



**UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS, LETRAS E ARTES
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LINGÜÍSTICA**

CRISTIANE MARINHO DA COSTA

**O MESTRE APRENDIZ E A CONSTRUÇÃO DO SENTIDO DA
LEITURA NO PROCESSO DE INTERAÇÃO PROFESSOR E ALUNO
NO ENSINO E APRENDIZAGEM NA SALA DE AULA**

João Pessoa

2008

Livros Grátis

<http://www.livrosgratis.com.br>

Milhares de livros grátis para download.

**UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS, LETRAS E ARTES
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LINGÜÍSTICA**

CRISTIANE MARINHO DA COSTA

**O MESTRE APRENDIZ E A CONSTRUÇÃO DO SENTIDO DA
LEITURA NO PROCESSO DE INTERAÇÃO PROFESSOR E ALUNO
NO ENSINO E APRENDIZAGEM NA SALA DE AULA**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Lingüística – PROLING da Universidade Federal da Paraíba, como requisito exigido para obtenção do Título de Mestre em Lingüística. Área de concentração: Teoria e Análise Lingüística. Linha de Pesquisa: Linguagem, Sentido e Cognição.

ORIENTADORA: Prof^ª. Dr^ª. Maria de Fátima Almeida

João Pessoa

2008

C 837m Costa, Cristiane Marinho da.

O mestre aprendiz e a construção do sentido da leitura no processo de interação professor e aluno no ensino e aprendizagem na sala de aula /

Cristiane Marinho da Costa – João Pessoa, 2008.

111p.

Orientadora: Maria de Fátima Almeida

Dissertação (Mestrado) – UFPB / CCHLA

1. Leitura – ensino. 2. Leitura – interação. 3. Ensino da leitura. 4. Prática de leitura.

UFPB/BC

CDU:372.41(043)

CRISTIANE MARINHO DA COSTA

O MESTRE APRENDIZ E A CONSTRUÇÃO DO SENTIDO DA LEITURA
NO PROCESSO DE INTERAÇÃO PROFESSOR E ALUNO NO ENSINO E
APRENDIZAGEM NA SALA DE AULA

Aprovada em _____ de _____ de 2008.

BANCA EXAMINADORA

Prof.^a Dr.^a Maria de Fátima Almeida
(Orientadora)

Prof.^a Dr.^a Maria Cristina Assis Pinto Fonseca
(Examinadora)

Prof.^a Dr.^a Maria Bernadete da Nóbrega
(Examinadora)

À grande educadora **TEREZINHA MARINHO DA COSTA**, minha mãe.

Esta que, nos primeiros dias de minha vida me pôs em seus braços, me protegendo, alimentando, vestindo e limpando para que eu aprendesse a importância do **CUIDAR**.

Esta que, na minha infância, em que eu estava aprendendo a andar, esteve à minha frente e segurando, soltando minhas mãos me ensinou o que é **ACREDITAR**.

Esta que, conversando, cantando e sorrindo me ensinou como me **COMUNICAR**.

Mulher guerreira esta que, na minha fase de crescimento, decidiu, dirigiu e não desistiu de me **OBSERVAR**.

Esta que, na minha adolescência conversou, orientou e me ensinou o que é **AMAR**.

Esta que na minha juventude observou meus passos, proveu meus gastos e me ensinou como **CONQUISTAR**.

Esta mulher, que ainda na fase adulta continua me observando, orientando, dialogando, sorrindo e chorando para que eu não esqueça o valor que é **RESPEITAR**.

A você minha mãe, dedico este trabalho. É resultado de meu crescimento e aprendizado constante.

AGRADECIMENTOS

A Deus, pela sua presença real e constante em minha vida. **A sua soberania**, que é insondável, incompreensível e inigualável. **Ao seu poder**, que se revela na beleza das flores e na simplicidade da vida. **A sua provisão**, que dia-a-dia se faz presente no alimento, nas vestes e nas diversas formas de sobrevivência. Ao meu Senhor Jesus, agradeço!

Aos meus irmãos e irmãs, auxílio e porto seguro constante em minha vida. Muito obrigada pela compreensão e pelo compartilhar de meus sonhos, desejos e realizações. Obrigada pelo carinho expresso na paciência e sensibilidade de me deixar muitas vezes “quieta” e “sozinha” nesta escrita, para que a leitura e a alegria desta dissertação pudessem ser compartilhadas. Amo vocês!

À Prof. Dra. Maria de Fátima Almeida, pela amizade, carinho, paciência e aprendizado, superando expectativas e confirmando a confiança e conhecimento admirados por mim. Obrigada pela troca de experiências, pelo ouvir, pelo falar, por seu jeito “inquieto” que me impulsiona a querer aprender cada vez mais. Obrigada pelas conversas, pelo cafezinho e almoços em que também aprendi de você. Obrigada pela oportunidade de conviver além das quatro paredes da sala e perceber assim o fortalecimento desta amizade. A você, Professora Fátima, Muito obrigada!

À minha família, sobrinhos, cunhados, primos, de perto e de longe, pela confiança e encorajamento depositados em mim. Obrigada pelas orações, compreensão e respeito aos muitos “nãos” que me privaram de estar mais tempo de vocês.

Aos amigos de perto, com quem aprendi e cresci como pessoa. Obrigado pela companhia de vocês; pelo compartilhar de nossas dúvidas, sonhos e anseios. Pelas conversas no cafezinho, as aulas extra classe, conversas sobre Bakhtin (risos) por telefone, no MSN, por e-mail, etc. Muito obrigada por contar com o apoio de vocês, Jacqueline, Carminha e Ronilson, amigos mais que especiais!

Aos amigos de longe, pela extraordinária convivência, compartilhar e aprendizado de vida, Pelo apoio nos momentos difíceis, nas alegrias e tristezas, ao morar numa cidade “grande”, a grande BH. A vocês, Cristiane Nobre, Rodolfo, Mateus, Pr. Christian Gillis, Luiz

Cláudio, Grupo Cidade Nova, Grupo Planalto e minha estimada Redê, vocês são inesquecíveis!

Ao Pastor Alcione e Missionária Suely, por contribuírem na manutenção da minha vida espiritual.

Ao Pastor Roberlande e Missionária Mariza, pelo carinho, aprendizado de vida e apoio espiritual.

A todos os professores do PROLING, com quem aprendi na sala, nos congressos, etc. Obrigada pelo compartilhar do conhecimento e de vida.

À Vera, secretária do Proling, pela disposição em nos ouvir e ajudar em todas as necessidades inerentes ao programa.

Às Professoras Dra. Cristina Assis e Dra. Bernadete pela disposição em atender nosso convite e contribuir para nosso crescimento acadêmico e profissional.

Ao amigo, Pastor Ivanildo, pela oportunidade de compartilhar os conhecimentos acadêmicos nessa estimada Instituição, Seminário Congregacional no Nordeste. Aos meus amigos, muito mais que alunos, aprendizes e com que aprendo sempre. Obrigado!

À Família Couto, pela experiência de vida, pelo aconchego do lar numa cidade distante. Obrigada por permitirem fazer parte de sua família e muito mais de suas vidas.

À Família Pereira Ferreira, pelo apoio, amizade e sustentação espiritual em minhas “andanças” por uma terra estranha.

Aos amigos da ABU – Aliança Bíblica Universitária do Brasil – pelo tempo de convivência, aprendizado e maturidade espiritual compartilhada com vocês. Amigos de tanto tempo, de perto e de longe, com quem sempre aprendo. Valeu demais!

RESUMO

O ensino da leitura nas escolas tem se revelado um tema em destaque nas discussões e pesquisas no âmbito acadêmico. O estudo do discurso pedagógico entre os interlocutores no ensino aprendizagem da leitura amplia-se e tem merecido destaque especial nas últimas décadas. A sala de aula em todos os níveis tem se constituído cada vez mais um dos espaços destacado nas pesquisas. As principais reflexões sobre a leitura oscilam entre encontrar respostas para o interesse do aluno na aula e buscar meios de sua participação de forma ativa no processo de ensino e aprendizagem. As questões sobre a leitura não são fáceis de ser respondidas e para repensar essa temática esta pesquisa propõe refletir sobre: O que é um gênero aula? Para que serve a aula de leitura? Como ocorre o ato de ler ou a construção do sentido da leitura na sala de aula? O objetivo desse estudo é analisar o gênero aula e a construção do sentido da leitura nas aulas de Português. Escolhemos a quinta série por ser um campo *sui generis* para uma descrição do ato da leitura e, diferentemente de outras séries, compõe-se por alunos que se encontram numa fase de transição do aprendizado e de entrosamento na escola. A base teórica é permeada pelos estudos do sócio-interacionismo de Bakhtin (1929/1981) que trata a linguagem como interação verbal e pela tipologia de Marcuschi (2002) para identificar a ocorrência do formato de aula predominante. Esse autor analisa o contexto da sala de aula e elabora uma tipologia classificando as aulas expositivas em quatro formatos: ortodoxa, socrática, caleidoscópica e desfocada. Os procedimentos metodológicos seguem as seguintes etapas: pesquisa bibliográfica, gravação das aulas, seleção do material, interpretação e análise dos dados. É possível afirmar que a aula de leitura ainda segue um ritual, caracterizado pelo modelo tradicional em que a estratégia de interpretação e estudo do vocabulário são o foco central. Assim, evidencia-se como preponderante a presença da aula ortodoxa e socrática, em que o ensino e aprendizagem da leitura não se desenvolvem numa construção conjunta do sentido do texto. A aula de leitura é um gênero especial e uma forma de estimular processos interativos. Esta pesquisa demonstra que o ato de ler nas escolas impõe-se como vital para reforçar a urgência da revitalização das práticas leitoras na escola.

Palavras-chave: Leitura – interação – construção do sentido

ABSTRACT

The teaching of reading at schools has revealed itself as an important issue for discussion and research in the academic sphere. The main reflections concerning it are concentrated either on finding answers as to the student's lack of interest in class or on discovering a way so as to promote his/ her participation, in an active form, in the process of teaching and learning. The questions on reading are not so simple to be answered and in order to think this theme over we decided to concentrate our study on the following questions: What is this *genre* denominated class? What is the reading class for? How does the act of reading as well as the construction of meaning occur in the classroom? This study aims at analyzing the *genre* denominated class and the construction of meaning concerning the activity of reading in portuguese classes. We have selected, therefore, the fifth grade, once its peculiarity contributes to the description of the act of reading. Besides, it is important to point out that it is composed by students who belong to a school phase of transition related both to the process of learning and to their involvement at school. This work was based on Bakhtin's social interacionism (1929/1981), which treats language as verbal interaction. It was also based on Marcuschi's tipology (2002), so as to identify the occurrence of the predominant class format. This author analyses the classroom context and creates a tipology by classifying expositive classes into four different formats: Orthodox, socratics, kaleidoscopic and blurred. The methodological procedures obey the following phases: bibliographical research, class recording, material selection, interpretation and data analysis. We have noticed that the reading class follows a ritual, which is characterized by the traditional model in which the strategy of interpretation and the vocabulary study are its main focus. We detected the presence of the dominant orthodox and socratics class, in which both the teaching and learning of reading do not develop a gathered construction of the text meaning. The reading class is a special *genre* and a way of stimulating interactive processes. This research shows that the act of reading at schools is vital once the practice of reading is still poor and mechanical. Besides, it shows that the teacher's speech, as well as the presentation of contents focus on a unique reading conception. We hope we have contributed towards the improvement of teaching and we point out the urgent need for changes concerning the reading practices at school.

Key-words: Reading – interaction – meaning construction

LEGENDA

Para as transcrições apresentadas no trabalho, seguimos as orientações de Marcuschi em seu livro *Análise da conversação* (1998), fazendo uso dos seguintes sinais identificados abaixo. Para as transcrições apresentadas no trabalho seguimos as orientações do NURC - Recife – PE.

LEGENDA

P: Professor

A₁, A₂, A₃ (diferentes alunos que falam)

A_g: Indica alunos lendo em grupo

(()) Comentário do analista

[[Falas simultâneas]] (falantes iniciam ao mesmo tempo)

[Sobreposição de vozes] (a concomitância não se dá desde o início do tempo)

/ Truncamento brusco (parada abrupta e/ou hesitação)

: Alongamento da vogal (pode colocar mais conforme a duração ::)

... Pausa breve, a vírgula. Pausa mais longa, o ponto final por exemplo.

[] Sobreposições localizadas

/.../ Dúvidas e suposições (escreve-se o que se supõe que o falante disse)

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	11
1. LINGUAGEM, INTERAÇÃO E SENTIDO	16
1.1 Conceitos fundamentais acerca das concepções de linguagem e de sentido	16
1.2 A interação no contexto do sócio-interacionismo	20
2. A LEITURA COMO INTERAÇÃO E CONSTRUÇÃO DO SENTIDO	25
2.1 A Contribuição dos estudos lingüísticos para o ensino da leitura	25
2.2 Considerações teóricas sobre o ensino e a aprendizagem da leitura	29
2.3 Sobre o gênero em Bakhtin: revisitando os conceitos	37
2.4A Aula como gênero interativo	40
2.5 Abordagem Metodológica	45
2.5.1 Da Observação em Sala de Aula	48
2.5.2 Sobre o <i>Corpus</i>	50
3. METODOLOGIA	52
3.1 Descrição das Etapas da Pesquisa	52
3.2 Coleta de dados	53
4. O PROCESSO DE CONSTRUÇÃO DO SENTIDO DA LEITURA	54
4.1 Análise da AULA 01 – A construção do sentido no Poema	54
4.2 Análise da AULA 02 – O Texto descritivo e a construção do sentido	60
4.3 Análise da AULA 03 – O Texto informativo e a construção do sentido	68

CONSIDERAÇÕES FINAIS	79
REFERÊNCIAS	84
ANEXOS	86

INTRODUÇÃO

A revisão da literatura mostra que as pesquisas atuais na área da leitura assumem posições diferenciadas, até mesmo a concepção de ler não é homogênea e única. A paixão pelo tema motivou a escolha para pesquisar a leitura na sala de aula. O processo de ler é algo que emociona, inspira, abre o conhecimento, deixa-nos seguros e, às vezes, inseguros. Assim é a leitura! As questões sobre o ensino e aprendizagem da leitura não são fáceis de ser respondidas, para tanto propomos uma reflexão teórica sobre o tema, visando a fornecer pistas para um maior entendimento dessa concepção.

As práticas educativas ainda têm afastado o aluno do conhecimento da leitura. Isto, pois, remete à compreensão de que podemos analisar e contribuir para desenvolver as habilidades dos alunos em relação à aula de leitura. É sempre um desafio pesquisar a leitura, especificamente, a concepção sócio-interacionista voltada para uma ação pedagógica que contemple os alunos como participantes indispensáveis no processo da construção do sentido. Em meio a dificuldades, sejam pedagógicas, teóricas, políticos ou de práticas efetivas podemos ser provocativos, acreditando no aprendizado que poderá vir alimentado pelas pesquisas mais recentes.

As principais reflexões sobre o ensino da leitura oscilam entre encontrar respostas para o interesse do aluno na aula e buscar meios para sua participação de forma ativa no processo de aprendizagem. O objetivo da pesquisa é analisar o processo de construção de sentido da leitura nas aulas de Língua Portuguesa, em turmas de quinta série de duas escolas públicas na cidade de João Pessoa – PB. Propomo-nos ainda, identificar a aula de leitura como gênero com base na classificação elaborada por Marcuschi (2002) nos quatro formatos: ortodoxa, socrática, caleidoscópico e desfocada.

O estudo sobre a leitura é instigante e complexo, principalmente, pela carência que há na formação dos professores e, talvez, pela falta de conhecimento da concepção de leitura como um aprendizado mútuo, como um processo movido pela construção conjunta do saber. Dentre as muitas questões a serem abordadas e discutidas a respeito do ensino e aprendizagem da leitura, mencionamos algumas que têm nos inquietado como: O tipo de aula de leitura influencia e/ou determina o processo de construção do sentido do texto? Qual o tipo de aula predominante na prática do professor na aula de leitura? Como e em que tipo de aula ocorre a construção do sentido do texto? O que é o gênero aula?

Para tentar responder a essas perguntas apontamos como primeira hipótese a de que, o tipo de aula apresentada pelo professor determinará o processo de construção do sentido do

texto. A segunda hipótese é que aula pode ser caracterizada enquanto gênero devido o ritual que possui, com um modelo tradicional de começo, meio e fim. A estratégia de interpretação de texto e estudo do vocabulário são o foco central. O LD assume a supremacia na sala de aula.

Na verdade, são muitas as inquietações e questionamentos a serem respondidos; Enquanto professores-pesquisadores é importante que tenhamos uma concepção de linguagem como interação, para que assim se promova uma nova metodologia em sala com a presença de um “novo conteúdo”. Mencionamos novo conteúdo significando o novo conhecimento adquirido pelo professor que se revela, conseqüentemente, em sua prática pedagógica. Conforme Geraldi (2002) a leitura na escola tem tido um objetivo apenas, de reprodução do modelo tradicionalista, seja como objeto de leitura vozeada, seja para uma imitação do texto lido (escrever um outro texto), ou seja, para a fixação de sentidos que o professor dá. Ainda assegura Geraldi (2002, p.119):

Lê melhor aquele que melhor se aproxima do modelo de leitura dado: a leitura do professor (...) a leitura nada mais é do que a motivação para a produção de outros textos pelo aluno (...) lê melhor quem mais se aproximar dos sentidos que já se atribuíram ao texto.

Escolhemos como subsídios teóricos o sócio-interacionismo de Bakhtin (1929/1981), para quem a linguagem é dialógica e um processo de interação verbal e utilizaremos as categorias de análise postuladas por Marcuschi (2002) que analisa o diálogo no contexto da sala de aula expositiva; se estes diálogos que ocorrem durante as aulas são sempre desejáveis e construtivos. Compreendemos que a sala de aula é um espaço de aprendizagem e, portanto, um lugar de interação, em que professor e aluno são sujeitos participantes do processo de produção do conhecimento. Assim, é importante que o professor perceba que na sala o espaço discursivo deve ocorrer para que os alunos tenham a oportunidade de exercer sua verdadeira identidade de leitor.

Para Coracini (2005) é primordial que na ocasião da aula de leitura, o discurso interativo esteja presente na metodologia do professor, para que assim o sentido do texto possa ser produzido a partir de determinadas condições sócio-históricas e ideológicas em que estão inseridos os leitores.

Não há sentido único, nem leitura única e os sentidos são produzidos pelo sujeito da aprendizagem, ou seja, o sujeito aluno. Este sujeito que assume um papel de interlocutor e não apenas mero receptor do texto.

Tratar de leitura é concorrer com a grande demanda em torno deste assunto, contudo, ainda encontramos indagações nas experiências e prática de salas de aula das escolas onde pesquisamos. E, assim, refletimos sobre o que outros pesquisadores têm realizado. Este estudo caracteriza-se, primeiramente, como uma construção conjunta, ancorada nos estudiosos Bakhtin (1929/2006); Marcushi (2005); Manguel (1997); Geraldi (1999, 2002); Neusa Bastos (1998); Almeida (2004), entre outros. É o próprio Geraldi (2002, p.95) que afirma: “Afinal, que prática é esta – a da leitura – capaz de ocupar e preocupar tantos e por tanto tempo”?

A leitura como interlocução entre os sujeitos é, pois, um espaço de construção e circulação de sentidos. Aprender a ler é ampliar as possibilidades de interlocução e interação social e a capacidade de compreender, criticar e analisar o mundo, as pessoas. Acreditamos que a interação é ponto crucial para a produção do sentido do texto, pois a leitura não se caracteriza, de forma alguma, como um ato mecânico e/ou autoritário, mas surge no processo de construção e que o aluno desenvolve na sua prática. Para Geraldi (2002, p.89): “(...) ler e escrever não são atos mecânicos de reconhecimento, mas processos de construção de compreensões dos objetos, do mundo e das pessoas”.

Nessa perspectiva é importante que o professor perceba esta aula como um espaço discursivo e que os alunos tenham a oportunidade de exercer sua verdadeira identidade de leitor. Que possa permitir a circulação entre duas instâncias diversas de produção de saberes, que a compreensão é um processo ativo, produtivo e seus significados se modificam num processo contínuo, quanto maiores às diversidades de interação e construção de significados.

Afirmamos com Geraldi (1997, p.41) que: “A linguagem como forma de interação situa o lugar de constituição de relações sociais, onde os falantes se tornam sujeitos”. Desse modo é que é constituída a leitura, quando os interlocutores, professor e aluno, tornam-se sujeitos ao imprimirem seu entendimento e contribuição, através do processo de ensino aprendizagem, para a construção do sentido da leitura.

A pesquisa caracteriza-se como exploratória, pois visa estudar as manifestações e práticas do professor nas aulas de leitura, buscando identificar como se dá a construção do sentido da leitura.

Para fins metodológicos desenvolvemos o trabalho em etapas: Pesquisa bibliográfica; gravação de aulas em áudio nas escolas selecionadas; transcrição das fitas gravadas; organização, seleção e análise dos dados. Selecionamos as turmas de quinta série por serem

um espaço significativo para uma descrição do ato da leitura e, diferentemente de outras turmas, são compostas por alunos que se encontram numa fase de transição do aprendizado e de seu engajamento na escola.

A princípio planejamos com a equipe pedagógica da escola e o professor os dias que poderíamos acompanhar a aula para observação e gravação, percebemos, depois, que a aula apresentava-se totalmente formatada para presença do pesquisador, assim consideramos que seria mais produtivo e aconselhável, em termos de pesquisa, assistir em aleatório a aula do professor, para que tivéssemos um dado fiel à realidade da sala de aula. As turmas de escolas públicas, em geral, são caracterizadas por terem um grande número de alunos em cada sala, em média tínhamos entre 35 e 40 alunos. Escolhemos também para efeito de análise trabalhar nos dois turnos, diurno e noturno, para averiguação de aspectos e/ou diferenças de metodologia do professor e, conseqüentemente, aprendizado do aluno.

Portanto, esta pesquisa busca responder às evidências de que o ensino tradicional e mecanicista de leitura nas escolas continua sendo uma realidade, provocando uma aprendizagem deficiente e com lacunas. Ela se torna importante porque revela o trabalho dos leitores, ou seja, do professor/aluno com a leitura. A atividade com a leitura demanda do professor estratégias que propiciem a interação e fomentem as relações interpessoais que são inerentes e necessárias à construção do sentido do texto.

Os conteúdos abordados serão expostos em quatro capítulos. No primeiro abordamos as concepções de linguagem e de interação. Discorremos sobre as três tendências da linguagem para assim comunicarmos a postura adotada nesta pesquisa. Num segundo momento tratamos do conceito de interação na visão sócio-interacionista, que será o leme deste estudo trabalhar com esta visão.

No segundo capítulo expomos os subsídios teóricos sobre a leitura e a construção do sentido. Objetivamos conhecer as concepções de leitura, de ensino, de aprendizagem, pois buscando compreender os percursos do sentido que corroboram para o entendimento do processo de construção da leitura.

No terceiro capítulo elucidamos todo o procedimento teórico-metodológico, visando descrever os elementos constitutivos da metodologia, tais como: coleta de dados, descrição da pesquisa, fase da análise de dados, entre outros. Também explicitamos as categorias de análise que serão evidenciadas no corpus. Assim, discutimos a proposta de análise das aulas, de acordo com a tipificação proposta de Marcuschi (2002), aula ortodoxa, socrática, caleidoscópica e desfocada, observando sua pertinência e aplicação ao corpus selecionado nesta pesquisa.

No quarto capítulo analisamos as aulas assistidas, com o intuito de verificarmos como ocorre a leitura na sala de aula. Tendo em vista que selecionamos o corpus para análise, pois o número de aulas gravadas é superior as aulas apresentadas neste trabalho. Em anexo também apresentamos as aulas transcritas na íntegra, pois para efeito de análise, identificamos e separamos trechos considerados mais pertinentes e que contribuem para o objetivo proposto nesta pesquisa sobre a leitura.

1. LINGUAGEM, INTERAÇÃO E SENTIDO

Os estudos sobre a linguagem sempre estiveram presentes nas reflexões e questionamentos de pesquisadores de todas as épocas que visam compreender profundamente essa temática. Atualizamos a discussão para recortar a visão que escolhemos para dar suporte a esta pesquisa.

Os filósofos têm investigado em suas discussões acerca da linguagem sob duas tendências: a epistemologia clássica, em que a língua é função representativa do real, configurando-se nas condições de verdade do enunciado como o ponto central e representativo da unidade do sujeito. E a epistemologia moderna, em que a linguagem passa a ser considerada o lugar de constituição da subjetividade. É nessa perspectiva que nos fundamentamos para processarmos as análises.

Iniciaremos com uma breve referência à tradição clássica, remetendo aos estudos de Saussure, tendo em vista ser ele um marco na Lingüística e nos estudos atuais.

1.1 – Conceitos fundamentais acerca das concepções de linguagem e de sentido

Os estudos da tradição filosófica se desenvolveram sob duas orientações: a do objetivismo abstrato e a do subjetivismo individualista. Saussure (1972) toma posição no objetivismo abstrato, cujo princípio é o de que a verdadeira substância da língua é constituída por um sistema abstrato de formas lingüísticas. O autor citado consagra como objeto de estudo a língua e deixa a fala e suas manifestações num segundo plano. A língua, em Saussure, é definida como produto social, acabado, pronto e imutável.

Nas palavras de Saussure (1972) entende-se que a língua é um sistema de signos que exprimem idéias. Ele escolhe, categoricamente, tratar dos limites de estudo da língua. Para Saussure (1972, p.16): “Há, segundo nos parece, uma solução para todas essas dificuldades: é necessário colocar-se primeiramente no terreno da língua e tomá-la como norma de todas as outras manifestações da linguagem”.

A escolha pelo estudo da língua, por Saussure, direciona as suas pesquisas lingüísticas e posteriormente posicionará outros estudiosos, que revelam críticas as suas posições teóricas, tais como Bakhtin (1999).

A lingüística de Saussure é puramente imanentista, pois considera a relação significante / significado à luz do sistema lingüístico do signo, e não das situações práticas em

que a língua intervém, ou seja, não levam em conta as relações que a língua mantém com o mundo.

Como postula Saussure (1972, p.81): “o signo lingüístico é arbitrário”. Ele é definido por um conceito e uma imagem acústica, ou seja, “é a combinação do conceito e da imagem acústica”. Os termos conceito e imagem acústica foram substituídos por significante e significado.

Para Bakhtin (2002, p. 124): “a língua vive e evolui historicamente na comunicação verbal concreta, não no sistema lingüístico abstrato das formas da língua nem no psiquismo individual dos falantes”. O autor postula que a linguagem é um fenômeno complexo e as relações sociais estão presentes nas esferas da comunicação, e descarta a idéia da língua como produto acabado. Segundo Bakhtin (2002, p.124):

(...) a língua não se transmite; ela dura e perdura sob a forma de um processo evolutivo contínuo. Os indivíduos não recebem a língua pronta para ser usada; eles penetram na corrente da comunicação verbal, ou melhor, somente quando mergulham nessa corrente é que sua consciência desperta e começa a operar.

Nesta abordagem de Bakhtin a língua passa a ser analisada a partir de sua realidade concreta em função do interlocutor e das condições, ou seja, o contexto histórico e social, em que estão inseridos. A língua é considerada como uma criação individual, “como produto de uma criação coletiva, um fenômeno social e, portanto, como toda instituição, normativa para cada indivíduo” (Bakhtin, 2002, p.79).

De acordo com Bakhtin (1999) Saussure parte do princípio de uma tríplice distinção: a linguagem, a língua e a fala. Neste ponto, segundo Bakhtin, Saussure distingue a língua da linguagem: Para ele é indispensável partir da língua como sistema de formas cuja identidade se refira a uma norma, e distingue a língua da fala. Como menciona Bakhtin (1999, p. 85): “Separando-se a língua da fala, separa-se ao mesmo tempo: em primeiro lugar, o que é social do que é individual; em segundo lugar, o que é essencial do que é acessório e relativamente acidental”. A tese fundamental de Saussure é que a língua se opõe à fala como o social ao individual. A fala é, assim, absolutamente individual.

Em nossa pesquisa trataremos da linguagem enquanto atividade constitutiva, cujo lugar de realização é a interação verbal. Para Bakhtin (2005), a aquisição da linguagem é também a internalização de uma compreensão de mundo. Na concepção sócio-interacionista da linguagem, segundo Bakhtin (Volochinov) (2002, p.113): “O fenômeno social da interação

verbal é o espaço próprio da realidade da língua. Cada palavra emitida é determinada tanto pelo fato de que procede de alguém como pelo fato de que se dirige para alguém”.

Afirmamos com Bakhtin (1999) a importância de se trabalhar com o conceito de língua numa perspectiva de construção, tendo em vista a interação como primordial no processo de leitura do texto e compreensão, na aula de leitura, das referidas escolas que pesquisamos. Diz Bakhtin (1999, p.95):

Na realidade, não são palavras o que pronunciamos ou escutamos, mas verdades ou mentiras, coisas boas ou más, importantes ou triviais, agradáveis ou desagradáveis, etc. A palavra está sempre carregada de conteúdo ou de um sentido ideológico ou vivencial. É assim que compreendemos as palavras e somente reagimos àquelas que despertam em nós ressonâncias ideológicas ou concernentes à vida.

Nesse intuito empreendemos nossa pesquisa por uma busca de entendimento e compreensão de todos os envolvidos com a educação, e especificamente, a aula de leitura, para que se promova a construção do sentido do texto com esta visão, de uma palavra que não é vazia, mas traz em si, comporta em sua essência, sentido.

Bakhtin/ (Volochinov) (1999) mostra sua concepção de enunciação como produto da interação de dois indivíduos socialmente organizados, e propõe, dessa forma, a idéia de interação verbal realizada por meio da enunciação.

A unidade fundamental da língua passa, assim, a ser o diálogo, entendido como toda a comunicação verbal, independente do tipo. As relações dialógicas não podem ser separadas da língua como fenômeno integral e concreto. Bakhtin introduz a idéia de comunicação dialógica, em que a linguagem vive na comunicação dialógica daqueles que a usam.

A linguagem é entendida enquanto relação dialógica do sentido nos termos de Bakhtin (2002). Para este autor a linguagem parte de uma perspectiva social e se orienta em função do interlocutor. Para Bakhtin (2002, p.41): “as palavras são tecidas a partir de uma multidão de fios ideológicos e servem de trama a todas as relações sociais em todos os domínios”.

Na concepção sócio-interacionista, vários autores tem se debruçado para trabalhar com a linguagem na sala de aula. A linguagem, conforme Geraldi (2002) apresenta-se em três concepções: primeiramente é vista como uma expressão do pensamento, seguindo a Gramática Tradicional; em segundo lugar, temos a concepção da linguagem como um instrumento de comunicação, como código (conjunto de signos que se combinam segundo regras); e na terceira concepção a linguagem é uma forma de interação: por meio dela o sujeito que fala pratica ações, é a lingüística da enunciação.

Nesta pesquisa nos reportaremos à terceira concepção da linguagem como forma de interação que se situa como o lugar de constituição de relações sociais, onde os falantes se tornam sujeitos. De acordo com Geraldi (2002, p. 67):

É neste sentido que a linguagem é uma atividade constitutiva: é pelo processo de internalização do que nos era exterior que nos constituímos como os sujeitos que somos (...) Por isso a língua não é um sistema fechado, pronto, acabado de que poderíamos nos apropriar.

Nesta terceira concepção os falantes se tornam sujeitos; a língua está ligada a fatores sociais, sendo, pois complexa e sujeita a mudança. Para Brandão (1999, p.50): “A linguagem não é mais evidência, transparência de sentido produzida por um sujeito uno, homogêneo, todo poderoso. É um sujeito que divide o espaço discursivo com o outro”.

A concepção sócio-interacionista da linguagem nos interessa nesta pesquisa, pois evidencia que o sentido não se encontra, nem no autor, nem no leitor, mas na interação.

Conforme Bakhtin (2002) a significação deve se orientar em duas direções: a do significado contextual e a dos significados no sistema da língua. Assim, ele distingue tema e significação. O autor menciona que o tema é o sentido da enunciação completa. Afirma-nos Bakhtin que (2002, p.128): “o tema da enunciação é na verdade, assim como a própria enunciação, individual e não reiterável. Ele se apresenta como a expressão de uma situação histórica concreta que deu origem à enunciação”.

E quanto à significação, nos afirma Bakhtin (2002, p.130) que: “Por significação entendemos os elementos da enunciação que são reiteráveis e idênticos cada vez que são repetidos”.

A enunciação só pode ser concebida como determinada pelo meio, como produto da interação de dois indivíduos socialmente organizados. Segundo Ribeiro (2001, p.26): “Com isso a questão do sentido passa a ser pensada não mais como algo centrado em um eu, mas como resultado de uma relação dialógica estabelecida a partir de uma atividade de linguagem”.

Nas palavras de Bakhtin (1999, p.112):

A enunciação é o produto da interação de dois indivíduos socialmente organizados e, mesmo que não haja um interlocutor real, este pode ser substituído pelo representante médio do grupo social ao qual pertence o locutor.

Tal constatação levou-nos a empreender esta pesquisa, visando abordar um ponto de vista metodológico prático em relação à leitura enquanto interação num processo de construção do sentido do texto. A interação é fator primordial na aula de leitura, pois promove o engajamento dos alunos e, conseqüentemente, ocorrerá o aprendizado satisfatório, não limitado ao Livro Didático, mas promovido por esta interação.

1.2 A interação no contexto do sócio-interacionismo

Compreendermos que a evolução dos estudos sobre a linguagem se norteia como primordial no andamento desta pesquisa, pois o entendimento e conhecimento do percurso teórico acerca da linguagem nos direcionam para o recorte da escolha imediata de nossa orientação neste projeto de pesquisa. Assim, a Linguística Histórica nos apresenta dados importantes no interior da teoria a ser estudada.

Segundo Faraco (2004) o século XIX possui um grande volume de produção de estudos lingüísticos. Para o autor é importante reconhecermos e entendermos estes estudos para que possamos apontar os eixos temáticos construídos naquela tradição e que norteiam os estudos nos dias atuais.

Através dos estudos da língua sânscrita, Franz Bopp, em 1816, publica o livro – *Sobre o sistema de conjugação da língua sânscrito em comparação com o da língua grega, latina, persa e germânica*, e demonstrou, pela comparação detalhada da morfologia verbal de cada língua, as correspondências sistemáticas que havia entre elas. Estava assim criado o método comparativo que foi o procedimento central nos estudos de lingüística histórica. Jacob Grimm interpretou as correspondências fonéticas de mutações regulares no tempo, e a partir de seus estudos ficou claro que a sistematicidade das correspondências entre as línguas tinha a ver com a regularidade dos processos de mudança lingüística.

Na metade do século XIX, Schleicher formulou uma concepção que tomava a língua como organismo vivo, com existência própria independente de seus falantes, e propôs uma tipologia das línguas e uma “árvore genealógica” das línguas indo-européias.

No ano de 1878 surge o movimento neogramático com Hermann Osthoff e Karl Brugmann, em que a língua, segundo os pesquisadores, deve ser vista ligada ao indivíduo falante. O pensamento neogramático teve seu manual no livro de Hermann Paul. Para este autor, os princípios fundamentais da mudança lingüística deveriam ser baseados nos fatores psíquicos e físicos como determinantes dos objetos culturais como a língua; como segunda

tese, Paul, comenta que a mudança lingüística é originada principalmente no processo de aquisição da língua.

Com base em Faraco (2004) entendemos que as formulações dos neogramáticos provocaram a crítica de vários lingüistas, e o centro das polêmicas foi o conceito de lei fonética, porque era compreendida como um princípio imanente de aplicação cega e sem exceções. Hugo Schuchardt, ao se opor ao conceito desta lei, observou a imensa gama de variedades da fala existente numa comunidade qualquer. Este autor buscou compreender o processo de mudança lingüística, e no decorrer do século XX introduziu um tratamento em que o contexto social e cultural da língua é visto como condicionante básico da variação.

Ainda no século XIX os lingüistas, Whitney e Humbolt, tiveram a grande influência nos desdobramentos da lingüística do século XX. Segundo Faraco (2004) a tese de Whitney menciona que não há nenhuma relação necessária entre a linguagem e o aparelho vocal e menciona que os seres humanos adotaram o aparelho vocal, mas poderiam ter escolhido o gesto, sem que a linguagem sofresse em si qualquer alteração. Sausurre concordava com o autor quanto à idéia de que os signos lingüísticos são arbitrários e convencionais, e quanto à concepção da língua como uma instituição social, em oposição à concepção da língua como organismo natural, mas discordava quanto à questão do aparelho vocal.

Segundo Faraco (2004) para Humbolt, linguagem e pensamento constituem uma unidade. Assim, a língua não é entendida como apenas a manifestação externa do pensamento, mas aquilo que o torna possível, e afirma que a língua é um processo, uma atividade (energia) e não um produto (ergon).

Dentre todos estes temas destacados nos estudos do século XIX e que permanecem nos dias atuais, a questão da interação também sofreu elaborações filosóficas desde o século XVIII. Faraco (2004) propõe identificar os primeiros momentos da entrada em cena da relação EU-TU, e menciona que este tema surge pela primeira vez no século XVIII com a perspectiva de que o sujeito cartesiano é o sujeito transparente a si mesmo no ato imediato de refletir sobre si e dar fundamento à sua atividade cognitiva.

No final dos anos 60 culmina no Brasil o funcionalismo que traz como enfoque a descrição da linguagem, não como um fim em si mesmo, mas como um requisito pragmático da interação verbal; A linguagem é definida como, essencialmente, um instrumento de interação social, empregado por seres humanos com o objetivo primário de transmitir informação entre os interlocutores reais.

Com base em Faraco (2006) compreende-se que um dos desafios em se tratar de interação é começar a construir pontes entre as diversas teorias que tomam a interação e a

linguagem na interação como objeto. Ainda para este autor, o fenômeno é complexo e apresenta questões complicadas como a própria conceituação teórica de interação, de atividade, e de linguagem. Segundo Faraco (2006, p.214, 215): “A interação e a linguagem na interação são fenômenos de alta complexidade por envolverem múltiplos fatores em múltiplas relações. Pode-se dizer que a interação passou a ser objeto de estudo a partir do começo do século XX”.

Segundo Morato (2004), no século XX. o psicologismo impregnava a ciência da linguagem, assim o interacionismo em Lingüística significou uma reação às posições teóricas externalistas do psicologismo. O interacionismo também se estabeleceu como uma das perspectivas mais produtivas, marcando as relações da lingüística com outras áreas do conhecimento. Para Morato (2004) a noção de interação tem sido peça importante no campo da lingüística, com o desafio de compreender os alcances e os limites do interacionismo. Assim, toma-se como ponto de partida para esta reflexão o postulado segundo o qual *toda ação humana procede de interação*.

O termo interação apresenta-se com um caráter polissêmico em sua conceituação, assim é importante definirmos bem o seu uso. Partindo da raiz da palavra – *inter*, com a idéia de influência recíproca, e – *ação*, como algo compartilhado de forma reflexiva. Como afirma Morato (2004, p.316):

a interação é a idéia de ação conjunta (seja conflituosa, seja cooperativa) que coloca em cena dois ou mais indivíduos, sob certas circunstâncias que em muito explicam seu próprio decurso. Enquanto categoria de análise a interação permite que se discutam, pois, a qualidade e a circunstância da reciprocidade de comportamentos humanos diversos, em variados contextos, práticas e situações.

Esta definição de interação é de suma relevância no desenvolvimento do trabalho, tendo em vista que as análises correspondem à conceituação teórica adotada nesta pesquisa. Ou seja, de se visualizar a interação como primordial no processo de construção do sentido do texto na aula de leitura.

A concepção dialógico-discursiva de interação desenvolvida por Bakhtin parte de suas condições materiais de produção e leva em conta fatores de significação verbais e não verbais concebidos discursivamente, isto é, constituídos a partir dos mecanismos e das condições de produção que os mobilizam. Para (Bakhtin, 2002, p.127):

A língua constitui um processo de evolução ininterrupto, que se realiza através da interação verbal social dos locutores e o produto desta interação,

a enunciação, tem uma estrutura puramente social, dada pela situação histórica mais imediata em que se encontram os interlocutores.

Nas palavras de Morato (2004) o papel da lingüística passou a dirigir seus esforços à compreensão de fenômenos comunicativos e de padrões normativos próprios às interações. São destacados pela autora os estudos que visam ao entendimento do que ocorre nas situações de comunicação. Para Morato (2004, p. 319): “Chama-se de “interação não focalizada” a que ocorre em função da simples presença de dois indivíduos, e de “interação focalizada” aquela que inclui a conversação face a face”.

Com a Etnometodologia buscou-se descrever os processos que caracterizam ou constituem a comunicação interpessoal, analisando como os indivíduos interagem e se comportam em meio a diferentes situações específicas da vida cotidiana.

Na lingüística Interacional focalizou-se um conjunto de relações ligadas a todo tipo de produção lingüística que é considerada material interativo: práticas, estratégias e operações languageiras. No campo psicolingüístico considera-se a linguagem uma ação compartilhada que percorre um duplo percurso na relação entre sujeito e realidade.

Na Análise do Discurso é a forma de conhecimento que se realiza em seu objeto, o discurso, pela junção de três modos de opacidade: a do sujeito, da língua e da história; As regiões de conhecimento são: o marxismo, a psicanálise e a lingüística.

Na AD considera-se que o discurso materializa a ideologia, constituindo-se no lugar teórico em que se pode observar a relação da língua com a ideologia.

A Análise do Discurso procura restituir à reflexão sobre a linguagem a complexidade que pode advir de uma observação à qual não se excluem a sua materialidade histórica, o seu funcionamento da ideologia e a sua política do significar. No campo das ciências da linguagem é a disciplina que se constituirá nesse lugar chamado de entremeio, ao se situar nesse lugar, a AD, com seu objeto – o discurso – produz um re-desenho das ciências humanas e sociais.

Retomamos o conceito de interação verbal firmado em Bakhtin (1999) para trilharmos os caminhos na busca da leitura, como construção e interpretação. É importante, pois, definirmos e compreendermos este conceito. Como postula Bakhtin (1999, p.123):

A verdadeira substância da língua não é constituída por um sistema abstrato de formas lingüísticas, nem pela enunciação monológica isolada, nem pelo ato psicofisiológico de sua produção, mas pelo fenômeno social da interação verbal, realizada através da enunciação ou das enunciações. A interação verbal constitui assim a realidade fundamental da língua.

Compreendemos com esta citação que a linguagem e o sujeito se constituem mutuamente, ou seja, na interação. Bakhtin (1999) se refere ao sujeito levando em conta a relação constitutiva que ele apresenta com a linguagem.

Tendo em vista a busca do entendimento deste sujeito, pesquisadores têm depositado seus estudos na formulação da definição dessa relação do sujeito com a linguagem. Geraldi (2002, p. 19) afirma:

Inspirado em Bakhtin, entende-se que o sujeito se constitui como tal à medida que interage com os outros, sua consciência e seu conhecimento do mundo resultam como “produto sempre inacabado” deste mesmo processo no qual o sujeito internaliza a linguagem e constitui-se como ser social, pois a linguagem não é trabalho de um artesão, mas trabalho social e histórico seu e dos outros e com os outros que ela se constitui. Isto implica que não há um sujeito dado, pronto, que entra na interação, mas um sujeito se completando e se construindo nas suas falas e nas falas dos outros.

Concordamos com Geraldi, quando se reporta a Bakhtin, ao afirmar que no trabalho com a linguagem é essencial a presença da interação dos sujeitos, para que assim ocorra a promoção do saber, do aprendizado eficaz, em especial, na aula de leitura. Desse modo, assumir a diversidade de encontros dos sujeitos no contexto da sala de aula é, pois, fundamental para o professor no processo de ensino e aprendizagem.

Partiremos a seguir para a elucidação dos conceitos inerentes ao tratamento da leitura nos estudos lingüísticos.

2. A LEITURA COMO INTERAÇÃO E CONSTRUÇÃO DO SENTIDO

2.1 A contribuição dos estudos Lingüísticos para o ensino da Leitura

Nas palavras de Bastos (1998) o ensino de língua Portuguesa “só passou a existir nas últimas décadas do século XIX: ate então, a língua era estudada na escola sob a forma das disciplinas Gramática, Retórica e Poética” (Bastos, 1998, p.54-55)

Posteriormente, ao ser criada a disciplina “Português”, continuou a ser entendida como, basicamente, o estudo da gramática da língua e da leitura, imitando os autores portugueses e brasileiros. Nessa perspectiva, a concepção de língua era entendida como sistema, o reconhecimento do sistema lingüístico no ensino de Português.

A partir dos anos 60, novas condições sociais, políticas e culturais trazem uma nova concepção de ensino do Português e de língua. Esta mudança segue direcionada pela democratização do ensino nas escolas. Nos anos 80 as novas teorias, como a Sociolingüística, a Lingüística Textual, entre outras, abrem um novo campo de ensino das línguas maternas.

Esta nova situação teórica, social e política trazem para o ensino de Português uma nova concepção de gramática, como também da natureza e o conteúdo para fins didáticos.

As interferências destas teorias na disciplina Português repercutiram, conseqüentemente, no ensino da leitura e da produção do texto. A língua passa a ser vista com uma nova concepção, como a enunciação que inclui as relações da língua com os que a utilizam, ou seja, seu contexto social e histórico.

O ensino da leitura passa agora a ser visto como processo de interação autor –texto - leitor. Essa perspectiva é que norteará este trabalho, visualizando a aula de leitura como um gênero interativo.

O trabalho com a leitura exige um recorte no ponto de vista abordado. O nosso é o da interação, analisando o desenvolvimento da leitura em sua trajetória no campo dos estudos lingüísticos, pois consideramos importante este conhecimento do desenvolvimento da visão da leitura para esta pesquisa.

A leitura na visão do estruturalismo estudou as línguas para encontrar evidências que pudessem servir para a descrição da estrutura geral da linguagem; a língua é vista fora de seu uso e a produção textual como uma mera codificação e decodificação. Ler era uma mera decifração de signo, um ato mecânico e sem ligação com o sentido do texto. Nesta visão, a

leitura na sala de aula não abre espaço para uma interação, promovida como ação conjunta do saber.

Na proposta dos gerativo-transformacionalistas a busca de um falante ideal, que despreza a língua em uso. A leitura é tratada pela explicação de como o indivíduo constrói a estrutura profunda; ao ler um texto, o indivíduo aplica um conjunto de regras gramaticais, de tais formas ordenadas, que lhe possibilitam construir as estruturas profundas das frases bem construídas gramaticalmente e, portanto, aceitáveis pelo leitor. Nessa perspectiva, ler era uma repetição do código, sem qualquer preocupação na busca do entendimento do sentido do texto.

A leitura segundo a lingüística textual compreende-se como o processamento cognitivo sociointeracional das informações lidas que produz interacionalmente conhecimentos novos para o leitor. O sistema cognitivo apresenta representações por três sistemas de conhecimento: o lingüístico, conhecimento de língua; o enciclopédico, conhecimento de mundo e o sociointeracional, conhecimentos referentes às situações discursivas. Nessa visão, a leitura é um processo que envolve leitor e texto. Ler não é mais uma simples decodificação dos signos lingüísticos, mas o envolvimento do leitor com o texto lido, um trabalho em conjunto, no processo de construção do sentido do texto.

No modelo situacional o leitor passa a ser visto como um sistema complexo de transformações da informação e não um mero armazenador de representações estanques, como conhecimentos de mundo para serem declarativamente acessadas durante a leitura. Assim, a leitura é vista como produção interacional de conhecimentos que parte do autor, pelo que está representado em um determinado domínio do texto-base, e uma contrapartida do leitor pela adequação de conhecimentos prévios sociais e individuais inferidos a partir de um modelo situacional, projetado pelo leitor para processar as informações oferecidas pelo texto-base.

Como ensina Silveira (2005) se a leitura não está sendo tratada, pelo professor, como o processamento sócio-cognitivo interacional, o ensino, conseqüentemente, não será eficaz. Para a autora é fundamental a necessidade de que um bom leitor seja formado em situação de ensino. A habilidade de leitura, própria do ser humano, deve ser desenvolvida na escola para que o aluno possa adquirir estratégias sócio-cognitivas para processar interacionalmente as informações, não se reduzindo, assim, a um mero reproduzidor de conhecimentos.

A atividade de leitura é responsável em sala de aula por transmitir ao aluno muito mais do que uma decodificação de seqüência de frases, mas de situá-lo em relações dinâmicas que promovam o desempenho da construção do sentido do texto. Essas atividades também

sugerem o aperfeiçoamento da compreensão do texto por parte dos alunos, sendo o professor responsável pela mobilização deste processo em sala.

Como também ressalta Brandão (1997) o ato de ler envolve uma característica singular e essencial dos homens: a sua capacidade de interagir com o outro pela mediação da palavra. Para Brandão (1997, p.197): “a recepção de um texto nunca poderá ser entendida como um ato passivo, pois quem o escreve o faz pressupondo o outro, o leitor, quer seja ele empírico, real, quer seja ele virtual”. É com esse leitor, apto à recepção do texto que visamos trabalhar na aula de leitura, com o sentido empregado no momento da leitura em sala de aula. Este leitor será apto pelo conhecimento do seu papel na aula de leitura e o desenvolvimento deste papel será construído com o professor, mediado pela interação, com o intuito de promover a construção do sentido do texto.

Nas pesquisas desenvolvidas por Beth Brait (1997) as reflexões sobre o princípio dialógico que influenciaram os estudos do discurso e do texto, organizam-se em duas partes: a) sobre a concepção de texto (discurso ou enunciado), b) sobre o princípio dialógico e seus desenvolvimentos em diferentes teorias do discurso e do texto.

De acordo com Brait (1997), Bakhtin ao se tratar, em seus escritos, do texto como objeto das ciências humanas, aponta já as duas diferentes concepções do princípio dialógico, a do diálogo entre interlocutores e a do diálogo entre discursos, pois considera que nas ciências humanas o objeto e o método são dialógicos. O texto é para Bakhtin constitutivamente dialógico, define-se pelo diálogo entre os interlocutores e pelo diálogo com os outros textos.

Com base em Bakhtin (1999) outros autores trataram da questão da conceituação do texto numa nova perspectiva, diferente da concepção estruturalista que enxergava o entendimento do texto como decifração do código. Diz Batista (1991) que a produção de significação de um texto é realizada tendo em vista o processo em que o leitor caracteriza-se por uma participação ativa, sendo este aspecto identificado como um perfil do sujeito leitor.

O objetivo do leitor é a leitura realizada de acordo com os interesses e necessidades dos leitores. Assim, os leitores desenvolvem o ato de ler e produzem a significação do texto. Para Batista (1991, p.25): “A significação não é apenas o resultado de uma leitura, mas também a sua origem. A significação é, portanto, a base da leitura”.

Para Geraldi (2002), os leitores, a partir de seus interesses e objetivos e com sua visão de mundo, ou seu conhecimento anterior, desenvolvem suas ações para produzir a significação adequada ao texto. Como afirma Geraldi (2002, p.26):

A leitura é, assim, o resultado de uma produção ou de um trabalho realizado pelo leitor. Portanto, nesta visão, o texto passa ser entendido não como algo pronto, acabado, mas como algo que resulta das próprias ações do leitor sobre sua materialidade.

Batista (1991) destaca que o leitor lê por intermédio, primeiramente, de seus objetivos, necessidades e interesses e de seu conhecimento prévio que irá fornecer *um conjunto de pistas* e assim irá construir o significado do texto, assim é a leitura. Um texto é também a instância dos conhecimentos de outrem, dirigida por uma intenção comunicativa que lhe é própria.

Nas palavras de Dell' Isola (1996 p.195):

um texto é capaz de evocar uma multidão de leituras, em diferentes leitores, porque cada leitor gera inferências segundo seu conhecimento de mundo. O ato de ler pode ser visto como um ato complexo, pois o texto que chega a nossas mãos, nossos olhos, ao nosso ouvir, passou por recortes, escolhas, seleção disto ou aquilo.

É assim que ocorrerá o processo da leitura, como o texto que passou por escolhas das palavras, a leitura do aluno poderá ser direcionada por escolhas advindas de sua cultura e de seu conhecimento de mundo. Tendo em vista que a leitura é um processo dinâmico, o resultado será obtido no processo de produção de sentido do texto.

Não cabe mais à leitura o papel de decodificação ou interpretação de texto ou do autor, pois ler, com base em Walty (1995), é construir uma cadeia de sentido a partir dos índices do texto dado.

O ato de ler é um processo abrangente, de compreensão e de inteligência de mundo que envolve uma característica essencial e singular ao homem: a sua capacidade de interagir com o outro pela mediação da palavra. Assim, a recepção de um texto nunca poderá ser entendida como um ato passivo, pois quem escreve o faz pressupondo o outro. Nesse sentido, um texto se completa com o ato de leitura na medida em que é atualizado, é operado lingüística e tematicamente por um leitor. Esta concepção baseia-se em Bakhtin (1999) que trabalha a linguagem enquanto dialogicidade, interação, em que o leitor é um elemento ativo no processo de leitura.

Segundo Batista (1991) entende-se que o texto existe em relação, imprescindível, àquele que o produziu, o autor, e aquele que o lê. Este leitor é quem atribui significação ao texto. Para o autor (1991, p.32): “A leitura é, portanto, o resultado de uma relação de alteridade. É encontro entre leitor e autor e deve ser regulada por uma orientação cooperativa”.

Em sua tese de doutorado Almeida (2004) concluiu que a leitura é um movimento interativo entre o autor, o leitor e o texto; é um cruzamento das vozes que constroem o sentido do texto no processo de interação. Nessa perspectiva e tendo em vista esta percepção sobre o texto e a leitura como um movimento interativo, explicitaremos, a seguir, um aporte teórico sobre a conceituação do ensino e da aprendizagem. O objetivo é verificarmos e compreendermos o avanço metodológico-teórico que os termos – ensino e aprendizagem – sofreram no decorrer das abordagens das correntes teóricas, para assim relacionarmos uma nova concepção voltada á aula de leitura.

2.2 Considerações teóricas sobre o ensino e aprendizagem da leitura

A linguagem, o falar, tem um poder sem igual. Podemos comparar com as ondas do mar que sempre em movimento e em mudança a cada vez que se aproxima da areia. Assim, também nossa língua. Temos um modo específico para nos comunicarmos, seja na escola, no trabalho, em casa, com o namorado, com os amigos, etc. A linguagem é dinâmica e a leitura, sem sombra de dúvida, também é! Basta descobirmos como trabalhar com essa dinâmica em sala de aula, com nossos alunos, para que aprendam a ler, a crescer e serem dinâmicos e independentes com o uso da língua.

É notório que o ensino da leitura nas escolas tem se revelado um tema com um significativo destaque. Tem surgido um grande interesse por parte da mídia em se tratar da leitura, aliado aos projetos dos programas governamentais com sua política educacional que visa a um aperfeiçoamento dos currículos escolares, os PCN's, e conseqüentemente, do aprendizado do aluno.

O Ministério da Educação, em 2003, institui o Programa Nacional do Livro para o Ensino Médio (PNLEM) ¹ e no Anexo IV deste documento são determinados os Princípios e Critérios para Avaliação de livros didáticos de 1ª e 3ª séries de matemática e livro didático de volume único de Português. Em relação ao livro de Português estabelece-se como critério que o Livro Didático (LD) deve auxiliar o professor em sua prática pedagógica, dando-lhe autonomia e liberdade de escolha para se trabalhar com outros recursos.

No recorte que fizemos para a leitura na escola, especificamente nas turmas de quinta série, enfatizamos o ensino e a aprendizagem da leitura como um ponto intrínseco na

¹ Resolução n 38 de 15 de outubro de 2003, com o objetivo de distribuir gratuitamente os LD de Português e Matemática para Escolas Públicas, como parte de um Projeto Piloto para o biênio 2005-2007.

formação do educando. Portanto, elucidaremos alguns traços característicos sobre o ensino, considerando salutar o conhecimento deste conteúdo temático em nossa pesquisa.

O conceito de ensino tem sido motivo de reflexão de educadores e pesquisadores que tratam do ambiente escolar, com vistas a entender e implementar uma nova atuação no desenvolvimento acadêmico.

O conceito etimológico, ensino ou ensinar vêm do latim *signare* que significa *colocar dentro, gravar no espírito*. Esse conceito limita a compreensão de que ensinar é gravar idéias na cabeça de alguém, estando diretamente relacionado à figura e responsabilidade do professor de transmitir o conhecimento para o aluno que deve aprender aquilo que está sendo transmitido. Nesse sentido, o método de ensino é o de marcar e tomar lição. Daí surge o conceito tradicional de que ensinar é o mesmo que transmitir conhecimentos. Baseia-se em aulas expositivas e explicativas, em que o professor fala aquilo que sabe sobre determinado assunto e espera que o aluno saiba reproduzir o que foi repassado.

Diante de estudos e pesquisas desenvolvidos sobre o fazer metodológico do ensino e aprendizagem da leitura, tem se revelado que o ensino baseado na figura central do professor, sem que haja uma compreensão por parte dos alunos do conteúdo exposto, tem se mostrado ineficaz.

Na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira - Lei nº. 9.394, de 20 de Dezembro de 1996, o TÍTULO II que se refere aos Princípios e Fins da Educação Nacional, expressa:

Art. 3º O ensino será ministrado com base nos seguintes princípios: I - **igualdade** de condições para o acesso e permanência na escola; II - **liberdade** de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar a cultura, o pensamento, a arte e o saber; III - **pluralismo de idéias** e de concepções pedagógicas; IV - **respeito à liberdade** e apreço à tolerância; V - coexistência de instituições públicas e privadas de ensino; VI - **gratuidade** do ensino público em estabelecimentos oficiais; VII - **valorização do profissional** da educação escolar; VIII - **gestão democrática** do ensino público, na forma desta Lei e da legislação dos sistemas de ensino; IX - garantia de padrão de qualidade; X - **valorização da experiência** extra-escolar; XI - vinculação entre a educação escolar, o trabalho e as práticas sociais.

A ênfase em negrito dada às expressões igualdade, liberdade, pluralismo, respeito, gratuidade, valorização e gestão democrática são para demonstrar a importância e finalidade do ensino no desenvolvimento social e individual das pessoas. Essa dimensão educacional é a perspectiva de uma proposta mais voltada para os aspectos humanísticos e sociais em contraposição à compreensão linear do ensino que se realiza numa via de mão única, ou seja,

do professor para o aluno. Isto significa dizer que tanto em relação à formação do aluno quanto à formação de professores é preciso associar estes elementos conceituais, para a apropriação crítica da realidade. O conhecimento destes elementos conceituais permite aos envolvidos com a educação colocarem-se ante a realidade e apropriar-se do momento histórico para pensar historicamente e reagir sobre ela.

Nesta dimensão, o que se pretende é que o indivíduo seja capaz de obter conhecimentos, construí-los através de uma atitude reflexiva e questionadora sobre os mesmos. Essa atitude constitui uma atitude filosófica em relação a sua própria identidade e às situações de aprendizagem que o circundam.

No momento atual, em que estamos observando uma série de mudanças em todos os campos da sociedade, há que se pensar na educação e nos processos de ensino e aprendizagem de forma mais contextualizada possível, considerando as causas e os fatos que ocorrem no seu cotidiano.

A prática de atividades mais interativas no cotidiano escolar qualifica o indivíduo para aquisição de novos saberes, ampliando ou modificando os saberes já existente. Porém, se esta prática não vier acompanhada de uma reflexão crítica se tornará ativismo e não aprendizado. Daí, a necessidade de compreendermos o ato de ensinar e, sobretudo, de aprender como uma ação processual em que o indivíduo ensina ao aprender e aprende ao ensinar. Como bem coloca Freire (1996, p.24):

Ensinar inexistente sem aprender e vice-versa e foi aprendendo socialmente que, historicamente, mulheres e homens descobriram que era possível ensinar. Foi assim, socialmente aprendendo, que ao longo dos tempos mulheres e homens perceberam que era possível - depois, preciso- trabalhar maneiras, caminhos, métodos de ensinar.

Esta é uma das significativas vantagens dos seres humanos, as de terem se tornado capazes de prosseguir mais além, de reforçar sua capacidade crítica e descobrir novas formas de ensinar.

Nesse espaço do saber, o conhecimento desempenha um papel importante para que os indivíduos estabeleçam suas relações integrando-se num contexto social contemporâneo cada vez mais complexo. Afinal, o conhecimento não é algo situado fora do indivíduo, tampouco algo que o indivíduo constrói independente da realidade exterior, dos demais indivíduos e de suas próprias capacidades pessoais.

Evidenciamos que o processo de ensino da leitura não é tão simples, assim também se dá com a aprendizagem. A sua trajetória travou mudanças significativas na educação, principalmente no que concerne ao ensino da leitura. Sabemos que a metodologia do professor influencia determinantemente no reconhecimento do aluno frente aos conteúdos abordados pelo professor, em especial, como enfatizamos, na aula de leitura. Portanto, traçaremos um percurso da definição da aprendizagem para que tenhamos uma competência teórica acerca da prática da leitura na sala de aula.

A definição de aprendizagem não pode ser apresentada de forma única, objetiva. Como fenômeno complexo, dificilmente pode ser explicado por partes, pois qualquer definição está intrinsecamente relacionada com os pressupostos político-ideológicos, relacionados com a visão de homem, sociedade e conhecimento.

A compreensão da aprendizagem está relacionada com as teorias e abordagens desenvolvidas por pesquisadores e psicólogos, com propósitos de compreensão da aprendizagem e de aplicação em contextos como os da escola e da família.

O processo de aprendizagem se efetiva, portanto, de acordo com as teorias e abordagens adotadas nos diversos espaços sociais. Dentre estas, identificaremos três: a Empirista, Racionalista e Relativista.

Abordagens do Ensino e da Aprendizagem:

Abordagem Tradicional

Ensinar é:

- ✓ Instruir, através de situações em sala de aula, em que o professor se preocupa mais com a variedade e a quantidade de noções, conceitos e informações do que com a formação do pensamento reflexivo.

- ✓ As tarefas são padronizadas. A sistematização do conhecimento é apresentada de forma acabada

Aprender é:

- ✓ Adquirir informações. Os alunos imitam os modelos apresentados pelo professor.

- ✓ Memorização. O aluno deve memorizar o conteúdo verbalizado pelo professor.

Abordagem Comportamentalista

Ensinar é:

É estimular comportamentos que são instalados e mantidos por condicionantes e reforçadores arbitrários, tais como: elogios, notas, prêmios de reconhecimento do mestre e dos colegas, associados a outros como: diploma, as vantagens da futura profissão, a possibilidade de ascensão social e econômica.

Aprender é:

É garantir a realização do programa estabelecido pelo professor ou LD.

Abordagem Humanista

Ensinar é:

O ensino está centrado na pessoa, o que implica orientá-la para sua própria experiência para que, dessa forma, possa estruturar-se e agir.

A atitude básica a ser desenvolvida é a de confiança e de respeito ao aluno

Aprender:

A aprendizagem nesta abordagem é significativa e penetrante. Suscita modificação no comportamento.

A aprendizagem tem a qualidade de um envolvimento pessoal. A pessoa é considerada em sua sensibilidade e sob o aspecto cognitivo é incluída de fato na aprendizagem. Ela é auto-iniciada, mesmo quando o primeiro impulso ou estímulo vem de fora, o sentido da descoberta, do alcançar, do captar e do compreender vem de dentro.

É avaliada pelo educando. O aluno sabe se está indo ao encontro de suas necessidades, em direção ao que quer saber.

Abordagem Cognitiva

Ensinar:

O ensino é baseado no ensaio, no erro, e na pesquisa, na investigação, na solução de problemas por parte do aluno e não na aprendizagem de fórmulas, nomenclaturas ou definições. Assim, a primeira tarefa da educação consiste em desenvolver o raciocínio do educando. O ponto fundamental do ensino, portanto, consiste em processos e não em produtos de aprendizagem.

A ênfase, pois está na capacidade do aluno de integrar informações e processá-las. O que é priorizado são as atividades do sujeito, considerando-o inserido numa situação social.

O importante é como ocorre a organização do conhecimento, o processamento das informações e os comportamentos relativos à tomada de decisões.

As pessoas lidam com os estímulos do meio, sentem e resolvem problemas, adquirem conceitos e empregam símbolos verbais.

O ensino dos fatos deve ser substituído pelo ensino das relações, pela proposição de problemas.

Não existem programas fixos, antes são oferecidas às crianças situações desafiadoras, tais como: jogos, leituras, visitas, excursões, trabalhos em grupo, etc.

Aprender:

A aprendizagem só se realiza realmente quando o aluno elabora seu conhecimento. Isso porque conhecer um objeto é agir sobre ele e transformá-lo. O mundo deve ser reinventado.

Abordagem Sociocultural**Ensinar:**

Busca o desenvolvimento da consciência crítica e da liberdade como meios de superar as contradições da educação tradicional.

Aprender:

Educador e educando são, portanto, sujeitos de um processo em que crescem juntos na busca do conhecimento.

A educação é um constante ato de desvelamento da realidade, um esforço permanente, através do qual os homens percebem criticamente como estão no mundo. Neste processo, os alunos deverão assumir desde o início o papel de sujeitos criativos e críticos.

A abordagem Empirista admite que o conhecimento tenha origem e evolui, a partir de experiências que o sujeito vai acumulando. Advoga que todo conhecimento tem como fundamento a experiência, que ocorre primeiramente do exterior para o interior do indivíduo. O ambiente torna-se, portanto, o fator determinante da aprendizagem.

O processo de construção do conhecimento ocorre pela interação do sujeito com o seu meio. O sujeito constrói seu conhecimento a partir de suas ações sobre o que deseja conhecer. Essas ações que inicialmente são físicas passam, gradualmente, a se tornarem ações mentais, ou seja, além de agir, o sujeito pensa sobre a sua ação. A aprendizagem é definida como mudança de comportamento, como resultado de treino e de experiência.

A teoria racionalista defende que a razão pura é o melhor meio de atingir a informação verdadeira, pois as informações sensoriais nos enganam, fazendo-nos acreditar que adquirimos o conhecimento. Neste sentido, o racionalismo põe em causa toda a observação espontânea, isto é, toda a observação que não requer expectativa por parte do observador. Para

a epistemologia racionalista os fatos não são dados, mas construídos, pois pressupõe a existência de estruturas teóricas prévias que orientam a observação.

Acreditamos que para que a aprendizagem se efetive satisfatoriamente faz-se necessário que os conceitos relevantes sobre o conteúdo que vai gerar aprendizagem estejam claros para os alunos. É importante que o aluno possa compreender os conceitos como leitura, texto, e como ocorre a construção do sentido do texto exposto pelo professor, entre outros. É importante que o professor também possa evidenciar o objetivo de determinada aula, o que o aluno irá aprender e porque esta aprendizagem será necessária para sua formação.

A aprendizagem é muito mais do que tornar-se capaz de algo por meio da observação e experiência prática, ou tomar conhecimento de determinado assunto específico. Aprender é ampliar nosso leque de entendimento. Ocorre quando uma nova informação ancora-se em conceitos ou proposições relevantes preexistentes.

O sistema educacional precisa se envolver com a promoção de uma aprendizagem completa, ou seja, uma aprendizagem em que os conhecimentos sejam reconhecidos e desenvolvidos como necessários aos educandos. E que o processo de aprendizagem não se limita às determinações sociais, políticas e educacionais, mas, se faz e refaz cotidianamente na relação com o outro.

A nosso ver, a leitura tem sofrido também as conseqüências de uma prática de ensino e aprendizagem tradicional e metódico, em que a leitura mecânica ainda sobrevive nos corredores e sala de aula. Entretanto, é bem verdade que também encontramos práticas já transformadas, com um espaço para as manifestações dos alunos, sendo atuantes na aula de leitura, direcionados pela metodologia do professor ouvinte, interessado também em responder as questões dos alunos, e não somente do livro didático ou do programa que elaborou para a lição do livro.

Nesta pesquisa-estudo enfatizamos a viabilidade de uma metodologia a serviço do aluno e do processo de construção do sentido da leitura. A análise e tratamento da aula enquanto gênero, tipificando a ocorrência das categorias de aula, segundo Marcuschi, em nosso corpus, buscará contribuir como um ponto de partida e reflexão do ensino da leitura nas escolas públicas de João Pessoa.

Trataremos a seguir do que se refere à aula como gênero interativo, expondo os conceitos inerentes a esta temática da interação.

2.3 Sobre o gênero em Bakhtin: revisitando os conceitos

Mediante a limitação da concepção tradicional de leitura, como decodificação e de texto como produto acabado, no que a tarefa do leitor seria identificar, de acordo com os exercícios de compreensão “o que o autor quis dizer”, pesquisadores vêm desenvolvendo projetos e metodologias para que tenhamos um leitor envolvido com o texto, e que compreenda a leitura não de forma linear e única, mas que o processo de compreensão ocorra na interação entre professor, aluno e texto. É fundamental que a leitura possa ser vista como uma atividade em que a compreensão possa ser desenvolvida a partir da construção de sentidos do texto.

Entretanto, a realidade da sala de aula, ainda hoje, tem a presença marcante do estudo da gramática e interpretação de texto, visando o vocabulário apenas. A gramática é considerada o fator principal para aprendizagem do aluno, e o professor é visto como autoridade, tornando a sala de aula um lugar neutro, sem objetivo e enfadonho, principalmente a aula de leitura.

Tendo em vista sanar essas dificuldades, novos estudos têm relacionado a aula de leitura ao desenvolvimento do trabalho com os gêneros. Os PCN's têm corroborado para esta nova dinâmica de ensino e aprendizagem na sala de aula.

Na visão de Rodrigues (2001), a concepção de ensino e aprendizagem das práticas escolares como interação verbal, tendo os gêneros do discurso como objeto de ensino, ganhou força e abriu-se um novo diálogo, tendo como foco, além das noções de interação verbal e dialogismo, a dos gêneros do discurso. Assim, destaca-se o lugar para a discussão da concepção de gênero na perspectiva dialógica da linguagem.

Para Bakhtin (2000) o uso da língua se efetua em forma de enunciados (orais e escritos); o enunciado não se repete, pois é um evento único: o enunciado é a unidade real da comunicação discursiva, pois o discurso só pode existir na forma de enunciados.

No seu livro – *O problema do texto na lingüística, na filosofia e em outras ciências humanas*, Bakhtin (2000) menciona que o texto é o ponto de partida para todas as disciplinas do campo das ciências humanas, pois a constituição do homem social e da sua linguagem é mediada pelo texto; suas idéias e seus sentimentos se exprimem somente em forma de textos. Para o autor todo enunciado está orientado para os outros participantes da interação verbal, conta com a sua compreensão concreta e ativa onde “cada discurso é dialógico, orientado a outra pessoa e a sua compreensão e a sua efetiva ou potencial resposta”.

Bakhtin (2000) opta pelo termo gêneros do discurso, definindo-os como “tipos relativamente estáveis de enunciados ou formas relativamente estáveis e normativas do enunciado”. Como afirma Bakhtin (2000, p.279): “Qualquer enunciado considerado isoladamente é, claro, individual, mas cada esfera de utilização da língua elabora seus tipos relativamente estáveis de enunciados, sendo isso que denominamos gêneros do discurso”.

Ele também correlaciona os gêneros às esferas da atividade e comunicação humanas, mais especificamente às situações de interação dentro de determinada esfera social. É somente nessa situação de interação que se podem apreender a constituição e o funcionamento dos gêneros. Para Bakhtin (2000) todo gênero tem um conteúdo temático determinado: seu objeto discursivo e finalidade discursiva.

Bakhtin (1999) propõe estudar a relação existente entre a oração e o enunciado. A oração entendida como uma unidade da língua. Para o autor a relação existente entre a oração e o contexto transverbal da realidade e os enunciados é intermediada por todo o contexto que a rodeia, ou seja, pelo enunciado em seu todo. Assim, Bakhtin menciona que (2000, p.294):

O enunciado não é uma unidade convencional, mas uma unidade real, estritamente delimitada pela alternância dos sujeitos falantes (...).
A oração passa então à categoria de enunciado completo, implica uma atitude responsiva: pode-se concordar com ele ou discordar dele, pode-se executar, julgar, etc.

Segundo Rojo (2001) a teoria dos gêneros do discurso estava centrada no estudo das situações de produção dos enunciados ou textos em seus aspectos sócio-históricos e a teoria dos gêneros do texto tinha seu foco na descrição da materialidade textual.

Para Bakhtin (1999) os gêneros do discurso apresentam três dimensões essenciais e indissociáveis, entendidas como: tema, que são os conteúdos ideologicamente conformados que se tornam comunicáveis através do gênero; os elementos das estruturas comunicativas e semióticas compartilhadas pelos textos pertencentes ao gênero; e as configurações específicas das unidades de linguagem, traços da posição enunciativa do locutor e da forma composicional do gênero.

Para Rojo (2001) determinados gêneros estabeleceram ou não, historicamente, relações de textualidade com certas modalidades de linguagem ou mídias (oral, escrita, não verbal, digital, etc). Citando Bakhtin (1999), entende-se que a modalidade oral da linguagem e das esferas dos sistemas ideológicos constituídos surge em situações sociais mais complexas e evoluídas e que toda prática de linguagem se dá numa situação (de comunicação, de

enunciado, de produção ou circulação) que é a própria de uma determinada esfera social, em um dado tempo e espaço históricos.

Como também ressalta Bakhtin (2002), um enunciado concreto possui três particularidades: a) a alternância dos sujeitos falantes; b) o acabamento do enunciado; e c) a possibilidade de ser um elo real na cadeia de comunicação verbal, dentro de uma esfera da realidade humana ou da vida cotidiana. Essas particularidades do enunciado, concebido como unidade da comunicação verbal que determinam seu vínculo a outros enunciados são as responsáveis pela sua natureza dialogal e dialógica.

Tratando-se do estudo sobre os gêneros, nos reportaremos também a Marcuschi que tem desenvolvido pesquisa e análises nesta perspectiva dos gêneros. Segundo Marcuschi (2005) os gêneros textuais já estão profundamente ligados à vida cultural e social, contribuem para ordenar e estabilizar as atividades comunicativas do cotidiano. Sendo assim, apresentam como característica fundamental serem maleáveis e dinâmico.

Com ensina Marcuschi (2005), observamos o momento histórico do estudo do gênero. Em sua primeira fase, na cultura essencialmente oral, tivemos um conjunto limitado de gêneros. Com o surgimento da escrita, por volta do século VII A.C temos a segunda fase, os gêneros multiplicaram-se para suprir a tipicidade dessa escrita. Na terceira fase, começo do século XV, eles expandem-se com o florescimento da cultura impressa. Com a industrialização, começo do século XVIII inicia-se uma grande ampliação dos gêneros. Hoje, com a cultura eletrônica do telefone, rádio, TV, computador e internet, os gêneros explodem com novas formas de comunicação, seja oral ou escrita.

Assim, conforme Marcuschi (2005) constata-se que as novas tecnologias, ligadas à área de comunicação, nos últimos dois séculos, foram os responsáveis pela presença de novos gêneros textuais. O aspecto central desses gêneros é a nova relação que instauram com os usos da linguagem como tal, pois possibilitam a redefinição de alguns aspectos centrais na observação da linguagem em uso, por exemplo, a relação entre o oral e a escrita. Os gêneros são determinados pela forma, pela função ou pelo próprio suporte em que os textos aparecem.

Segundo Marcuschi (2005) é de extrema relevância a compreensão da definição de gênero textual e tipo textual, para que não fique vaga esta noção ao ser empregado. O autor parte do princípio de que a comunicação verbal só é possível por algum gênero textual, tendo em vista a noção de língua como atividade social, histórica e cognitiva, que privilegia a natureza funcional e interativa e não o aspecto formal e estrutural da língua. Para Marcuschi (2005, p.22):

Usamos a expressão tipo textual para designar uma espécie de seqüência teoricamente definida pela natureza lingüística de sua composição (aspectos lexicais, sintáticos, tempos verbais, relações lógicas). Em geral, os tipos textuais abrangem cerca de meia dúzia de categorias conhecidas como: narração, argumentação, exposição, descrição, injunção.

Usamos a expressão gênero textual como uma noção propositalmente vaga para referir os textos materializados que encontramos em nossa vida diária e que apresentam características sócio-comunicativas definidas por conteúdos, propriedades funcionais, estilo e composição características.

Compreendemos que a conceituação e a idéia básica do funcionamento dos gêneros é de suma importância para a prática pedagógica, tendo em vista também que os PCN's sugerem que o trabalho com o texto seja feito na base dos gêneros, sejam eles orais ou escritos. Com este novo "apelo" ao uso dos gêneros, percebemos a necessidade de um maior entendimento para se trabalhar efetivamente em sala, ou seja, a aula é um gênero e na aula de leitura deve-se trabalhar com gêneros, com base nos PCN's.

Como afirma Marcuschi (2005) fica evidente que a visão de gênero que privilegia a forma ou a estrutura está em crise nos dias atuais. O gênero, como a própria linguagem, caracteriza-se por sua dinamicidade, para Marcuschi (2005, p.18):

(...) o gênero é essencialmente flexível e variável, tal como o seu componente crucial, a linguagem. Pois, assim como a língua varia, também os gêneros variam, adaptam-se, renovam-se e multiplicam-se. Em suma, hoje, a tendência é observar os gêneros pelo seu lado dinâmico, processual, social, interativo, cognitivo, evitando a classificação e a postura estrutural.

A discussão sobre o gênero é ampla e diversificada porque há várias posturas teóricas sobre o gênero textual discursivo. Optamos por Bakhtin (1999) por ser um dos precursores no tratamento sobre os gêneros e trabalhamos com Marcuschi (2005) com a elaboração de sua tipologia de aula.

2.4 A Aula como gênero interativo

Na visão interacionista o espaço escolar tornou-se um lugar interativo. Nele interagem os sujeitos, professor e aluno, e o conhecimento circula nas diversas modalidades de gêneros textuais /discursivos.

Segundo Bakhtin (2002), a interação verbal entre sujeitos está relacionada à intersubjetividade e apresenta-se sobre quatro aspectos: a interação entre interlocutores é o princípio fundador da linguagem; o sentido do texto e a significação das palavras dependem

da relação entre sujeitos; a intersubjetividade é anterior à subjetividade, pois a relação entre os interlocutores não apenas funda a linguagem e dá sentido ao texto, como também constrói os próprios sujeitos produtores do texto; e a sociabilidade aponta-se na relação entre sujeitos e a dos sujeitos com a sociedade.

Para Bakhtin (2002), a linguagem é por constituição dialógica e a língua não é ideologicamente neutra e sim complexa, pois, a partir do uso e dos traços dos discursos que nela se imprimem, instalam-se na língua choques e contradições. Pode-se dizer que o diálogo é condição da linguagem e do discurso, e o discurso não é individual, se constrói pelo menos entre dois interlocutores e como “um diálogo entre discursos”, ou seja, mantém relações com outros discursos, a interdisciplinaridade.

Como ressalta DELL'ISOLA (1996) compreendemos a interação sujeito-linguagem em leitura como lugar de produção de sentido e de constituição de significados. Assim, uma das tarefas do professor de português na aula de leitura é oportunizar o desenvolvimento do aluno para uma leitura crítica que além de promover a interação texto – autor – leitor para interagir no processo da compreensão da leitura como um todo.

Tomando-se a leitura enquanto processo de interação na construção do sentido do texto é fundamental que o professor perceba as capacidades do aluno na compreensão desse texto. O aluno poderá desenvolver sua potencialidade e habilidades nestas aulas, por meio de metodologias que propiciem a participação ativamente da leitura. O professor, enquanto agente provedor do ensino, deverá contribuir com implementação e novos recursos para a produção de aulas de leitura mais interativas.

Entretanto ainda é notória na escola a aula de leitura sendo apresentada ao aluno como objeto pronto, acabado, e conseqüentemente, com um sentido único. Não há exploração, nem do texto, nem da capacidade de interpretação do aluno, ou seja, o espaço da multiplicidade de leitura não acontece. O processo de leitura assim como a própria dinâmica que a leitura exige é um desafio para professores e alunos.

Ler é um desafio e cabe ao professor a tarefa de preparar o aluno e torná-lo capaz de interagir com o texto. É também um desafio para o professor revelar ao aluno a aula de leitura como prazerosa e necessária ao seu crescimento, e não como uma aula enfadonha e cansativa que os alunos expressam, pois eles são levados muitas vezes a ler trechos em voz alta, e fazer exercícios de interpretação do texto, que mais se assemelha à interpretação do autor, ou da resposta que o autor ou o Livro Didático apresenta.

Na aula de leitura muitas vezes o texto é trabalhado fora da realidade do aluno, sem levar em conta seu conhecimento de mundo, sua cultura, o seu saber. É primordial na leitura a

presença do sujeito ativo sendo direcionado no processo de construção do sentido do texto. O sentido não é algo que possa ser detido, ele é dinâmico e ocorrerá na interação entre texto e leitor no momento da leitura. Diz Dell'Isola (1996, p.154): “o bom leitor não lê linearmente, sua leitura constrói o sentido”.

A aula de leitura deve ser planejada e executada de modo que o leitor utilize a leitura como instrumento de aquisição e transformação do conhecimento, de participação e renovação cultural, de formação do senso crítico. Nas palavras de Dell'Isola (1996), a aprendizagem da leitura baseia-se em dois processos fundamentais: o processo ascendente, em que o leitor parte do específico para o geral, e o processo descendente, o leitor parte do geral para o específico. Como afirma Dell'Isola (1996, p.156): “o leitor competente faz uso da leitura no seu processo ascendente e descendente, tornando-se um leitor fluente, preciso e crítico”.

É importante que o professor reconheça as necessidades de seus alunos e saiba trabalhar com elas. Ter em mente também seu contexto de atuação, ou seja, o contexto sócio-político em que está inserido, para que assim desenvolva um ensino-aprendizagem vinculado à realidade cultural do aluno, Muitas vezes implica repensar sua prática, o papel do aluno e a instituição. Envolve também reflexão e questionamentos quanto à metodologia de ensino e aprendizagem para que se compreenda que a teoria e a prática devem caminhar em conjunto, na interação entre os envolvidos na aprendizagem professor-aluno.

Para o trabalho com a leitura, é importante examinarmos as estratégias de leitura que propiciam a formação do educando enquanto sujeito leitor, e o professor como mediador neste processo. Num texto apresentado em sala de aula, é possível haver leituras diferenciadas porque a produção de sentidos da leitura não é igual de um leitor para outro. O papel do professor entra nesse processo para orientar e direcionar o aluno nas leituras possíveis do texto.

As pesquisas acadêmicas desenvolvidas em torno do ensino e aprendizagem da leitura, muitas vezes, não alcançam à realidade da escola, da sala de aula e dos corredores. Mas, o eco por uma renovação consistente nas aulas de leitura prevalece em meio às deficiências da escola e dos recursos metodológicos disponíveis ao professor. Nesse aspecto temos como figura central exatamente o professor, pois partindo dele, de sua fala e ação, de seu modo de agir ou do seu não agir, podemos caracterizar o lugar da leitura e como tem sido trabalhada em sala.

Temos ciência de como a figura do professor é importante na aula de leitura e no processo de construção do sentido do texto. Tratar sobre este papel do professor também nos

parece interessante para visualizarmos como se traduziu para os dias atuais a presença do professor na escola, e em nosso caso, na sala de aula de leitura.

Segundo Geraldi (2002) o surgimento do professor ocorre no mercantilismo, com a função de transmitir o saber, dando início a universalização do ensino. Para o autor (2002, p.88): “De produtores a transmissores: uma nova identidade; do outro lado do fio, também uma outra identidade: de discípulos a alunos”.

As mudanças geram conflitos, mas, independentemente das circunstâncias, mudanças são primordiais para a obtenção do conhecimento e concretização de uma tarefa. Em relação à educação estas mudanças parecem caminhar, em alguns aspectos, a passos lentos, como por exemplo: na formação do professor, melhoria dos recursos tecnológicos, biblioteca aberta nas escolas, etc. O papel do professor, conseqüentemente, também impõe mudanças, pois vivemos num mundo de novidades, principalmente tecnológicas.

Na sociedade atual, principalmente com o avanço da tecnologia, se requer do professor uma nova formação e abertura na apresentação da aula, Para Geraldi (2002, p.93): “No mundo tecnologizado muda-se qualitativamente a identidade e o trabalho do professor”. O professor passa a ser visto não como dono e único detentor do saber, mas como mediador entre o conhecimento adquirido e o aluno. Desde a sua metodologia até sua concepção sobre o ensino são notórios a disposição e o entendimento do professor para se construir o aprendizado.

A sala de aula passa a ser vista não apenas como um lugar de ensino e aprendizagem determinado pelo professor, figura com autoridade máxima na aula, mas apresenta-se com uma nova figuração, um lugar de descoberta e surgimento do saber, de confrontos e também de produção de sentidos. De acordo com Geraldi (2002, p.112): “O confronto dos pontos de vista fazem da sala de aula um lugar de produção de sentidos”. Esta produção de sentidos na aula de leitura abre-se com um leque de expectativas do ensino a serem experimentados na aula. A leitura passa a ser vista como reconstrução, segundo Geraldi (2002, p.112): “A questão já não é “corrigir” leituras com base numa leitura privilegiada e apresentada como única; (...) Trata-se agora de reconstruir, em face de uma leitura de um texto, a caminhada interpretativa do leitor”.

Outro fator essencial para o crescimento e aprendizado do aluno nas aulas de leitura é o respeito pelos passos e pela caminhada do aluno enquanto sujeito leitor. O professor deve estar atento ao tempo de cada aluno no processo de aprendizagem e de construção do sentido da leitura. Aprender a ler poderá partir também da escolha que o aluno efetuará em sala, do livro a ser lido, ou escolhendo um tema em destaque e fazer pesquisas, etc.

Estes passos geram um comprometimento muito maior na relação do aluno com a leitura. A experiência de leitura será assim vivenciada por cada aluno, com a liberdade de escolha, com espaço de sugestões, com um avanço alinhado ao objetivo do professor, promover a leitura em sala. O processo de construção de leitura depende da metodologia empregada pelo professor, ou seja, as condições de sua produção. Para Geraldi (1999, p.108): “Em cada leitura, mudadas as condições de sua produção, temos novas leituras e novos sentidos por elas produzidos”.

Ao aluno, sobretudo, como peça integrante no processo de leitura, espera-se uma nova atuação. Não apenas ouvinte que tão somente reproduz o dizer do professor ou do Livro Didático, mas o aluno que participa, se engaja e interage, buscando compreender como ocorre o processo de ensino e aprendizagem da leitura. E assim, podemos identificá-lo como sujeito leitor. Para Geraldi (2002, p.112): “Considerando o aluno e cada um deles em particular como sujeito leitor ou como sujeito autor de seus textos, ser professor já não pode mais ser o exercício puro e simples da capatazia”.

Concordamos com Geraldi (2002), já não cabe mais na escola atual um modelo de leitura em que o professor é o centro e dono do saber. A sala de aula neste modelo tradicional era um espaço fechado e rígido; o professor detinha o saber e o aluno era visto como mero receptor. Neste modelo estruturalista, a leitura era um ato mecânico, uma mera decifração de signos.

A perspectiva sócio-interacionista corrobora para um novo espaço na escola e, especificamente, na aula de leitura. Um aprendizado em conjunto, em que a abordagem Tradicional não tem relevância para a comunidade educacional, tem surgido no interior das práticas dos professores na aula de leitura como um espaço interativo, um processo de construção entre o educador e o educando como sujeitos ativos.

A aula de leitura é um espaço privilegiado, característico e singular; lugar de conflitos e de soluções que gera construção de sentidos. Acreditamos, pois, que esta aula pode ser caracterizada como gênero devido à sua estrutura, as repetições, as perguntas; estes passos são característicos da aula, e que pode ocorrer através de movimentos interativos. Afirma Almeida (2004) que a aula tem um ritual com um começo, meio e um fim previamente planejada e seguida vezes repetido sem nunca ser a mesma.

Este ritual que a aula impõe prejudica e não promove a interação, sem espaço para ouvir o aluno, para ação conjunta entre os sujeitos. Como menciona Coracini (2005, p.207):

Nesses termos, só é possível falar de “ação entre” sujeitos (inter-ação), entre o sujeito e um texto, entre o sujeito e uma língua ou um saber, se, nessa ação mutua, consideramos o inesperado, o surpreendente – em si mesmo e no outro.

É preciso que o professor perceba e abra espaço para o inesperado, que a aula possa romper com o ritual previsto, e os sujeitos, professor e aluno, surpreendam-se com as interlocuções e movimentos interativos que a leitura e o processo de construção do sentido promovem.

Segundo o escritor De Certeau (2000, p.268): “a criatividade do leitor vai crescendo à medida que vai decrescendo a instituição que o controlava”. Portanto, entendemos que promover a criatividade do aluno na aula de leitura, sem dúvida, poderá gerar caminhos de aprendizado produtivo e satisfatório para ambas as partes, os interlocutores, professor e aluno.

2.5 Abordagem Metodológica

O referencial teórico é o critério que originará a explicação formal do objeto pesquisado. A consulta à literatura especializada permite ao pesquisador fornecer o quadro de referência para o trabalho que se pretende realizar. Fornece subsídio tanto para se definir melhor o problema quanto para elaborar o planejamento do trabalho e modo como se faz sua análise.

Esta averiguação terá como teoria a ser aplicada os subsídios teóricos do sócio-interacionismo de Bakhtin (1929/1981) para quem a linguagem é dialógica e um processo de interação verbal. Nessa perspectiva, a leitura é também um processo interacional. Inspirado em Bakhtin (2002) entendemos que o sujeito se constitui como tal à medida que interage com o outro, sua consciência e conhecimento de mundo resultam como produto sempre inacabado. Assim, trabalhamos com a aula de leitura nesta visão de interação entre professor e aluno.

Para análise metodológica utilizaremos à teoria pautada por Marcuschi (2005). Orientados por Marcuschi (2005) em seu texto intitulado – “O Diálogo no Contexto da Aula Expositiva: Continuidade, Ruptura e Integração” – iremos refletir e analisar as aulas propostas para exemplificação deste estudo. Neste texto, o autor discute a questão da interatividade e o diálogo, expondo que eles se manifestam de forma diferente. Segundo Marcuschi (2005, p.46):

Interatividade e diálogo não são sinônimos e se manifestam de forma diferenciada. É possível ser interativo sem dialogar, mas não o contrário. A interatividade é um fenômeno constitutivo e irreduzível das relações interpessoais, ao passo que o diálogo é uma das muitas estratégias de efetivar a interação.

A tipologia desenvolvida por Marcuschi (2005) em suas análises do Projeto NURC/Recife para aulas expositivas está distribuída em quatro formatos e foi estabelecida com base em três critérios: desenvolvimento do tópico central, estratégias de interação adotadas pelo professor e comportamento dialógico entre professor e alunos. Os formatos destas aulas são: aula ortodoxa, socrática, caleidoscópica e desfocada. Vejamos a seguir estas definições.

- a) **Aula ortodoxa:** Este tipo de aula se caracteriza pela forma como o professor apresenta o tema e o desenvolve, geralmente, sem intervenção do aluno ou com intervenções breves quando são pertinentes ao assunto abordado em sala, e são ignoradas quando foge do tema. Nesta aula, o professor é o dono do tópico e está ali para ensinar ou repassar o conhecimento;
- b) **Aula socrática:** Trata-se de um formato em que o professor tem um tema, mas não o enuncia e usa de modo sistemático a estratégia da mesma pergunta a vários alunos em busca de respostas intuitivas;
- c) **Aula caleidoscópica:** Nessa aula o professor tem um plano maleável com um bloco de temas construído com base da motivação e colaboração dos alunos; a estratégia é a participação espontânea dos alunos.
- d) **Aula desfocada:** Nessa aula, aparentemente não há um tema definido; o professor trata de muitos temas, de acordo com as respostas dos alunos, assim por falta de planejamento estas aulas são poucas produtivas.

No intuito de estabelecer uma compreensão dos dados coletados, responder as questões formuladas e ampliar o conhecimento sobre o assunto pesquisado, é que norteamos a pesquisa para obtenção das características que tipificam as aulas.

TABELA 1 – Sobre os OBJETIVOS DAS AULAS

TIPO DE AULA	OBJETIVOS
Aula ORTODOXA	Nessa aula o professor sempre dá a resposta, pois é o dono do tópico, do saber, e está ali para ensinar; ainda visto como centro do saber.
Aula SOCRÁTICA	O professor tenta arrancar do aluno a resposta. (base do modo maiêutico de Sócrates)
Aula CALEIDOSCÓPICA	O professor motiva e exige a colaboração dos alunos; de forma que ocorra quase como uma participação espontânea (Metáfora do caleidoscópico: algo diluído e multifacetado).
Aula DESFOCADA	O professor tratar de qualquer assunto para não ficar calado nessa aula. Portanto, o que o aluno responder será o direcionamento que o professor vai dar aula.

2.5.1 Da Observação em Sala de Aula

- a) **O contexto das escolas:** Numa primeira observação na escola encontramos, infelizmente, a difícil realidade que muitas outras escolas públicas apresentam de alunos em sala, número maior do que o exigido pelo MEC, falta de material para o professor e os alunos; Bibliotecas ainda fechadas por falta de uma pessoa qualificada e disponível. As salas de informática que

ainda não possuem conexão com a internet; espaço pequeno e inadequado para um bom funcionamento da escola.

- b) Da participação do aluno em sala de aula:** Na aula de leitura e produção de texto observamos dificuldades que o professor encontra para motivar o aluno a participar da leitura. Muitos alunos estão desmotivados para aprender e não querem ler. Eles consideram a aula monótona e sem objetivos, ou seja, não entendem o porquê daquela aula, e também não compreendem o texto trabalhado em sala e muitos deles, não acompanham a leitura. Os alunos conversam e brincam muito no momento da leitura e muitas vezes a professora não consegue expor a aula e chamar a atenção dos alunos. O que ocasiona um desgaste geral da turma, do professor e dos alunos, interferindo no processo de ensino e aprendizagem.

Explicitaremos a seguir um quadro sobre as características das aulas assistidas e analisadas em nosso corpus. É o retrato da sala de aula de leitura que ora trabalhamos neste projeto. Encontramos turmas com grande número de alunos, com uma média de idade entre 10 e 14 anos, salvo exceção de alguns alunos mais atrasados com 16 anos. A duração da aula de Português, e também da aula de leitura é em torno de 1 hora e meia, que ocorrem entre duas a três vezes por mês, ou seja, uma vez por semana.

TABELA II – SOBRE A SALA DE AULA

TURMAS	NÚMERO DE ALUNOS	IDADE	NÚMERO DE AULAS	DURAÇÃO AULAS
5 A	38	10-12	2-3 VEZES/SEM	1H30MIN
5 B	40	14-16	2-3 VEZES/SEM	1H30MIN

2.5.2 Sobre o *Corpus*:

O *corpus* selecionado é composto por três aulas de leitura em que são trabalhados respectivamente os textos de Mário Quintana, O Ovo, de Carlos Drummond de Andrade, A Família, e um tema sobre AIDS. Estas aulas foram escolhidas por apresentar elementos que atendem à necessidade dos objetivos propostos e revelam a aula como gênero, pois tem um ritual que lhe é peculiar. As aulas revelam também a relação professor/aluno como fundamental para o processo de aprendizagem, especificamente, o da leitura.

Vejamos algumas características das aulas que serão identificadas neste corpus, para uma melhor averiguação e visualização dos dados.

TABELA 3 – CARACTERÍSTICAS DAS AULAS

TIPO DE AULA	CARACTERÍSTICAS
AULAS ORTODOXAS	Tem frequência de perguntas retóricas ou motivadoras que funcionam como estratégia interativa do professor para chamar a atenção do aluno. As respostas dos alunos nem sempre são consideradas. O professor tem um plano fixo e rígido e só aceita contribuições que possam colaborar com seu esquema.
AULA SOCRÁTICA	O professor elabora perguntas sistemáticas para o aluno expressar seu ponto de vista, e toma a resposta do aluno como ponto de partida para os esclarecimentos do conteúdo da aula.

AULA CALEIDOSCÓPICA	As perguntas do professor são poucas, e tem o objetivo de verificar o conhecimento do aluno, a resposta do aluno serve como estímulo e prosseguimento do conteúdo. Os alunos também questionam sobre temas diversos e o professor aceita as sugestões e introduz um novo conteúdo na aula.
AULA DESFOCADA	São raras as perguntas do professor, e como não segue um roteiro ou objetivo na aula, instiga os alunos para falar, que dependendo do conteúdo, conduzem a aula. São aulas vagas e pouco produtivas, devido à falta de objetividade e planejamento do professor.

No corpus selecionado não encontramos aspectos da aula desfocada, tendo em vista que optamos por selecionar aula que mostravam a ocorrência de interação professor / aluno nos questionamentos sobre o conteúdo. Encontramos em evidência características típicas de aula ortodoxa, socrática e em alguns casos, traços de aula caleidoscópica.

No capítulo a seguir trataremos das análises das aulas selecionadas, buscando especificar e categorizar a predominância do tipo de aula e, principalmente, como ocorre a construção do sentido do texto na aula de leitura.

3. METODOLOGIA

3.1 Descrição das Etapas da Pesquisa

Este capítulo apresenta as etapas da pesquisa e evidencia o método utilizado que norteou a pesquisa na descrição e análise dos dados.

Pautados na proposta de Rudio (1986) utilizamos da observação sistemática para não apenas observar, mas examinar; não apenas ler, mas interpretar os documentos / aulas que selecionamos para esta pesquisa.

Esta observação sistemática nos direciona para os seguintes pontos: a análise ocorrerá nas aulas de leitura e produção de texto nas escolas selecionadas. As análises e observações terão como intuito a identificação destas aulas de acordo com a tipologia elaborada por Marcuschi (2005), identificando suas características. O registro das aulas será realizado por meio de anotações e gravações em áudio. A técnica que trabalhamos segue alguns passos, ou seja, são os procedimentos metodológicos:

- ⇒ Pesquisa bibliográfica;
- ⇒ Gravação de aulas em áudio nas escolas selecionadas;
- ⇒ Transcrição das fitas gravadas;
- ⇒ Organização e seleção do material recolhido para pesquisa;
- ⇒ Da experiência em sala
- ⇒ Análise dos dados

Para a realização desta pesquisa, utilizamos uma metodologia que contemplasse o objetivo proposto, desde a coleta do corpus até a escolha das aulas a serem analisadas, com fins de evidenciar a proposta de leitura que se encontra nas salas de aulas.

Primeiramente realizamos a gravação das escolas selecionadas. Num segundo momento, transcrevemos as aulas observando as que apresentavam a maior incidência de participação dos alunos. Na seqüência, partimos para estudo das tipologias com intuito de identificar a ocorrência destas tipologias nos dados coletados. Seguimos para seleção das aulas a serem analisadas.

3.2 Coleta de Dados

O dado a ser observado nesta pesquisa é o registro das aulas de leitura e produção de texto, por meio das visitas nas escolas selecionadas para esta pesquisa.

É importante salientar que estes registros foram extraídos no período quatro meses, no horário da manhã. Utilizamos como critérios para seleção destes registros as seguintes aulas:

- a) Aula de Leitura e Produção de Texto
- b) Aulas gravadas e observadas em aleatório

Com este último critério, eliminamos as primeiras aulas gravadas na escola, pois foram marcadas previamente com a direção e o professor e percebemos uma aula moldurada para apresentação ao pesquisador. Nosso interesse e objetivo maior era justamente conhecer e evidenciar a prática do aluno em sala no cotidiano, e não em função do pesquisador. Assim, com a devida autorização da escola, direção, e professor, optamos por realizar as observações/gravações em sala, sem mencionar o dia que iríamos realizar a gravação para que fosse mais natural e espontâneo.

Extraídos estes registros organizamos o material coletado para transcrição, observação e análise, no intuito de identificar os pontos relevantes e iniciar o processo de identificação das tipologias de aula, com base em Marcuschi. Essa organização se deu da seguinte forma:

1. Após transcrição das fitas gravadas, selecionamos as aulas que apresentavam a maior ocorrência de participação dos alunos.
2. No nível de análise das tipologias de aula, optamos por não trabalhar com as aulas específicas de leitura oral, pois a aula não discorria com a participação do aluno na compreensão do texto, mas era direcionada, exclusivamente, para a observação da professora em relação a pronúncia dos alunos. Esta observação foi de extrema importância na análise do projeto como um todo, pois percebemos que ainda vigora em sala a aula tradicional da boa leitura, de quem lê melhor, apenas oralmente.
3. Buscamos identificar, a partir das categorias selecionadas, a presença de cada tipificação de aula, segundo Marcuschi.
4. E, por fim, devido nossa seleção de aula, não evidenciamos a tipologia da aula desfocada, pois buscamos aulas com recorrência de perguntas do professor e participação dos alunos.

4. O PROCESSO DE CONSTRUÇÃO DO SENTIDO DA LEITURA

Neste capítulo mostraremos as práticas de aula de leitura que revelam não só a importância do ato de ler em sua totalidade, mas também do gênero para a construção do conhecimento partilhado. A seleção do *corpus* desta pesquisa impõe uma maior reflexão sobre o gênero aula como espaço de discussão e produção de interação entre os diferentes sentidos do texto.

Aula 01 – O Ovo (Mário Quintana) – A construção do sentido no Poema

A aula 01 trata do gênero poema, importante para o exercício da prática escolar, da qual retiramos alguns trechos considerados relevantes para esta análise.

Nos recortes que escolhemos a atividade proposta pela professora é a leitura de um poema de Mário Quintana, intitulado – O Ovo. A professora inicia a aula solicitando para que todos façam uma leitura oral. A seguir pede para os alunos encontrarem as palavras do texto que não conhecem. Vejamos o que ocorre neste recorte:

(1)

(A professora inicia a aula pelo Título do texto e a leitura em voz alta)

L2P - O ovo... de Mário Quintana... todo mundo comigo... vamos lá...

((A professora leu o texto em voz alta com toda a turma))

L4P - Na Terra deserta ...

L5P - vamos agora... retirar... as palavras do texto... que vocês não conhecem... por exemplo... quais são as palavras que você não conhece... nesse texto ?... por favor...

L7A1 - Angélico...

L8P - Angélico... peraí... só um instante... ele disse que não conhece a palavra ANGÉLICO...

L9A2 - Afeto...

L10P - Said... Said... cadê você ?... qual a palavra que você não conhece ?...

L11P -afeto...meu filho não conhece a palavra afeto... outra palavra... alguém aí na sala se pronuncia !...

((alunos falam juntos ao mesmo tempo))

L14A3 - Sentar-Lhe...

L15P - Sentar-lhe... você entende o que é sentar ?... por sentar... o que você entende... pela palavra sentar ?... é você colocar seu corpo... encostar... a cadeira e se posicionar...

((falas de alunos))

L18P - só que aqui... a palavra não está... no seu sentido normal... alguém falou?... diga...

L20A4 - cocoricó ...

L21P – cocoricó?

L22P - ele não entende... cocoricó... alguém mais aqui ?...

((alunos falam juntos ao mesmo tempo))

L24A5 - é o som que a galinha emite...

L25P - Alguém na sala conhece essa palavra cocoricó ?...

L26A6 - cocoricó é o som que a galinha emite...

L27P - pronto... é o som que a galinha emite... pronto já descobriu pra mim... o que é cocoricó... jóia... perfeito...

L29P -pronto... paramos aqui ?...

L30P - no texto... eu quero a significação eh... imaginando a idéia do autor... do poeta...

((muitos alunos falam))

L32P - afeto significa amor... que mais ?... cuidado... carinho... que mais ?... então veja... observe o que vocês estão me dizendo... que a palavra afeto... ela diz... amor... carinho... cuidado... três significados... para essa palavra afeto... então... gente... observe... este significado...e vamos encaixar... esse significado... neste texto... tá ?... olhe... alguém aqui... na sala... falou pra mim... pra nós... pra turma... que não entendeu a palavra sentar-lhe...

L38P - cadê Rodrigo ?... ah!... Rodrigo danado !... gente !... eu quero que alguém na sala... quer se posicionar... por favor e explicar-me eh... a idéia geral do texto... eu quero que alguém na sala se posicione... então... presta atenção... fique em pé... fique em pé e diga em voz alta... primeiro você... como é diga assim... no texto acontece...

No início desta aula verificamos o ritual, caracterizado no modelo tradicional de ler, em que a professora se detém apenas à leitura em voz alta com todos os alunos. É o estilo predisposto ocorrido nas aulas de leituras; a leitura oral como única e centralizadora da metodologia do professor.

Verificamos a segunda etapa da aula tradicional do professor, em que se aplica como estratégia de interpretação do texto a retirada das palavras que são desconhecidas pelos alunos; A interpretação do texto é realizada de forma fragmentada, destacando-se palavras isoladas do contexto que não constrói o sentido que o próprio texto oferece. Os leitores (alunos) se limitam a expor vocábulos e a professora repete as palavras, mas não realiza a compreensão do texto. Observamos que a professora se espanta quando alguns alunos mencionam que não conhecem as palavras, “angélico” e “afeto”, como em **L7A1 à L11P**.

O interesse da professora parece estar voltado para o conhecimento do vocabulário do texto e para que o aluno saiba o significado destas palavras. Esse ritual é percebido ao longo da seqüência da aula e outras palavras vão sendo apresentadas na busca do entendimento do texto.

Do ponto de vista da tipologia de Marcuschi, neste recorte, temos a presença da **aula ortodoxa**, com o ensino voltado para o estudo do vocabulário. O professor desenvolve o tema com intervenções breves dos alunos e sempre orientadas para o tópico.

Em **L32P** temos à tentativa propriamente dita de construção do sentido. A professora atribui um sentido à palavra afeto e aponta para uma visão geral do texto; os outros leitores, os alunos, participam respondendo ao direcionamento da compreensão feita pela professora buscando a interpretação do texto. O professor, entretanto, busca em todo o momento guiar os alunos para a resposta desejada dentro do seu planejamento. Os alunos são totalmente induzidos, por meio do início da resposta dada pela professora, para que completem o enunciado.

Portanto, do ponto de vista da **construção do sentido do texto (L9A2-L10P, L11P)**, a professora limita na busca de um significado da palavra ‘afeto’ que encaixe dentro do seu planejamento e/ou da resposta do LD, com um sentido único, atribuído ao texto. E prossegue a aula com as outras palavras, sem um aprofundamento desta resposta do sentido da palavra. O estudo do vocabulário é preponderante sem maiores preocupações com o sentido das palavras no poema, tendo em vista que possibilitaria inúmeras leituras nesta aula.

Do ponto de vista da **aula enquanto gênero**, evidenciamos o modelo estruturalista, impedindo a participação do aluno que poderia contribuir de forma criativa e reflexiva. Os passos da aula não promovem a interação, pois ainda vigora uma aula com ritual mecânico e tradicionalista, centrada na estrutura geral da linguagem.

No recorte a seguir temos exemplos da busca pela interpretação do texto. Vejamos:

(2)

2 trecho:

L61P - venha cá... Miguel... qual é a mensagem que você teve... desse texto ?... o que você aprendeu... ao ler esse texto ?... vai... Miguel... se você vier... mais para perto... eu lhe escuto... assim... fica muito distante...

L64A6 - eu não entendi... nada não...

((alguns vozes falando))

L66P - anh !... você não entendeu... nadinha ?... eu queria... que alguma mulher... se posicionasse... vai... perai... só um instante... anh !...o que é que você aprendeu... ao ler... esse texto ?...

[[incompreensível]] ((muitas falas))

L70P - senta aí... um pouquinho !... vai... só responde pra mim uma coisa... vocês gostaram desse texto ?...

L72A2 - sim...

L73P - qual é a importância dele... pra vocês ?...

[[incompreensível]] ((muitas falas))

L75P - que ele tenha responsabilidade pra não fazer errado... só um detalhe... esse texto... ele... você classificaria como o quê ?... ele é uma historinha... ele é uma narrativa...como é?

L78A4 - é uma história...

L79P - como é que eu classifico ?... preste atenção... que vocês vão responder?... o que é que caracteriza nele... sei uma historinha ?...

L81P - a relação que ele chegou... porque todos os personagens estão entrando... no texto... estão entrando no texto... não é isso ?... hum !... alguém mais tem alguma idéia a acrescentar? por favor... alguém mais tem alguma idéia a acrescentar para eu fechar... a aula ..

L84A6- a moral da história... que nós devemos cumprir com... as nossas responsabilidades...

L85P - perfeito... parabéns !... quinta série... vocês são da 5ª série tarde... 5ª B... e vocês eh... interpretaram... o texto... um poema... um poema narrativo... o ovo... do poeta gaúcho... Mário Quintana... vocês já conhecem algum outro texto... desse poeta ?...

Identificamos na aula exposta certas dificuldades em se operacionalizar o trabalho do professor em sala. As relações interpessoais giram em torno da busca do professor por disciplina, silêncio e atenção ao conteúdo.

A preocupação da professora é manter a disciplina. Temos a participação apenas de um ou dois alunos. Ela restringe a aula de leitura ao estudo do vocabulário. Assim, do ponto de vista da construção do sentido do texto, não ocorre uma atitude metodológica que priorize este processo. **A construção do sentido do texto resume-se a uma leitura em voz alta pelo professor**, e alguns alunos da turma acompanham; o entendimento é fracionado e individual, não há uma construção coletiva.

Do ponto de vista do tipo de aula, é evidenciado nesta **aula o modelo ortodoxo**, que não permite ao professor integrar no ensino e aprendizagem da leitura uma construção conjunta, desenvolvida na interação em sala de aula.

Quanto mais interativo o discurso do professor facilitaria o aprendizado do aluno, entretanto este discurso é direcionado pelo excesso de controle que prejudica o processo de leitura. O aluno, portanto, não encontra espaço para expor suas idéias e/ou dúvidas, não conseguem também acompanhar o raciocínio do professor e de alguns alunos.

Nesta aula também não é trabalhado o texto em toda sua especificidade. Não há uma preocupação para que o entendimento da leitura seja desenvolvido e efetivado. O aspecto conteudista e de interpretação formal, ou seja, sem compreensão do texto propriamente dita, ainda é priorizado nesta aula de leitura. O texto é visto como suporte para uma análise estritamente interpretativa, sem uma atitude responsiva e lógica por parte dos alunos.

Nesta aula observamos a predominância do **modelo ortodoxo**, ou seja, ainda figura o modelo de aula tradicional, que dificulta e/ou impossibilita a interação e, conseqüentemente, a construção do sentido do texto.

Temos a seguir um quadro ilustrativo com as características desta aula, os dados referentes a perguntas do professor e as respostas dos alunos, em que verificamos a predominância da fala do professor, como detentor do saber, direcionando também as respostas dos alunos, de acordo com o seu planejamento de aula, limitando assim o estudo do poema. Não tivemos perguntas direcionadas pelos alunos, que simplesmente respondiam as perguntas do professor, sem maior preocupação com o texto como um todo. Vejamos o quadro:

QUADRO 4 – LEVANTAMENTO DE DADOS REFERENTE AULA 01

PESGUNTAS / RESPOSTAS	AULA ORTODOXA
Perguntas do Professor	20
Respostas dos Alunos	20
Perguntas dos Alunos	Nenhuma
Respostas do Professor	Nenhuma

O professor desenvolve a aula de acordo com o plano proposto, e de forma constante faz perguntas aos alunos, e segue a seqüência de seu plano, ou seja, 1- estudo do vocabulário, 2- decifração do texto, 3 – conclusão com entendimento do autor, não do aluno.

De acordo com o levantamento dos dados, observamos que não existe a ocorrência de nenhuma pergunta dos alunos (ver quadro). As perguntas do professor são direcionadas, em geral, para toda a turma (18 perguntas). Ele utiliza a estratégia da mesma pergunta para vários alunos.

Temos a participação de 06 alunos respondendo as perguntas, e os demais (30 alunos), conversam e estão desatentos à aula. Quando o professor direciona para um destes alunos uma pergunta sobre o texto, ele responde claramente que “não entendeu nada”, como percebemos nas falas de **L61P**, **L64A** e **L66P**.

Esta aula caracteriza-se por seu formato ortodoxo, tradicional, os alunos não se interessam em participar da aula, tornando-se enfadonha. por ser um poema, um gênero que possibilita estratégias diversas como: realizar a leitura do poema oral, induzir os alunos para descoberta do título do poema, o assunto, os personagens, etc, contudo na forma apresentada em sala não há produtividade nem motivação para construção interativa do texto oferecido para a leitura. Construir sentido significa fazer a interação dos componentes da leitura, autor / leitor / texto, através da relação professor / aluno no espaço da sala de aula.

AULA 02 – A FAMÍLIA (Carlos Drummond de Andrade) – O Texto descritivo e a construção do sentido

Na aula 2 temos um texto descritivo que apresenta aspectos relevantes para a compreensão das palavras e do próprio movimento que estas palavras traduzem na seqüência em que são descritas. A professora menciona como atividade para esta aula trabalhar a compreensão e interpretação do texto.

Observamos, de acordo com a transcrição de alguns trechos, a interpretação do texto e leitura em voz alta como alvo principal do professor, ou seja, um objetivo inteiramente escolar, sem preocupação com o sentido do texto, nem com uma explicação prévia para contextualizar o texto para o leitor e assim, gerar a motivação para que compreendam a importância da aula de leitura. Vejamos como se procede esta aula.

(1)

L1P - A Família – Carlos Drummond de Andrade... então... vamos observar o que é que é dito neste texto... tá ?... a idéia principal dele... vamos tirar !... é a respeito de que o texto fala... vamos ver assim... três meninos e duas meninas... sendo uma ainda de colo... acompanhe por favor a leitura no caderno... ok...

L9P - então... vamos ver aqui... se o texto é família... quais são os elementos... as palavras... as idéias que dão a idéia de família no texto ?...

L11A1 - quais são ?...

L12A2- os meninos e as meninas...

L13P - os filhos...

L14P - são os filhos... né isso ?... chamaríamos o quê ?... de filhos... né isso ?

que mais?... que outras palavras... Lúcia!... por favor... Lúcia !... aí... veja

mais... aí veja aqui a idéia de uma família é uma casa...

L15P - o que é que dá idéia de casa e não de apartamento ?... né isso

L16A3 - o gato... o cachorro...

L17P - a presença de quem ?...

L18A3 - dos animais...

L19P - dos animais... o que mais ?...

L20A4 - a horta...

L21P - a horta... isso ai só lembra de... casa... exatamente e não de apartamento não é?

L22P - a galinha... a horta... a gangorra...

L23A5 - a goiabada...

L24P - a goiabada diferencia a casa de apartamento ?...

L25A6 - não...

L26P - não... sim... agora me digam aqui... por favor !...

L27A7 - galinha é de fazenda

L28P - este me disse que galinha é de fazenda.. será que galinha é sempre de fazenda?

L29P - não

L30P - ah... tá /.../ agora... vamos aqui... gente... quais são as palavras... aqui comigo
meu filho... atenção !

L32P - todos: quais são as palavras do texto que vocês não conhecem ?

L33A8 - turco

L34P - a palavra turco... que mais ? vocês não estão participando eu também estou achando
isso... olha... ele disse que não conhece gramofone... turco... agiota... copeira... não
conhece... só né ? muito bem

(alunos falam de uma só vez) incompreensível

L38P - gente... aqui na sala... ei... ei... ei... preste atenção conversinha não... aqui comigo !
aqui comigo... por favor... olhe vamos observar aqui na sala... meu filho Giovani aqui

comigo ! por favor ! gente... atenção... essas palavras que eu marquei que vocês disseram pra mi que não entenderam... por exemplo... a primeira vou falar do número um: a copeira... aqui na sala alguém não conhece... sabe o que é copeira... levante o braço... pronto /.../ alguém já levantou o braço e esse alguém vai falar o que é copeira... Giovani ! só... Giovani falando...

Neste recorte temos um direcionamento inicial pela professora na busca da compreensão do assunto do texto. Seu interesse é que o aluno entenda qual a idéia do texto, mas não é trabalhado anteriormente com os alunos o texto visando situá-lo dentro de um contexto ou na própria interpretação do mesmo.

Os critérios utilizados por Marcuschi (2005) para categorizar os formatos da aula são: o desenvolvimento do tópico, as estratégias de interação e o diálogo. Não reconhecemos neste recorte a presença destas categorias, pois o professor não menciona qual o seu tema, ou o objetivo do texto. A professora inicia a aula indicando a tarefa a ser feita pelo aluno “acompanhar a leitura” (**L1P**) e retirar a idéia principal do texto.

Do ponto de vista da tipologia de aula, Esta aula poderá ser caracterizada como uma **aula socrática**, pois induz o aluno para que responda segundo o entendimento e as respostas previamente aceitas pelo LD ou o professor. Neste formato o professor também não enuncia o plano de repassar o conteúdo e utiliza da estratégia de fazer a mesma pergunta para vários alunos em busca de respostas intuitivas.

Do ponto de vista da concepção de linguagem, temos a concepção da linguagem como um instrumento de comunicação, a decifração dos signos, sem preocupação com o sentido do texto. Portanto, a construção do sentido do texto e a concepção de linguagem como uma forma de interação não procede nesta aula.

Percebemos também uma indisciplina e inquietação muito grande da turma, como em **L30P, L38P, L71P e L78P**. A aula continua com a predominância de um ritual de leitura oral, vocabulário e interpretação do texto. Passemos agora para um segundo segmento.

(2)

2 trecho:

L51P - gente... preste atenção que eu vou fazer outra perguntinha...alguém aqui na sala sabe o que é agiota?

L53A2 - alguém que pratica agiotagem

L54P - o que é agiotagem ?

L55A3 - é uma espécie de gesto de praticar coisas...

L56P - oh ! fala Eloi silêncio... vamos ouvir Eloi ! vamos ouvir Eloi... vamos Eloi...
agiota... no caso de Eloi...

L58A3 - é como se fosse um gesto de praticar coisas

L59A4 – professora...

L60P - fala ... olha ai... alguém dando outra idéia

L61A4 - alguém que empresta

L62P - ela acha que (como é seu nome)

L63A4 - Alana

L64P - Alana acha que agiota é alguém que empresta... empresta o quê exatamente ?

L65A4 - dinheiro

L66P - dinheiro

((várias falas... ao mesmo tempo... professora))

L68P - olha... ai pessoal ! então... agiota seria alguém que empresta... o quê ? dinheiro para
outra pessoa e normalmente... a outra pessoa cobra com juros

L70A5 - cobra com juros?

L71P - muito bom... então... veja bem... a outra palavra... quinta C... presta atenção !
pessoal ! ei... preste atenção que eu vou falar agora... ei presta atenção a mim... não
converse... eh turminha trabalhosa... olhe pra cá menina... pára de conversar um instante...
pelo amor de Deus... preste atenção a mim ! /.../ a outra palavra seria turco

L75A5 - que nasce na Turquia

L76P - que nasce na Turquia... que mais ?

((alunos falam de uma só vez))

L78P - não... agora não /.../ querido... olhe pra mim ! tem um professor em sala... sabia ? dá
licença... aqui comigo /.../ gente... a outra palavra... a última palavra... a qual vocês disseram

que não conhecia é a palavra turco... o que significa turco... alguém falou pra mim que é alguém que nasce na Turquia

L82P - a menina que está deitadinha... ai na cadeira... que não está nem ai pra vida... você poderia me dizer... minha filha... é /.../ que ao ler esse texto /.../ como é o nome ?

L84A10- Camila

L85P -Camila... ao ler esse texto... o que foi que você aprendeu com ele ? por favor eu quero silêncio... só Camila falando ...

L87A10 - nada

L88P - você não aprendeu nada ? você leu o texto ?

L89A10 - li

L90P - então você leu junto comigo e não aprendeu nada do texto? faça um esforçozinho...

leia novamente e diga o que é que você aprendeu... para você ter uma idéia pra você ... /... / ...

aprender... ta... por favor ! se concentre no texto... sente direito na cadeira... não se deite e leia

o texto e me dê alguma informação que eu quero essa informação sua /.../ gente... por favor !

Raissa ! o que é que você aprendeu... ao ler o texto ? /.../ observe o texto... leia com atenção....

eu quero essa resposta sua... Raissa ! /.../ não só sua... como de todos... tá ?

L91P – bom ... então... vamos ler comigo o texto para eu encerrar essa parte... perai.. só um instantinho... ei.. vamos aqui ler comigo o texto, todo mundo junto... Família ... vamos um... dois... três ... já

((leitura oral e em grupo pela professora e alunos))

Neste trecho o professor prossegue na busca da interpretação do texto com ênfase para o significado das palavras desconhecidas dos alunos, o estudo do vocabulário. Devido a indisciplina e desmotivação dos alunos, o processo interativo entre os interlocutores, professor e aluno, não acontece e, conseqüentemente, o processo de construção do sentido do texto. Fica notória a desmotivação dos alunos, como em L82P, quando a aluna se deita na cadeira por não estar prestando atenção na aula.

Nas **L85P** a **L90P** quando a aluna é questionada sobre o que aprendeu com o texto, responde naturalmente que “não entendeu nada”, possivelmente por não estar acompanhando

a leitura e as perguntas do professor. Nas palavras de Coracini (2000, p.204): “Como compreender o desejo do professor de fazer ler um texto que não diz nada ou quase nada para o aluno, apenas para cumprir uma tarefa escolar, centrada em aspectos formais da língua?”

O professor utiliza também da estratégia de fazer a pergunta para os alunos que estão conversando, chamando-os pelo nome. E também pergunta o nome do aluno que responde as suas perguntas, ou seja, quem não participa da aula, respondendo as perguntas, ou quem não fica conversando e não chama a atenção da professora, passa despercebido nesta aula.

Do ponto de vista do tipo de aula, temos características expostas nesta aula que nos permitem apontar uma grande semelhança entre a aula em questão e a **aula socrática e ortodoxa** proposta por Marcuschi. O professor não expõe o objetivo de forma direta para que os alunos compreendam o sentido do texto, mas limita-se a definição das palavras desconhecidas do texto, busca significados isolados, descontextualizados. Em alguns momentos, como nenhum aluno consegue responder aos questionamentos sobre o significado da palavra, a professora pergunta e ela mesmo responde. Quando os alunos respondem é de forma intuitiva e do modo que acreditam ser o conceito da palavra.

As intervenções dos alunos são breves no decorrer da aula e sempre direcionada para interpretação do texto. A professora tenta motivar os alunos para acompanharem a leitura e o exercício. A aula de leitura é vista pelo aluno como cansativa e enfadonha e não consegue captar a concentração dos alunos, ao ponto de se deitarem na carteira, como vemos em **L82P**. O próprio professor qualifica a aula como um “esforço” (**L90P**) que o aluno precisa fazer para participar da compreensão do texto.

Observamos também que é uma turma muito indisciplinada, pois o professor interrompe sua fala para pedir silêncio aos alunos em vários momentos, na tentativa de chamar a atenção. Esse fato gera um descolamento e quebra da continuidade e atrapalha a seqüência da aula, como vemos em **L71P** e **L78P**. Neste caso, evidenciamos que seria fundamental uma estratégia de aula que motivasse os alunos para a colaboração em conjunto da leitura e compreensão do texto.

No que diz respeito à concepção de leitura temos ainda a decodificação e a interpretação do texto como preponderante na aula de leitura em questão. Conforme Batista (1991) é importante que o professor perceba a aula de leitura como um resultado de uma relação entre texto – autor – leitor, em que os sujeitos interajam com o outro no processo de ensino e aprendizagem do texto.

A linguagem enquanto interação, em que o leitor é ativo no processo de construção da leitura poderá ser entendida e praticada pelo professor em suas aulas. Entretanto, a Abordagem Tradicional do ensino, com instrução do professor com as tarefas padronizadas para os alunos, e a aprendizagem vista como memorização ainda persistem em nossas escolas.

Assim, percebemos a continuidade de um ciclo vicioso em sala: o aluno que não tem interesse em ler por não compreender qual objetivo de tal leitura, e para o professor o aluno não gosta de ler porque simplesmente não gosta, não tem interesse.

Urge, pois uma nova concepção de leitura a ser implementada em sala para que o aluno redescubra seu interesse pela leitura e o professor redirecione sua aula com uma metodologia interativa, em que os alunos participem de todo o processo de construção do sentido da leitura. A seguir temos um quadro ilustrativo de dados desta aula.

QUADRO 5 – LEVANTAMENTO DE DADOS REFERENTE AULA 02

PESGUNTAS / RESPOSTAS	AULA SOCRÁTICA / ORTODOXA
Perguntas do Professor	25
Respostas dos Alunos	22
Perguntas dos Alunos	04
Respostas do Professor	Nenhuma

Evidenciamos, de acordo com nossa pesquisa, que as práticas de leitura tradicionais não oferecem motivação a nossos alunos, pois eles não compreendem os objetivos desta aula e, conseqüentemente, não demonstram nenhum interesse, pois não representam qualquer interesse do próprio aluno enquanto leitor. Mais uma vez, quando um aluno é questionado

sobre o entendimento do texto, fala que não entendeu nada mesmo, pois não acompanhou a leitura da professora. Este fato é consequência da desmotivação dos alunos em relação a aula de leitura, não é de seu interesse a participação ou o entendimento do texto. E, por fim, o professor encerra a aula do mesmo modo como deu início, com a leitura em voz alta do texto, como temos em **L91P**, no encerramento da aula.

A aula de leitura precisa ser vista como lugar das construções, da interação e do diálogo entre autor – texto – leitor, espaço de descobertas, como um ambiente de trocas e do inesperado, das surpresas. Precisamos seguir procedimentos e estratégias que modifiquem as práticas institucionalizadas que temos nas escolas. Como menciona Sousa (2002, p.85-86):

A escola, assim como outras instituições sociais, possui regras e normas de comportamento que são sócio-históricas e ideologicamente construídas. Pode-se dizer que, enquanto tendência histórica, o discurso de sala de aula tem se caracterizado como um discurso que, fazendo uso da fala autoritária, consolida nas estratégias de um poder disciplinar, pretende ocultar as diferenças, normatizando o comportamento dos sujeitos e instituindo formas de apropriação do saber. Ou seja, os lugares de professor e alunos e as funções que a cada um compete desempenhar já se encontram, de antemão, definidos e ratificados / legitimados pela escola.

Nossa proposta de ação para a escola é para que possa desenvolver um trabalho voltado para o ensino e aprendizagem da leitura com uma dinâmica interativa, com a participação ativa dos interlocutores no processo do texto, sem mãos da disciplina ou para seguir um exercício puramente escolar, normatizado pela instituição e promulgada pelos professores.

O professor poderá incentivar a participação espontânea de todos os alunos por meio de perguntas sistemáticas e deixa os alunos a vontade para responderem. Nos dois primeiros trechos encontramos a participação dos alunos.

AULA 03 – AIDS – O Texto informativo e a construção do sentido

No início desta aula tivemos uma introdução, espécie de elogio, de incentivo a turma para obtenção da disciplina e do bom comportamento: “essa é a melhor turma e por isso foi escolhida para este trabalho que é muito interessante”. A professora falou e pediu a colaboração da turma. Esse é o ritual da aula que tem começo, meio e fim. Vejamos o trecho selecionado para ilustrar:

(1)

1 trecho:

L1P - O processo de se trabalhar o estudo, língua, não tem diferença entre criança e adulto. Todo mundo é aprendiz. Eu sou aprendiz. Quando estou ensinando, eu sou aprendiz. O processo de leitura, de escrita, de língua é um eterno aprendizado.

L4P - Veja bem, como a aula tem quarenta e cinco minutos gostaria de ser bem prática, isto é, eu gostaria da participação de vocês, no sentido de ler um texto, comigo. E eu quero que vocês, nesse processo de texto, nesse processo de..., isto é, fica, junto a mim e do texto, vamos fazer uma tríade, vamos fazer um processo de três: oh! O texto, eu professor, e você aluno. Olhe como você é importante, é a tríade. É a trindade, a santa trindade que vai estar aqui, eu, você e o texto.

L10P - Então, veja bem, o texto que vocês vão ler para mim, cada um vai dar o seu posicionamento, vai ser este texto, que está no quadro, que é da autoria, do Ministério da Saúde e ele vai tratar, justamente, da saúde, cada um vai ler com o olhar que quiser, isto é, vocês vão observar e ver o que conseguem absolver através desse texto. Que vocês já tiveram, a respeito do texto. Lembrando que texto, pra gente é, acima de tudo, é uma leitura que a gente pode fazer de qualquer objeto, seja ele escrito ou não. Neste texto, neste papel que a gente chama de texto ele tem um significado; estas mãos tem um significado, este, objeto que está entre uma mão e outra tem um significado, tudo revela um sentido para nós.

L18P – Então, eu quero que vocês, alunos de 5ª série, vocês comecem desde já a me dizer, por exemplo, o que é que você consegue ver. Agora, eu quero que digam independente de pensar que esta certo ou errado. Eu quero apenas que vocês interpretem esse texto, Ok? Então, veja bem. Posso começar a pedir assim, a qualquer aluno, escolher um...

L22A₁ - Pode.

Percebemos neste trecho que a professora faz uma grande introdução, na busca de explicar para os alunos seu objetivo da aula, o que pretende dos alunos. Ela fala da importância da língua e se coloca na mesma posição dos alunos, com o intuito de que eles se sintam a vontade para participar da aula, pois afinal, ela também está ali aprendendo como eles, como vemos em **L1P**, a colocação da professora para os alunos. Isso é um jogo interativo para motivar a turma para participar da aula. Entretanto, ela direciona a leitura e também a própria compreensão do texto. Não há uma leitura prévia do texto como um todo, ou seja, o aluno vai ler o texto já direcionado para a pergunta da professora.

Temos em **L10P** que a professora conceitua o que é o texto para que os alunos entendam bem a atividade proposta e respondam as suas perguntas. A visão da professora sobre o texto não está apoiada na concepção estruturalista, do texto como decifração do código. Mas, esta pautada em Batista (1991) em que a significação do texto é realizada pela participação ativa do leitor no processo de entendimento do texto.

Do ponto de vista da tipologia de aula, por este recorte, podemos classificar como o formato **caleidoscópico**, ou seja, a aula será baseada na motivação e colaboração dos alunos, com a estratégia da participação espontânea.

Segundo os critérios das categorias de análise de Marcuschi (2005), verificamos que o professor desenvolve o seu tópico central, ou seja, o seu tema. Ela posiciona o texto e informa a sua origem, contextualiza o texto, como vemos em **L10P**, ao mencionar que este texto é do Ministério da Saúde.

As relações interpessoais, a interação professor-aluno, é o alvo da professora, como estratégia de ensino. Ela deixa bem claro a importância da participação do aluno, como uma “tríade”, como temos em **L4P**. Portanto, neste recorte, é possível falar da aula de leitura como interação no processo de construção do sentido do texto.

A linguagem é vista como instrumento de interação, com propósito comunicativo. Nas palavras de Bakhtin (1999) esta linguagem está pautada numa relação dialógica do sentido e se orienta em função dos interlocutores. Como afirma Bakhtin (1999, p.106): “O sentido da palavra é totalmente determinado por seu contexto. De fato, há tantas significações possíveis quantos contextos possíveis”.

2 trecho:

L23P - Deixe-me ver, a escolhida quem vai ser. Ah ! você !!! gostei de ti. Como é teu nome ?

L25A₁ - Daniela.

L26P - Daniela, veja bem. Olhe para esse texto, ali no quadro todo mundo presta atenção a voz de Daniela por que ela vai dar o posicionamento nesse texto. Vai Daniela o que você consegue ler, ali naquele texto?

L29A₂ - Que é uma coisa muito importante.

L30P - Fale mais alto para (seus alunos) pra seus amigos ouvirem.Vai...

L31A₂ - Que é uma coisa muito importante.

L32P - Uma coisa muito importante. O que é a coisa importante. A coisa. dê nome a coisa, por favor ! O que é importante que esse cartaz mostra. Diga o nome da coisa ! O que é que esse cartaz mostra pra você ?

L35P - Não precisa ficar nervosa. Quer que eu passe pra frente ? Legal !

L36P - Então, veja bem. Ela disse que é muito importante o que se vê aqui, mas ela ta pensando, o nome da coisa ela vai me dar ainda.

Ass: risos...

L39P - E, aí ? o que é que você acha importante, nesse cartaz ? já viu esse cartaz em algum lugar ?

L40A₅ - Já.

L41P - Você já ouviu alguém falar sobre ele ? O que é que você entendeu? você sozinho interpreta esse cartaz ?

L43A₆ - É pra se prevenir contra a AIDS.

L44P - Você ler que nesse cartaz ele diz que é... para o quê ?

L45A₆ . Se prevenir contra a AIDS.

L46P - Diga assim, estipule assim, uma linguagem bem correta, do tipo: esse cartaz.... ele diz o quê ?

L48A₆ - Esse cartaz ele diz que é pra alguém se prevenir contra a AIDS.

L49P - Veja bem. Alguém disse que, o cartaz diz que é pra você se prevenir contra a AIDS. Ai, ele diz, não, aqui já diz que tem alguém se prevenindo, né? pra quê ?

L51A₈ - O uso da camisinha.

L52P - Pra o uso da camisinha. Quem seria esse alguém, ali ? Nós lemos duas mãos.

L53A₉ . Um homem e uma mulher.

L54P - Mas quem se preserva, no caso ?

L55A₁₀ . Os dois.

L56P - Ele disse que os dois se preservam. Por que você consegue observar que os dois se previnem ?

L58A₁₁ . Sei lá !

L59P - mas você viu algo nesse texto, que lhe disse isso que, os dois se preservem. O que é nesse texto, que diz que há essa preservação por parte dos dois. Não consegue ?

L61P - Quem será que consegue completar a idéia de, a idéia de....

L62A₁₂ . Caio.

L63P - A idéia de Caio. Psiu. Ta atrapalhando. Peraí, olhe, o que é que consegue. Meu Deus que crianças, ativas e inteligentes.

L65Ass: Barulho... muitas vozes.

L66P - Menino inteligente é assim, mas presta atenção quando o outro está falando. Heinh! Presta atenção ! oh! Olhe aqui comigo. “Dois ouvidos e uma boca”. Deus disse o que com isso ? Ouvir mais e ...

L69A₁₃ . Falar menos.

L70P - Falar menos. Então, vamos prestar a atenção o que é que a colega diz !

Neste segmento temos a participação de uma aluna que se dispõe a interpretar o texto, mas não consegue se expressar bem e fica nervosa, como vemos de **L31P** a **L35P**. Assim, do ponto de vista da construção do sentido do texto não acontece neste momento, pois é interrompido o raciocínio da aluna e outro aluno responde.

Do ponto de vista do tipo de aula, temos o **modelo socrático**, pois a professora tenta a todo o momento “arrancar” do aluno a resposta, pedindo que a aluna dê o nome a “coisa”, ver **L32P**, mas a aluna não consegue . A professora prossegue a aula com a participação de outros alunos.

A metodologia de ensino nesta aula de leitura visa a participação do aluno como ativo neste processo da aprendizagem, porém em alguns momentos, o aluno é direcionado para responder de acordo com, provavelmente, a resposta do LD, pois a professora insiste numa resposta “ideal” do aluno que ele pretendia ouvir para esta pergunta, como temos em **L46P**, ou seja, a professora direciona bem a fala do aluno.

Nas linhas **L66P** a **L70P**, a professora usa como argumento para chamar a atenção dos alunos a coerção de que devem “ouvir mais e falar menos”. É a tentativa de sanar com as conversas paralelas, buscando atrair a atenção para si e para o texto. Entretanto, a metodologia e o andamento da aula não despertam para uma participação de todos os alunos nesta aula de leitura.

3 tracho:

(3)

L129P - Se alguém colocasse esse cartaz só escrito, só com essa linguagem que ta aqui escrita sem esse recurso do não-verbal, das mãos e do objeto de preservação. Como ficaria esse texto ? Ele ficaria como de se entender ? Ficaria mais fácil ?

L132A₆₃ . Não. Ficaria mais difícil.

L133P - Por que ele ficaria mais difícil ?

L134As - Nada não.

L135A₆₄ - Ficaria sem lógica.

L136P - Sem lógica? mas vamos observar aqui, ó ! o texto diz: Ministério da Saúde. O texto escrito. Quem ama usa. Não leva a aids para casa. Usa camisinha.

L138P - O que é que ficaria sem lógica ?

L139A₆₅ . Nada.

L140P - Ela disse que não ficaria sem graça, o texto ? Silêncio, vamos ouvir.

L141A₆₈ . Não ficaria sem graça, mas também não ficaria sem lógica porque ali, embaixo tem: não leve a aids pra casa e use camisinha, o povo já vai saber que é camisinha.

L143P - Na opinião de Vanessa o texto não ficaria sem graça nem sem lógica, uma vez que ali já diz que não leve a aids não é isso ! Beleza, excelente ! muito bom.

L144P - Agora, eu gostaria que alguém me desse um outro posicionamento, a respeito sabe de que ? Por exemplo, me dissesse... que se... qual é a importância..., eu queria que alguém me dissesse isso, porque eu não sei eu quero aprender com vocês... é, eu quero ver como é que vocês me diz isso: qual é a importância desse jogo de ter uma linguagem escrita e uma linguagem não-escrita, isto é, uma linguagem não-verbal – escrita, isto é, essas ilustrações. Eu quero saber a importância de se ter estas ilustrações num texto verbal, escrito.

L150P - Você quer falar ? Por favor.

L151A₇₀ . A importância é que a gente também aprende, mas é melhor ilustrado.

L152P - Mas, por que é melhor ilustrado ?

L153A₇₁ . Que... a gente aprofunda mais o assunto, a gente olha mais como a senhora disse.

L154P - Olha mais ? Olha mais, se aprofunda mais no assunto. Olha só ! na opinião de...

L155A₇₃ . Taine.

L156P - Na opinião de Taís...

L157A₇₄ . Taiane

L158P - ... Taiane, ela diz, o seguinte: com essa mistura do verbal aqui escrito com o não-verbal... escrito, ela diz que o texto leva. Você olhar mais, interpretar melhor o texto, muito bem.

Ass - Algumas vozes.

Neste trecho fica bem claro que a professora a aula visando trabalhar com o sentido linguagem verbal e linguagem visual, questionando os alunos como eles identificam com mais facilidade o significado do texto, ou seja, o sentido. Do ponto de vista da tipologia de aula podemos identificar o **modelo socrático** presente neste recorte. O professor elabora perguntas sistemáticas para o aluno expressar seu ponto de vista, como vemos em **L144P**, e toma a resposta do aluno como ponto de partida para os esclarecimentos do conteúdo da aula, como nas **L151A** a **L158P**. Temos também alguns

traços característicos da aula caleidoscópico, a metodologia do professor tem como base a motivação e colaboração dos alunos, com a participação espontânea.

Do ponto de vista da construção do sentido do texto evidenciamos que esta aula, com traços do modelo socrático e caleidoscópico são direcionadas para que ocorra o processo de construção do sentido do texto. O professor sempre se coloca na mesma posição dos alunos, como em **L143P, L144P e L158P**.

No se refere à reflexão sobre a linguagem e a língua, instrui-se que o ensino de Português e, portanto, também o LD, seja capaz de considerar as relações que se estabelecem entre a linguagem verbal e outras linguagens, no processo de construção dos sentidos de um texto. Temos um exemplo desse trabalho, com esse tipo de texto, que poderá ser explorado pela professora ao máximo, para que o aluno compreenda bem que a linguagem tem características não somente escritas, mas que o não verbal também é uma leitura e um tipo de texto que o aluno pode reconhecer.

A escola, como instituição autorizada, e por meio do professor, tem o papel de capacitar o aluno para entender que a leitura veicula-se de diversas formas, e ler é um processo amplo e dinâmico que pressupõe mudanças de linguagem. Segundo Maingueneau (1996, p.55): “A leitura não é, portanto, um percurso linear, mas um processo complexo com voltas, antecipações, sobreposições”.

É importante o aluno compreender e perceber a aula de leitura com esta característica dinâmica, singular e plural, pois o texto se define por sua pluralidade de sentido que o leitor poderá empregar, neste processo de interação entre autor – leitor – texto. O professor como mediador deste processo direcionará os alunos para este reconhecimento da leitura em todas as suas nuances.

O ritual desta aula não segue o modelo tradicional com um começo, meio e fim, com exclusividade do estudo do vocabulário e interpretação do texto. Esta aula, do formato caleidoscópico e socrático, gera motivação e a participação dos alunos. A concepção de linguagem segundo Bakhtin (1999) é efetiva nesta aula, em que o espaço escolar torna-se um encontro de sujeitos que interagem e o conhecimento circula na busca do sentido do texto.

Como diz Dell Ísola (1996) uma das tarefas do professor é promover na aula de leitura oportunidades para o desenvolvimento do aluno enquanto sujeito criativo e crítico no processo de compreensão da leitura.

Vejamos o quadro ilustrativo do levantamento de dados desta aula.

QUADRO 6 – LEVANTAMENTO DE DADOS REFERENTE AULA 03

PESGUNTAS / RESPOSTAS	AULA SOCRÁTICA
Perguntas do Professor	14
Respostas dos Alunos	09
Perguntas dos Alunos	Nenhuma
Respostas do Professor	Nenhuma

Percebemos que a professora sempre está em busca da participação dos alunos e de ouvi-los. Ela motiva os seus alunos e com elogios busca a espontaneidade e segurança para que todos se manifestem. Sempre valorizando as respostas e instigando cada vez mais que outros participem.

Mesmo com alguns traços de um modelo de leitura tradicional, no início da aula com a atividade de interpretação do texto e sem uma leitura prévia do texto fica evidente, neste trecho, devido à busca intensa da participação dos alunos, que o professor/a motive os alunos a compreenderem o texto por si mesmo, de acordo com suas respostas, para que descubram o sentido do texto, como menciona em **L18P**.

No caso do modelo de aula proposto por Marcuschi, evidenciamos que o tipo de **aula socrática e caleidoscópio predominam nesta aula e que permite, a nosso entender, a construção do sentido do texto.**

Este modelo de aula, neste *corpus* que selecionamos para fins de análise, nos revela a diversidade de estratégias que podemos transmitir aos alunos numa aula de leitura, na qual eles sentem-se motivados a participarem da aula de leitura com um bom rendimento e aprendizado.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A reflexão sobre o trabalho com a leitura na escola nos proporcionou uma experiência riquíssima de aprendizado na interação com professores e alunos que participaram desta pesquisa. As experiências de sala de aula são fundamentais para a formação do professor que podem servir como instrumento de prática em nossas escolas.

Registramos em nossas observações que as escolas públicas ainda carecem de políticas públicas que revigorem as práticas e o ensino e aprendizagem da leitura, pois deparamos com uma estrutura precária, salas de aula com superlotação e com poucos recursos metodológicos e didáticos para o professor. Encontramos ainda no espaço escolar uma prática dissociada da teoria, sobretudo das teorias mais recentes e adequadas para esta sociedade redimensionada e moderna, e, sobretudo, tecnológica.

O discurso / prática do professor na sala de aula se constitui, basicamente, por um fazer tradicionalista e mecânico, com uma concepção única de leitura e, conseqüentemente, um sentido também único para o texto. Ler não significa ainda o processo interativo, espaço de troca de vozes que permitem a circulação de sentidos no processo de construção do sentido do texto. Construir sentido na aula de leitura significa promover a interação entre autor / leitor / texto, através da relação professor e aluno na sala de aula. A discussão sobre a leitura é ampla e diversificada e exige posturas teóricas e metodológicas diversificadas. A exemplo da tipologia postulada por Marcuschi (2005) que resultou na categoria de aulas: ortodoxa, socrática, caleidoscópica e desfocada.

Evidenciamos uma abordagem tradicional em que o professor ainda é visto como centro da aula e do saber, figura de autoridade provocando no aluno receio em responder e se expor, pois falar na aula causa “nervosismo” como tivemos na **Aula 03**, os recortes de **L30P a L36P**.

Procede ainda em nossas escolas e sala de aula de leitura, a figura do professor como autoridade, como único detentor do saber e apto a falar. O aluno é visto como receptor deste saber que apenas responde as questões solicitadas pelo professor e Livro Didático, e que, principalmente, suas respostas devem estar “iguais” ao do professor ou LD, como temos em **L46P**.

Constatamos que **o tipo de aula apresentado pelo professor é determinante no processo de construção do sentido do texto**. Portanto, baseado na tipologia de Marcuschi (2005), ora analisado nesta pesquisa, afirmamos que, a princípio, **os modelos socrático e caleidoscópico** são os que reconhecem no aluno a ação conjunta do saber e promovem a interação professor e aluno, primordial no processo de construção do sentido do texto.

É primordial que o professor possa esclarecer os objetivos de sua aula de leitura, engajando os alunos na sua ação pedagógica e assim promova que as dúvidas venham a ser sanadas no que se refere ao interesse do aluno com o texto trabalhado em sala e, conseqüentemente, com a aula de leitura. Abordamos este aspecto porque acreditamos sim que os alunos têm um interesse muito particular em relação à leitura, basta ao professor, juntamente com toda equipe pedagógica, incentivar e identificar esta motivação no aluno.

Faz-se necessário que o professor de língua portuguesa, enquanto agente que promove a leitura na escola, conscientize-se da necessidade de formarem leitores hábeis, que possam ler o mundo nos seus mais variados contextos e participem criticamente na sociedade.

É fundamental que o professor e a escola percebam que o aluno precisa se engajar e entender que a aula de leitura é desenvolvida como um ato em conjunto e interacional entre os interlocutores do processo de aprendizagem do texto.

O desafio do professor é também nas aulas de leitura definir bem seus objetivos e metodologia à realidade de sua turma. E caberá ao aluno descobrir seu espaço; como um sujeito leitor que participa e dialoga com o texto, e não apenas um decifrador de signos ou receptor de informações, que apenas responde as perguntas do professor, mas assuma seu papel de construir o sentido da leitura e instituir-se de forma produtiva e eficaz na aula de leitura.

A aula de leitura pode ser caracterizada como gênero devido ao ritual que apresenta, com um começo, meio e fim, previamente estabelecidos pelo professor e/ou LD. A aula como gênero interativo proporciona estes espaços de interação e compreensão do processo de aprendizagem do texto. Cabe ao professor vincular sua metodologia as necessidades que são impostas em cada sala, de acordo com as dificuldades e realidade dos alunos. O estudo com o gênero, pois, propicia este aprendizado.

É salutar também para todos os envolvidos neste processo de ensino e aprendizagem da leitura a busca pela descoberta do prazer de ler, de um entendimento do sentido da leitura, o aluno como parte integrante deste processo, não apenas receptor da fala do professor em relação ao texto lido. Afirmamos com Walty (1995, p.31) que:

“(…)ler é também preencher lacunas, estabelecer relações, fazer perguntas. Na escola, porém, o que se faz, usualmente, é pedir aos alunos que dêem respostas, rigidamente controladas, a perguntas feitas sobre um texto qualquer. A leitura, que é um processo de produção de sentido, reduz-se a uma reprodução de sentidos dados. O sujeito faz-se objeto, a pergunta faz-se resposta, o prazer, tédio.

Visualizamos uma aula de leitura com espaço para uma nova relação entre professor e aluno, para que o processo de construção do sentido do texto se efetue. Nesta pesquisa, todavia, ainda evidenciamos como preponderante a presença da aula ortodoxa e socrática, em que o ensino e aprendizagem da leitura não se desenvolvem numa construção conjunta do sentido do texto. A aula de leitura é um gênero especial e uma forma de estimular processos interativos. Esta pesquisa demonstra que o ato de ler nas escolas impõe-se como vital porque a prática de leitura ainda se mostra deficiente e mecanicista e o discurso do professor e a apresentação do conteúdo estão voltados para uma concepção única de ler. Esperamos ter contribuído para a melhoria do ensino e reforçamos a urgência da revitalização das práticas leitoras na escola

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Maria de Fátima. **Linguagem e leitura: movimentos discursivos do leitor na construção do sentido do texto em sala de aula de 5 série**. Tese de doutorado, UFPE, 2004.

BAKHTIN, Mikhail, (VOLOCHINOV). **Marxismo e Filosofia da Linguagem: problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem**. 10. Ed. São Paulo: Hucitec, 2002.

BAKHTIN, Mikhail. **Estética da criação verbal**. 2 ed. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

BARTHES, Roland. **O rumor da língua**. Lisboa, Portugal, 1984.

_____. **Aula**. 10 ed. São Paulo: Cultrix, 2002.

BASTOS, Neusa Barbosa (Org.). **Língua portuguesa: história, perspectivas, ensino**. São Paulo: EDUC, 1998.

BATISTA, Antonio Augusto Gomes. **O texto escolar: uma historia**. Belo Horizonte: Ceale: Autêntica, 2004.

_____. **Sobre a leitura: notas para a construção de uma concepção de leitura de interesse pedagógico**. Brasília. In: Em Aberto, 1991.

_____. e GALVÃO, Ana Maria de Oliveira (Org.). **Leitura: práticas, impressos, letramentos**. Belo Horizonte: Autêntica, 1999.

BRANDÃO, Helena N. **Introdução à análise do discurso**. 6 ed. Campinas, SP, 1997.

_____. **Gêneros do discurso na escola: mito, conto, cordel, discurso político, divulgação científica**. 2 ed. São Paulo: Cortez, 2001.

BRAIT, Beth (Org.). **Bakhtin, dialogismo e construção do sentido**. Campinas, SP: Ed. da UNICAMP, 1997.

_____. **Bakhtin: conceitos-chave**. São Paulo: Contexto, 2005.

_____. **Bakhtin: outros conceito-chave**. São Paulo: Contexto, 2006.

_____. O processo interacional. In: PRETTI, Dino (Org.). **Análise de textos orais**. 6 ed. São Paulo: Humanitas, 1993.

BRASIL Ministério de Educação e Cultura. **Parâmetros curriculares nacionais adaptações curriculares: Ensino Médio Linguagens, Códigos e suas Tecnologias.** Brasília: Ministério da Educação / Secretaria de Educação Média e Tecnológica, 1999.

BRÉAL, Michel. **Ensaio de semântica: ciência das significações.** Trad. Aída Ferras et al. São Paulo: EDUC, 1992.

BORBA, Francisco da Silva. **Introdução aos estudos lingüísticos.** 11 ed. Campinas, SP: Pontes, 1991.

CARDOSO, Silvia Helena Barbi. **Discurso e ensino.** 2 ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

CASTRO, Solange Teresinha Ricardo de. (Org.). **Pesquisa em Lingüística Aplicada: Novas Contribuições.** Taubaté, SP: Cabral Editora e Livraria Universitária, 2003.

CERTEAU, Michel de. **A invenção do cotidiano: 1. artes de fazer.** Petrópolis: Vozes, 1994.

CHARTIER, Roger. **A ordem dos livros.** 2. ed. Editora da UNB, 2001.

_____. **A aventura do livro: do leitor ao navegador.** São Paulo: Ed. da UNESP, 1999.

CORACINI, Maria José R.F. **Interação e sala de aula.** Calidoscópico. Vol. 3. Unisinos, 2005.

CORACINI, Maria José R.F. (Org.). **O Jogo discursivo na aula de leitura: língua materna e língua estrangeira.** Campinas, SP: Pontes, 1995.

DELL'ISOLA, Regina C. P. A interação sujeito-linguagem em leitura. In: MAGALHÃES, Isabel S. (Org.). **As múltiplas faces da linguagem.** Brasília: Editora Universitária de Brasília, 1996.

FARIA FILHO, Luciano M. (Org.). **Modos de ler / formas de escrever: estudos de histórias da leitura e da escrita no Brasil.** 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2001.

FARACO, Carlos Alberto. **Interação e Linguagem: Balanço e Perspectivas.** Calidoscópico. Vol. 3. Unisinos, 2005.

_____, TEZZA, Cristóvão, CASTRO, Gilberto de. (Orgs.); Beth Brait ... et al. **Diálogos com Bakhtin.** 3 ed. Curitiba: Ed. Da UFPR, 2001.

FERRERIA, Norma Sandra de Almeida.(Org.). **Leitura: um cons / certo.** São Paulo: Companhia Editora Nacional, 2003.

FIORIN, José Luiz (Org.) **Introdução à lingüística: objetos teóricos.** 3 ed. São Paulo: Contexto, 2004.

_____. **Introdução ao pensamento de Bakhtin.** São Paulo: Ática, Coleção ensaios, 2006.

FOCAULT, Michel. **O que é um autor?** Portugal: Veja; Passagens, 2002.

_____. **A hermenêutica do sujeito.** São Paulo: Martins Fontes, 2004.

FONTAINE, Jacqueline. **O Circulo lingüístico de Praga.** Trad. João Pedro Mendes. São Paulo: Cultrix,. Editora da Universidade de São Paulo, 1978.

FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler: em três artigos que se complementam.** Coleção polêmicas de nosso tempo. 23 ed. São Paulo: Cortez, 1989.

GALVÃO, Ana Maria de Oliveira (Org.). **Leitura: práticas, impressos e letramentos.** 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2002.

GERALDI, João Wanderley. **Linguagem e ensino: exercícios de militância e divulgação.** Campinas: Mercado Aberto, 2002.

_____. **O texto na sala de aula.** São Paulo: Ática, 1999.

_____. **Portos de Passagem.** 2 ed. São Paulo: Martins Fontes, 1993.

GIL, Antônio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa.** 3 ed. São Paulo: Atlas, 1991.

GRAMSCI, Antonio. **Os intelectuais e a organização da cultura.** Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1995.

ILARI, Rodolfo. **A Lingüística e o ensino da língua portuguesa.** Martins Fontes, 1998.

KRISTEVA, Julia. **História da Lingüística.** Trad.Maria Margarida B. São Paulo: Martins Fontes, 1969.

KOCH, Ingedore Villaça. **O texto e a construção dos sentidos.** 5ª ed. São Paulo: Contexto, 2001.

_____. **Desvendando os segredos do texto.** São Paulo: Contexto, 2002.

_____. **Ler e compreender: os sentidos do texto.** São Paulo: Contexto, 2006.

LIBÂNEO, J.B. **Formação da consciência crítica: subsídios psico-pedagógicos.** Petrópolis: Vozes, 1982.

LYONS, J. **Linguagem e lingüística: uma introdução**. Trad. Marilda W. Averborg. Rio de Janeiro: Guanabara Koggan, 1987.

MACHADO, Anna Raquel (coordenação). **Planejar gêneros acadêmicos**. São Paulo: Parábola Editorial, 2005.

MAGALHÃES, Maria Izabel Santos (Org.). **As múltiplas faces da linguagem**. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 1996.

MAINGUENEAU, Dominique. **Pragmática para o discurso literário**. Trad. Marina Appenzelle. São Paulo: Martins Fontes, 1996.

MANGUEL, Alberto. **Uma história da leitura**. São Paulo: Companhia das Letras, 1997.

MARCUSCHI, Luiz Antônio, Gêneros textuais: configuração, dinamicidade e circulação. In: **Gêneros textuais: reflexão e ensino**. Organização de Acir Mário Karwoski et al. Palmas e União da Vitória, Paraná: Kaygangue, 2005, p. 17-33.

_____. O Diálogo no contexto da aula expositiva: continuidade, ruptura e integração. In: PRETTI, Dino (Org.). **Diálogos na fala e na escrita**. São Paulo: Editora Humatinas, Projeto Paralelos, vol. 7, 2005.

_____. Gêneros textuais: definição e funcionalidade. In: DIONÍSIO, A. P. et al. **Gêneros textuais & ensino**. Rio de Janeiro: Lucerna, 2005.

MARI, Hugo. **Análise do discurso: fundamentos e práticas**. Belo Horizonte: Núcleo de Análise do Discurso – FALE- UFMG, 2001.

MARILDES, Marinho. **Ler e navegar: espaços e percursos da leitura**. Campinas, SP: Mercado de Letras: Associação de Leitura do Brasil – ALB, 2001.

MARTINS, Maria Helena (Org.). **Questões de linguagem**. 5 ed. São Paulo: Contexto, 1996.

MUSSALIN, Fernanda e BENTES, Ana Cristina (Org.). **Introdução à lingüística: fundamentos epistemológicos**. Vol. 1. São Paulo: Cortez, 2004.

_____. **Introdução à lingüística: fundamentos epistemológicos**. Vol. 3. São Paulo: Cortez, 2004.

NAVARRO, Pedro. **Estudo do texto e do discurso: Mapeando conceitos e métodos**. São Carlos: Claraluz, 2006.

ORLANDI, Eni Pulcinelli. **Discurso e leitura**. São Paulo: Cortez: Campinas, 1988.

_____. **As formas do silêncio: no movimento dos sentidos.** 4. ed. Campinas: Ed. da Unicamp, 1997.

POSSENTI, Sírio. **Pragas da leitura.** São Paulo: IEL / UNICAMP.

_____. **Discurso, estilo e subjetividade.** São Paulo: Martins Fontes, 1993.

PRETI, Dino. (Org.). **Diálogos na Fala e na Escrita.** MARCUSCHI, Luiz Antonio. O Dialogo no Contexto da Aula Expositiva: continuidade, ruptura e integração. São Paulo: Humanitas, Projeto Paralelos, 2005.

RIBEIRO, Maria das Graças Carvalho. **Nas trilhas do sentido: as estruturas nominais em – mente numa perspectiva semântico-discursiva.** João Pessoa: Idéia, 2006.

RUDIO, Franz Victor. **Introdução ao projeto de pesquisa científica.** Petrópolis, Vozes, 1986.

ROJO, R.(Org.). **A prática da linguagem em sala de aula: praticando os PCN´s.** São Paulo: EDUC; Campinas, SP: Mercado de Letras, 2001.

_____. Gêneros do discurso e gêneros textuais: questões teóricas e aplicadas. In: MEURER, J. L; BONINI, A.; MOTTA-ROTH, D. (Org.). **Gêneros: teorias, métodos, debates.** São Paulo: Parábola Editorial, 2005.

SAUSSURE, Ferdinand de. **Curso de lingüística geral.** 4 ed. São Paulo: Cultrix, 1972.

SOUSA, Maria Ester Vieira de. **O novo/velho discurso da/na aula de leitura. In: Discurso de sala de aula: as surpresas do previsível.** João Pessoa: Ed. Universidade Federal da Paraíba, 2002.

WALTY, Ivete Lara Camargos. **Revista Presença Pedagógica. In: Os sentidos da leitura.** Nº 4, Julho/Agosto 1995.

ANEXOS

Na Terra deserta
A última galinha põe o último ovo.
Seu cocoricó não encontra eco...
O anjo a que estava afeto o cuidado da Terra.
Dá de asas e come o ovo.
Humm ! O ovo vai sentar-lhe mal...
O ovo !
O Anjo, dobrado em dois, aporta em dores o ventre angélico.
De repente,
O Anjo cai duro, no chão !
(Alguém, invisível, ri baixinho...)

Mário Quintana, 1906. Nariz de vidro. São Paulo:Ed. Moderna, 1984.

Texto 2: A Família - Carlos Drummond de Andrade

Três meninos e duas meninas sendo uma ainda de colo a cozinheira preta, a copeira mulata, o papagaio, o gato, o cachorro, as galinhas gordas no palmo da horta e a mulher que trata de tudo. A espreguiçadeira, a cama, a gangorra, o cigarro, o trabalho, a reza, a goiabada da sobremesa do domingo, o palito nos dentes contente, o gramofone rouco toda a noite e a mulher que trata de tudo. O agiota, o leiteiro, o turco, o médico uma vez por mês, o bilhete todas as semanas em branco, mas a esperança sempre verde, a mulher que trata de tudo e a felicidade.

Aula sobre o texto de Mário Quintana – O OVO

L 01	Professora	A professora leu o texto em voz alta com toda a
L 02		turma vamos ago:ra(+) retirar(+) as pala:vras do
L 03		texto(+) que vocês não conhe:cem(+++) por
L 04		exem:plo(+++) quais são as palavras que você não
L 05	Aluno 1	conhece(+) nesse texto ? por favor.
L 06	Professora	ANGELICO
L 07		Ange:lico(+) perai(+), só um instante(+) ele disse
L 08	Aluno 2	que não conhece a palavra ANGÉLICO(+++) ok ?
L 09	Professora	AFETO
L 10		
L 11	Aluno 2	Said(+) Said(+) cadê você ?(+) qual a pala:vra que
L 12	Professora	você não conhece ?
L 13	Professora	afeto
L 14	Aluno 3	meu filho não conhece a palavra afeto
L 15	Professora	outra palavra(+) alguém aí na sala se pronuncia !
L 16	Aluno 4	
L 17	Professora	ECO
L 18	Aluno 5	eco(+) ele não conhece a palavra eco
L 19	Professora	VENTRE
L 20		
L 21		VENTRE ?(+) Ventre ?
L 22		SENTAR-LHE
L 23	Professora	sentar-lhe(+++) você entende o que é sentar ?
L 24		
L 25	Professora	é você colocar seu corpo(+) encostar(+) a cadeira e
L 26	Aluno 6	se posiciona(+) ((falas de alunos)) só que aqui(+) a
L 27	Professora	palavra não está(+) no seu sentido ... normal
L 28	Professora	alguém falô ?(+) diga(+) co:co:ri:có ?
L 29		
L 30	Professora	ele não entende(+) cocoricó
L 31	Professora	

L 32	Aluno 7	alguém mais aqui ?
L 33	Professora	alunos falam juntos ao mesmo tempo
L 34	Professora	pronto(++) para:mos aqui ?(+) alunos falam
L 35		
L 36		é uma onoma:topéia
L 37		você não entendeu(+) esta expressão ?(+) ó:timo
L 38		pronto(+) então(+) vamos aqui(+) agora(++) então
L 39		veja bem(+) pessoal(++) eh ...! nós temos palavras
L 40		aqui ...(+) vocês disseram pra mim(+) que vocês
L 41	Aluno 4	não conhecem (+) por exemplo(++) cocoricó(++)
L 42	Professora	mas veja(+) perai(++) olha pra mim(+) preste
L 43	Aluno 8	atenção(++) ele disse que não conhece a palavra
L 44	Professora	cocoricó
L 45	Aluno 9	
L 46	Professora	é o som que a galinha emite
L 47	Professora	alguém na sala conhece essa palavra cocoricó
L 48	Professora	cocoricó é o som que a galinha emite
L 49	Professora	
L 50	Professora	pronto, é o som que a galinha emite. pronto alguém
L 51	Professora	já descobriu pra mim o que é cocoricó. jo:ia perfeito
L 52		alguém poderia dizer o que significa a palavra eco ?
L 53	Professora	incompreensível
L 54		é o som que está o que é que está refletido isto é
L 55		olha alguém me dando aí(+) o significado da palavra
L 56	Aluno 8	eco(++) então veja(+) olha alguém me dando uma ...
L 57	Professora	interpretação ex:celente(++) o eco é o seguin:te(+)
L 58		no lugar que existe pouco ar, o que é que aconte:ce ?
L 59	Professora	vozes de alunos
L 60		
L 61	Professora	ai(+) a voz devolve(+)
L 62		uma altu:ra mai:or
L 63		pronto(++) alguém disse pra mim(+) o que era eco
L 64	Professora	meu filho(+) o que significa afeto ?
L 64		afeto significa amor(++) que ma:is ? cuidado(+)

L 65		carinho(++) que mais ? então veja(+) observe o que
L 66		vocês estão me dizendo(+) que a palavra afeto(+) ela
L 67	Alunos	diz(+) amor(+) carinho(+) cuidado(+) três
L 68	Professora	significa:dos(+) para essa palavra afeto(++) então(+)
L 69	Professora	gente obser:ve::(+) este significado(+) e vamos
L 70		encaixar(+) esse significado(+) neste texto(+) tá ?
L 71	Professora	olhe(+) alguém aqui(+) na sala(+) falô pra mim(+)
L 72	Professora	pra nós(+) pra turma(+) que não entendeu a palavra
L 73		sentar-lhe
L 74	Professora	que o corpo não recebeu bem o ovo
L 75	Aluno 10	ah !... quem ...(+++) responde pra mim(+) como ?
L 76	Professora	que(+) que significa ?
L 77		
L 78	Professora	perfeito(+) alguém traduziu(+++) que o corpo não
L 79		recebeu bem o ovo
L 80		
L 81	Aluno 11	agora(+) outro aluno também se posicionou(+)
L 82	Professora	dizendo que ele não sabe(+) o que significa dobrado
L 83		em dois(+) no texto(+) não é isso ?(+) dobrado em
L 84	Professora	dois(+) você sabe(+) né ? no texto(+) ele não
L 85		entendeu(+) não foi você que perguntô ? então(+)
L 86	Alunos	como seria(+) alguém poderia explicar pra nosso
L 87	Professora	coleguinha(+) o que significa dobrado em dois ?
L 88	Professora	no texto(+) eu quero a significação eh ...
L 89		imaginando a idéia do autor(+) do poeta
L 90		que o anjo se divide em duas partes
L 91	Aluno 8	que o anjo se divide em duas partes
L 92	Professora	qual foi então(+)
L 93		a melhor idéia que se encaixou
L 94		nesse texto ?
L 95	Aluno	a principal
L 96	Professora	a que faz o quê ?
L 97	Aluno 14	aquela em que o anjo se dobra em dois(+) de dores

L 98	Professora	é como se ele tivesse se ... abaixando ele fica(+)
L 99	Professora	encolhendo a barriga
L 100	Professora	isso(++) perfeito(++) agora(+) alguém na sala falou
L 101		pra mim(+) que ele não entendeu o ventre
L 102		angélico(+) a relação(+) do ventre angélico
L 103		
L 104	Professora	eita(+) eu quero entender a posição da menina(+)
L 105		como é seu nome ?
L 106	Aluno 16	Vanessa
L 107		Vanessa(+) por favor(+) fale Vanessa(+) ventre
L 108	Professora	angélico(++) o que você sabe(+) sobre isso ?
L 109		
L 110	Aluno 18	o ventre angélico significa dizer que se refere a
L 111		própria barriga do anjo(+) é angélico porque tudo
L 112		que vem do anjo é angélico(++) perfeito ?
L 113	Professora	agora(+) aqui na sala(+) cadê Rodrigo ? ah !
L 114		Rodrigo danado ! gente ! eu quero que alguém na
L 115	Professora	sala(+) quer se posicionar(+) por favor e explicar-
L 116		me eh ... a idéia geral do texto(++) eu quero que
L 117		alguém na sala se posicione(+) então(+) presta
L 118	Professora	atenção(+) fique em pé(+) fique em pé e diga em
L 119	Professora	voz alta(++) primeiro você(+) como é diga
L 120		assim(++) no texto acontece...
L 121	Aluno 18	acontece(+) quando a galinha põe o ovo(+) ele
L 122		como o ovo e se sente mal(+) no final do texto...
L 123		pronto(++) ele interpretou assim(+) veja bem(++)
L 124	Professora	vamos ler mais uma idéia que não está(...)(+) a idéia
L125		dele em que ser aproveitada(+) tá ? só um detalhe ...
L126		Rodrigo(+) leia o texto(+) em voz alta(+) por
L127	Professora	favor(+) meu filho leia prestando bem atenção(+) tá
L128		certo ? vá leia
L129		então veja(+) ele leu o texto todo(++) agora(+) o que
L130		você entendeu(+) Rodrigo

L131		então(+) o que é que meu filho entendeu. Rodrigo o
L132		que você entendeu a respeitodessa idéia do texto ?
L133		veja que(+) desde o início(+) “na terra deser:ta(+) a
L134		últ:ima galin:ha põe(+) o úl:ti:mo o:vo”(++) o que é
L135	Professora	que você enten:de(+) por isso(+) ai ?
L136		só isso(+) só um detalhe para passar o tópico meu
L137		filho(+) senta ai(+) um pouquinho! Vai(+) só
L138		responde pra mim uma coisa(+) vocês gostaram
L139		desse texto ?
L140		
L141	Aluno 20	sim ...
L142	Professora	qual é a importância dele(+) pra vocês ?
L143		que ele tenha responsabilidade pra não fazer errado
L144	Aluno 20	hum ! alguém mais tem alguma idéia a acrescentar ?
L145	Professora	por favor(+) alguém mais tem alguma idéia a
L146		acrescentar para eu fechar(+) a aula ?
L147		
L148	Aluno 20	a moral da história(+) que nós devemos cumprir
L149		com(+) com as nossas responsabilidades
L150	Professora	perfeito(++) parabéns !(+) quinta série(+) vocês são
L151		da 5ª série tarde(+) 5ª B
L152		

FAMÍLIA de Carlos Drummond de Andrade

L. 01	P:	Família – Carlos Drummond de Andrade... então... vamos
L. 02		observar o que é que é dito neste texto... tá ? a idéia principal
L. 03		dele... vamos tirar ! é a respeito de que o texto fala... vamos
L. 04		ver assim... três meninos e duas meninas... sendo uma ainda
L. 05	P:	de colo... acompanhe por favor a leitura no caderno... ok
L. 06		então... vamos ver aqui... se o texto é família... quais são os
L. 07		elementos... as palavras... as idéias que dão a idéia de família
L. 08	A₁:	no texto ?
L. 09	A₂:	quais são ?
L. 10	P:	os meninos e as meninas
L. 11		são os filhos... né isso ? chamaríamos o quê ? de filhos... né
L. 12		isso ? em relação aos meninos e as meninas /.../ que mais ?
L. 13		que outras palavras... a cozinheira preta a copeira mulata
L. 14		outras pessoas que servem na casa... as pessoas que servem na
L. 15		casa... na família... né isso ? muito bom... Lúcia ! por favor...
L. 16		Lúcia ! /.../ aí... veja mais... ai veja aqui a idéia de uma família
L. 17	A₃:	é uma casa... bom... é casa porque nós temos aí a relação de
L. 18	P:	galinhas gordas... né isso ? que mais ? o que é que dá idéia de
L. 19		casa e não de apartamento ? né isso
L. 20		o gato... o cachorro...
L. 21	A₃:	a presença de quem ?
L. 22	P:	dos animais
L. 23	A₃:	dos animais /.../ o que mais ?
L. 24	P:	a gangorra...
L. 25	A₄:	o espaço... não é... o que ocupa o espaço... o que seria
L. 26	P:	a horta...
L. 27	A₄:	a horta... isso ai só lembra de /.../ casa... exatamente e não de

L. 24	P:	apartamento não é isso /.../
L. 25		a galinha... a horta... a gangorra...
L. 26	A₅:	a goiabada
L. 27	A₅:	a goiabada diferencia a casa de apartamento ?
L. 28	P:	não
L. 29	A₆:	não /.../ sim... agora me digam aqui... por favor !
L. 30	P:	galinha é de fazenda
L. 31	A₇:	este me disse que galinha é de fazenda... será que galinha é
L. 32	P:	sempre de fazenda ?
L. 33		não
L. 34	A₇:	ah... tá /.../ agora... vamos aqui... gente... quais são as
L. 35	P:	palavras... aqui comigo meu filho... aqui Tiago e todo
L. 36		mundo... olhe pra mim... olha pra mim Giovani ! atenção !
L. 37		todos: quais são as palavras do texto... as palavras desse
L. 38		texto... que vocês não conhecem ?
L. 39	A₈:	gramofone
L. 40	P:	agiota
L. 41	A₉:	agiota... copeira... que mais ? /.../ ah ! gramofone ! meu filho...
L. 42	P:	por favor !
L. 43	A₁₀:	turco
L. 44	P:	a palavra turco... que mais ? vocês não estão participando eu
L. 45		também estou achando isso... olha... ele disse que não conhece
L. 46	A₁₁:	gramofone... turco... agiota... copeira... não conhece... só né ?
L. 47	P:	muito bem
L. 48		(alunos falam de uma só vez) incompreensível
L. 49		gente... aqui na sala... ei... ei... ei... preste atenção conversinha
		não... aqui comigo ! aqui comigo... por favor... olhe vamos

L. 50		observar aqui na sala... meu filho Giovanni aqui comigo ! por
L. 51		favor ! gente... atenção... essas palavras que eu marquei que
L. 52	P:	vocês disseram pra mi que não entenderam... por exemplo... a
L. 53		primeira vou falar do número um: a copeira... aqui na sala
L. 54		alguém não conhece... sabe o que é copeira... levante o
L. 55		braço... pronto /.../ alguém já levantou o braço e esse alguém
L. 56		vai falar o que é copeira... Giovanni ! só... Giovanni falando...
L. 57	A₁₂:	a copeira é a pessoa que serve na casa... né isso ?
L. 58	P:	trabalha com copo
L. 59	A₁₂:	serve o suco no copo
L. 60	A₁₂:	sim que trabalha com a parte de alimentação... de servir a
L. 61	P:	alimentação... né isso ? jóia; tipo garçonete... ok ?
L. 62	A₁₂:	gente... preste atenção que eu vou fazer outra perguntinha...
L. 63	P:	em relação à segunda palavra: gramofone olha só... preste
L. 64	A₁₂:	atenção /.../ o gramofone... fone rouco... “o gramofone rouco
L. 65	P:	toda noite” o que é rouco /.../ o fone lembra o quê ?
L. 66	A₁₂:	som... lembra som... só que é como se você fosse ouvir toda a
L. 67	P:	noite... algum som através desse aparelho... pensando assim...
L. 68	A₁₂:	eu chagaria a que conclusão ?
L. 69	P:	é um radinho
L. 70	A₁₂:	é como se fosse uma espécie de rádio... ou toca disco... né ?
L. 71	P:	que imita som de mar... de floresta... de dança
L. 72	A₁₃:	entendi... é como se fosse um rádio /...que imita som de mar
L. 73	P:	você acha que gramofone é um tipo de aparelho que imita som?
L. 74	A₁₃:	não professora é... o telefone / na opinião de Daniel seria o quê ?
	P:	um telefone ? /.../ Tiago o que seria um gramofone... no texto ?
	A₁₃:	um telefone
	P:	um telefone /.../ eh... alguém teria uma idéia diferente ? toda
	A₁₃:	noite se escuta isso ai... estou rouco... é como se fosse um

L. 75	A₁₄:	rádio... alguém mais ? ok
L. 76	P:	((muitas vozes))
L. 77		peçoal escute só... detalhe... então... ficou claro o quê ? que
L. 78	P	gramofone é uma espécie de rádio ou toca disco antigo né... que todas as noites alguém escuta
L. 79		vitrola
L. 80	A₁₄:	alguém falou vitrola ? é vitrola antiga... né isso ? /../ terceira
L. 81	P:	palavra: agiota... alguém aqui na sala sabe o que é agiota
L. 82		alguém que pratica agiotagem
L. 83	A	o que é agiotagem ?
L. 84		é uma espécie de gesto de praticar coisas...
L. 85	P:	oh ! fala Eloi silêncio... vamos ouvir Eloi ! vamos ouvir Eloi...
L. 86		vamos Eloi... agiota... no caso de Eloi...
L. 87		é como se fosse um gesto de praticar coisas
L. 88	A₁₅:	agiota no caso de... de... Eloi e como se fosse um gesto de
L. 89	P:	praticar coisas
L. 90		professora
L. 91	A₁₆:	fala ... olha ai... alguém dando outra idéia
L. 92	P:	alguém que empresta
L. 93	A₁₆:	ela acha que (como é seu nome)
L. 94	P:	Alana
L. 95		Alana acha que agiota é alguém que empresta... empresta o
L. 96	A₁₆:	quê exatamente ?
L. 97	P:	dinheiro
L. 98		dinheiro
L. 99	A₁₇:	olha... ai pessoal ! então... agiota seria alguém que empresta...
L. 100	P:	o quê ? dinheiro para outra pessoa e normalmente... a outra

L. 101		pessoa cobra com juro
L. 102		cobra com juro
L. 103	A₁₇:	muito bom... então... veja bem... a outra palavra... quinta C...
L. 104	P:	presta atenção ! pessoal ! ei... preste atenção que eu vou falar
L. 105		agora... ei presta atenção a mim... não converse... eh turminha
L. 106		trabalhosa... olhe pra cá menina... pára de conversar um
L. 107	P:	instante... pelo amor de Deus... preste atenção a mim ! /.../ a
L. 108		outra palavra seria turco
L. 109	A₁₇:	que nasce na Turquia
L. 110	P:	que nasce na Turquia... que mais ? (alunos falam de uma só vez)
L. 111		então... veja na idéia de Giovani... escutem só ! não... não... não... de jeito nenhum... não por favor não... são duas aulas... duas aulas... por favor quero silêncio na sala
L. 112	P:	olhe... não me façam ser grosseira com vocês... por favor...
L. 113		por favor eu quero silêncio na sala
L. 114		não... agora não /.../ querido... olhe pra mim ! tem um professor
L. 115		em sala... sabia ? dá licença... aqui comigo /.../ gente... a outra
L. 116		palavra... a última palavra... a qual vocês disseram que não
L. 117		conhecia é a palavra turco... o que significa turco... alguém falou
L. 118		pra mim que é alguém que nasce na Turquia
L. 119	A₁₉:	antigamente
L. 120	P:	Giovane estava dando uma idéia ótima... perai... Giovane
L. 121		falou pra mim que antigamente como é Giovane ?
L. 122	A₁₉:	antigamente... os árabes tinham um passaporte da Turquia... a
L. 123		Turquia era dominada pelos mulçumanos até 1918... ai... eles
L. 124		tinham o passaporte da Turquia e eram chamados pelos
L. 125	P	brasileiros de turcos
		pronto... veja que toda e qualquer pessoa tinha ... é como se
		fosse assim: na idéia de Giovane... toda e qualquer pessoa

L. 126		estrangeira conseguia um passaporte da Turquia... facilmente
L. 127		ai chegava...
L. 128		só os árabes.... né isso ? então... veja bem que ele deixa bem
L. 129	P:	claro... só os árabes... então... chegava-se ao Brasil com o
L. 130		nome de turco né ? certo... vamos lá ! /.../ gente...
L. 131		observando... ainda... o texto... minha gente ! cadê a
L. 132		concentração ? meu filho por favor... você é um rapaz
L. 133		educado ! pelo amor de Deus ! não tire a minha paciência
L. 134		diante dos seus colegas ! por favor... eu quero silêncio...
L. 135	P:	agora... para a interpretação do texto... por favor /.../ gente... então vamos lá... então a idéia é de família... não... não... não Silvany... não... não... não é sala de aula tá
L. 136		((muitas falas e barulho na sala))
L. 137		então... a idéia do texto é uma idéia de família... essa família
L. 138		seria pobre ou rica ?
L. 139	A₉:	pobre
L. 140	A₁₀:	rica
L. 141		alguém falou pobre ? quem falou pobre ? /.../ pobre ou rica
L. 142		((muitas falas))
L. 143	P:	gente... aqui alguém falou... pra mim... uma idéia brilhante...
L. 144	A₉:	como é seu nome ?
L. 145	P:	classe média... classe média alta
L. 146		olhe... alguém falou... na sala... continuando... pessoal...
L. 147	P:	escutem só... alguém falou pra mim... como é seu nome ?
L. 148		Eduardo
L. 149	A₉:	Eduardo falou pra mim uma idéia brilhante... olhe o que é que ele disse: professora era classe média porque fui eu minha filha... agora não... depois você fala comigo... tá bom ?

L. 150	P	obrigada... depois você fala comigo a respeito disso... agora eu estou fazendo um trabalhinho... tá ? /.../ veja bem... ele falou que era classe média porque na família existia alguém que tinha dinheiro para emprestar... era agiota ? tem a presença do
L. 151		agiota... olha pra ai ! ele conseguiu identificar o nível social...
L. 152		dessa família... pela palavra o agiota... o leiteiro... o turco... né
L. 153	P:	isso Eduardo ? por esse verso não foi isso Eduardo /.../ bom...
L. 154		alguém mais pode dizer porque é que essa família é de classe média ?
L. 155	A₂₁:	tem copeira... tem empregada
L. 156	A₂₁:	tem copeira... tem empregada... tem o que mais ? um médico
L. 157	P:	uma vez por mês...
L. 158		tem animais de estimação
L. 159	P:	existem animais de estimação dentro de casa, né ? /.../ e gramofone... vocês poderiam dizer de qual época seria esse
L. 160		texto... pela palavra gramofone ? seria atualizado... um texto
L. 161		de hoje ?
L. 162		não... não... não...
L. 163	A₂₂:	velho pra caramba
L. 164	A₂₂:	como é esse velho pra caramba... que ele falou pra mim...
L. 165	P:	seria mais ou menos de quanto ?
L. 166		1930
L. 167	A₂₂:	1930... ele disse... olha... Felipe falou 1930 ele disse... vocês
L. 168	P:	concordam com ele ?
L. 169		não... 1910
L. 170	A₂₃:	na época dos dinossauro
L. 171	A₂₄:	((muitas falas /.../ 1904... 1920... 1903... 1984 /.../))
L. 172	P:	gente... perai... só um detalhe... observem as palavras que eu vou marcar... perai... olhando aqui pro texto... vamos lá
L. 173		pessoal... observem aqui... oh... o bilhete... olhem para essa

L. 174		palavra aqui... atenção o bilhete... no texto... vamos ler esse
L. 175		pedacinho... o agiota... o leiteiro... o turco... o médico uma vez
L. 176	A₅:	por mês: “o bilhete todas as semanas branco mas a esperança... sempre verde”... que bilhete seria esse ?
L. 177	A₂₅:	bilhete de loteria... então se tem bilhete de loteria... esse texto
L. 178	P:	que é muito antigo... seria mais ou menos dos anos ? trinta...
L. 179	A₂₅:	mais ou menos dos anos... quanto ? /.../ trinta... por ai... olhe
L. 180	P:	que maravilha ! /.../ então... o texto nos deu duas pistas para que
L. 181		eu soubesse a época... a época em que ele foi escrito... primeiro... pela questão da... do gramofone... né ? não é atoa
L. 182	A₂₆:	que nós antes tínhamos o gramofone... hoje... nós temos o quê ?
L. 183	A₂₇:	sons com alta tecnologia... em casa... né ? o gramofone está bem pra trás... e ainda... veja que ele ainda não é tão velho... o suficiente... porque /.../ o bilhete branco
L. 184	P:	bilhete branco
L. 185		sim... o que é que tem o bilhete branco ? o que é o bilhete
L. 186	A₂₇:	branco ? olha pra ai... ela também acha que o bilhete branco é
L. 187	P:	porque havia... o quê ? a difícil comunicação. .. ela tá me
L. 188		dizendo isso ! alguém me diz diferente ?
L. 189	A₂₇:	((muitas falas))
L. 190	P:	ela acha que o bilhete branco é diferente porque ele acha ai... a
L. 191		difícil comunicação das pessoas... como é ? o que é que você ver Jane ?
L. 192		((muitas falas))
L. 193		como é... minha filha diz pra mim ?
L. 194	P	a esperança
L. 195		a esperança de que gente ?
L. 196	A₂₈:	do bilhete chegar na sua casa...
L. 197	P:	do bilhete chegar na sua casa... de que forma ? seria o quê ?

L. 198		uma forma do bilhete chegar em sua casa de que forma
L. 199	P:	com dinheiro
L. 200	A₂₈:	de dinheiro... de loteria
L. 201		premiado
L. 202	A₂₈:	premiado... né com bastante dinheiro... ah ! rá ! então... quer
L. 203	P:	dizer essa terceira parte do texto... Petrucio e Silvio... pra
L. 204	A₂₉:	conversar é fogo... hein ? pra ler um texto ! olha pra cá
L. 205	P:	parte do texto... ela se refere exatamente a quê ?
L. 206	A₂₉:	dinheiro
L. 207	P:	a parte financeira... de onde ?
L. 208		da família
L. 209	A₂₉:	da família /.../ então... esse texto... ele é composto de quê...
L. 210	P:	exatamente ? na primeira parte do texto... nós criticamos a
L. 211		estrutura /.../
L. 212		da família
L. 213	A₂₉:	da família... o que é que tem mesmo ?
L. 214	P:	peessoas... animais... as empregadas
L. 215	A₃₀:	peessoas... animais... as empregadas... o espaço... e olhem só
L. 216	P:	essa repetição – a mulher que trata de tudo /.../ por que isso ? é
L. 217		a presença de quem ?
L. 218	A₃₀:	da mãe... mais veja que o poeta diz três vezes:
L. 219	P:	e a mulher que trata de tudo
	A₃₀:	e a mulher que trata de tudo
L. 220	P:	e a mulher que trata de tudo e a felicidade
L. 221		e ai... como é que fica essa idéia... ai ? alguém pode arrumar
L. 222		essa idéia pra mim ? Raissa !

L. 223		trata de tudo e é sempre feliz
L. 224	A₃₀	quer dizer que a mulher sempre trata de tudo... onde ?
L. 225	P:	na casa
L. 226	A₃₀:	na casa, na família /.../ e ela sempre /.../
L. 227	P:	é feliz
L. 228	A₃₀:	e traz também /.../ felicidade... então quer dizer que /.../
L. 229	P:	Raissa! a presença da mulher... é o quê ? é a presença da /.../
L. 230		felicidade /.../ felicidade... que mais ? que mais ? só felicidade
L. 231	P:	alegria /.../ alegria... ela trata de tudo
L. 232		como é que eu diria /.../ veja bem... perai... não me atrapalhe...
L. 233		veja bem... me ajudem... só assim se eu digo ela trata de
L. 234		tudo... ela é o que... então ?
L. 235	A₃₁:	empregada
L. 236	P:	ela é empregada ?
L. 237	A₃₁:	dona de casa... ela trabalha
L. 238	P:	ela trabalha ? veja... tudo depende de quem ?
L. 239	A₃₂:	da mulher
L. 240	P:	dessa mulher
L. 241	A_s:	então... ela é o quê ?
L. 242	A₃₂:	ela é a fonte
L. 243	P:	ela é a fonte veja... alguém falou que ela é a fonte
L. 244	P:	ela é a fonte de tudo
L. 245	A₃₃:	então respondam pra mim... ela é como se fosse a organi
L. 246	P:	/.../zadora da família... né isso ? quer dizer que ela é o quê /.../
		a presença mais /.../
		forte
	A₃₃:	forte /.../ a menina que está deitadinha... ai na cadeira... que não

L. 247	P:	está nem ai pra vida... você poderia me dizer... minha filha... é
L. 248		/.../ que ao ler esse texto /.../ como é o nome ? a última
L. 249		Camila
L. 250	A₃₄:	Camila... ao ler esse texto... o que foi que você aprendeu com
L. 251	P:	ele ? por favor eu quero silêncio... só Camila falando
L. 252		nada
L. 253	A₃₅:	você não aprendeu nada ? você leu o texto ?
L. 254	P:	li
L. 255	A₃₅:	então você leu junto comigo e não aprendeu nada do texto ?
L. 256	P:	faça um esforçozinho... leia novamente e diga o que é que
L. 257		você aprendeu... para você ter uma idéia pra você aprender...
L. 258		ta... por favor ! se concentre no texto... sente direito na
L. 259		cadeira... não se deite e leia o texto e me dê alguma
L. 260		informação que eu quero essa informação sua /.../ gente... por
L. 261		favor ! Raissa ! o que é que você aprendeu... ao ler o texto ?
L. 262		/.../ observe o texto... leia com atenção e eu quero essa
L. 263		resposta sua... Raissa ! /.../ não só sua... como de todos... tá ?
L. 264	A₃₆:	veja bem...
L. 265	P:	ela faz o vinho
L. 266		olhe ai... na idéia de Petrucci... escute... a mulher faz o quê ?
L. 267	A₃₆:	como é ? eu não entendi ?
L. 268	P:	a mulher faz tudo... porque ela cuida do homem... faz a
L. 269		comida e ainda gera filho
L. 270		gente... em relação (não pode demorar) eh ! escutem só Eloi !
L. 271	A₁₆:	só comigo... aqui comigo, um instante ! /.../ por que é que o
L. 272	P:	poeta diz: a cozinheira preta e a copeira mulata
		é racista
		o poeta é racista ?
		((muitas falas))

L. 273		como ? /.../ você acha que perai... gente... não distorçam as
L. 274	P:	idéias /.../ meu filhinho... você já foi trocada de lugar... Eloi...
L. 275		você acha que ele falou que a copeira é preta... (desculpem
L. 276		mulata) e a cozinha é preta porque está se referindo a quem ela
L. 277		defende... é isso ?
L. 278	A16:	é
L. 279	A37:	é nada... é uma família unida... mesmo na hora de tristeza todo
L. 280		mundo tá junto... na hora de felicidade também... na hora do
L. 281		dinheiro /.../
L. 282	P:	e por que é que é racista ?
L. 283		((muitas falas))
L. 284	A30:	uma família não e formada só pelos pais e pelos filhos
L. 285	P:	como ? /.../ olhe pra ai... gente ! olhe que Raissa nos disse...
L. 286		peessoal... por favor escutem o que Raissa nos disse... repetindo
L. 287		a idéia dela... ela disse que ela aprendeu que... no texto... uma
L. 288	A30:	família não é formada apenas pelo quê ?
L. 289	P:	pelos pais e pelos filhos
L. 290		pelos pais e pelos filhos... ela é formada pelo que então ? por
L. 291	A30:	um conjunto /.../
L. 292	P:	pela união
L. 293		conjunto de tudo... união... /.../ de quê ? eh ! de empregada...
L. 294		animais... mãe... filho... pai... médico... né isso ? então... veja
L. 295		que ela teve uma idéia bem além... ela aprendeu que uma
L. 296		família não só é de mãe... pai e filho... mas sim de um conjunto
L. 297		de /.../ pessoas que se unem num só /.../ ponto... olhe ai... essa
L. 298		foi a idéia de Raissa... ela sempre tá além... essa menina... ela é
		uma danada /.../ gente... respondam pra mim... mais aqui... em
		relação /.../ por que o poeta diz... aqui na segunda estrofe... por
		que é que o poeta diz: “a espreguiçadeira... a cama... a gangorra
		((muitas falas))

L. 299		ai... se refere ao lazer... é isso ?
L. 300	P:	é
L. 301	A_s:	aqui o poeta se refere ao descanso e ao lazer das crianças...
L. 302	P:	então... isso quer dizer o quê ? que numa família... ela precisa... também... de quê ?
L. 303		descanso
L. 304		então... vamos ver aqui... observando... observando aqui no texto... né ? nós temos... no 1º momento o poeta apresenta a
L. 305	A_s:	família dele que são... as crianças... o pai... a mãe... a
L. 306	P:	cozinheira... o papagaio e tal /.../ no segundo momento ele
L. 307		apresenta o quê ? o lazer... o lazer... o lazer está presente...
L. 308		onde é que o lazer está presente aqui no texto
L. 309		o lazer
L. 310		o lazer... tudo isso agregado... a quem... segundo o texto ? a:
L. 311	A₃₇:	um deus... né isso ? a um deus /.../ veja que o trabalho... ei !
L. 312	P:	casa... trabalho /.../ família tem que ter casa... trabalho... se eu
L. 313	A₃₇:	tenho trabalho... eu tenho lazer... eu tenho comida... eu vou ter
L. 314	P:	o quê ? saúde... eu tenho saúde
L. 315	A₃₇:	bom... então... vamos ler comigo o texto para eu encerrar essa
L. 316	P:	parte... perai... só instantinho... ei... vamos aqui ler comigo o
L. 317	A₃₇:	texto... todo mundo junto... família... família de quem ? Carlos
L. 318	P:	Drummond de Andrade... vamos um... dois... três... já ((leitura em voz alta com todos os alunos))

Tema: AIDS

L. 01	P:	o processo de trabalhar... estudo... língua... não tem diferença entre criança e adulto... tá ? todo mundo é aprendiz... eu sou aprendiz... Quando estou ensinando... eu sou aprendiz... então o processo de leitura... de escrita... de língua é um eterno aprendizado
L. 02		
L. 03		
L. 04		
L. 05		
L. 06	P:	então... veja bem... como a aula tem quarenta e cinco minutos... eu gostari::a de ser bem prática... isto é... eu gostaria da participação de vocês... no sentido de ler um texto... comigo... e eu quero que vocês... nesse processo de texto... nesse processo de /.../ ... isto é... ficar junto a mim e ao texto... vamos fazer uma tríade... vamos fazer um processo de três... ó ! o texto... eu... o professor... e você aluno... olhe como você é importante... é a tríade... é a trindade... a santa trindade vai estar aqui... eu... o texto e você
L. 07		
L. 08		
L. 09		
L. 10		
L. 11		
L. 12		
L. 13		
L. 14		
L. 15		
L. 16		
L. 17		
L. 18		
L. 19		
L. 20		
L. 21		
L. 22		
L. 23		
L. 24		
L. 25		
L. 26		
L. 27		
L. 28		
L. 29		
L. 30		
L. 31		

L. 32 significado... então... tudo revela um sentido para nós

L. 33 **P:** então... eu quero que vocês... alunos de quinta série... vocês

L. 34 comecem desde já... a me dizer... por exemplo... o que é que

L. 35 você consegue ver... agora... eu quero que digam... independente

L. 36 de pensar que estar certo ou errado... eu quero apenas que vocês

L. 37 interpretem esse texto... ok ?

L. 38 **P:** então... veja bem... eh /.../ posso começar a pedir assim... a

L. 39 qualquer aluno... escolher um ?... então tá

L. 40 **A_S:** pode ((muitas vezes))

L. 41 **P:** deixe-me ver... a escolhida quem vai ser !... ah ! /.../ você... gostei

L. 42 de ti... como é teu nome ?

L. 43 **A₁:** Daniela

L. 44 **P:** como ?

L. 45 **P:** Daniela... veja bem... olhe para esse texto... ali no quadro... todo

L. 46 mundo preste atenção à voz de Daniela ... porque ela vai dar o

L. 47 posicionamento a esse texto

L. 48 **P:** vai Daniela... o que você consegue ler... ali naquele texto?

L. 49 **A₁:** que é uma coisa muito importante

L. 50 **P:** fale mais alto pra (seus alunos) pra seus amigos ouvirem

L. 51 **P:** psiu /.../ vá:::

L. 52 **A₁:** que é uma coisa muito importante

L. 53 **P:** uma coisa muito importante... o que é a coisa importante? a

L. 54 coisa... dê nome a coisa... por favor !

L. 55 **A₁:**

L. 56 **P:** o que esse cartaz mostra

L. 57 o que é importante que esse cartaz mostra ?... diga o nome da

L. 58 coisa !... o que é que esse cartaz mostra pra você ?

L. 59 não precisa ficar nervosa... quer que eu passe pra frente ? legal !

L. 60 então... veja bem... ela disse que é muito importante o que se vê

L. 61 aqui... mas ela tá pensando... o nome da coisa ela vai me dar

L. 62 ainda... e:::ita ! ((risos))

L. 63 e aí ?... o que é que você acha importan:te... nesse cartaz? ... você

L. 64 **A₂:** já viu esse cartaz em algum lugar ?

L. 65	P:	já
L. 66	P:	você já ouviu alguém falá:: ... sobre ele ?
L. 67		o que é que você entendeu... o que o outro disse... que é que você
L. 68	A₂:	mes::mo... você sozi::nho interpreta... esse cartaz ?
L. 69	P:	é /.../ pra se prevenir contra a AIDS
L. 70	A₂:	psiu:::... você lê... que nesse cartaz.. ele diz que é /.../ pra o quê ?
L. 71	P:	se prevenir contra a AIDS
L. 72		pra alguém... diga assim... estipule assim... uma /.../ linguagem
L. 73	A₂:	bem correta... do tipo:: ... esse cartaz /.../ ... ele diz... o quê ?
L. 74	P:	esse cartaz... ele diz que é pra alguém se prevenir contra a AIDS
L. 75	A₂:	is::so ! ... como é seu nome ?
L. 76	P:	Josimar
L. 77		Josimar acha que::: eh /.../ ... nesse cartaz eh /.../ ... ele tá
L. 78		dizendo... ele está interpretando... que alguém está prevenindo
L. 79	P:	um outro indivíduo... para que ? para a questão:::... da AIDS
L. 80		alguém não pode dizer algo diferente... neste cartaz ?... olhe que
L. 81		tem duas mãos /.../ ... ninguém vê mais nada diferen::te... nesse
L. 82		cartaz... /.../ em relação a ou::tro hum::: tipo /.../ ... de leitura... outro olhar:::!
L. 83	P:	((muitas falas e comentários de alunos mas não são compreensíveis))
L. 84	P:	que é que você vê ?
L. 85		/.../ ((barulho na sala)) muitas vozes
L. 86		silêncio ! ... e:pa ! /.../ peraí::: !... é leitura... he::inh !... e:pa !...
L. 87	P:	e:pa ! não::: ! oh::: ! ... vamos prestar aten::ção na voz do colega...
L. 88		gente :::!... vai:::!
L. 89		o que você consegue vê... meu filho... nesse cartaz ? além de
L. 90	A₃:	/.../ ... veja que alguém já falou /.../ ... AI::DS ... você teria um
L. 91	P:	outro olhar para esse cartaz... pra esse texto ?
L. 92		que ali:::... tá tentando se preservá... tá usando a camisinha
L. 93		oh:::!... ele disse que ali tão dizen:do que ali... tem alguém
L. 94		querendo se preservar... a usar a camisinha... que leitura ó::tima !

L.95 veja bem... alguém disse que... o cartaz diz que é pra você se

L. 96 **A₃:** prevenir contra a AIDS... ai:: ... ele diz... não:: ... aqui já diz que

L. 97 **P:** tem alguém se prevenindo... né /.../ ... pra quê ?

L. 98 **P:** pra o uso da camisinha

L. 99 **A₃:** pra o uso da camisinha

L. 100 **P:** quem seri:a esse alguém... ali ? nós temos duas mãos /.../

L. 101 **A₃:** um ho:mem e uma mulher

L. 102 **P:** mas::: quem se preserva... no caso ?

L. 103 os dois

L. 104 **A₃:** ele diz que os do:is se preservam... por que você consegue

L. 105 **P:** observar que os do:is se preservam ?

L. 106 sei lá:::!

L. 107 mas você viu algo nesse tex:to... que lhe disse isso que... os dois

L. 108 **P:** se preservam... o que é... nesse tex:to... que diz que há... essa

L. 109 preservação por parte dos dois... não consegue ?

L. 110 **A₃:** quem será que consegue... completar a idéia de /.. a idéia de Caio

L. 111 **P:** a idéia de Caio... psiu:::!! tá atrapalhan:::do... peraí:::!! olhe... o que

L. 112 é que consegue... meu De::us !... que crianças ati:vas...

L. 113 inteligentes !

((barulho e muitas vozes))

L. 114 **P:** olhe... menino inteligente é assim... mas fica calado quando o

L. 115 outro está falando... preste atenção heinh !... presta atenção !...

L. 116 oh:::!! olhe aqui comigo... “dois ouvidos e uma boca”... Deus disse

L. 117 o que... com isso ? ... ouvir mais e /.../

L. 118 **A_s:** falar menos

L. 119 **P:** falar menos... então... vamos prestar a atenção o que é que a

L. 120 colega diz !

L. 121 **P:** olha só:::!!... Caio disse pra nós... que este texto diz... que tem

L. 122 alguém se prevenindo... silên:::cio ! olha... quando eu der as

L. 123 costas... quando eu virá... hum:::!

L. 124 **P:** ai... veja bem... tem alguém se prevenindo ali... pra /.../ se

L. 125 prevenin:do /.../ contra /.../ AIDS

L. 126 **P:** agora... ele disse que viu isso... mas ele não quis dizer... porque

L. 127		eu sei... se ele sacô:: ... se ele observô::: essa nuança... no
L.128		texto... isso quer dizer... exatamente... que ele viu elemen:tos
L. 129		que pro:vam isso... e a colega... agora... vai complementar a
L. 130		idéia dele... como é que você obser:va is:so ? chegô:: a essa
L. 131	P:	conclusão ?
L. 132	A₄:	silên:::cio !
L. 133	A₄:	completar o que ele disse... né ?
L. 134	P:	porque ele está entregando a camisinha a ela
L. 135	A₄:	então... veja ! fale mais alto
L. 136	P:	porque ele tá colocando.. ele tá tentando colocar na mão dela
L. 137	P:	ele coloca... o quê ? uma camisi::nhá... na mão dela
L. 138		então... veja... que as pessoas só conseguem ver camisinha...
L. 139	A₅:	quem viria uma outra coisa... além da camisinha... aqui ?
L. 140	A₁₈:	a mão ((risos))
L. 141	P:	eu vejo que ela tá se prevenindo
L. 142	P:	eu não estou ouvindo a voz de minha amiga... aqui! ah:::!!
L. 143	P:	((risos, muitas falas e pedidos de silêncio))
L. 144		gen::te ! silên::cio !... Borges vai falá... já... já pra mim aqui... no
L. 145	P:	gravador... pera:i... só um minuto... vá
L. 146	A₅:	/.../ barulho e vozes na sala
L. 147	P:	silêncio !
L. 148		tá se prevenindo contra a doença e também pra não engravidá:::
L. 149	P:	olha só:::!!... alguém tá vendo um outro olhar de interpretação...
L. 150		olha que lin::do ! ela disse que além da doença... o que também
L. 151	A₅:	está sendo ai... colocado é o quê? é a questão da /.../ que eu não
L. 152	P:	ouvi ?
L. 153		gravidez... o engravidá:::
L. 154	P:	a questão do /.../ engravidá:: ... evita uma gravidez... tá vendo
L. 155		oh:::!!... ela já viu... graças a Deus... dois temas... primei:ro...
L. 156	P:	apareceu ai... o quê ? a questão AIDS... depois apareceu...
L. 157		ago:ra... a questão... segundo... gravidez
		ai... eu queria ver... quem diria outra nuança... nesse texto... ai...
		eu tô vendo aqui... que só vejo um... ah:::!! eu queria vê:::
		ele acabô de dizê um

- L. 158 **A₆:** ((muitas falas, risos, barulhos, muitas vozes))
quem mais... poderi:a traduzir esse texto ?
- L. 159 **P:** ele acabou de me dizer um
- L. 160 **A₆:** então di:ga... o que foi que ele disse ?
- L. 161 **P:** e eu sei::!
- L. 162 **A₆:** então... você não tem ouvi:do ?
- L. 163 **P:** eu não entendi direito o que ele disse
- L. 164 **A₆:** então pergun:te... se você não entendeu... você pergun:ta
- L. 165 **P:** ((muitas falas))
silên::cio... por favor ! lei:a a palavra do seu colega... o que foi
- L. 166 **P:** que seu colega lhe disse !
- L. 167 silên::cio !
- L. 168 **P:** a preservação contra a DST... doenças sexualmente transmissíveis
- L. 169 **A₇:** ei::ta !... perai::... ela falô de um outro /.../ olha que interessan:te
- L. 170 **P:** !... eu não sabi:a disso !... gen::te... que lin::do !... ele
- L. 171 interpretô::... olha... a fala dele... que /.../
- L. 172 /.../ ele que falô::
- L. 173 como é que é mesmo ?... repete::
- L. 174 **P:** DST.. doenças sexualmente transmissíveis
- L. 175 **A₇:** que aí... nesse cartaz... ele faz /.../ ... o quê ?
- L. 176 **P:** e previne contra essas doenças
- L. 177 **A₇:** o cartaz se previ:ne ?
- L. 178 **P:** o cartaz não... ((risos)) ... a pessoa
- L. 179 **A₇:** quem é... então... que se previne... ali ?
- L. 180 **P:** as pessoas se previnem contra a gravidez... e as doenças
- L. 181 **A₇:** sexualmente transmissíveis
- L. 182 olhe o que foi que ela me disse... que ao ler o cartaz... as pessoas
- L. 183 **P:** tomam consciência... de quê ? ... silên:cio !
- L. 184 da prevenção de doenças sexualmente transmissíveis
- L. 185 **A₇:** DST... nem eu sabia disso... gen:te !... obrigada... aprendi::
- L. 186 **P:** contigo... olhe que lin:do !
- L. 187 alguém... ah ! gen:te ! eu queria que alguém visse... outra
- L. 188 **P:** nuança... desse texto

L. 189 | alguém já viu DST... gravidez e AIDS... ah !... eu quero que

L. 190 **P:** | alguém veja mais

L. 191 | ((muitas vozes de alunos falando ao mesmo tempo))

gen:te... por favor !... será que vai ter que sair alguém da sala...

L. 192 **P:** | hoje ?... horrí::vel !

L. 193 | ((barulho e muitas vozes))

por favor !... quem vê mais algo aqui ?... diz pra mim... não

L. 194 **P:** | precisa ter vergonha de falá... as pessoas têm de se comunica !...

L. 195 | vá... diga ai

L. 196 | quem é casado... também tem que se prote:ger

L. 197 **A₈:** | olha só ! ela disse que... quem é casado... repete... achei lin:do !...

L. 198 **P:** | também quem é casado... tem que se proteger

L. 199 | aqui... ela tá referindo não só... à pessoa... mas os casados... como

L. 200 **A₈:** | é ? não consegui ouvir sua fala... propriamente

L. 201 **P:** | quem é casado... também precisa se proteger

L. 202 | ela lê no cartaz:: que... quem é casa:do... também precisa se

L. 203 **A₈:** | proteger

L. 204 **P:** | agora... você viu... esse elemen:to casa:do... on:de... aqui no

L. 205 | texto?

L. 206 **P:** | qual foi a figura... a cor... o que foi que levou a você vê... o

L. 207 | casa:do ?

L. 208 **P:** | é que o homem tá colocando a camisinha no dedo dela

L. 209 | então veja... olha que lin:do ! como ela viu... gen:te !... isso é que

L. 210 **A₈:** | eu gosto... de gen:te intelligen:te... olha pra ai::!

L. 211 **P:** | ela disse que... observô que... o homem tá colocando a ca:misinha

L. 212 | no dedo dela... então... só esse ato... esse ato... de colocá... a

L. 213 **P:** | camisinha no dedo dela... ela lembrô... o que ?

L. 214 | casamen::to

L. 215 | casamento... e a ca:mi:si:nha significa casamen:to ?

L. 216 **A₈:** | não

L. 217 **P:** | e o que é que significa casamen:to... exatamente ?

L. 218 **A₈:** | a aliança de dois /.../ eh /.../

L. 219 **P:** | a alian::ça /.../

L. 220 **A₈:** de duas pessoas... um homem e uma mulher

L. 221 **P:** gente... olha que lin:do ! vocês vê::em esse texto... como é rico !...

L. 222 **A₈:** olha pra cá... oh::! Ei::!... olha pra mim... olha pra cá !... olha pra

L. 223 **P:** cá... pro quadro... olha pra mim... olha pra você... são três... oh::!

L. 224 olha a trindade san:ta aqui... oh::! eu... tu e o texto

L. 225 então... oh::! veja bem !... o que foi que nós conseguimos ver...

L. 226 ler aqui... nesse texto ?

L. 227 **P:** primeiro... foi o quê ?... a questão da /.../

L. 228 [[AI::DS

L. 229 **P:** segun:do ?

L. 230 **A_s:** [[gravidez

L. 231 **P:** tercei::ro ?

L.232 **A_s:** [[DST

L. 233 **P:** e o quar:to ?

L. 234 **A_s:** [[casamen:to

L. 235 **P:** o casamento... a proteção no casamen:to... que foi visto pelo quê ?

L. 236 **A_s:** agora... vamos ver... quem representa AIDS... aqui ?

L. 237 **P:** [[homem

L. 238 quem represen:ta AI::DS... é o ho:mem ?

L. 239 **A₉:** [[não... todos... não... os dois... a camisinha

L. 240 **P:** os do::is representam AI::DS ? ... quer dizer que o elemen:to...

L. 241 **A_s:** perai::!... assim... pres:te atenção... oh::! digamos que este texto...

L. 242 **P:** que está aqui... ei::! olha pro qua::dro !

L. 243 diga:mos que eu tirasse esta mão da:qui... tirasse essa mão daqui...

L. 244 oh::! tirasse esse código verbal aqui... “Quem ama usa”... e tirasse

L. 245 **P:** a palavra camisinha... e ficasse somen:te esse objeto aqui... oh::!

L. 246 que eu nem sei que objeto é es:se !... que objeto é es:se mes::mo ?

L. 247 [[ca:misi:nha

L. 248 aí... se ficasse só es:se objeto... nessa situação... você leri:a is:so

L. 249 **A_s:** como o que ? vocês leri::am como o quê ?

L. 250 **P:** se tivesse só esse obje:to ?

L. 251

L. 330 /.../ muitas vozes e conversas

L. 331 | como é:: ? como é:: ? eu não ouvi ::! você não fa:la ?

L. 332 | **P:** então diz ! você consegue entender ?... você se comuni:ca:?:

L. 333 | então... o que vocês consegui:ram entendê... aí... só com a

L. 334 | camisi::nha ? pra evitá a AI::DS

L. 335 | eu entendi que /.../ só a camisi:nhá... pode se prevenir contra a

L. 336 | **A₁₇:** AIDS

L. 337 | **P:** /.../ muitas vozes e barulho da turma

L. 338 | gen:te... olhe um deta:lhe ! va:mos mudar a históri:a aqui... tá ?

L. 339 | mudá a históri:a... será que eu pos:so ?

| [[pode

L. 340 | **A₁₈:** va:mos vê... diga:mos que aqui::... não tem... oh::!... preste

L. 341 | **P:** atenção... é o imaginário... agora... de vocês... não é o meu... mas

L. 342 | diga:mos que aqui::... não te:nha esse objeto... não te:nha esse

L. 343 | objeto aqui::... só tenha essa mão e essa mão... as duas mã::os...

L. 344 | tá... aí... sem esse objeto... sem ele... como é que você leri:a esse

L. 345 | texto ? como é que você leri:a... silên::cio !... por favor... vamos

L. 346 | ouvi::: vamos ouvir a voz da cole::ga... a interpretação dela...

L. 347 | que os dois... não estão se prevenindo

L. 348 | **A_s:** olha só... ela disse que se /.../ retirasse... olha que ó::timo! foi ela

L. 349 | **P:** que disse... não fui eu !... ela dis:se o seguinte... que se nós

L. 350 | tirás:::semos... desse texto... esse objeto... aqui... oh::!... olha

L. 351 | aqui para o quadro... por favor... tirás:::se:mos esse objeto...

L. 352 | isso::: queri::a dizer que os dois não estavam se pre:ve::nin::do...

L. 353 | **A₁₉:** olha que ó::timo !... mas diga:mos que nós ti:rá::sse:mos /.../ ...

L. 354 | **P:** que nós tirás:::semos... por exemplo... uma mão:::

L. 355 | **P:** mão

L. 356 | alguém falou uma mão:::... quem foi::: ?

L. 357 | [[e:::u... e:::u... e:::u !

L. 358 | **A_s:** aí... que ó::timo ! ... lin:do !... obrigada

L. 359 | **P:** en:tão... veja bem... qual a mão que você tirari::a ?... es:sa mão

L. 360 | aqui ou es:as ?

L. 361 | hei::nh ! se tirasse aquela mão inferior... que foi idéia de sua

L. 362 | ami:ga... aquela mão inferior... você lê... como o quê ?

L. 363		a de:baixo
L. 364	A₂₀:	a inferior... ele enten: de... não enten:de ?
L. 365	P:	a mu:lher
L. 366	A₂₁:	silên:cio ! só uma pessoa ficaria contaminada quem :::?
L. 367	P:	o ho:mem
L. 368	A₂₂:	contami:na:da... olha bem... ele já viu a pessoa já contami:nada...
L. 369	P:	porque retirou a mão ai... só ela ficaria contami:nada olha que
L. 370		interessan:te !... adorei::!... oh !... ele dis:se que /.../ ... oh !...
L. 371		preste atenção !... gostei::!... olha que sacada... ó:timo !... ele disse
L. 372	P:	que se tirá a mão... que representa... a mão femi:ni:na... ficá:: só::
L. 373	A₂₃:	... a mão do homem com a camisinha... o que vai acontecer ?... ele
L. 374	P:	disse que acha... que só o homem está... o quê ?...
L. 375		contaminado
L. 376	A₂₃:	contaminado... que ó:timo ! digamos ././ agora... vamos mudar um
L. 377	P:	pouco aqui a história... tentar mudar será que eu consigo ?
L. 378		consegue
L. 379	A_s:	ago:ra... tá... digamos que essa mão aqui... silên:cio !... por favor...
L. 380	P:	digamos que ago:ra essa mão fi::ca... essa mão fi:ca... e essa aqui
L. 381		sai... e essa daqui sai:: ... ai... como é que es:se texto /.../
L. 382		es:sa sai::
L. 383	A₂₅:	olha só... ela deu a idéia /.../ meu filho... pa:re... por favor... a
L. 384	P:	jane:la olha só::! A mão... a mão superior... isto é... a mão do
L. 385		homem... ei::ta ! um deta:lhe que eu gostari:a que alguém me
L. 386	P:	explicas:se.. porque eu não consigo en:ten:der !... oh::! ... a mão...
L. 387		a mão inferior... a mão inferior de posição... né ? a mão na posição
L. 388	P:	inferior... é a de quem :::?
L. 389		[[da mulher
L. 390	A_s:	a mão que está superior... é a de quem::?
L. 391	P:	[[do homem
L. 392	P:	vocês não lê::em... vocês não conseguem lê... descul:pa... vocês
L. 393	A_s:	conseguem lê... o que... com is:so ? a mão da mulher está na
L. 394	P:	posição... inferior... a mão que está na posição superior é a do
L. 395		homem... como é que você consegue lê is:so ?

L. 396 **P:** que só uma pessoa chega a se prevenir

L. 397 **A₂₇:** que só uma pessoa chega a se prevenir ?

L. 398 **P:** o que é que vocês conseguiri:am vê... atenção:::!!... com a questão

L. 399 do posiciona:men:to das mãos..quem está abaixo... quem está

L. 400 em:cima

L. 401 **P:** [[risos /.../

L. 402 **A₂₈:** para nós ler::mos... ele requé:: ... a leitu:ra... ela requê:: u:ma

L. 403 **P:** concentra:ção... uma concentração da tríade... que eu falei...

L. 404 **P:** oh:::!!... preste atenção... leitu:ra requé uma concentração... eu

L. 405 tenho de olhar... pro objeto de leitu:ra... a partir de mim::: /.../ a

L. 406 partir do que eu estou vendo... em relação ao outro que o fez

L. 407 **P:** en:tão... se eu tenho que observá... se eu tenho que me concentrá...

L. 408 nisto... en:tão eu não posso estar brincan:do e pensan:do só num

L. 409 **P:** ponto... pos:so ?... en:tão veja... se eu pensasse só num pon:to... a

L. 410 minha aula já teria acabado... porque vocês só veriam a AIDS e

L. 411 acabô:: ... mas deixa que aqui... nós já vi:mos... questão

L. 412 casamen:to... questão DST... já vi:mos outros olhares... outras

L. 413 for:mas de ler... ou:tros assun:tos... tá... a gente viu... esses vá:rios

L. 414 modos de vê: ... eh:::... o não-verbal daquI:: ... por que is:so ?

L. 415 porque alguém prestou atenção no texto... e alguém começou a

L. 416 observá ou:tras interpreta:ções... então... é is:so que conta... quem

L. 417 ficá num ponto só... o que é que aconte:ce ? se eu ficá olhan:do

L. 418 para um ponto só:::? eu perco a concentra:ção ?... é is:so que

L. 419 aconte:ce ? eu tenho que... quando eu vô lê... eu tenho de olhá o

L. 420 que... exatamente ?

L. 421 **A₃₁:** tudo

L. 422 **P:** como ?... tenho que olhá tudo !... en:tão... eu tenho que sair do

L. 423 ponto de AIDS... não te:nho ? en:tão... agora... eu quero que

L. 424 vo:cês... por favor... me expli:quem... porque eu não estou

L. 425 **P:** enten:den:do... porque que essa mão... aqui da mulher... está

L. 426 numa posição... por bai:xo... e a mão do homem está numa

posição... por ci:ma... por que não é o inver:so ?... como é que

vocês vê::em is:so ? quem arris:cari:a... por favor... uma

L. 427	P:	interpreta:ção... ai... bem light ? aqui... oh::: silên:cio... por
L. 428		favor... vamos ouvir... como é que você interpre::ta essa posição
L. 429		ai... des:as /.../
L. 430	A_s:	que ai está havendo uma relação sexual
L. 431	A_s:	que ai está havendo uma relação sexual...
L. 432	P:	não... que a mulher é considera:da inferior ao homem
L. 433	A_s:	olha só... que interessan:te !... ela teve outro olhar... ela disse não...
L. 434	A_s:	que essa posição ai... significa... que... que o que mês::mo ?
L. 435	P:	que a mulher é considerada inferior ao homem
L. 436	A₃₂:	que a mulher é considerada inferior... inferior ao homem...
L. 437	P:	ó:timo!... en:tão... a gente já viu agora... vamos fazer uma chamada
L. 438	P:	dos sentidos ? os sentidos que nós conseguimos captá... no texto...
L. 439		quais fo:ram ?
L. 440		[[AI:DS... gravidez... DST... casamen:to... preserva:ção
L. 441		preserva:ção
L. 442		Aids... gravidez... DST... casamento... preserva:ção do casamen:to?
L. 443	P:	Inferioridade
L. 444		inferio:ri:da:de... a mulher é inferior ao homem
L. 445	A₃₃:	de quem:: ?... e
L. 446	P:	o homem é superior a mulher
L. 447	A₃₃:	se alguém colocas:se esse cartaz:: só escri:to... só com essa
L. 448	P:	linguagem que está... aqui escrita... sem esse recur:so do não
L. 449		verbal... das mãos e do objeto de prevenção... como ficari:a esse
L. 450		texto ? /.../ ele ficar::a ... ele ficari::a como ? ele ficari::a mais fácil
L. 451	P:	de se entendê:: ?
L. 452	A₃₃:	não... ficaria mais difícil
L. 453	A₃₃:	por que ele ficava mais difí:cil ? anh !
L. 454	P:	ficaria sem ló:gica
L. 455	A₃₄:	sem ló::gica ?... mas vamos observá aqui... oh:::!... o texto diz...
L. 456	P:	Ministério da Saúde... o texto escrito... quem ama usa... não leve a
L. 457		aids para ca:as... use camis:inha
L. 458		o que é que ficari:a sem ló:gica ?
L. 459	p	nada
		nada... porque ali tem /.../ não leve a aids para casa /.../
		ela qué falá... professo:ra

L. 460	A₃₅:	você pode repetir... por favor ?
L. 461	P:	ela disse que não ficaria sem graça.o texto?.silên:cio... vamos ouvir
L. 462	A₃₆:	não ficaria sem graça... mas também não ficaria sem ló:gica...
L. 463	P:	porque ali... embaixo tem... não leve a aids pra casa e use
L. 464		camisinha... o povo já vai saber que é camisinha
L. 465		na opinião de /.../
L. 466		Vanessa
L. 467		na opinião de Vanessa o texto não ficaria sem graça nem sem
L. 468	p	ló:gica... uma vez que ali já diz que não leve a aids... não é is:so!...
L. 469	A₃₇:	bele:za... excelen:te !... muito bom agora... eu gostari:a que alguém
L. 470	P:	me desse um outro posicionamen:to... a respeito sabe de que ? qual
L. 471		é a importân:cia desse jo:go de ter... uma linguagem escri:ta e uma
L. 472	P:	linguagem não–escrita...
L. 473		você que fala ?... por favor
L. 474	P:	a importância é que /.../ eh /.../ com as letras... a gen:te... também
L. 475		aprende... mas também é melhor ilustran:do
L. 476	p	mas... por que é melhor ilustrando ?
L. 477		que /.../ a gente aprofunda mais o assunto... a gente olha mais...
L. 478	A₃₆:	como a senhora disse
L. 479	P:	olha mais ?
L. 480	A₃₆:	olha mais... se aprofunda mais no assunto
L. 481	P:	obrigada vocês são dema::is !
L. 482	A₃₆:	
L. 483	A₃₇:	
L. 484	P:	
L. 485		

Livros Grátis

(<http://www.livrosgratis.com.br>)

Milhares de Livros para Download:

[Baixar livros de Administração](#)

[Baixar livros de Agronomia](#)

[Baixar livros de Arquitetura](#)

[Baixar livros de Artes](#)

[Baixar livros de Astronomia](#)

[Baixar livros de Biologia Geral](#)

[Baixar livros de Ciência da Computação](#)

[Baixar livros de Ciência da Informação](#)

[Baixar livros de Ciência Política](#)

[Baixar livros de Ciências da Saúde](#)

[Baixar livros de Comunicação](#)

[Baixar livros do Conselho Nacional de Educação - CNE](#)

[Baixar livros de Defesa civil](#)

[Baixar livros de Direito](#)

[Baixar livros de Direitos humanos](#)

[Baixar livros de Economia](#)

[Baixar livros de Economia Doméstica](#)

[Baixar livros de Educação](#)

[Baixar livros de Educação - Trânsito](#)

[Baixar livros de Educação Física](#)

[Baixar livros de Engenharia Aeroespacial](#)

[Baixar livros de Farmácia](#)

[Baixar livros de Filosofia](#)

[Baixar livros de Física](#)

[Baixar livros de Geociências](#)

[Baixar livros de Geografia](#)

[Baixar livros de História](#)

[Baixar livros de Línguas](#)

[Baixar livros de Literatura](#)
[Baixar livros de Literatura de Cordel](#)
[Baixar livros de Literatura Infantil](#)
[Baixar livros de Matemática](#)
[Baixar livros de Medicina](#)
[Baixar livros de Medicina Veterinária](#)
[Baixar livros de Meio Ambiente](#)
[Baixar livros de Meteorologia](#)
[Baixar Monografias e TCC](#)
[Baixar livros Multidisciplinar](#)
[Baixar livros de Música](#)
[Baixar livros de Psicologia](#)
[Baixar livros de Química](#)
[Baixar livros de Saúde Coletiva](#)
[Baixar livros de Serviço Social](#)
[Baixar livros de Sociologia](#)
[Baixar livros de Teologia](#)
[Baixar livros de Trabalho](#)
[Baixar livros de Turismo](#)