

- B) semelhança.
- C) oposição.
- D) aceitação.
- E) confirmação.

Obrigada por sua participação!

Anexo C

ATIVIDADE DE PESQUISA

ATIVIDADE DIAGNÓSTICA DAS HABILIDADES DE LEITURA

6º ANO – TURMA: B

PESQUISADORA: Magda Nazareth da Rocha Ribeiro.

PROFESSORA PARTICIPANTE: Márcia Pereira B. Fonseca (Regente da classe).

ALUNO PARTICIPANTE _____

QUESTÕES DISCURSIVAS – D. 6,7 e 13

TEXTO I

DEFENDER ALTO A BANDEIRA DO PASSE LIVRE!

Além do problema do preço da passagem, que é muito cara, os goianienses ainda se deparam com outro problema: os estudantes possuem apenas o meio-passe e não o passe

livre, que seria seu por direito! Foi com muita luta que os estudantes de Goiânia conseguiram o meio-passe, mas isso não é o suficiente, afinal não aceitaremos um meio-direito. Todo estudante tem direito, sim, ao passe livre, sem limite de quantas viagens possam ser feitas no dia ou quantos dias da semana pode ser utilizado. Mas como sabemos (...) o passe livre só vai ser conseguido com muita luta! Não será nenhum político “bonzinho” que irá “ceder” esse direito aos estudantes. Para conquistar o passe livre, temos que nos organizar, chamar os estudantes de cada escola a ir para as ruas exigir o que é seu por direito. Está na hora de levantarmos alto essa bandeira e não a abaixarmos até conseguí-lo!

Disponível em: <<http://comandopasselivre.blogspot.com.br/>>. Acesso em 18 de julho de 2013.

QUESTÃO 01/D.6

Qual é o tema abordado no texto?

QUESTÃO 02/D. 7

Nesse texto, o autor defende qual tese?

QUESTÃO 03 / D. 13

Observe a voz enunciativa expressa no texto e responda:

a) De quem é essa voz?

b) A quem o locutor do texto se dirige, em especial?

c) Que marcas linguísticas presentes no texto podem comprovar as duas respostas anteriores? Extraia dois exemplos do texto.

Obrigada por sua participação!

Anexo D

DESCRITORES	Tabela de consolidação dos dados da atividade diagnóstica																												
	Gustavo	Vinícius	Mayara	Isabela	Lia	Paulo	Gabriel	Alex	Júlia	Bia	Sarah	Rodrigo	Lucas	Mikaela	Karla	Beatriz	Yasmim	Amanda	Luana	Miguel	João Pedro	Laura	Priscila	Rafaela	Viviane	Inaiá	Fernanda	Mariana	
01	X	X		X	x	x	x	x		x	x	x	x		x	X	x	X	x	X	x		X	x	X	x	x	x	x
02	X			X	x		x		x	x	x	x	x	X	x	X	x	X	x	X	x		X	x	X	x	x	x	x
03	X	X		X	x		x			x	x	x	x		x	X	x	X	x	X	x		X	x	X	x	x		
04	X	X	x	X	x	x	x		x	x	x	x	x	X	x	X	x	X	x	X	x		X	x	X	x	x		
05		X	x	X		x				x	x	x			x	X				X	x		X	x			x		
06			x		x	x	x			x	x	x			x	X				X	x		X	x	X				
07										x											x				X				
10			x	X			x	x							x			X	x			x		x	X	x	x	x	x
11	X		x	X	x	x	x		x	x	x	x	x	X	x	X	x	X	x	X	x	x	X	x	X	x			
13										x															X				
14	X	X						x	x	x	x	x	x	X		X	x	X											
16			x								x	x			x				x	X	x				x	X	x		
17											x	x							x	X					x	X			
20	X	X			x	x					x	x						X							x	X	x	x	

maior pelo silêncio, o burro pastava. Rua cheia de capim, pedras soltas, num declive áspero. Onde estava o fiscal, que não mandava capiná-la?

Os três garotos desceram manhã cedo, para o banho e a pega de passarinho. Só com essa intenção. Mas era bom passar pela casa da doida e provocá-la. As mães diziam o contrário: que era horroroso, poucos pecados seriam maiores. Dos doidos devemos ter piedade, porque eles não gozam dos benefícios com que nós, os sãos, fomos aquinhoados. Não explicavam bem quais fossem esses benefícios, ou explicavam demais, e restava a impressão de que eram todos privilégios de gente adulta, como fazer visitas, receber cartas, entrar para irmandade. E isso não comovia ninguém. A loucura parecia antes erro do que miséria. E os três sentiam-se inclinados a lapidar a doida, isolada e agreste no seu jardim.

Como era mesmo a cara da doida, poucos poderiam dizê-lo. Não aparecia de frente e de corpo inteiro, como as outras pessoas, conversando na calma. Só o busto, recortado, numa das janelas da frente, as mãos magras, ameaçando. Os cabelos, brancos e desgrenhados. E a boca inflamada, soltando xingamentos, pragas, numa voz rouca. Eram palavras da Bíblia misturadas a termos populares, dos quais alguns pareciam escabrosos, e todos fortíssimos na sua cólera.

Sabia-se confusamente que a doida tinha sido moça igual às outras no seu tempo remoto (contava mais de 60 anos, e loucura e idade, juntas, lhe lavravam o corpo). Corria, com variantes, a história de que fora noiva de um fazendeiro, e o casamento, uma festa estrondosa; mas na própria noite de núpcias o homem a repudiara, Deus sabe por que razão. O marido ergueu-se terrível e empurrou-a, no calor do bate-boca; ela rolou escada abaixo, foi quebrando ossos, arrebrandando-se. Os dois nunca mais se viram. Já outros contavam que o pai, não o marido, a expulsara, e esclareciam que certa manhã o velho sentira um amargo diferente no café, ele que tinha dinheiro grosso e estava custando a morrer – mas nos relatos antigos abusava-se de veneno. De qualquer modo, as pessoas grandes não contavam a história direito, e os meninos deformavam o conto. Repudiada por todos, ela se fechou naquele chalé do caminho do córrego, e acabou perdendo o juízo. Perdera antes todas as relações. Ninguém tinha ânimo de visitá-la. O padeiro mal jogava o pão na caixa de madeira, à entrada, e eclipsava-se. Diziam que nessa caixa uns primos generosos mandavam pôr, à noite, provisões e roupas, embora oficialmente a ruptura com a família se mantivesse inalterável. Às vezes uma preta velha arriscava-se a entrar, com seu cachimbo e sua paciência educada no cativoiro, e lá ficava dois ou três meses, cozinhando. Por fim a doida

enxotava-a. E, afinal, empregada nenhuma queria servi-la. Ir viver com a doida, pedir a bênção à doida, jantar em casa da doida, passou a ser, na cidade, expressões de castigo e símbolos de irrisão.

Vinte anos de tal existência, e a legenda está feita. Quarenta, e não há mudá-la. O sentimento de que a doida carregava uma culpa, que sua própria doidice era uma falta grave, uma coisa aberrante, instalou-se no espírito das crianças. E assim, gerações sucessivas de moleques passavam pela porta, fixavam cuidadosamente a vidraça e lascavam uma pedra. A princípio, como justa penalidade. Depois, por prazer. Finalmente, e já havia muito tempo, por hábito. Como a doida respondesse sempre furiosa, criara-se na mente infantil a idéia de um equilíbrio por compensação, que afogava o remorso.

Em vão os pais censuravam tal procedimento. Quando meninos, os pais daqueles três tinham feito o mesmo, com relação à mesma doida, ou a outras. Pessoas sensíveis lamentavam o fato, sugeriam que se desse um jeito para internar a doida. Mas como? O hospício era longe, os parentes não se interessavam. E daí – explicava-se ao forasteiro que porventura estranhasse a situação – toda cidade tem seus doidos; quase que toda família os tem. Quando se tornam ferozes, são trancados no sótão; fora disto, circulam pacificamente pelas ruas, se querem fazê-lo, ou não, se preferem ficar em casa. E doido é quem Deus quis que ficasse doido... Respeitemos sua vontade. Não há remédio para loucura; nunca nenhum doido se curou, que a cidade soubesse; e a cidade sabe bastante, ao passo que livros mentem.

Os três verificaram que quase não dava mais gosto apedrejar a casa. As vidraças partidas não se recompunham mais. A pedra batia no caixilho ou ia aninhar-se lá dentro, para voltar com palavras iradas. Ainda haveria louça por destruir, espelho, vaso intato? Em todo caso, o mais velho comandou, e os outros obedeceram na forma do sagrado costume. Pegaram calhaus lisos, de ferro, tomaram posição. Cada um jogaria por sua vez, com intervalos para observar o resultado. O chefe reservou-se um objetivo ambicioso: a chaminé.

O projétil bateu no canudo de folha-de-flandres enegrecido – blem – e veio espatifar uma telha, com estrondo. Um bem-te-vi assustado fugiu da mangueira próxima. A doida, porém, parecia não ter percebido a agressão, a casa não reagia. Então o do meio vibrou um golpe na primeira janela. Bam! Tinha atingido uma lata, e a onda de som propagou-se lá dentro; o menino sentiu-se recompensado. Esperaram um pouco, para ouvir os gritos. As paredes descascadas, sob as trepadeiras e a hera da grade, as janelas abertas e vazias, o jardim de cravo e mato, era tudo a mesma paz.

Aí o terceiro do grupo, em seus 11 anos, sentiu-se cheio de coragem e resolveu invadir o jardim. Não só podia atirar mais de perto na outra janela, como até, praticar outras e maiores façanhas. Os companheiros, desapontados com a falta do espetáculo cotidiano, não, queriam segui-lo. E o chefe, fazendo valer sua autoridade, tinha pressa em chegar ao campo.

O garoto empurrou o portão: abriu-se. Então, não vivia trancado? ...E ninguém ainda fizera a experiência. Era o primeiro a penetrar no jardim, e pisava firme, posto que cauteloso. Os amigos chamavam-no, impacientes. Mas entrar em terreno proibido é tão excitante que o apelo perdia toda a significação. Pisar um chão pela primeira vez; e chão inimigo. Curioso como o jardim se parecia com qualquer um; apenas era mais selvagem, e o melão-de-são-caetano se enredava entre as violetas, as roseiras pediam poda, o canteiro de cravinas afogava-se em erva. Lá estava, quentando sol, a mesma lagartixa de todos os jardins, cabecinha móbil e suspicaz. O menino pensou primeiro em matar a lagartixa e depois em atacar a janela. Chegou perto do animal, que correu. Na perseguição, foi parar rente do chalé, junto à cancelinha azul (tinha sido azul) que fechava a varanda da frente. Era um ponto que não se via da rua, coberto como estava pela massa de folha gemo A cancela apodrecera, o soalho da varanda tinha buracos, a parede, outrora pintada de rosa e azul, abria-se em reboco, e no chão uma farinha de caliça denunciava o estrago das pedras, que a louca desistira de reparar.

A lagartixa salvara-se, metida em recantos só dela sabidos, e o garoto galgou os dois degraus, empurrou cancela, entrou. Tinha a pedra na mão, mas já não era necessária; jogou-a fora. Tudo tão fácil, que até ia perdendo o senso da precaução. Recuou um pouco e olhou para a rua: os companheiros tinham sumido. Ou estavam mesmo com muita pressa, ou queriam ver até aonde iria a coragem dele, sozinho em casa da doida. Tomar café com a doida. Jantar em casa da doida. Mas estaria a doida?

A princípio não distinguiu bem, debruçado à janela, a matéria confusa do interior. Os olhos estavam cheios de claridade, mas afinal se acomodaram, e viu a sala, completamente vazia e esburacada, com um corredorzinho no fundo, e no fundo do corredorzinho uma caçarola no chão, e a pedra que o companheiro jogará.

Passou a outra janela e viu o mesmo abandono, a mesma nudez. Mas aquele quarto dava para outro cômodo, com a porta cerrada. Atrás da porta devia estar a doida, que inexplicavelmente não se mexia, para enfrentar o inimigo. E o menino saltou o peitoril, pisou indagador no soalho gretado, que cedia.

A porta dos fundos cedeu igualmente à pressão leve, entreabrindo-se numa faixa estreita que mal dava passagem a um corpo magro.

No outro cômodo a penumbra era mais espessa parecia muito povoada. Difícil identificar imediatamente as formas que ali se acumulavam. O tato descobriu uma coisa redonda e lisa, a curva de uma cantoneira. O fio de luz coado do jardim acusou a presença de vidros e espelhos. Seguramente cadeiras. Sobre uma mesa grande pairavam um amplo guarda-comida, uma mesinha de toalete mais algumas cadeiras empilhadas, um abajur de renda e várias caixas de papelão. Encostado à mesa, um piano também soterrado sob a pilha de embrulhos e caixas. Seguia-se um guarda-roupa de proporções majestosas, tendo ao alto dois quadros virados para a parede, um baú e mais pacotes. Junto à única janela, olhando para o morro, e tapando pela metade a cortina que a obscurecia, outro armário. Os móveis enganchavam-se uns nos outros, subiam ao teto. A casa tinha se espremido ali, fugindo à perseguição de 40 anos.

O menino foi abrindo caminho entre pernas e braços de móveis, contorna aqui, esbarra mais adiante. O quarto era pequeno e cabia tanta coisa.

Atrás da massa do piano, encurralada a um canto, estava a cama. E nela, busto soerguido, a doida esticava o rosto para a frente, na investigação do rumor insólito.

Não adiantava ao menino querer fugir ou esconder-se. E ele estava determinado a conhecer tudo daquela casa. De resto, a doida não deu nenhum sinal de guerra. Apenas levantou as mãos à altura dos olhos, como para protegê-los de uma pedrada.

Ele encarava-a, com interesse. Era simplesmente uma velha, jogada num catre preto de solteiro, atrás de uma barricada de móveis. E que pequenininha! O corpo sob a coberta formava uma elevação minúscula. Miúda, escura, desse sujo que o tempo deposita na pele, manchando-a. E parecia ter medo.

Mas os dedos desceram um pouco, e os pequenos olhos amarelados encararam por sua vez o intruso com atenção voraz, desceram às suas mãos vazias, tornaram a subir ao rosto infantil.

A criança sorriu, de desaponto, sem saber o que fizesse.

Então a doida ergueu-se um pouco mais, firmando-se nos cotovelos. A boca remexeu, deixou passar um som vago e tímido.

Como a criança não se movesse, o som indistinto se esboçou outra vez.

Ele teve a impressão de que não era xingamento, parecia antes um chamado. Sentiu-se atraído para a doida, e todo desejo de maltratá-la se dissipou. Era um apelo, sim, e os dedos, movendo-se canhestramente, o confirmavam.

O menino aproximou-se, e o mesmo jeito da boca insistia em soltar a mesma palavra curta, que entretanto não tomava forma. Ou seria um bater automático de queixo, produzindo um som sem qualquer significação?

Talvez pedisse água. A moringa estava no criado - mudo, entre vidros e papéis. Ele encheu o copo pela metade, estendeu-o. A doida parecia aprovar com a cabeça, e suas mãos queriam segurar sozinhas, mas foi preciso que o menino a ajudasse a beber.

Fazia tudo naturalmente, e nem se lembrava mais por que entrara ali, nem conservava qualquer espécie de aversão pela doida. A própria idéia de doida desaparecera. Havia no quarto uma velha com sede, e que talvez estivesse morrendo.

Nunca vira ninguém morrer, os pais o afastavam se havia em casa um agonizante. Mas deve ser assim que as pessoas morrem.

Um sentimento de responsabilidade apoderou-se dele. Desajeitadamente, procurou fazer com que a cabeça repousasse sobre o travesseiro. Os músculos rígidos da mulher não o ajudavam. Teve que abraçar-lhe os ombros – com repugnância – e conseguiu, afinal, deitá-la em posição suave.

Mas a boca deixava passar ainda o mesmo ruído obscuro, que fazia crescer as veias do pescoço, inutilmente. Água não podia ser, talvez remédio...

Passou-lhe um a um, diante dos olhos, os frasquinhos do criado-mudo. Sem receber qualquer sinal de aquiescência. Ficou perplexo, irresoluto. Seria caso talvez de chamar alguém, avisar o farmacêutico mais próximo, ou ir à procura do médico, que morava longe. Mas hesitava em deixar a mulher sozinha na casa aberta e exposta a pedradas. E tinha medo de que ela morresse em completo abandono, como ninguém no mundo deve morrer, e isso ele sabia que não apenas porque sua mãe o repetisse sempre, senão também porque muitas vezes, acordando no escuro, ficara gelado por não sentir o calor do corpo do irmão e seu bafo protetor.

Foi tropeçando nos móveis, arrastou com esforço o pesado armário da janela, desembaraçou a cortina, e a luz invadiu o depósito onde a mulher morria. Com o ar fino veio uma decisão. Não deixaria a mulher para chamar ninguém. Sabia que não poderia fazer nada para ajudá-la, a não ser sentar-se à beira da cama, pegar-lhe nas mãos e esperar o que ia acontecer.



Anexo F

ATIVIDADE DE PESQUISA – AULA 1
LEITURA E COMPREENSÃO TEXTUAL
TEXTO PARA LEITURA: A doida, Carlos Drummond de Andrade
6º ANO – TURMA B

PESQUISADORA: Magda Nazareth da Rocha Ribeiro.
PROFESSORA PARTICIPANTE: Márcia Pereira B. Fonseca.
ALUNOS PARTICIPANTES:

MATERIAIS:

- Leitura: texto para leitura, em folha avulsa.
- Releitura e exercícios de compreensão textual: três cartões com trechos transcritos do texto.
- Folha de exercícios avulsa.

ATIVIDADE

A narrativa lida pode ser dividida em três momentos importantes:

1º - Antes da investida dos meninos no jardim e na casa da mulher.

2º - Durante a entrada do menino no jardim e na casa.

3º - O momento do encontro do menino com a mulher.

Leiam os trechos do texto transcritos nos cartões 1, 2 e 3. Cada cartão contém trechos referentes a cada parte da narrativa. Depois, responda às questões.

01. Que imagem da mulher é construída pelo narrador antes da entrada do menino na casa? (1º cartão).

02. O que motivou os meninos a desejar e um deles a entrar na casa da mulher? (2º cartão)

03. Que imagem da mulher é construída pelo narrador na segunda parte da narrativa? (2º cartão)

04. E o menino que entrou na casa, o que você acha que ele se sentiu ao encontrar a mulher? (3º cartão)

05. Ao final do texto, qual o ponto de vista defendido pelo narrador em relação à mulher? (3º cartão)

06. Releiam, no texto original, no 9º parágrafo esta passagem: **“O garoto empurrou o portão: abriu-se. Então, não vivia trancado? ... E ninguém ainda fizera a experiência.”**

Marquem a alternativa correta. O ponto de interrogação, nessa passagem, sugere:

- A () uma dúvida.
- B () uma conclusão.
- C () uma hipótese.
- D () uma possibilidade.

Boa atividade. Obrigada por sua participação.

Anexo G

ATIVIDADE DE PESQUISA – AULA 2
LEITURA E COMPREENSÃO TEXTUAL
TEXTO PARA RELEITURA: A doida, Carlos Drummond de Andrade
6º ANO – TURMA B

PESQUISADORA: Magda Nazareth da Rocha Ribeiro.
PROFESSORA PARTICIPANTE: Márcia Pereira B. Fonseca.
ALUNOS PARTICIPANTES:

TEXTO PARA ESTUDO – A doida (Carlos Drummond de Andrade).

A partir do texto lido, responda às questões.

QUESTÃO 1 (D.4)

Na cidade havia uma mulher a quem as pessoas consideravam doida. As pessoas conheciam bem essa mulher e o seu passado? Extraia do texto duas passagens que possam confirmar sua resposta.

- () SIM, as pessoas conheciam bem a mulher.

() NÃO, as pessoas não conheciam bem a mulher.

QUESTÃO 02 (D.11)

Preencha os dois quadros com informações oferecidas no texto.

A. Dois fatores que, supostamente, conforme o texto, poderiam ser a CAUSA do enlouquecimento da mulher:

<hr/> <hr/> <hr/> <hr/>

B. Dois elementos (ações, características, fatos) que são CONSEQUÊNCIAS da suposta loucura da mulher.

<hr/> <hr/> <hr/> <hr/>

QUESTÃO 3 (D.11)

Elabore uma frase começando com uma informação do quadro A unindo a uma informação do quadro B. Você pode alterar, acrescentar palavras, se precisar.

QUESTÃO 4 (D.11)

Elabore uma frase, começando por uma informação do quadro B, unindo a uma informação do quadro A. Você pode alterar, acrescentar palavras, se precisar.

QUESTÃO 5 (D.3)

Releia a seguinte passagem : “O marido ergueu-se terrível e empurrou-a, no **calor** do bate-boca”. No dicionário, a palavra destacada apresenta os seguintes significados:

- a) Forma de energia que se transmite de um sistema para outro.
- b) Sensação que se tem de um ambiente aquecido.
- c) Cordialidade, afetividade, equivalente a ‘calor humano’.
- d) Animação, vivacidade.
- e) Raiva, tensão.

A palavra destacada assume, no texto, qual dos sentidos acima?

QUESTÃO 6. (D.10)

No texto, o elemento que gera a linha de conflito da história é

- a) A mulher não revidar aos xingamentos e as pedradas.
- b) As pessoas acharem que a mulher é doida.
- c) Os meninos provocarem a mulher com pedradas.
- d) O menino entrar na casa da mulher.
- e) Os meninos irem para o costumeiro banho de rio.

QUESTÃO 7 (D.10)

Enumere os parênteses indicando a ordem dos fatos que estruturam a narrativa.

- (1) Apresentação
- (2) Desenvolvimento da linha de conflito
- (3) Clímax
- (4) Desfecho

() “Ela rolou escada abaixo...” / “Os dois nunca mais se viram.” / “Ela se fechou naquele chalé do caminho do córrego, e acabou perdendo o juízo.” / Ninguém tinha ânimo de visitá-la.” / “O padeiro mal jogava o pão na caixa...”

() “Aí o terceiro do grupo, em seus onze anos, sentiu-se cheio de coragem e resolveu invadir o jardim.” / “O garoto empurrou o portão: abriu-se.” / “Atrás da massa do piano, encurralada a um canto, estava a cama. E nela, busto soerguido, a doida...”

() “A doida habitava um jardim maltratado.” / “Os três garotos desceram manhã bem cedo, para o banho e a pega de passarinho.” / “Mas era bom passar pela casa da doida e provocá-la.” / “Como era mesmo a cara da doida, poucos poderiam dizê-lo.”

() “Havia no quarto uma velha com sede, e que talvez estivesse morrendo.” / “Foi tropeçando nos móveis, arrastou com esforço o pesado armário da janela, desembaraçou a cortina, e a luz invadiu o depósito onde a mulher morria.”

QUESTÃO 08

Você gostou da atividade da aula de hoje? Comente.

QUESTÃO 09 (D.*: Responder oralmente no momento da leitura expandida. Aguarde orientações da professora).

- Depois do estudo do texto, você considera que a mulher seja realmente doida?
- O que é ser doido para você?

Obrigada por sua participação!

Anexo H

ATIVIDADE DE PESQUISA – AULA Nº 3

LEITURA E COMPREENSÃO TEXTUAL

PARA ESTUDO DOS DESCRITORES 3,4 5,6,7 E 8.

PESQUISADORA: Magda Nazareth da Rocha Ribeiro.

PROFESSORA PARTICIPANTE: Márcia Pereira B. Fonseca.

ALUNOS PARTICIPANTES:

TEXTO I – Leia os dois quadros que compõem o texto para responder às questões.



Disponível em <http://ces.ufpel.edu.br/vestibular/download/2005/prova_f1.pdf//>

QUESTÃO 1.

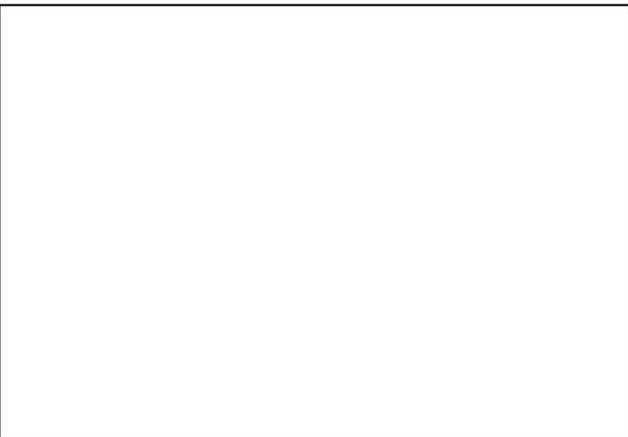
A leitura do texto só é possível pela associação das linguagens verbal e não-verbal empregadas na construção do sentido desejado pelo locutor. Observe e destaque as informações verbais presentes

NO 1º QUADRO

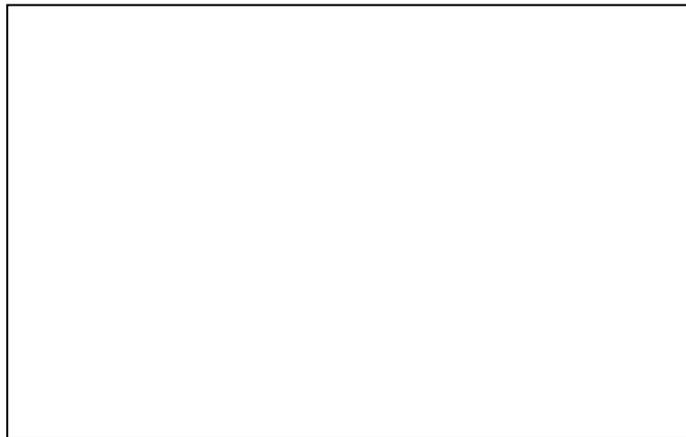
NO 2º QUADRO

QUESTÃO 02. Agora, observe e destaque as informações não-verbais presentes nos dois quadros do texto.

1º QUADRO



2º QUADRO



QUESTÃO 3. Associando as informações verbais e não-verbais do primeiro quadro, explique o sentido que assumem no texto:

a) a placa:

b) o instrumento de trabalho:

c) a teia de aranha:

QUESTÃO 4. Associando as informações verbais e não-verbais do segundo quadro, explique:

a) Como estão as pessoas?

b) E os carros?

c) Que sentido expressa a placa na situação em contexto?

QUESTÃO 5. Agora, compare os dois quadros e responda:

a) Por que, no contexto apresentado, não há pessoas retratadas no 1º quadrinho enquanto no 2º há uma multidão?

b) Que relação há entre os títulos dos dois quadros?

QUESTÃO 6. Que tese o autor do texto defende e que recursos ele utiliza para sustentar seu ponto de vista? (Pense sobre o êxodo rural para responder).

QUESTÃO 7. No 2º quadro há várias onomatopeias. Identifique-as e explique o significado desse recurso linguístico na construção do texto apresentado.

Boa atividade!

Anexo I

ATIVIDADE DE PESQUISA – AULA Nº 4
LEITURA E COMPREENSÃO TEXTUAL
PARA ESTUDO DOS DESCRITORES 14, 16.

PESQUISADORA: Magda Nazareth da Rocha Ribeiro.

PROFESSORA PARTICIPANTE: Márcia Pereira B. Fonseca.

ALUNOS PARTICIPANTES:

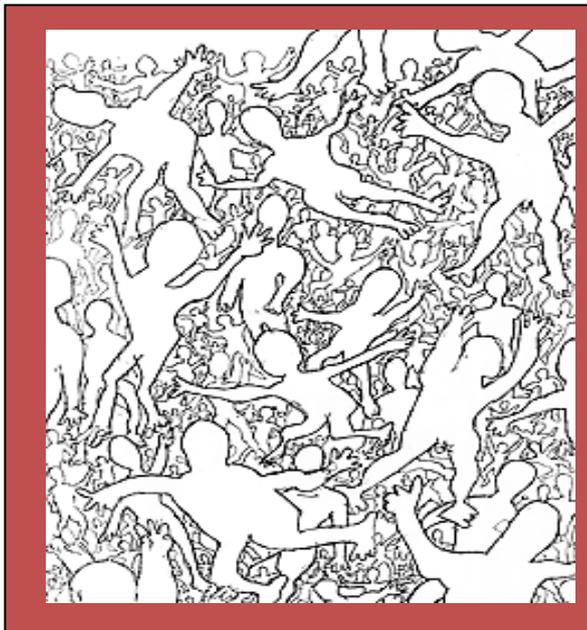
TEXTO I

“Deus criou o homem à sua imagem; criou-o à imagem de Deus, criou o homem e a mulher. Deus os abençoou: “Frutificai, disse Ele, e multiplicai-vos, enchei a terra e submetei-a. Dominai sobre os peixes do mar, sobre as aves do céu e sobre todos os animais que se arrastam sobre a terra.” (BÍBLIA SAGRADA. Editora Ave Maria).

TEXTO II **Millor**

Chega, irmãos! Não procurem a origem da violência, do cinismo, da falta de ética, da corrupção, das guerras, locais e internacionais, em razões, sempre irracionais. Olhem em volta. Todo o mal do mundo está na superpopulação. Seis bilhões e trezentos milhões de pessoas! Vocês já são trezentos milhões de pessoas a mais! Repito: olhem em volta!

TEXTO II



Texto disponível em: <<http://veja.abril.com.br/080807/millor.shtml>>. Acesso em 14 de janeiro de 2013.

1. Qual é o tema do texto I?

2. Qual é o tema do texto II? E do texto III?

3. Qual é o fato apresentado no texto II e que opinião o locutor apresenta sobre esse fato?

4. O texto III estabelece relação de intertextualidade temática com o texto I? Comente.

5. De acordo com os textos II e III, o homem cumpriu com aquilo que Deus determinou na passagem bíblica descrita no texto I? Explique.

Faça uma boa atividade!