

**PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE SÃO PAULO
PUC – SP**

Valentina Imaculada Claudino

**A ATIVIDADE DE LEITURA DE HISTÓRIAS EM QUADRINHOS/TIRAS
NA FORMAÇÃO DO LEITOR CRÍTICO: UM ESTUDO NO PROGRAMA
*AÇÃO CIDADÃ***

**MESTRADO EM LINGÜÍSTICA APLICADA E ESTUDOS DA
LINGUAGEM**

São Paulo

2008

Livros Grátis

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

Milhares de livros grátis para download.

PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE SÃO PAULO

Valentina Imaculada Claudino

**A ATIVIDADE DE LEITURA DE HISTÓRIAS EM QUADRINHOS/TIRAS
NA FORMAÇÃO DO LEITOR CRÍTICO: UM ESTUDO NO PROGRAMA
*AÇÃO CIDADÃ***

MESTRADO EM LINGÜÍSTICA APLICADA E ESTUDOS DA LINGUAGEM

Dissertação apresentada à Banca Examinadora da Pontifícia Católica de São Paulo, como exigência parcial para obtenção do título de Mestre em Lingüística Aplicada e Estudos da Linguagem, sob orientação da Professora Doutora Fernanda Coelho Liberali.

São Paulo

2008

Banca examinadora

DEDICATÓRIA

*A Deus, porque sei que sempre me
ilumina e me direciona;*

*A Jesus Cristo, por ser meu fiel
amigo e estar ao meu lado sempre;*

*À minha querida mãe Iracema que,
lá de cima, ajuda Deus a me guiar.*

AGRADECIMENTO ESPECIAL

À Fernanda C. Liberali, minha orientadora, pelo incentivo, dedicação, carinho e por me mostrar que um dia eu chegaria aqui.

AGRADECIMENTO MUITO ESPECIAL

*Ao meu companheiro, amigo e marido,
que esteve ao meu lado durante todo tempo de
realização desta pesquisa. Obrigada pela
atenção, paciência e por todo amor...*

AGRADECIMENTOS

À Professora Dra Fernanda Coelho Liberali, por pegar em minhas mãos, me mostrar o caminho e ainda seguir nele comigo.

À Professora Dra Sueli Salles Fidalgo, pelas orientações na banca examinadora e por, sem saber, me motivar desde o começo.

À Professora doutoranda Valdite Fuga, por me orientar na banca de qualificação e, principalmente, em todo meu percurso.

Ao Professor Dr Eugênio Pagotti por gentilmente aceitar o convite para participar da banca examinadora.

Aos professores do Programa de Pós-Graduação em Lingüística Aplicada e Estudos da Linguagem, que me instruíram nos estudos e contribuíram em minha formação como pesquisadora, em especial às doutoras Ângela Brambilla Cavenaghi Themudo Lessa, Maria Cecília Camargo Magalhães e Maria Cecília Perez Souza-e-Silva.

À Professora Dra Mona Hawi, por, mesmo depois da Licenciatura, ainda me apontar caminhos.

Aos orientandos da professora Fernanda Liberali que, no primeiro semestre de 2008, forneceram preciosas contribuições ao trabalho.

A todos os que formam o Grupo LACE, por estarem sempre prontos a contribuir com o outro.

À companheira Viviane Klen, por nos auxiliar tão prestativamente. Obrigada.

Às amigas Ana Maria, Rosa Bronson e Sônia Fuji pelas conversas de apoio e estímulo e, principalmente, por estarem ao meu lado sempre.

A todos que formam a família acadêmica LAEL, por estarem sempre a postos.

À Secretaria da Educação do Estado de São Paulo que propiciou o desenvolvimento desta pesquisa.

Aos alunos das 6^{as} séries D e H do ano de 2006, pela gentil participação neste estudo, pois foram muito especiais para mim.

Aos professores Flávio e Marcos, da escola onde esta pesquisa foi realizada, pela gentil colaboração na organização final de meu trabalho.

Ao meu pai que, longe, sem saber o que acontece, aprova o que faço.

Às minhas irmãs e meus sobrinhos, em especial à Taty, por me apoiarem.

Ao meu filho Caio que, mesmo distante, me inspira e torce por mim.

Em especial, ao meu marido, por ser aquele que não se cansa de estar sempre em pé no meio da torcida e por ser meu maior incentivador.

A todos que estiveram comigo nesta jornada. Muito obrigada!

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	15
CAPÍTULO I: FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA	25
1.0 Teoria da Atividade Sócio-Histórico-Cultural	25
1.1 A atividade de ensino-aprendizagem	32
1.2 Sentido e significado: algumas concepções	34
1.3 Aspectos sociais da leitura	36
1.3.1 Leitura: breve historicidade	36
1.3.2 Leitura crítica e formação leitora	39
1.3.3 O trabalho com leitura a partir do gênero	42
1.3.4 Concepções de leitura adotadas pelo grupo PAC	45
1.3.5 O texto em quadrinhos e o aprendizado da leitura	47
CAPÍTULO II: METODOLOGIA DE PESQUISA	51
2.4 Metodologia adotada nesta pesquisa	51
2.5 Contextos da pesquisa	55
2.5.1 Contexto: unidade escolar	56
2.5.2 Contexto: sala de aula	57
2.5.3 Contexto: Projeto LDA	58
2.5.4 Contexto: SARESP	59
2.6 Os participantes da pesquisa	60
2.6.1 A professora-pesquisadora	61
2.6.2 Os alunos das 6 ^{as} séries <i>D</i> e <i>H</i> de 2006	61
2.7 Procedimentos de coleta de dados.	62

2.8	Procedimentos de análise de dados	64
2.9	Questões de confiabilidade	70
CAPÍTULO III: DESCRIÇÃO E DISCUSSÃO DOS DADOS		72
3.0	Realização das aulas pautadas nas unidades didáticas e suas implicações	72
3.1	Transformações observadas	92
3.2	Resumo da descrição e discussão dos dados	105
CONSIDERAÇÕES FINAIS		105
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS		108
ANEXOS		116

ÍNDICE DE QUADROS

Quadro 1	Número de aulas e tempo de gravação	63
Quadro 2	Fatores do contexto de produção	65
Quadro 3	Exemplos de conteúdo temático	67
Quadro 4	Organização das atividades de trabalho com leitura	68
Quadro 5	Resumo da metodologia de pesquisa	70
Quadro 6	Representações do contexto de produção	73
Quadro 7	Representações do contexto sociosubjetivos de produção	74
Quadro 8	Exemplos de perguntas das unidades didáticas	86
Quadro 9	Resumo da primeira análise e discussão: descrição da A1	91
Quadro10	Resumo de turnos da A1	93
Quadro11	Exemplos da estrutura da prova do SARESP e UD's	99
Quadro12	Resumo da segunda análise e discussão: mudanças observadas	102

ÍNDICES DE ANEXOS

Anexo 1- Prova de leitura - 5ª série - SARESP 2004	116
Anexo 2- Prova de leitura - 6ª série - SARESP 2004	116
Anexo 3- Prova de leitura - 5ª série - SARESP 2005	117
Anexo 4- Unidade didática - Tira <i>Chico Bento na igreja</i>	118
Anexo 5- Unidade didática - Tira <i>Chico Bento, o sabe tudo</i>	119
Anexo 6- Transcrição das gravações/aulas	120
Anexo 7- Texto tira - <i>Chico Bento O sabe tudo</i>	180
Anexo 8- Texto tira - <i>Chico Bento na igreja</i>	181
Anexo 9- Textos - tiras do SARESP	182

ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 1: Modelo de ação mediada proposto por Vygotsky, (Daniels, 2003)	26
Figura 2: Exemplo de atividade mediada	26
Figura 3: Modelo de estrutura da atividade proposto por Leontiev, (Daniels, 2003)	28
Figura 4: Estrutura baseada no modelo da atividade proposto por Engestöm, (Daniels, 2003)	30

ÍNDICE DE ABREVIACÕES

DE	Diretoria de Ensino
EF	Ensino Fundamental
HQ	História em quadrinhos
HTPC	Horário de Trabalho Pedagógico Coletivo
LA	Lingüística Aplicada
LAEL	Lingüística Aplicada e Estudos da Linguagem
LACE	Linguagem em Atividade no Contexto Escolar
LCM	Linguagem Criatividade e Multiplicidade
LCC	Linguagem, Colaboração e Criticidade
LEDA	Leitura e Escrita nas Diferentes Áreas
LP	Língua Portuguesa
SEE	Secretaria Estadual da Educação
A (1, 2, 3)	Atividade (1, 2, 3)
PAC	Programa Ação Cidadã
SARESP	Sistema de Avaliação do Rendimento Escolar do Estado de São Paulo
UD	Unidade didática
UE	Unidade escolar

RESUMO

Este estudo insere-se no contexto do Projeto *Leitura nas Diferentes Áreas* (LDA), desenvolvido pelo Programa Ação Cidadã (PAC – PUC/SP) e tem como objetivo investigar o processo de ensino-aprendizagem da leitura, a partir dos trabalhos realizados com textos do gênero histórias em quadrinhos (HQ)/tira, pautados nos procedimentos adotados no Projeto LDA. Também intenciona discutir as possíveis transformações ocorridas na atividade de leitura em sala de aula. Inserida no campo da Lingüística Aplicada, esta pesquisa foi realizada durante as aulas da disciplina de Língua Portuguesa, com alunos de 6ª série do Ensino Fundamental de uma escola da rede estadual de ensino. O estudo foi fundamentado na Teoria da Atividade Sócio-Histórico-Cultural (Vygotsky, 1934/2003, 1934/1999, 1978/1998, 1982/1999; Leontiev, 1977, 1978 & Engeström, 1999). As discussões abordaram as concepções de leitura e de leitura crítica (Kleiman, 1998, 2006; Rojo, 2003, 2006; Lerner, 2006, Chartier, 1998, 2001), de gênero (Bakhtin, 1929/2006; Bronckart, 1999 e Schneuwly, 1999, 2004) e discorreram sobre o gênero HQ/tira e sua contribuição no aprendizado escolar. Este estudo foi desenvolvido à luz da pesquisa-ação crítica de cunho colaborativo (Kincheloe, 1997; Magalhães, 1994, 2006, 2008 e Alarcão, 2003), que tem por objetivo promover a reflexão crítica sobre a própria ação e propor, colaborativamente, transformações nas práticas realizadas. Para análise dos dados, foram utilizados o contexto de produção e o conteúdo temático por meio das escolhas lexicais (Bronckart, 1999, 2006). Os resultados indicaram que as aulas pautadas nas unidades didáticas serviram de base para a ocorrência de mudanças. O aprendizado da leitura passou a explorar as capacidades de ação, discursiva e lingüística (Dolz & Schneuwly, 1998) do leitor, indicando uma abordagem mais crítica e aprofundada do texto. Outra transformação observada diz respeito à colaboração e à interação na atividade que se tornou mais voltada ao compartilhamento de sentidos para a produção colaborativa de significados.

Palavras-chave: Atividade de ensino-aprendizagem, linguagem, leitura crítica

ABSTRACT

This study is inserted in the Reading in Different Areas Project (LDA), developed by the Acting as Citizen Research Program (PAC – PUC/SP) and aims to investigate the teaching-learning process of reading, through the work carried out with comic books (HQ)/ strips text genre, based on proceedings adopted in the LDA Project. It also intends to discuss possible transformations that might have occurred along the reading activity in the classroom. This research is inserted in the Applied Linguistics field and was developed during Portuguese Language lessons with 6th grade students – Primary School children - enrolled in a state school. The study was based on the Socio-Historical-Cultural Activity Theory (Vygotsky, 1934/2003, 1934/1999, 1978/1998, 1982/1999; Leontiev, 1977, 1978 & Engeström, 1999). The discussions addressed the reading concepts and critical reading (Kleiman, 1998, 2006; Rojo, 2003, 2006; Lerner, 2006; Chartier, 1998, 2001), genre (Bakhtin, 1929/2006; Bronckart, 1999 & Schneuwly, 1999, 2004) and also the contributions of comic books (HQ)/ strips genre for the learning process in the school contexts. It was developed as a critical action-research in a collaborative perspective (Kincheloe, 1997; Magalhães, 1994, 2006, 2008 & Alarcão, 2003), which aims to promote critical thinking about one's own action, and collaboratively promote transformations in practices. For data analysis, the context of production and thematic content through lexical choices (Bronckart, 1999, 2006) were used. The results indicated that the lessons based on didactic units served as basis for the occurrence of changes. The readers began to explore their action, discursive and linguistic capacities (Dolz & Schneuwly, 1998) throughout their reading learning processes, indicating a critical and deepened approach reading comprehension. Another observed transformation was related to collaboration and interaction in the activity that was dedicated to the sharing of senses in order to collaboratively produce meanings.

Key-words: teaching-learning activity, language, critical reading

INTRODUÇÃO

Este trabalho insere-se no contexto do Projeto *Leitura nas Diferentes Áreas* (LDA), desenvolvido pelo Programa Ação Cidadã (PAC – PUC/SP) e tem como objetivo investigar o processo de ensino-aprendizagem da leitura, a partir dos trabalhos realizados com textos do gênero histórias em quadrinhos (HQ)/tira, pautados nos procedimentos adotados no LDA.

Também intenciona este trabalho, discutir as possíveis transformações ocorridas na situação de construção do conhecimento, durante a atividade de leitura em sala de aula. Esta pesquisa vem juntar-se a outras que formam um conjunto de trabalhos desenvolvidos no campo da Lingüística Aplicada e que buscam contribuir com mudanças no cenário social, em especial, no contexto escolar.

O baixo rendimento escolar dos estudantes da rede pública de ensino, apresentado por avaliações oficiais como o SARESP (Sistema de Avaliação do Rendimento Escolar do Estado de São Paulo), o SAEB (Sistema Nacional de Educação Básica) e o ENEM (Exame Nacional do Ensino Médio), preocupa e mobiliza governo e sociedade. Diante disso, ações do Estado e de outras instituições para reverter esse quadro negativo vêm sendo desenvolvidas.

Com a intenção de modificar essa realidade, a Secretaria Estadual da Educação de São Paulo (SEE- SP) está promovendo, neste ano de 2008, o Programa *São Paulo Faz Escola*, que se iniciou com uma recuperação de aprendizado, ocorrida nos primeiros 42 dias letivos do primeiro bimestre. Também faz parte desse Programa, a implantação da nova *Proposta Curricular*: uma base unificada de conteúdos temáticos para o trabalho do professor em sala de aula.

As mobilizações que intencionam transformações no ensino público não são exclusivas de órgãos públicos. A cada dia, cresce o número de instituições de ensino superior que, aliadas às atitudes governamentais, buscam caminhos para atenuar a negatividade na situação da aprendizagem escolar.

As pesquisas realizadas no campo da Lingüística Aplicada voltam-se para uma organização de projetos que contribuam com os ideais de mudanças

e com ações que amenizem as necessidades do universo escolar. E delas surgem diferentes trabalhos, cujo foco de interesse é a formação do sujeito por meio do desenvolvimento da capacidade de linguagem.

A partir desses trabalhos, a leitura tem sido abordada, de forma crescente, nas realizações de grupos que se mobilizam em prol das transformações no processo de ensino-aprendizagem e da formação de leitores. Para exemplificar, cito o Projeto *Leitura nas Diferentes Áreas* (LDA – 2004/2006, atual *Leitura e Escrita nas Diferentes Áreas* - LEDA).

O Projeto LDA foi desenvolvido pelo grupo de pesquisa Linguagem em Atividade no Contexto Escolar (LACE), por meio do Programa de extensão universitária Ação Cidadã (PAC), ligado ao Programa de Estudos Pós-Graduados em Lingüística Aplicada (LAEL - PUC/SP).

Esse grupo desenvolve trabalhos de intervenção e formação crítica de educadores e alunos no contexto escolar. Com vistas ao aprimoramento das ações pedagógicas nos trabalhos com leitura e ao desenvolvimento da capacidade de linguagem dos envolvidos, o Projeto se realizou a partir da visão crítica e reflexiva sobre o aprendizado na escola. E desta maneira, pode contribuir com a concretização de mudanças nas concepções dos profissionais da educação, a respeito da leitura, então abordada como elemento a ser trabalhado em todas as áreas do saber.

Nos anos de 2005 e 2006, o grupo objetivou, por meio do processo de intervenção colaborativa na formação de professores, colaborar com solução para as necessidades de aprimoramento nos trabalhos com leitura e, por conseguinte, com a obtenção de melhores resultados em avaliações oficiais, como o SARESP, por exemplo, que também impulsionou o desenvolvimento do Projeto.

Em termos mais específicos, os objetivos do LDA englobaram o desenvolvimento do pensamento crítico de seus participantes, por meio da busca da reconstrução da prática pedagógica. Assim, o ideal de transformação, como proposto pelo grupo de pesquisadores do PAC, embasou as perspectivas desse projeto. Atualmente, a escrita, além da leitura, passou a ser foco de interesse do Projeto que, intitulado *Leitura e Escrita nas Diferentes Áreas* (LEDA), continua sendo desenvolvido em novas instituições parceiras, assim

como em algumas escolas que permaneceram no Projeto desde o ano de 2005. No capítulo Metodologia da Pesquisa, a descrição do LDA, bem como do PAC, será retomada.

Tratados como questão pertinente, os resultados insatisfatórios do SARESP mobilizaram tanto o desenvolvimento do LDA, quanto as discussões nas reuniões de Horário de Trabalho Pedagógico Coletivo (HTPC) da escola onde esta pesquisa se desenvolveu.

No início do ano letivo de 2006, foi feito um levantamento para saber o número de acertos e erros apresentados nas provas de leitura do SARESP do ano anterior. Foi confirmado então o que já era sabido: estávamos com as notas abaixo da média, mas já tínhamos consciência desse quadro negativo. A intenção da escola ao fazer esse levantamento era de que os professores de Língua Portuguesa utilizassem, como complemento do conteúdo temático, os gêneros textuais que revelaram maior dificuldade para os alunos trabalharem.

Dessa forma, conhecer a real e negativa formação de leitor que se promovia contribuiu para que eu refletisse sobre o desempenho de minhas ações em sala de aula. Para que eu percebesse que, cada vez mais, faz-se necessário o desenvolvimento de uma prática que contribua com o aperfeiçoamento das ações pedagógicas.

Ao serem iniciadas as oficinas do LDA na Diretoria de Ensino de Carapicuíba, em 2005, fui convidada pela direção da escola a representá-la nos encontros, junto a mais três colegas que participaram apenas no primeiro ano.

Nesses encontros, conheci as motivações e empenho do grupo que direcionou os trabalhos com os professores participantes. Então, o aprendizado da leitura e a construção do conhecimento, considerados a partir do contexto sócio-histórico-cultural, propunham rumos à formação do sujeito como leitor crítico. Conheci também, outros procedimentos de trabalho com o texto e percebi que a metodologia de trabalho que estava praticando até então não se conectava com as necessidades de transformações do ensino público.

Assim, minha contribuição no processo de formação do leitor crítico era mínima. E ainda, aliando essas reflexões ao baixo rendimento nas provas do SARESP e à motivação provocada pela participação no Projeto LDA, passei

a repensar minhas ações como educadora e a visar novas possibilidades que pudessem contribuir com o melhor exercício de minhas ações.

Os encontros nas oficinas mensais do LDA possibilitaram-me conhecer o grupo de pesquisa LACE e o Programa de Estudos LAEL e perceber que era o momento de ampliar meus conceitos sobre formação de professor e de buscar outras perspectivas para a construção de uma nova prática pedagógica. Inscrevi-me no Programa de bolsa de mestrado da Secretaria da Educação do Estado (SEE) e fui admitida na linha de pesquisa Linguagem e Educação do LAEL, pela qual optei desenvolver este estudo.

Assim, iniciei os estudos e busquei um trabalho que levasse em consideração tanto o contexto social da situação de aprendizagem da leitura, quanto a atuação de seus agentes nos papéis sociais que desempenham.

Antes de rever minhas ações em sala de aula, considerava que o aprendizado da leitura podia contar com a simples reaplicação das provas do SARESP dos anos anteriores. Desta forma, realizava um simulado reaproveitando o material que fica nas escolas, por acreditar que esse “treino” preparava os alunos para as avaliações que viriam nos anos seguintes. Porém, fazia isso sem propor o diálogo entre o leitor e o texto e não havia uma discussão, um exercício de leitura e reflexão: e simplesmente fazia uso do material físico, “leia o texto e responda as questões”, seguido da correção por meio do gabarito.

Esse reaproveitamento das provas dos SARESP teria outro sentido para a aprendizagem, se ele tivesse sido feito de maneira a contextualizar a leitura. Porém, minha atuação confirmava o que Barbosa (2005) aponta ao dizer: “O SARESP promove situações comuns ao cotidiano escolar no qual o professor conduz o aluno a uma conclusão que acredita a mais correta e este raramente a questiona” (125). Tal indicativo contribui com a formalização de que professor é detentor do saber, um depósito de informações.

Essas reflexões contribuíram com as mudanças em minha atuação como professora, ou seja, no meu trabalho em sala de aula, em especial no processo de ensino-aprendizagem da leitura. A idéia desta pesquisa foi despertada pelas contribuições que os encontros nas oficinas do LDA me

proporcionaram, pela colaboração do grupo de pesquisadores do PAC e, além disso, pelos recorrentes resultados negativos no SARESP.

Para a produção e coleta de dados desta pesquisa, foram utilizados textos em quadrinhos, ou seja, HQs e tiras. E essa escolha justifica-se por ser esse o gênero a apresentar maior incidência de respostas incorretas na prova de leitura do SARESP dos anos de 2004 e 2005, pelos alunos de 5ª e 6ª séries da escola focal. Então, este trabalho aborda o aprendizado da leitura a partir dos textos em quadrinhos e das discussões por eles desencadeadas, criando, em sala de aula um contexto de interação e de relação social entre os agentes.

A composição do SARESP como atividade avaliativa é abordada e questionada por Barbosa (2005) que, em seu ponto de vista, caracteriza-o como um procedimento hierárquico, cuja finalidade é de verificação da aprendizagem. Este autor discute a questão do método de avaliação em que se constitui esse Sistema, utilizado pela SEE. E com esse mesmo aspecto, minha ação se caracterizava: simplesmente verificação da aprendizagem. Logo, o momento de aprendizado não estava sendo aproveitado adequadamente, pois não era possibilitada ao aluno a reflexão sobre a leitura ou sobre os pensamentos formados. Em outras palavras, ele não era sujeito potencial no processo de ensino-aprendizagem e o contexto social não era levado em consideração.

Segundo Magalhães (2007), o ser torna-se sujeito de suas ações ao refletir sobre elas e, a partir da compreensão feita sobre o processo social, transforma-se. Então, a prática pedagógica, respaldada pelo objetivo de formação para transformar, contribui para que o aluno se conscientize sobre seu fundamental papel como agente no meio social.

No que diz respeito à leitura, muitos trabalhos científicos a focalizam em suas discussões e análises. E nesta temática, Horikawa (2006) investigou os modos de ler de um grupo de professores, como os sentidos são produzidos pela leitura e buscou compreender, pela História da Leitura, a historicidade do ato de ler docente. Esta autora apresenta um panorama a respeito do desenvolvimento da leitura pela história da humanidade, o que possibilita uma compreensão mais ampla de como o ato de ler era considerado no passado e o processo que a fez tornar-se bem e prática social. Ainda neste seu estudo,

Horikawa aponta para as considerações a serem feitas sobre a leitura que o professor realiza e a relação dessa com o contexto em que se desenvolve, considerando as necessidades específicas do trabalho docente.

Partindo para outra vertente, algumas pesquisas discutem a formação do leitor como iniciativa não só da escola, mas do universo familiar também. Nessa temática, a importância e a influência da família sobre a formação leitora e o estímulo que essa pode disponibilizar serviram de tema na pesquisa desenvolvida por Moraes - UEM (2000). Esta autora concluiu que a família é fator indispensável para a apropriação do gosto pela leitura.

Já sobre quantidade e qualidade de leitura, pode-se concluir que a quantidade de textos lidos, pouco ou nada contribui com a qualidade da compreensão textual. Ribeiro Machado – UNICAMP (2002) - pesquisou sobre essa questão, investigou as relações entre a quantidade e a qualidade de leitura e, em suas conclusões, observou que, o quanto se lê não interfere na compreensão ou na qualidade da leitura feita.

Rodrigues – UNICAMP, (2000) - ao discutir a formação do leitor/professor/aluno, transcreveu relatos individuais dos participantes de sua pesquisa e foi consenso nesses depoimentos que a participação da família na formação leitora do sujeito é essencial.

O diferencial é que os participantes que não contaram com tal participação tiveram essa falta superada pelo mundo escolar, ou seja, a escola conseguiu cumprir sua parte e ainda suprir a inexistência da participação familiar na realização do sujeito como leitor. Essa situação leva-me a refletir sobre a influência que a ação do profissional pedagógico tem no desenvolvimento da capacidade de linguagem dos alunos. E no universo da escola pública, não é possível esperar que parta de outras instituições o aprendizado da leitura, a não ser da própria escola.

O ensino da leitura a partir da ação pedagógica serve de tema para muitas pesquisas, como a de Souza – UEM (2003) - que reflete sobre o processo de formação acadêmica do educador que, por sua vez, terá como parte de sua função a formação de novos leitores. O autor pontuou que o conceito de leitura, para muitos, ainda é considerado como tradicional, referindo-se ao sistema de decodificação do texto escrito. Aponta ainda, que

esse tradicionalismo no processo de ensino-aprendizagem da leitura, ainda praticado, leva em conta o professor como um modelo de leitor, aquele lê e explica. Enquanto leva em conta o aluno como elemento passivo que ouve e repete, sem expor seus sentidos ou construir outros novos. A partir dessa concepção, é possível observar que o conceito de aprendizado da leitura como mero cumprimento do plano de aula, ainda está internalizado em muitos profissionais da área.

Desenvolver esta pesquisa e lidar de forma mais próxima com as concepções de leitura existentes, bem como me envolver de forma mais particularizada com a questão da formação leitora do aluno, possibilitou uma reflexão mais intensa sobre minhas ações como profissional da educação. Hoje, vejo o aprendizado da leitura: como um processo aprofundado da compreensão textual e meio de questionar, de expor e argumentar sobre diferentes aspectos da vida cotidiana. Penso a leitura como uma forma de ler, além das palavras, o mundo, pois, como aponta Freire (1994), a leitura da palavra pressupõe a leitura do mundo.

Outra discussão sobre a leitura diz respeito à avaliação do SARESP e à metodologia de trabalho adotada em sala de aula. É possível que a concepção de leitura abordada por essa prova não tenha relação com os trabalhos desenvolvidos em aula, como aponta Rossito Baggio – Universidade de Taubaté (2006) - que estudou a relação SARESP e ensino real em sala de aula. Suas discussões concluem que as dificuldades de leitura apresentadas pelos alunos, nos resultados oficiais, têm relação com o conteúdo e metodologia do trabalho pedagógico e que o uso do livro didático, principalmente sua forma de organização, não contempla a estrutura e as abordagens do SARESP. Baggio comenta a não-harmonia entre os textos privilegiados pelo Sistema e os encontrados nos livros didáticos estudados por ela e que tal dissonância contribui para que o desempenho ruim seja fato. Ao concluir sua pesquisa, enfatiza que o professor não pode ser responsabilizado isoladamente pelo considerado fracasso dos alunos no sistema de avaliação estadual, seja ela qual for.

Concordo com o pensamento acima, acrescentando que a flexibilidade e uma abordagem diferenciada da metodologia do trabalho pedagógico são

elementos que contribuem com o melhor desempenho dos alunos na prática da linguagem.

O contexto escolar do ensino público tem, cada vez mais, atraído a atenção de pesquisadores que, com o desenvolvimento de seus trabalhos, empenham-se na busca pela reflexão e possibilidades de transformação nas situações para construir a aprendizagem escolar. Nesse sentido, o Grupo LACE vem sendo um elemento desencadeador de uma série de pesquisas voltadas para temáticas que envolvem o contexto escolar e a formação de professores. Desse desencadeamento, fazem parte pesquisadores como Lemos (2005), que trouxe o contexto da atividade do Projeto de Reforço Escolar, oferecido pela SEE, para discussão em sua dissertação e Guerra (2006), que objetivou compreender a realização do conselho de classe em uma escola da rede pública de ensino. Nesse quadro de pesquisas envolvidas pelo LACE, estão, também, Schettini (2006), que discutiu a questão da formação pedagógica a partir da perspectiva de transformação do espaço escolar; Fidalgo (2006) que investigou e discutiu as abordagens feitas, a partir de conceitos dos participantes focais da pesquisa e de documentos oficiais, sobre o tema inclusão na prática escolar e, recentemente, Fuji (2008), pesquisadora que focalizou o processo de construção da leitura e formação de conceitos nas aulas de Matemática do professor participante da pesquisa.

Além dos citados, muitos outros pesquisadores concluíram ou estão desenvolvendo trabalhos que envolvem a educação escolar, em especial a da rede pública, e muitos são os que fazem parte do contexto social que forma o grupo LACE. Vários são os trabalhos que se assemelham quanto à temática da leitura e seu processo de ensino-aprendizagem. Porém, esta pesquisa diferencia-se de outras por considerar e discutir o processo de ensino-aprendizado da leitura, por meio do gênero de texto HQ/tira e em minha própria prática docente. Também se difere por seu desenvolvimento, embasado na perspectiva crítica adotada no PAC/LACE, bem como, por sua intenção de interferência na ação de aprendizado da leitura.

As perguntas que norteiam esta pesquisa são:

1a- Como foram organizados os trabalhos de leitura com gênero HQ/tira, durante as aulas pautadas nas unidades didáticas desenvolvidas com base no Projeto *Leitura nas Diferentes Áreas*?

1b- Quais as implicações dessa forma de organização para a formação do sujeito como leitor crítico?

2 -- Há transformações na atividade de ensino-aprendizagem a partir das unidades de leitura embasadas no Projeto *Leitura nas Diferentes Áreas*? Quais?

A fim de responder a estas questões, esta dissertação organiza-se em três capítulos:

Capítulo 1 - Fundamentação Teórica – neste capítulo, aponto sobre o quadro da Teoria da Atividade Sócio-Histórico-Cultural (TASCH), considerando as concepções teórica de Vygotsky (1934/2003, 1934/1999, 1978/1998, 1982/1999), Leontiev (1977, 1978), Engeström (1999). Na seqüência, abordo sobre a leitura e a leitura crítica (Kleiman, 1998, 2006, Rojo, 2003, 2006, Lerner, 2006, Chartier, 1998, 2001, Liberali, 2006, 2008), a questão do gênero (Bakhtin, 1929/2006, Bronckart, 1999, 2006 e Schneuwly, 1999, 2004). Finalizo o capítulo com apontamentos sobre o texto história em quadrinhos/tiras e suas contribuições no aprendizado da leitura.

Capítulo 2 – Metodologia de Pesquisa – neste capítulo, apresento a metodologia da pesquisa-ação crítica de cunho colaborativo (Kincheloe, 1997, Magalhães, 1994, 2006, 2008, e Alarcão, 2003) utilizada na elaboração deste estudo. Em seguida, descrevo os contextos de produção, organizados em macro e micro contextos e, posteriormente, apresento os participantes, os procedimentos de coleta e análise de dados e as questões de confiabilidade da pesquisa.

Capítulo 3 – Discussão dos resultados – neste capítulo, apresento e discuto os dados coletados a partir dos excertos selecionados das transcrições, que, por sua vez, foram organizadas em três grupos de atividades (A1, A2 e A3) de trabalho com a leitura. Este capítulo foi organizado em duas partes referentes às perguntas de pesquisa, além da seção de resumo das discussões. Na análise, foram utilizados o contexto de produção e o conteúdo temático por meio das escolhas lexicais (Bronckart, 1999, 2006).

Encerro com as *Considerações Finais*, onde reflito sobre a realização desta pesquisa e os resultados obtidos a partir dela.

CAPÍTULO I: FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Este capítulo tem como objetivo apresentar os fundamentos teóricos que embasam esta pesquisa. Nele discorro sobre a Teoria da Atividade Sócio-Histórico-cultural (TASHC) a partir das contribuições de Vygotsky (1934/2003, 1978/1998, 1982/1999), Leontiev (1977, 1978) e Engeström (1999). Na seqüência, abordo sobre a leitura e a leitura crítica (Kleiman, 1998, Rojo, 2003, Lerner, 2006, Liberali, 2006, 2008, Chartier, 1998, 2001) e sobre o gênero (Bakhtin, 1929/2006, Bronckart, 1999 e Schneuwly, 1999). Encerro com referências sobre o texto em quadrinhos no contexto de aprendizado escolar.

1.0 Teoria da Atividade Sócio-Histórico-Cultural

Os pressupostos teóricos que embasam esta pesquisa inserem-se no quadro da Teoria da Atividade Sócio-Histórico-Cultural, segundo a qual a atividade humana está ligada à interação do sujeito com o mundo por meio da linguagem, considerada instrumento constitutivo e compartilhado entre indivíduos.

Vygotsky (1934/2003) pautou-se no materialismo histórico-dialético de Marx (1818/1883) para estudar a consciência humana e entender como a ciência deva ser elaborada para que se aborde o estudo da mente. Buscou ele, então, relacionar as concepções de Marx aos estudos da consciência e do comportamento humanos.

Os conceitos marxistas, que consideram a organização social dos sujeitos e seu desenvolvimento como elementos atrelados ao processo de produção material, foram associados como circunstâncias determinantes da vida social e da formação da consciência. Assim, as relações e interações estabelecidas no sistema da atividade humana promovem transformações na sociedade, logo, na vida humana.

Nesse quadro teórico, Leontiev (1977, 1978) junto a Vygotsky (1934/2003) e Luria (1902/1977), elabora a Teoria da Atividade, inserida em

diversos contextos dos quais fazem parte a linguagem, as ações humanas e as relações do indivíduo com o mundo.

As teorias de Vygotsky (1934/2003) referem-se à relação sujeito e objeto como mediada por instrumentos (ferramentas/artefatos), ou seja, o sujeito não se relaciona de forma direta com o objeto, mas entre ambos existem os instrumentos de mediação, pensados como meio de atingir o objeto, caracterizando a atividade como mediada. A figura abaixo apresenta esse modelo de atividade mediada:

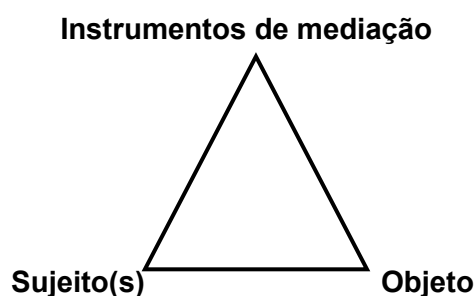


Figura 1: Modelo de ação mediada proposto por Vygotsky, (Daniels, 2003)

Conforme teorias vygotkianas, para a realização da atividade, são necessários três elementos fundamentais: o *sujeito*, o *objeto* e a *ferramenta* de mediação. De forma sintetizada, o sujeito corresponde ao ser que age sobre o objeto da atividade; o objeto é o componente para o qual a ação estará voltada; a ferramenta caracteriza-se como o meio pelo qual o objeto será atingido. O exemplo simples apresentado por Garnier, Bednarz e Ulanovskaya (2003) ajuda a ilustrar esses conceitos: “a sede é uma necessidade que só se encerra na medida em que o objeto adequado à sua satisfação, a água, esteja disponível para que a atividade de beber possa se dar.” (2003:13), assim:

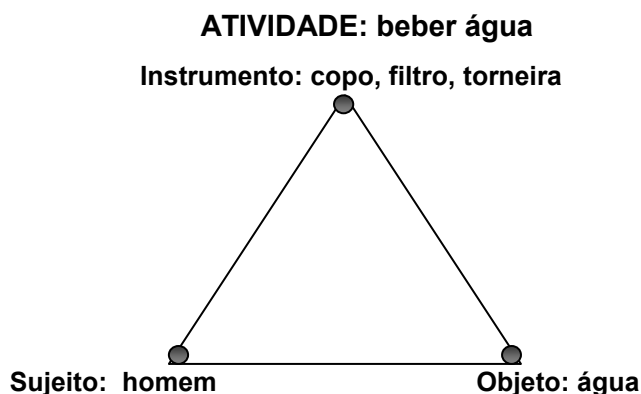


Figura 2: Exemplo de atividade mediada

As concepções teóricas, formuladas por Vygotsky (1934/2003) sobre a atividade, foram apontadas por Leontiev como um modelo que não enfatiza a atividade como realização coletiva e social. A partir das teorias vygotskianas, Leontiev (1978) entendeu a atividade como um sistema coletivo de ações, ligadas às relações humanas e ao processo de reflexão mental do sujeito sobre o mundo e afirmou a divisão de trabalho como forma de fundamentar as ações individuais do sujeito na atividade.

Em suas concepções, Leontiev (1978) considerou que a atividade só é realizada após uma necessidade ser manifestada, ou seja, essa busca por saciar a necessidade torna-se o *motivo* das ações. Como o conceito de atividade está ligado ao de motivo, não haverá, portanto, atividade desmotivada, pois o que impulsiona as ações é seu próprio motivo. Leontiev associou motivo a objeto e apontou-o como a verdadeira razão da existência da atividade, assim como não há atividade sem objeto, toda atividade será motivada pelo objeto/motivo.

Além de descrever a atividade como motivada, Leontiev também a entendeu como coletiva, por se realizar a partir do conjunto de ações desempenhadas pelos sujeitos que as realizam, levando em consideração a divisão de trabalho. Por meio de suas ações e dos instrumentos, o sujeito tem possibilidades de transformar o contexto de realização, a fim de alcançar o objeto da atividade. Dessa maneira, é mobilizado pelas ações que, por sua vez, são manifestadas nas operações. Conforme apresenta Leontiev, os elementos *atividade*, *ação* e *operação* formam uma rede pela qual o resultado é alcançado. E em um nível hierárquico, a atividade está associada ao motivo (objeto) e liga-se às relações sociais; a ação possui aspecto operacional e é direcionada por metas e a operação está ligada às condições para realizar a ação. A figura abaixo permite visualizar essa estrutura:



Figura 3: Modelo de estrutura da atividade proposto por Leontiev (1978), (Daniels, 2003)

O instrumento (farei uso indistinto dos termos instrumento e ferramenta) é entendido por Leontiev (1978) como uma produção desenvolvida a partir da experiência e da prática social e é procurado e conservado pelo homem. Segundo este teórico, as operações realizam-se com a ajuda de instrumentos mediadores que são colocados pelo sujeito entre si e o objeto.

Os instrumentos são representados fisicamente (ferramenta técnica) ou psicologicamente (ferramenta psicológica), como a linguagem, por exemplo. Nas teorias de Vygotsky, a linguagem, ferramenta social, é considerada como o principal fator de mediação entre o sujeito e suas ações. Com essa consideração, é possível pensar instrumento ou ferramenta, seja físico ou psicológico, como elemento mediador do sujeito sobre o objeto e, por sua possibilidade de socialização, permite ser manipulado e transformado pelos agentes que dão característica social à atividade.

Já os estudos de Engeström (1999) apontam a atividade como uma realização a ser constituída por meio da interação entre os sujeitos. Nesse sentido, a atividade existe a partir da negociação entre seus agentes, pois, além de ser coletiva, está sempre em evolução, não é estática nem imutável, assim como a própria sociedade, é modificada pelas ações humanas. Moldada por uma relação de interação e colaboração, a atividade permite o entrosamento de contestações e conflitos, que irão contribuir para sua realização (Engeström, 1999) e adequá-la à necessidade do grupo.

Engeström (1999), ao analisar de forma mais ampla a atividade, inseriu no quadro da atividade os elementos *regras, comunidade e divisão de trabalho*,

visto que, em suas concepções, são elementos que podem ser fundamentais no sistema de realização da atividade. Esses elementos são entendidos como: regras – referem-se às normas estabelecidas com finalidade de determinar as ações dos sujeitos na atividade; comunidade – é formada pelos sujeitos que se relacionam na atividade e agem sobre um mesmo objeto e deve ser considerada como elemento que se constitui social e culturalmente; divisão do trabalho – diz respeito às ações individuais do sujeito, numa organização coletiva e refere-se à prática por meio das operações e das regras estabelecidas.

Num conceito maior, a atividade, como sistema que mobiliza as capacidades psicológicas, não se resume a uma sucessão de ações, mas se faz por um processo que suscita mecanismos físicos e mentais dos indivíduos que, por sua vez, produzem e compartilham significados de forma a construir os sentidos. Estes serão compartilhados com outros indivíduos em outros diferentes contextos e servirão de fonte a novos significados, formando assim, o que Liberali (2008) denominou como Cadeia Criativa. Dessa forma, entende-se que a atividade mental não se separa da atividade prática (Leontiev, 1978) e a mente humana é um fator que produz expressivas implicações no contexto da atividade.

Nas teorias de Engeström (1999), a atividade realiza-se dentro de um contexto, no qual as ações estão voltadas para o *objeto*, motivo da atividade, ou seja, ele é o *resultado* que se pretende alcançar com as ações mediadas, estabelecidas por *regras e divisão de trabalho*.

Nessa concepção, as regras, conforme Engeström (1999), são compreendidas como normas que regulam procedimentos e interações e a divisão de trabalho como distribuição de tarefas e responsabilidades entre os sujeitos da atividade. As relações existentes entre os elementos da atividade, apresentados por Engeström, são relacionadas no próximo diagrama:

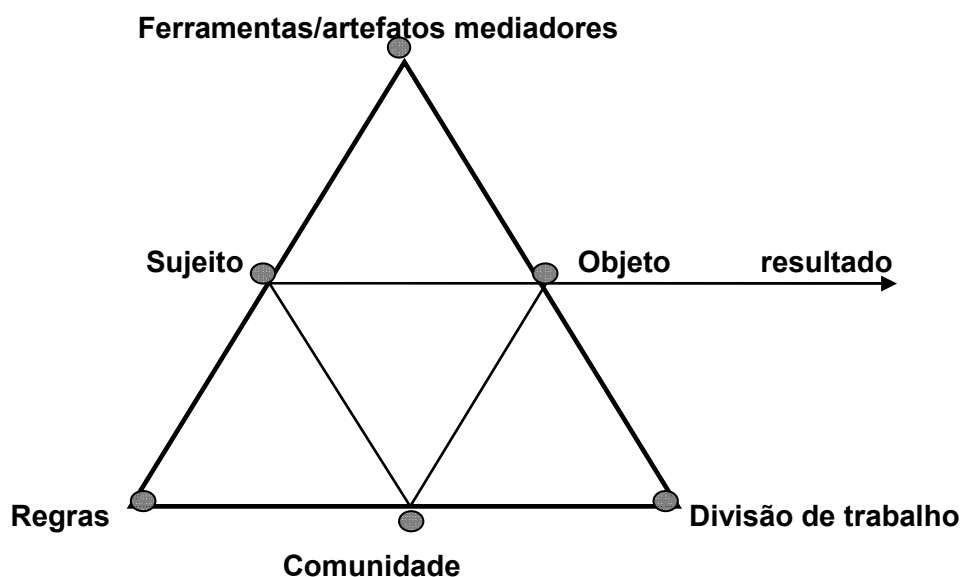


Figura 4: Estrutura baseada no modelo de atividade proposto por Engeström, (Daniels, 2003)

O modelo expandido por Engeström permite que se compreenda *sujeito* e *objeto* como elementos mediados pelos *instrumentos*; *sujeito*, *comunidade* e *objeto* como elementos mediados por *ferramentas*, *regras* e *divisão de trabalho* e *sujeito* e *comunidade* como elementos mediados por regras. Os triângulos demonstram que as relações são sempre mediadas, caracterizando a atividade como uma realização pautada nas diferentes formas de mediação em que as ações são organizadas na comunidade e executadas pelos sujeitos.

É possível pensar os elementos que compõem a atividade (sujeito, ferramentas e objeto, comunidade, regras e divisão de trabalho) e relacioná-los ao quadro da pesquisa aqui desenvolvida. Assim, compreendo que:

Sujeitos - por se tratar dos agentes que realizam as ações, nesta pesquisa considero-me, por minha atuação como professora pesquisadora, como sujeito junto as duas turmas de alunos da 6ª série D e H, que partilharam diferentes manifestações por meio do discurso em sala de aula;

Ferramentas/instrumentos - neste estudo, correspondem às unidades didáticas elaboradas com base no Projeto LDA; aos textos do gênero tira em provas, retirados do SARESP dos anos 2004 e 2005; as duas tiras do personagem Chico Bento, que foram reaproveitadas das oficinas do LDA; ao

levantamento (gráficos) elaborado a partir das reuniões de HTPC e resultados do SARESP, além das conversas em sala de aula.

Objeto/motivo – pela associação entre objeto e resultado, nesta pesquisa, compreendo como objeto a formação leitora, ou, mais especificamente, a construção do conhecimento via leitura;

Comunidade – considero, neste estudo, como formada por todos os sujeitos, direta (alunos, professora pesquisadora) ou indiretamente (membros da unidade escolar e do grupo LACE);

Regras – como elemento que medeia sujeito e comunidade, as regras estabelecidas nesta pesquisa resumem-se em: identificação das dificuldades de leitura apresentadas nas avaliações do SARESP; seleção de textos e organização das unidades didáticas; exposição das intenções da pesquisa; planejamento das aulas para coleta de dados; realização de leituras e tarefas e exposição de idéias (discussão);

Divisão de trabalho – neste estudo, a divisão de trabalho pode ser assim sintetizada:

- Professora pesquisadora e membros da unidade escolar: fazem levantamento das dificuldades de leitura das turmas de alunos no SARESP;

- Professora pesquisadora: organiza unidades didáticas e seleciona textos a serem utilizados nas aulas; apresenta intenções e solicita autorizações para realização da pesquisa; providencia material e organiza os trabalhos em sala de aula; promove o desenvolvimento das aulas;

- Alunos: apresentam autorizações dos pais para realização das gravações; fazem as leituras propostas; respondem aos exercícios de leitura, apresentados nas unidades didáticas e simulados do SARESP, e apresentam pontos de vista manifestados por meio das leituras e discussões.

Diante dessa discussão, saliento que o trabalho com leitura discutido neste texto, insere-se no contexto da atividade cujos elementos estão caracterizados acima; e que o foco de minha análise está voltado para a constituição das aulas pautadas no Projeto LDA e para as possíveis transformações ocorridas a partir delas. Por isso, compreender os elementos que compõem o quadro da TA e relacioná-los a esse estudo, ajudam a

descrever o desenvolvimento das aulas focais e as transformações observadas.

1.1 A atividade de ensino-aprendizagem

Como afirmado anteriormente, o homem desenvolve-se e progride intelectualmente por sua prática e por sua interação na atividade. Então, a aprendizagem escolar carrega em si a característica de possibilitar interações sociais entre os sujeitos - professor/aluno, aluno/aluno-, ao possibilitar que conceitos sejam apresentados, confrontados e/ou re-construídos.

Leontiev (1977, 1978), ao fundamentar a Teoria da Atividade, enfatizou a importância da participação ativa dos sujeitos no processo de realização da atividade. Ele considerou que o sujeito, na atividade, é impulsionado por suas necessidades e a partir disso, norteia suas ações em direção ao objeto que saciará essa necessidade. Com isso, uma ação pedagógica, que intenciona a construção do conhecimento por meio do processo de ensino-aprendizagem, pauta-se em uma atividade planejada que mobilize os participantes, amplie e torne relevante o conhecimento.

As teorias de Vygotsky (1934/2003) referem-se à aprendizagem como uma forma de evidenciar, por meio do relacionamento com seus pares, a formação do homem como ser social. Segundo este teórico, sem o outro, o homem não se constitui como tal. Assim, as relações na atividade adquirem valor indispensável na formação sócio, cultural e histórica do sujeito e é instaurada por cada agente, a partir do momento em que este se relaciona com o outro, possibilitando que modifiquem a si e aos contextos de realização da atividade.

Na interação social, o funcionamento intelectual desempenha seu papel e progride num sistema de transformação contínua. Como exemplo, no contexto de ensino-aprendizagem, os sentidos são construídos e diferentes significados compartilhados, formando um processo de produção criativa (Liberali, 2008) na atividade. Com base nisso, o desenvolvimento da inteligência, segundo Vygotsky (1934/2003), provém da relação que o homem estabelece com os demais participantes da interação.

O relacionamento social entre os sujeitos, estabelecido em um ambiente influenciado pela cultura, como a escola, faz da atividade de ensino-aprendizagem um sistema de realização em que as ações são mediadas pelas relações e os estímulos provocados trazem maior participação do sujeito em sua própria formação cognitiva (Pontecorvo, Ajello, Zucchermaglio, 2005). Nessa perspectiva, a atividade de ensino-aprendizagem mobiliza os conhecimentos já internalizados e possibilita a produção de outros. Além disso, impulsiona a troca de experiências entre os participantes, reforçando o processo de construção do conhecimento.

Uma prática escolar realizada pela interação, e que proporciona aos agentes desse processo o compartilhamento de saberes e experiências, coloca a ação pedagógica como mediadora na formação intelectual. Ou seja, ao chegar à escola, o aluno traz consigo, além dos significados particulares, tradições comuns a outros, o que lhe possibilita comunicar-se e interagir nas ações partilhadas (Hedegaard, 2002). A escola fica sendo então, responsável por promover essa interação.

Dessa forma, a sala de aula torna-se contexto propício às relações sociais, pois possibilita ação direta entre os indivíduos, fazendo com que a colaboração seja fundamentada no convívio social. Assim, Vygotsky (1934/2003) afirma que o homem não se caracteriza apenas como resultado de um contexto social, mas também por ser o sujeito que age na criação desse contexto. Daí o espaço escolar ser contexto formado a partir das relações.

Considero importante discutir, neste texto, o processo de interação no contexto de sala de aula, pois a análise dos dados tratará dos aspectos relativos aos procedimentos de realização da atividade de trabalho com a leitura, pela qual questionamentos são apresentados e compartilhados por meio das falas dos participantes. No contexto de sala de aula, a interação possibilita negociação e formação de conclusões pelos sujeitos da atividade.

1.2 Sentido e significado: algumas concepções

As contribuições da teoria sócio-histórica, a respeito da construção de sentido e significado, apresentadas nessa seção têm como embasamento teórico as proposições dos estudos de Vygotsky (1978/2005) sobre a construção de conceitos, mediados pela relação pensamento e linguagem. Trazer para este texto tal discussão é relevante, pois os significados possuem ligações estreitas com a leitura (foco desta pesquisa), a partir da qual os sentidos podem ser construídos.

Com isso, é fundamental entender de que forma os significados são compartilhados e como influenciam os sentidos que os alunos constroem para a vida além dos muros da escola.

Na atividade, a forma como as interações se organizam permite compreender quais as implicações, no uso das unidades didáticas e da criticidade, promovem a construção de novos significados. E para compreender essa situação, é necessário considerar como os sentidos e os significados se entrelaçam nas atividades estudadas neste trabalho de pesquisa.

Desde seu nascimento, o ser humano sente necessidade de se fazer entender e, mesmo ainda não se apossando dos significados das palavras, consegue ser compreendido por meio de recursos que ele desenvolve como gesto e choro, por exemplo. É assim que, segundo Vygotsky (1978/2005), após dominar a fala, a criança passa a relacionar as palavras aos significados e a manifestar seu pensamento por meio de frases.

Conforme o pensamento progride, faz-se necessário que as frases também se desenvolvam e - num processo que internaliza os significados das palavras -, pensamento e significado movimentam-se em “*um contínuo vaivém do pensamento para a palavra, e vice-versa*” (Vygotsky, 2005:156). Assim, diante da necessidade do sujeito de manifestar-se e constituir-se na relação com o outro, a linguagem é desenvolvida e os significados são incorporados ao pensamento.

Vygotsky (1978/2005) caracterizou o significado como uma produção objetiva e histórica da sociedade, construído num processo de formação pelo qual a palavra desenvolve-se e incorpora valores que os membros do grupo

social irão compartilhar. O significado materializa-se na palavra, é internalizado e retomado pelo pensamento por meio do uso da linguagem como instrumento. E sendo o significado um componente integrante da palavra e, ao mesmo tempo, conexão entre pensamento e palavra, tem-se que a manifestação do pensamento, apresentada pela ação verbal, é orientada pelo significado que a palavra possui.

O sentido é atribuído ao conjunto de manifestações psicológicas, produzidas pela palavra e é construído pelo sujeito por meio das interações nos diferentes contextos sociais. Por ser formado pelo sujeito, dentro de um contexto pessoal e social por meio de suas experiências num processo dinâmico e complexo, o sentido possui diferentes zonas de estabilidades e é determinado pelos movimentos existentes na consciência.

Em seus registros, Hawi (2005), discutindo as concepções vigotskianas a respeito de sentido e significado na perspectiva sócio-histórica, alega que o significado está ligado à representação do homem em suas realizações social, histórica e cultural concretizadas pelo uso da linguagem. Então, as significações pensadas pelo sujeito são modificadas conforme as dimensões sociais e o decorrer do tempo e os significados modificam-se num processo de transformação histórica e cultural, integrada na história da humanidade, como a própria vida humana, modificada no decorrer do tempo.

Dessa forma, o significado está ligado às concepções sociais, históricas e culturais do homem; e o sentido à concepção particular de cada indivíduo e a sua relação; vivência no mundo. Então, o compartilhamento de significados e a construção de sentidos podem ser considerados como ferramentas mediadoras entre os sujeitos e como objeto da atividade de ensino-aprendizagem.

1.3 Aspectos sociais da leitura

Nas próximas seções, abordo os conceitos relacionados à leitura e à sua constituição na atividade de ensino aprendizagem.

Inicio sintetizando o processo histórico de instituição da leitura, com a finalidade de discutir a forma como as concepções de ensino-aprendizagem da leitura são incorporadas na prática. Em seguida, aponto sobre leitura crítica e a formação leitora por meio da aprendizagem escolar e após, discorro sobre o gênero e o texto história em quadrinhos/tira e sua contribuição na aprendizagem da leitura.

1.3.1 Leitura: breve historicidade

Nesta seção, apresento, com base nas concepções de Chartier (1998, 2001), uma síntese da história do processo de desenvolvimento da leitura como prática social.

Quando a palavra escrita ainda não existia, o homem já usava a imagem como meio de se comunicar. As ilustrações então deixadas em paredes contribuíram com o surgimento da leitura, registrando na História que a necessidade de comunicação se faz presente, mesmo antes da criação das letras do alfabeto. As imagens sinalizam informações e, para que essas sejam interpretadas, é necessária a existência de alguém que o faça - o leitor. Assim surge a figura do leitor, logo, o processo de leitura.

Ao ficar para trás, a pictografia dá lugar à escrita, que toma lugar no processo de comunicação oral. E em seus escritos, Chartier (2001) ressalta que a necessidade da presença do sujeito como leitor coincide com o surgimento da escrita, ou seja, criou-se a escrita, logo, seria necessário quem a interpretasse. Nessa relação entre escrita e leitura, a linguagem passa a ser instrumento de mediação entre aquele que informa por meio do registro escrito, o enunciador, e aquele que interpreta o registro, o leitor.

A oralidade prevaleceu por muito tempo no mundo da leitura e, por longo período, o ato de ler significou pronunciar em voz alta as palavras expostas no papel. No período do século IX ao XI, a leitura oral, coletiva e pública, era uma maneira de se transmitir as informações a um grupo maior de ouvintes e compartilhá-las entre os interessados. Logo, a oralidade expunha o sujeito à apreciação do ouvinte e, talvez por esse fator, era considerado como bom leitor aquele que fizesse uma boa exposição oral das palavras grafadas, mesmo que esse não fizesse nenhuma interpretação de sua própria leitura. A compreensão por meio da leitura não era fundamental, bastava que a exposição oral fosse clara.

No século XIII, ocorre a propagação da leitura silenciosa nas práticas escolares e essa relação particularizada entre leitor e texto passa a garantir maior eficácia na interpretação, pois assegura uma leitura mais extensa e pausada, de modo a permitir ao leitor refletir e, se necessário, repetir a leitura para si mesmo, quantas vezes lhe for necessário. Ao contrário da leitura oral, a leitura silenciosa, individual e privada, garante um “*estatuto de uma prática criadora, inventiva, produtora, o texto lido sofre resistência, desvio*” (Chartier, 2001:78). Nesse século, a prática da leitura começa a ser incentivada pelo Clero e os que ensinavam a ler passam a contar com o auxílio da Igreja, que influenciava a leitura e memorização de textos religiosos.

Até meados do século XIX, eram as classes mais abastada e, principalmente aos ligados à Igreja que tinham a oportunidade de usufruir da leitura que por muito tempo, constituiu-se como monopólio da igreja (Nolasco, 2006). Com esse acesso, a Bíblia tornou-se o principal livro a ser estudado e a leitura um meio de propagar a religião.

A leitura passou a adquirir características puramente religiosas e seu aprendizado restringiu-se aos que galgavam caminhos cristãos, ficando excluídos os que não possuíam dom natural para os ensinamentos religiosos. O detalhe é que esses ensinamentos não podiam ser contestados, apenas memorizados e reproduzidos pelos leitores. Assim, o ensino da leitura e seu uso eram explorados com exclusividade pela igreja, que o fazia de acordo com os interesses da comunidade cristã.

Horikawa (2006) descreve que, a partir do domínio da leitura, a Igreja apossou-se das avaliações dos documentos escritos, bem como de controle de suas publicações. Esta autora registra em sua pesquisa que o clérigo controlava a leitura, a fim de prevenir a existência de maus leitores. Esses maus leitores, segundo o pensamento cristão, eram aqueles que se deixavam envolver pelos escritos considerados profanos e se deixavam influenciar pelas idéias contrárias ao dogma cristão. O que tornou a leitura uma prática de interesses religiosos e/ou apenas uma forma de realização das preces.

O crescimento da produção de livros, no contexto de início do período republicano europeu, foi considerado como outra revolução da leitura (a primeira refere-se à passagem da leitura oral para silenciosa). Com a propagação dos textos impressos, a igreja viu-se ameaçada e conspirou contra as leituras que não eram controladas por ela e a queima de livros foi uma de suas iniciativas, pois, muitos deles, foram considerados profanos e podiam desregrar os fiéis.

Os textos escritos passaram a fazer parte da vida daqueles que tinham interesse pela leitura e a propagação de livros possibilitou que qualquer homem pudesse ter acesso a eles. A leitura silenciosa tomou força, o que preocupava a Igreja, já que, cada leitor podia construir um sentido próprio para o texto lido. Assim, o clérigo começa a perder o poder exclusivo de manipulação da leitura.

Os registros elaborados por Chartier documentam a difusão da imprensa, no século XVI, com o surgimento das bibliotecas públicas e a produção de grande quantidade de livros, fatos que promoveram a expansão da leitura. Desse modo, o ato de ler deixou de significar um meio de manipulação da sociedade e na atualidade, a leitura é considerada como prática social, individual ou coletiva. Ler passa a ser meio de interação com o texto e a leitura passa então a se constituir segundo as interpretações do sujeito, pois não é estática e significada já que permite ao leitor atribuí-lhe novos sentidos (Chartier, 1998).

Essa apresentação permite entender o processo de desenvolvimento da leitura e compreendê-la como fundamental à vida humana. A transformação histórica revela o importante papel que a leitura ocupa na sociedade e justifica a necessidade de um trabalho de seu ensino-aprendizagem de modo a

configurá-la como constitutiva das práticas sociais dos indivíduos. A leitura, como forma de produção de novos significados partilhados e portanto, novos sentidos, pressupõe formas de ensino-aprendizagem e de compreensão da ação em sala de aula. Isso é relevante ao analisarmos como as unidades didáticas desenvolvidas com base no LDA para o trabalho com a leitura implicam na formação do leitor crítico, objeto desta pesquisa.

1.3.2 Leitura crítica e formação leitora

Esta seção aborda, por meio das perspectivas de formação do sujeito leitor crítico, o desenvolvimento da leitura no contexto de sala de aula.

A leitura e seu processo de ensino-aprendizagem são temas cada vez mais abordados em pesquisas acadêmicas, em especial, nas realizadas no campo da Lingüística Aplicada. Nessa via, Kleiman (1998) afirma que “*a organização social da sala de aula, a construção social da aprendizagem e as práticas sociais de leitura passaram a ser o foco de interesse de um maior número de lingüistas aplicados*” (1998:68). Conforme esta autora, nas últimas décadas, os problemas sociais impulsionaram os estudos com foco em leitura. Esse tipo de pesquisa então, chegou a ser considerada de caráter social, por contribuir com questões voltadas ao desenvolvimento do homem no meio social.

A responsabilidade pela aprendizagem da leitura e da escrita, como aponta a nova Proposta Curricular do Estado de São Paulo (SEE, 2008), cabe a todos os professores. Assim, o ideal é que os educadores proporcionem aos alunos a aprendizagem sólida do uso da Língua Portuguesa e de outras linguagens e códigos que fazem parte de sua realidade social, democratizando, com isso, a cultura (Freire, 1989) e promovendo a inserção do homem no mundo como sujeito e não como objeto.

O processo de formação leitora tem como principal aliado o aprendizado escolar. Nesse sentido, Soares (2001) salienta que cabe à escola pensar em ações que possibilitem aos alunos envolverem-se no mundo do texto e descobrirem o prazer da leitura e da escrita, porém não se pode impor que eles

gostem de ler, como geralmente acontece. Por outro lado, Lerner (2006) compreende que a escola tem ciência de que ler e escrever não são atividades aprendidas apenas para poder ler e escrever, mas para comunicar, para informar e descobrir o mundo. Segundo Lerner, a escola precisa mostrar as diferentes situações nas quais a leitura e a escrita podem ser trabalhadas com propósitos de atingir os diferentes contextos fora da escola.

O falso conceito de que aprender a ler é matéria da disciplina Língua Portuguesa (LP) foi internalizado por muitos profissionais da área, inclusive pelos organizadores do SARESP que tem como uma de suas finalidades avaliar a compreensão leitora de alunos, logo, trata-se de prova de leitura. Tal fato colabora ainda mais com a negativa idéia de que leitura deve ser aprendida apenas na disciplina de LP. Não é demais reafirmar que professores de todas as áreas são, também, professores de leitura, já que por meio dela, os alunos constroem conhecimento tanto dentro da escola, quanto fora dela (Soares, 2001). Essa reflexão faz parte dos trabalhos desenvolvidos pelo profissional leitor crítico que, consciente da influência de seu papel social, almeja formar outros leitores críticos em todas as disciplinas escolares, como proposto no Projeto LDA (Cavenaghi-Lessa, Liberali & Fidalgo, 2006).

A integração entre as disciplinas, no processo de ensino-aprendizagem da leitura, estimula a cognição e contribui para a interação entre os conhecimentos lingüístico, textual e de mundo, além de fazer emergir a compreensão textual (Kleiman, 1997). Porém, inferir e concluir criticamente a partir da leitura são práticas desenvolvidas com o auxílio do professor e é importante que estejam presentes em todas as áreas do saber, logo ler é necessário a professores e alunos em qualquer campo do saber, já que é uma necessidade que, como salienta Freire (1989), cria a disciplina intelectual. Ler é uma forma de interpretar o mundo e a leitura é uma possibilidade de “escrevê-lo” ou de “reescrevê-lo”, quer dizer, uma forma de transformar o mundo por meio de nossa prática consciente (Freire, 1989).

Dentro dos fundamentos teóricos do letramento, Soares (1998) conceitua leitura como um conjunto de habilidades lingüísticas e psicológicas que comporta desde a decodificação da palavra escrita até a capacidade de compreender textos escritos. Segundo a autora, a “*leitura estende-se da*

habilidade de traduzir em sons sílabas sem sentido a habilidades cognitivas e metacognitivas; inclui dentre outras: a habilidade de decodificar símbolos escritos” (Soares, 1998:69); então ler exige do leitor capacidades como: interpretar idéias, relacionar sentidos, inferir e construir significados, por exemplo. Assim, a leitura crítica institui-se no contexto de reflexão sobre o que foi lido, na chegada às conclusões e na elaboração de julgamentos sobre o conteúdo (Soares, 1998).

O texto, por não se tratar de um agrupamento de palavras e por não possuir um significado dado e acabado, instiga o leitor para uma reconstrução. Nesse sentido, Lerner (2006) afirma que o texto exposto no papel possui um sentido construído pelo seu autor, mas que o leitor poderá dar-lhe outro, podendo coincidir ou não com o de autor. Dessa forma, as palavras da autora corroboram as de Chartier (1998) em sua compreensão da leitura como forma e liberdade de criação de sentidos, pois o texto não possui totalmente o sentido que lhe atribui o autor. Então, o leitor tem possibilidades de subverter o que o texto pretende lhe impor e ler torna-se uma forma de apropriação e reconstrução de significados. Essa recriação do texto realiza-se conforme conhecimentos e propósitos daquele que lê.

A prática leitora envolve o acionamento de diferentes procedimentos e capacidades. Segundo Rojo (2003), capacidades como perceptuais, práxicas e cognitivas fazem-se presentes durante o ato de ler e, assim como outras, dependem da situação e das finalidades de leitura. De modo geral, o ideal é que o ensino escolar permita ao aluno as capacidades necessárias ao exercício pleno da compreensão. Para esta autora, o letramento escolar ainda não é capaz de desenvolver no aluno todas as capacidades a serem envolvidas nas práticas letradas, desenvolvendo apenas uma pequena parte dessas capacidades. Daí a necessidade de um trabalho de intervenção por parte do educador que promova situações em que estejam presentes a “leitura do mundo” e a leitura séria e rigorosa de textos (Freire, 2001).

O processo de apropriação da leitura, desenvolvido no aprendizado escolar, precisa ser inserido num plano de aula organizado, com tomada de consciência sobre o real papel do educador como responsável pela formação de leitores críticos. O trabalho com ensino-aprendizagem, com base nessas

concepções, refuta a idéia de que a educação seja transmissão de conhecimento, devendo concentrar-se na aplicação de conteúdos e isolando-se no saber dos educando ou do educador (Schettini, 2006), mas significa ir além do que se faz mecanicamente, significa ensinar e aprender. Para Freire (1996/2006), ensinar representa pensar a educação como uma forma de intervenção no mundo.

Com a finalidade de complementar as discussões sobre a leitura, na próxima seção abordarei a questão do gênero no processo de ensino-aprendizagem da leitura.

1.3.3 O trabalho com leitura a partir do gênero

Por estar ligado às diferentes formas de representação escrita, o gênero é ferramenta de trabalho que permite à atividade de ensino-aprendizagem da leitura ser desenvolvida de forma a inserir em seu contexto a diversidade de situações de vida social. Portanto, a visão de gênero abordada neste estudo está ligada à concepção da atividade que pressupõe o leitor crítico como sujeito que interage com seus pares, por meio da leitura de diferentes textos de seu mundo. Nesta pesquisa, a proposta de trabalho com a leitura a partir do gênero é fundamentada nas teorias de Bakhtin (1929/2006), Bronckart (1999, 2006) e Schneuwly, (1994, 2004).

Nas concepções de Schneuwly (1994, 2004), o gênero é entendido como *ferramenta*, ou seja, como instrumento que contribui para a realização de *ações lingüísticas* e seu uso no contexto de sala de aula amplia as compreensões individuais do indivíduo e do conhecimento sobre o conteúdo aprendido na situação.

Bakhtin (1929/2006) definiu gêneros do discurso como “*tipos relativamente estáveis de enunciados*”, elaborados nas diferentes situações da atividade humana. Essa concepção bakhtiniana a respeito do gênero embasou estudos de diversos autores contemporâneos. E ao discutir a questão do gênero, Schneuwly resume a posição de Bakhtin da seguinte maneira:

- cada esfera de troca social elabora tipos relativamente estáveis de enunciados: os gêneros;

- três elementos os caracterizam: conteúdo temático, estilo e construção composicional;

- a escolha de um gênero é determinada pela esfera, as necessidades da temática, o conjunto dos participantes e a vontade enunciativa ou intenção do locutor (2004:25)

Essa materialização (oral ou escrita) possui características *relativamente estáveis*. São essas características – tema, estilo e composição - que configuram os diferentes gêneros discursivos e segundo Bronckart (1999), a opção por determinado gênero leva em conta: os objetivos do enunciatador, o lugar social e os papéis dos participantes. O exercício da linguagem verbal na comunicação implica, então, na escolha de um gênero, uma decisão estratégica em que os valores atribuídos pelo sujeito confrontam os parâmetros da situação. O gênero escolhido então, considera os objetivos visados, o lugar social e os papéis dos participantes (Liberali, Cavenaghi-Lessa, Fidalgo e Magalhães, 2006).

Por realizar-se a partir da atividade humana, na relação entre seus participantes e por sua constante evolução, o gênero possui caráter social e histórico. É pois, uma forma de produção discursiva determinada pelo contexto de realização, o que possibilita a interação social no processo de socialização por meio da linguagem. Sendo assim e conforme registrado na nova Proposta Curricular do Estado de São Paulo, a diversidade de gêneros não pode ser encarada como uma lista de características que compõem um modelo de texto a ser seguido pelo locutor, mas como uma forma de compreensão social pela qual o texto é apresentado.

O trabalho com a leitura, desenvolvido pelo grupo PAC, cujas raízes sustentam a produção dos dados desta pesquisa, está pautado na visão da leitura como uma ação que permite ao leitor a compreensão e a avaliação, a partir do texto escrito. Para isso, o conhecimento da diversidade de gêneros complementa o ensino e, por conseguinte, a formação leitora (Liberali, Cavenaghi-Lessa, Fidalgo e Magalhães, 2006). Nessa concepção, o gênero

impõe restrições aos interlocutores durante o processo de interação, determinando uma posição social para cada participante da situação.

Os conceitos de gênero adotados pelo PAC nos trabalhos com o Projeto LDA retomam as concepções de Bakhtin (1953) segundo as quais o gênero é compreendido como uma estrutura de enunciados que, de certa forma, parece manter-se estável. E por ser marcado sócio-históricamente, o gênero está atrelado às situações sociais específicas e possui características relativamente fixas, mas não imutáveis, já que é propenso a sofrer mudanças decorrentes de transformações sociais (Liberali, Cavenaghi-Lessa, Fidalgo & Magalhães, 2006).

Ao ser caracterizado como ferramenta no quadro da atividade, o gênero auxilia o sujeito - enunciador/leitor - a agir discursivamente e sua escolha é feita em função dos “parâmetros da situação que guiam a ação e estabelecem relação meio-fim” (Liberali, Cavenaghi-Lessa, Fidalgo & Magalhães, 2006:77), e deve considerar: os objetivos almejados, o espaço e papéis sociais dos agentes na situação de comunicação. Assim, trabalhar a aprendizagem da leitura a partir do gênero permite a participação do sujeito nas diferentes atividades da comunidade, possibilitando, além da inclusão lingüística, a inclusão social.

Neste estudo, a leitura foi trabalhada com base na unidade didática elaborada a partir do gênero de textos em quadrinhos, como apresentado anteriormente. Nele, considero que a atividade de ensino-aprendizagem da leitura a partir do gênero pode levar a uma nova interpretação da prática docente, ou seja, o trabalho com os diferentes gêneros pode possibilitar ao professor ser reconhecido como profissional que atua nas diferentes realidades sociais.

Por outra vertente, o trabalho com a diversidade de gêneros é importante para este estudo, pois acredito que possa modificar as concepções do indivíduo que pensa as aulas de leitura e escrita como uma forma aleatória e descontextualizada de realização. Isso significa que a atividade de ensino-aprendizagem por meio do gênero contextualiza, em sala de aula, situações de uso da linguagem nas diferentes relações sociais do sujeito.

São comuns as tarefas de interpretação e criação textual a partir de diferentes gêneros, mas a atividade de trabalho com gêneros na escola ainda não se tornou prática rotineira no aprendizado escolar. Muitas vezes não se discute com os alunos a situação de uso dos diferentes gêneros no ambiente extra-escolar, o que pode descontextualizar o ensino-aprendizado, já que, segundo (Bronckart, 1999), conhecer um gênero significa conhecer, também, suas condições de uso, sua finalidade e funcionamento.

Segundo os PCNs de Língua Portuguesa, por existir uma grande diversidade de gêneros, cuja variação apresenta-se conforme a época, a cultura e as finalidades, a escola vê-se impossibilitada de ensinar todos os gêneros aos alunos. Porém, a seleção deles, ao ser utilizada no trabalho com leitura, precisa contemplar a reflexão, a interpretação textual e abolir, então, a prescrição na prática pedagógica.

A relação entre essa discussão sobre o gênero e este trabalho se justifica pelo meu interesse em conciliar os conteúdos dos textos utilizados nas aulas, com a realidade social dos alunos participantes e é uma forma de implicar, conforme fala Freire (1989), a percepção das relações existentes entre texto e contextos.

1.3.4 Concepções de leitura adotadas pelo grupo PAC

A proposta de intervenção no trabalho com formação leitora apresentada pelo PAC é pautada na percepção de leitura como parte fundamental e transversal do ensino, presente nas diferentes disciplinas. Também compõe esse quadro, a idealização do ato de ler como uma forma de interação entre sujeitos por meio da leitura de textos que circulam em esferas comuns das áreas do saber.

Com o objetivo de desenvolver um trabalho de intervenção crítico-colaborativo na formação de professores e alunos, o PAC embasou a compreensão de gênero e leitura segundo os pressupostos teóricos de Bakhtin (1953), Schneuwly (1994), Bronckart (1997), e Dolz e Schneuwly (1998). As ações do grupo, então, desencadearam-se com vistas à constituição da leitura crítica como instrumento mediador no processo de interpretação textual

(Liberali, Cavenaghi-Lessa, Fidalgo & Magalhães, 2006). Nessa mesma direção, o conceito de leitura crítica do mundo (Freire, 1970/1987) foi adotado pelo PAC como forma de integrar diferentes conhecimentos ao desenvolvimento do sujeito, no contexto social de uso da linguagem.

Por essa vertente, é possível entender a ação como uma realização feita, com base nas capacidades de linguagem apontadas por Dolz e Schneuwly (1998). A noção de competência (como tratada no SARESP) foi adaptada pelo PAC à noção de capacidade de linguagem nos trabalhos do LDA. Este grupo compreende que as competências, entendidas em alguns contextos como fator inato, interno e individual do sujeito, podem ser revistas dentro do quadro teórico de Dolz e Schneuwly (1998), no qual capacidade é compreendida como algo que se desenvolve na relação entre os sujeitos. Essas capacidades foram relacionadas da seguinte forma pelo grupo (Liberali, Cavenaghi-Lessa, Fidalgo & Magalhães, 2006):

- **Capacidades de ação: Competências referentes à situação de ação** - estão relacionadas ao conhecimento do contexto físico e social da produção (objetivos, temas, espaço-tempo e agentes), ou seja:

- lugar e momento em que o texto foi produzido; a presença ou ausência de receptores;
- papel social dos agentes - enunciador e receptor - ; lugar social de realização e objetivo da interação;
- experiências de mundo disponíveis na memória que são solicitadas no momento de produção ou interpretação de texto.

- **Capacidades discursivas: Competências referentes à organização textual** - estas capacidades estão relacionadas ao plano geral do texto (Bronckart, 1997), aos tipos de discurso e organização seqüencial, ou seja, à forma como o texto se organiza para alcançar um objetivo dentro de um contexto. De forma resumida, o *plano geral* refere-se à organização do conteúdo temático e serve de base, de estrutura ao texto; os *tipos de discurso* distinguem-se pelas operações que sustentam o conteúdo temático e a

organização seqüencial diz respeito às estruturações lingüísticas convencionais ou à própria *organização textual*.

- **Capacidades lingüístico-discursivas: Competências referentes aos principais aspectos lingüísticos mobilizados** - ligadas diretamente ao conhecimento: das características sistêmicas fundamentais ao desenvolvimento textual, estas capacidades acionam a compreensão dos mecanismos de textualização e enunciativos, as operações de construção de enunciação e as escolhas léxicas.

Os aspectos abordados acima são relevantes neste texto, pois, além de contribuírem com as análises, foram fundamentais nos trabalhos com leitura desenvolvidos em sala de aula e que deram origem aos dados desta pesquisa.

1.3.5 O texto em quadrinhos e o aprendizado da leitura

Nesta seção, irei abordar o texto em quadrinhos. Início, portanto, apresentando seu o processo de constituição como tal e, em seguida, sua relevância no processo de ensino aprendizagem da leitura.

Relembro que o motivo dessa abordagem justifica-se pelo fato do texto em quadrinhos ter sido apontado como o gênero que obteve considerável porcentagem de notas insatisfatória no SARESP dos anos de 2004 e 2006. Por esse motivo, fora selecionado pelo grupo do PAC, para ser trabalhado nas oficinas do LDA e por mim, que os utilizei no desenvolvimento das aulas, nas quais os dados desta pesquisa foram coletados.

A origem da história em quadrinhos (HQ), tem relações com o crescimento da imprensa escrita. Até então, o uso dos desenhos nos textos tinha intenção apenas ilustrativa, visto que ainda não existia a fotografia. As figuras acompanhando o texto fizeram sucesso. A idéia de chamar a atenção do público leitor para as publicações fez com que, em meados do século 20, os jornais passassem a publicar, nas edições de domingo, narrativas contadas em quadrinhos. Começa, então, a expansão desse gênero de texto.

As primeiras publicações de textos em quadrinhos eram historietas que ocupavam uma faixa de quadros, ou seja, uma tira de quadrinhos, daí o termo *tira* (ou *tirinhas*). Com o passar do tempo, as tiras preencheram, ainda com poucos quadrinhos, toda a página do jornal. Seu desenvolvimento e sucesso deram origem a textos mais longos que, mais tarde, passaram a ser chamados de *história em quadrinhos (HQ)*. Esta, a princípio, era composta apenas por texto e imagem (o verbal e o visual/não-verbal). Mais tarde, a combinação entre fala e desenho passou a receber outros recursos que privilegiam a interação a partir da leitura.

No Brasil, a criação da HQ é atribuída ao italiano Ângelo Agostini, citado por Bahia (1990) como um dos “pais da charge política”. Naturalizado brasileiro, Agostini produziu, em 1869, a primeira HQ no país. Segundo Bahia (1990), esse gênero de texto é uma criação brasileira. Ele afirma que a história em quadrinhos foi uma grande novidade apresentada nos jornais brasileiros no início do século XX. E essa novidade era denominada, até então, *como historietas seriadas em quadrinhos*.

A esfera diversificada de circulação desse gênero é formada, entre outros veículos, por fontes jornalísticas ou artísticas, gibis e livros didáticos, nestes, a presença das histórias em quadrinhos e das tiras está cada vez mais intensificada. A necessidade de assimilar imagem à escrita e vice-versa, contribui com a compreensão do texto e esse aspecto, juntamente com a questão internalizada sobre o entretenimento promovido pelas historinhas, faz do gênero HQ/tira um valioso recurso a ser explorado pelo professor durante o aprendizado da leitura.

Antigamente, a inclusão das histórias em quadrinhos no contexto escolar era considerada como imprópria pela sociedade, por esta acreditar em má influência desses textos. Conforme pesquisa elaborada por Gregio (2006), no final da segunda Guerra Mundial, as histórias em quadrinhos, que já apresentavam os grandes feitos dos heróis de guerra, passaram a conter histórias de terror e suspense. Essa situação causou mobilização pública contra a criação desses textos e foram feitas campanhas de alerta que repudiaram a leitura de HQ, pois se acreditava que ela traria malefícios aos

adolescentes. Essa visão negativa repercutiu, causando impacto nas publicações, que passaram a ter constante vigilância da sociedade.

Nas últimas décadas do século XX, após o período de descaso com o gênero HQ, veio a superação, quando os quadrinhos começaram a fazer parte da rotina da comunidade leitora e esses textos passaram a ser prestigiados no mundo letrado. Na atualidade, são incontáveis as HQs que circulam na sociedade por diferentes veículos e em diferentes contextos, inclusive o escolar.

É muito válida a experiência leitora por meio de qualquer gênero, mas para o leitor em processo de formação ler os textos em quadrinhos pode cativá-lo, o que não representa que recusará os demais textos. Daí a importância de fazer um trabalho que intencione a formação do aluno como leitor crítico. Sendo um leitor assim capacitado, ele irá ler criticamente HQ ou qualquer outro texto, posto que, a interpretação verbal unida à visual é um recurso a ser valorizado no contexto de construção da capacidade de linguagem: ser capaz de associar imagem ou outros recursos visuais ao texto escrito significa reconhecer ou inferir significados a partir da interpretação.

Os movimentos e as expressões das personagens, os cenários e as falas diretas dentro dos balões possibilitam certo encantamento ao leitor. Esse encanto, muitas vezes, é resultado da identificação que o leitor faz de si sobre a personagem ou sobre a situação representada. Vergueiro (2005) salienta que o resultado da combinação dos elementos verbais e os visuais, construídos conjuntamente, formam um todo que completa o processo de realização da leitura.

São poucos os leitores que ainda acreditam que a atividade do trabalho com HQ, especialmente em sala de aula, possa levar o aluno ao desinteresse por textos mais complexos ou que a falta de ilustração nos textos possa desmotivá-lo. As histórias em quadrinhos dão oportunidade ao leitor para manifestar e fruir a imaginação, o que, no processo de iniciação da formação leitora, significa contar com as HQs como aliadas na ação de interpretação dos demais gêneros textuais.

Finalizo este capítulo apontando as discussões nele feitas por meio das apresentações: da base teórica da TASHC, que fundamenta esta pesquisa; de

questões acerca de sentido e significado; da evolução histórica da leitura, do gênero e dos textos HQ/tiras no processo de ensino-aprendizado da leitura.

A seguir, apresento a metodologia de pesquisa, os aspectos dos contextos de realização deste trabalho, os participantes, os procedimentos de realização e análise dos dados e as questões de confiabilidade.

CAPÍTULO II: METODOLOGIA DE PESQUISA

Neste capítulo, apresento a metodologia da pesquisa-ação crítica de cunho colaborativo (Kincheloe, 1997, Magalhães, 1994, 2006, 2008, e Alarcão, 2003) utilizada na elaboração deste estudo. Descrevo os contextos de produção, que organizei em macro e micro contextos, dos quais fazem parte a unidade escolar e o ambiente de sala de aula, onde a pesquisa foi realizada, o LDA e o SARESP, que indiretamente influenciou na iniciativa de desenvolvimento deste estudo. Em seguida, apresento os participantes, os procedimentos para produção e de análise de dados. Ao final, sintetizo as questões de confiabilidade.

2.4 Metodologia adotada nesta pesquisa

Ao iniciar os estudos no programa de mestrado ainda não tinha em mente qual metodologia eu utilizaria em minha pesquisa. Assim, ingressei no curso *Projetos de Pesquisa em Linguagem e Educação*, promovido pelo COGEAE e ministrado por docentes tituladas pela PUC. As informações apresentadas pelos professores do curso e o contato com diferentes teorias foram fatores que me proporcionaram conhecer algumas das várias metodologias existentes. Outro fator significativo sobre minha opção metodológica foi freqüentar as oficinas do Projeto Leitura nas Diferentes Áreas porque este me inseriu no contexto da pesquisa crítico-colaborativa.

O trabalho de formação de professores desenvolvido nas oficinas do LDA tinha como um de seus motivos o processo de ensino-aprendizado da leitura que, coincidentemente, também estava sendo pauta das discussões nos HTPCs da unidade escolar onde esta pesquisa foi realizada. A abordagem do tema na escola foi uma consequência da divulgação do baixo rendimento dos alunos na prova do SARESP, feita pela SEE, como apontei na introdução desta pesquisa.

As estratégias de trabalho com aprendizado da leitura, adotadas pelo LDA, os exercícios de leitura que o Projeto propunha e a minha crença em que

meu trabalho precisava contribuir mais com a formação leitora de meus alunos ajudaram a me direcionar à metodologia de pesquisa aqui adotada. A partir dessa reflexão, optei então, pela metodologia da *pesquisa-ação crítica de cunho colaborativo*, pela qual busquei investigar a minha prática.

Na área da educação, muitos trabalhos vêm sendo desenvolvidos por pesquisadores interessados em analisar seus procedimentos e postura adotada na prática pedagógica que desempenham. Magalhães (1994) observa a tendência investigativa dos profissionais da educação e defende que o interesse desses pela análise crítica de suas ações tem como motivo a necessidade de entender o processo de ensino-aprendizagem no contexto escolar. Dessa forma, retomo um dos motivos que me levou a desenvolver este estudo: entender como minhas ações eram desenvolvidas no contexto de sala de aula e o que poderia ser feito para modificar essa atuação. Isso envolve “*resolver conflitos como a dificuldade de aprendizagem de grande número de alunos*” (Magalhães, 1994:73). Daí pensar em um trabalho de pesquisa-ação que me permitisse investigar minha prática, refletir e buscar mudanças em seu real quadro.

Ao discutir as correntes teóricas sobre a pesquisa-ação, André (2000) registra várias concepções a esse respeito, porém, todas se voltam para a compreensão da pesquisa-ação como meio de se pensar um plano de ação baseado em objetivos, que envolve planejamento, acompanhamento e controle. Em outras palavras, e pensando na situação de aprendizagem escolar, a pesquisa-ação infere que o professor pesquisador precisa analisar sua prática, planejar mudanças e acompanhar a realização de suas ações no processo.

Segundo Alarcão, a pesquisa-ação possui três características importantes: “*a) a contribuição para a mudança; b) o caráter participativo, motivador e apoiante do grupo; c) o impulso democrático*” (2003:47). Assim, pressupõe-se que os envolvidos na pesquisa-ação, fundamentados pelos aspectos de reflexão e da tomada de consciência, direcionem-se em busca de propósitos significativos a todos. Gonçalves (2007) entende que uma ação envolvida pela reflexão, em sua construção, é caracterizada por um trabalho

que valoriza o desenvolvimento pessoal e profissional do educador e o considera como sujeito das transformações nos planos social e educacional.

Analisar um determinado problema e sobre ele refletir, planejar, agir e resolver (Alarcão, 2003) é um dos aspectos presentes no processo de reflexão sobre a ação do pesquisador: é a preocupação em criar uma nova visão da aprendizagem escolar, é o pensar sobre nosso modo de pensar (Kincheloe, 1997). Esses conceitos me fazem retomar a questão do processo de tomada de consciência, visto que, por meio dele, foi possível rever minhas ações e, refletir sobre elas, objetivar uma reconstrução da prática pedagógica desenvolvida.

O paradigma da pesquisa crítica também é adotado no quadro metodológico deste estudo, já que, seu desenvolvimento objetiva a transformação dos participantes envolvidos (Fidalgo, 2006) no contexto de realização dos dados. E esses participantes, por estarem fundamentados na compreensão da realidade e em suas mudanças, pautam-se na percepção crítica da atuação do sujeito (Magalhães, 1994), ao criarem situações de intervenção, buscando contribuir com as transformações das relações e contexto sociais. As interações entre esses participantes da pesquisa e o envolvimento deles na construção do conhecimento automatizam as mudanças que colaborarão para que o sujeito crie seus próprios conceitos.

Este trabalho desenvolveu-se de forma a considerar os participantes, alunos e professora-pesquisadora, como agentes na construção do conhecimento, pois a atividade de trabalho com a leitura não estava pautada apenas nas ações de um sujeito, mas de todos os que delas participaram. Além disso, segundo Magalhães (1994), realizar uma pesquisa em sala de aula envolve muito mais do que o pesquisador tentar entender o outro e este ser entendido pelo pesquisador, principalmente, quando um dos pesquisados é o próprio pesquisador.

Magalhães, no quadro da teoria crítica, afirma que os participantes de uma pesquisa devem ser considerados como “*co-participantes ativos e sujeitos no ato de construção e de transformação do conhecimento*” (1994:72). Durante a realização dos dados desta pesquisa, os participantes foram direcionados para uma ação que promovesse a emancipação e a transformação dos

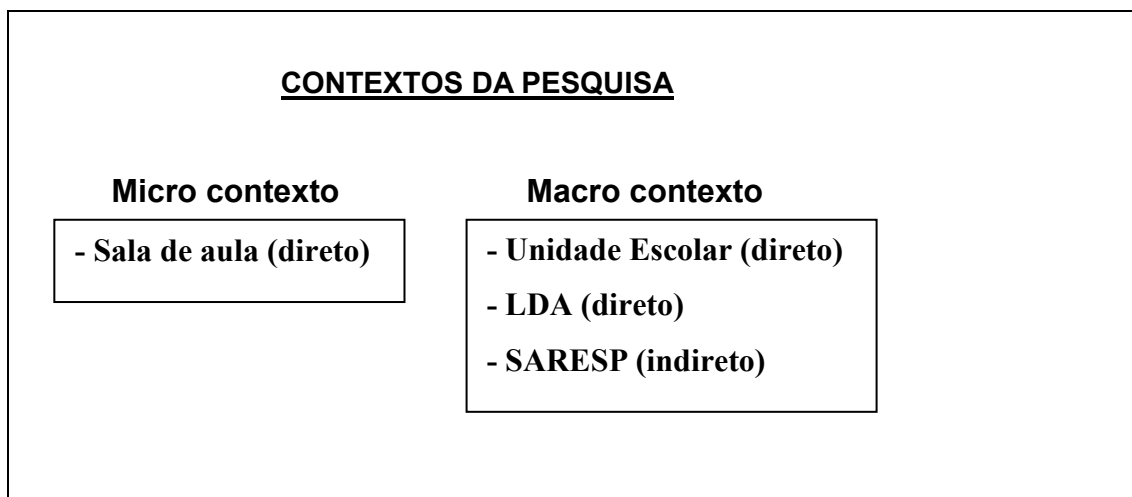
envolvidos (Fidalgo, 2007). O pesquisador que engendra a *pesquisa-ação crítica* entende que sua prática não deve ser apenas compreendida e depois descrita, mas que ele precisa ir além dessa conformidade: deve promover mudanças significativas no contexto, como indica Kincheloe: “*a pesquisa-ação crítica não pretende apenas compreender ou descrever o mundo da prática, mas transformá-la*” (1997:179). Com isso, a pesquisa crítica, conforme Fuga (2003), promove ao sujeito oportunidade de refletir em seu contexto de trabalho rumo às ações que objetivam a transformação social.

Além de estar apoiado no paradigma de pesquisa-ação crítica, este estudo fundamenta-se nas concepções da pesquisa colaborativa. Trata-se, portanto, de um trabalho de cunho colaborativo, já que as possíveis transformações em minha prática significam colaborar (Magalhães, 1994, 2006, 2007) na construção do conhecimento dos que nela estão envolvidos. Também a qualifico como colaborativa, porque, segundo Magalhães (2004), colaborar infere os participantes da atividade terem voz para contribuir com suas experiências, compreensões, concordâncias e discordâncias na situação de uso da linguagem.

A pertinência em desenvolver uma pesquisa de cunho colaborativo foi, praticamente, por influência do Projeto LDA, que teve como uma de suas perspectivas o desenvolvimento de um trabalho de intervenção crítico-colaborativo na formação de educadores. As oficinas do LDA engajaram os pesquisadores e professores participantes num trabalho conjunto, criando oportunidade para que todos pudessem se envolver na construção compartilhada de conhecimentos. O processo de colaboração, pelo qual as oficinas realizadas pelo PAC foram desenvolvidas, refletiu-se na realização dos dados desta pesquisa, pois, por meio dos encontros no LDA, pude pensar e desenvolver outras possibilidades de trabalhar a leitura em sala de aula.

Nesta seção, abordei o paradigma de pesquisa no qual este estudo está inserido. A seguir, apresento os dois contextos de realização desta pesquisa. Refiro-me a contextos (no plural), pois compreendo que, diante de seu processo de desenvolvimento, este trabalho possui contextos diferentes. Tomei como referência as expressões macro e micro-contexto, utilizadas por Fidalgo (2006) como forma de representar estes contextos que, também, são

caracterizados como direto e indireto. Como macro, considero a unidade escolar (UE), um contexto direto; o LDA, como contexto macro e direto e o SARESP, como macro e indireto. A organização abaixo ajuda a compreender melhor esses contextos:



2.5 Contextos da pesquisa

Descrevo, a seguir, os contextos desta pesquisa, subdivididos em micro e macro, como informei anteriormente. Apontarei estes contextos por meio de itens. Assim:

- a) **Macro contexto – unidade escolar** – refiro-me à escola como macro e direto contexto, pois é o ambiente maior que acolhe o contexto de sala de aula e influencia em sua caracterização.
- b) **Micro contexto – sala de aula** – considero micro e direto o contexto de sala de aula onde os dados foram realizados e coletados.
- c) **Macro contexto – Projeto LDA** – devido à sua influência na elaboração desta pesquisa, considero o LDA como um contexto maior, ligado à realização dos dados deste trabalho por meio das concepções e da formação crítico-colaborativa que influenciaram, de forma direta, minhas ações em sala de aula;

d) Macro contexto – SARESP – faço referências ao SARESP como macro e indireto contexto, pois os resultados insatisfatórios apresentados nas avaliações dos anos de 2004 e 2005 impulsionam tanto uma tomada de decisão quanto a opção por trabalhar, nesta pesquisa, a leitura dos textos em quadrinhos.

A partir dessas informações, passo a descrever os contextos de realização dos dados desta pesquisa. Iniciarei pela descrição da UE a fim de apresentar o macro contexto escola para, depois, chegar ao interior da sala de aula.

2.5.1 Contexto: unidade escolar

Este estudo foi realizado em uma escola da rede pública do Ensino Fundamental, onde atuo como professora titular da disciplina de Língua Portuguesa desde 2003. Essa UE está localizada na cidade de Carapicuíba, cidade da região metropolitana de São Paulo.

A equipe gestora, no período de coleta de dados da pesquisa, era formada pelo diretor, duas vice-diretoras indicadas para o cargo e duas coordenadoras pedagógicas. Esse grupo atendia, em média, a um público estudantil de dois mil e duzentos alunos, distribuídos entre os ensinos Fundamental – quinta à oitava série – e Médio – primeiro ao terceiro ano. Os períodos de estudo dividiam-se em três turnos, das 7h às 12h20, das 13h às 18h30 e das 19h às 22h50, todos com um intervalo de 20 minutos.

O corpo docente contava com, aproximadamente, oitenta professores de diferentes disciplinas. Além dos profissionais licenciados, o grupo era formado por quatro mestres: dois da área de Literatura, um da História e um da Psicologia, além do diretor que também possui mestrado.

A instituição possui uma biblioteca com um considerável acervo de livros são destinados à leitura extra-escolar, além do uso interno; uma sala de vídeo; um laboratório científico, desativado por falta de equipamentos e de uso, e uma sala de informática utilizada atualmente para reuniões, pois faltam os computadores, levados em um assalto.

Além dos espaços citados acima, o prédio conta com um total de 20 salas de aula, distribuídas pelo piso térreo, subsolo e primeiro andar. Duas dessas salas de aula, no piso térreo, foram construídas estrategicamente, pois são niveladas com o pátio e com o portão de entrada dos alunos, o que facilita o acesso de alunos com dificuldades de locomoção, como os que utilizam cadeira de rodas. Tal característica torna esta escola uma das poucas, se não a única, na comunidade a proporcionar trânsito livre a alunos com dificuldades de locomoção.

2.5.2 Contexto: sala de aula

O espaço físico das duas salas de aulas onde os dados foram coletados era formado pelos jogos de carteiras e cadeiras, lousa e mesa do professor. No momento das trocas de aulas, quem se locomove para outras salas são os professores, porque esta escola não possui as chamadas “salas ambiente”, que permitem aos alunos trocarem de sala conforme a disciplina do horário. Grande parte das carteiras e cadeiras estava danificada, mas não prejudicava a participação dos estudantes nas aulas.

As paredes rabiscadas e os vidros quebrados indicavam o descaso por parte de alguns alunos que, infelizmente, não reconhecem a escola como um espaço onde estão se desenvolvendo, da mesma forma que o lar, por exemplo. Quanto a essa característica, não posso deixar de salientar que existe um trabalho intenso dos profissionais desta escola para conscientizar os alunos sobre questões éticas e disciplinares.

O espaço físico desse contexto era organizado com alunos sentados em fileiras individuais ou em pares, conforme as orientações para a atividade da aula. E, como professora das turmas, ora me posicionava à frente dos alunos ora circulava por entre as fileiras, de acordo com o desenvolvimento da atividade.

O conteúdo temático desenvolvido nas aulas que geraram os dados desta pesquisa dizia respeito à leitura, mais especificamente, ao trabalho com a leitura de textos em quadrinhos, as tiras, conforme informei na introdução. O material utilizado era composto de cópias individuais dos textos e das unidades

didáticas. Os textos foram retirados das avaliações do SARESP e os reaproveitados das oficinas do LDA.

Na realização da atividade de trabalho com a leitura, para coleta de dados, busquei envolver, em todas as vezes, essa situação, ou seja, preoquepei-me em estabelecer interação entre nós, os participantes, bem como entre a sala de aula e a realidade de vida. Os discursos foram realizados de forma que os agentes alunos pudessem se expressar por meio da linguagem e, por meio dela, serem compreendidos.

2.5.3 Contexto: Projeto LDA

O Projeto de *Leitura nas Diferentes Áreas* (LDA) foi realizado nos anos de 2005 e 2006, na Diretoria de Ensino Regional do Município de Carapicuíba, pelo grupo do Programa Ação Cidadã (PAC- PUC/SP), com a finalidade de propor aos professores da rede um trabalho de intervenção crítico-colaborativa, ao abordar questões de aprendizado da leitura como uma ação a ser adotada em todas as disciplinas escolares.

O PAC, como programa de extensão universitária, é formado por pesquisadores e estudantes de doutorado, mestrado, iniciação científica do LAEL e instituições parceiras, com o objetivo de desenvolver um trabalho de intervenção no contexto escolar, atuando de forma a propor práticas reflexivas e colaborativas em instituições, em especial, nas escolas públicas, visando a transformação crítica e positiva de situações.

O LDA teve sua origem a partir de uma solicitação feita ao grupo LACE para que desenvolvesse um trabalho de intervenção na formação de professores e alunos. Os resultados do SARESP impulsionaram essa solicitação e assim, o LDA foi surgindo e se desenvolvendo.

Em 2005, fui convidada pela direção da escola a participar das oficinas do LDA. Na verdade éramos quatro professores, porém, no ano seguinte, apenas eu continuei nos encontros.

O Projeto, cuja finalidade era criar os Grupos de Apoio (GA) que multiplicariam os conceitos e ações desenvolvidos nas oficinas, discutiu e apresentou possibilidades de desenvolver um trabalho de aprendizado da leitura em sala de aula. Também intencionou a conscientização de seus

participantes e as atitudes reflexivas, voltadas para a idéia de transformação da prática educacional.

Reunindo várias escolas do Município de Carapicuíba e Cotia, ligadas a mesma DE, o LDA contou com a participação de quatro supervisoras com professores das três grandes áreas de conhecimento, Linguagem e Códigos, Ciências da Natureza e Matemática e Ciências Humanas.

No início de 2007, o Projeto foi interrompido na região devido às mudanças estruturais da SEE, o que impossibilitou, para o grande grupo de escolas envolvidas, a continuidade na sede da DE. Essas mudanças na política educacional, refletidas até o momento da elaboração deste texto, inviabilizaram o afastamento de docentes das salas de aula e impedindo a participação deles em projetos que se desenvolviam nos horários de trabalho. Assim tornou-se impossível manter o LDA nessa região. Essa interrupção do Projeto foi recebida com queixas pelos participantes, em especial, pelos docentes que impulsionavam o Projeto em suas atividades.

Atualmente, como LEDA (*Leitura e Escrita nas Diferentes Áreas*), o Projeto ainda é realizado em algumas unidades escolares que já participavam dele e se expande entre outras Instituições.

2.5.4 Contexto: SARESP

Criado em 1996 pela Secretaria da Educação do Estado (SEE), o SARESP tem, como finalidade, avaliar o sistema de ensino público estadual de modo a obter indicadores sobre o rendimento do aprendizado dos alunos em diferentes séries e períodos e verificar os fatores que possam interferir no desempenho dos estudantes.

A SEE, a partir dos indicadores obtidos com esse Sistema, busca subsidiar a elaboração de propostas de intervenção na atividade pedagógica e melhorar a qualidade do ensino, eliminando as possíveis falhas na Rede. Outra intenção é de disponibilizar às unidades escolares, às Diretorias de Ensino e à sociedade em geral dados reais sobre o aprendizado escolar ofertado à comunidade estudantil. Com isso, a idéia é de que as informações obtidas sirvam para que iniciativas de aprimoramento do ensino sejam tomadas e

procedimentos e estratégias pedagógicas criadas em favor do aperfeiçoamento do sistema.

A participação das escolas estaduais no SARESP é imposta pela SEE, já as redes municipais e particulares têm livre arbítrio para aderir ao Sistema.

Os instrumentos de avaliação do SARESP são basicamente dois, o primeiro refere-se à própria prova, que serve para medir o desempenho em leitura e escrita. Os textos, da parte que se refere à leitura, pertencem a diferentes gêneros e suas perguntas são do tipo objetivas, com cinco alternativas cada. A prova de escrita propõe a elaboração de texto que, de acordo com as séries, varia quanto ao tipo. As perguntas, bem como os temas das redações, são construídas de forma diferenciada para cada turno de aula.

O segundo instrumento que acompanha a Avaliação é o questionário sócio-econômico. Esse documento objetiva coletar informações sobre a vida social e econômica do aluno, suas características pessoais e seu contexto cultural. Também solicita a resposta do estudante sobre a atuação de seus professores, da escola e da gestão escolar. A idéia de aplicação desse questionário está ligada ao interesse de se verificar a probabilidade desses fatores interferirem ou não no rendimento da aprendizagem.

Atualmente, o SARESP, além de leitura e escrita (a já mencionada *prova de Língua Portuguesa*), conta com prova de cálculo e, no ano de 2008, com a de Ciências.

Acredito ter sido relevante discutir esse tema neste trabalho, pois o SARESP foi o assunto que gerou as discussões feitas nos HTPCs e fez parte das iniciativas do Projeto LDA.

2.6 Os participantes da pesquisa

Nesta seção, apresento os agentes participantes deste trabalho de pesquisa: as duas turmas de alunos da 6ª série, D e H, do Ensino Fundamental e eu, como professora e pesquisadora.

2.6.1 A professora pesquisadora

Nasci em uma pequena cidade do interior de São Paulo, mas fui criada na cidade de Carapicuíba, onde, desde então resido. Tive os estudos básicos concluídos em escola pública desse mesmo município.

Trabalhei por muito tempo no departamento técnico de uma empresa instalada na cidade vizinha. Esse fato direcionou-me à formação técnica e fui aluna do SENAI por três anos e de outras instituições como o mesmo tipo de ensino. Decidi mudar de área de atuação profissional ao me desligar dessa empresa.

Com a intenção de cursar o nível superior e, com o desejo antigo de um dia trabalhar na educação, optei por estudar Letras e me tornei professora de Língua Portuguesa. Fiz licenciatura no Centro Universitário FIEO, localizado na cidade de Osasco e passei a trabalhar em escolas próximas ao local onde morava. Ingressei como titular de cargo em 2004, após passar no concurso promovido pelo Governo do Estado.

Em 2005 conheci o grupo de pesquisa do PAC e participei de suas oficinas. Foi então que me inteirei sobre o programa de mestrado LAEL (PUC-SP). Com as informações em mãos e com direito a pleitear uma bolsa de estudos disponibilizada pela SEE de São Paulo, concorri a uma vaga nesse curso de Lingüística Aplicada e fui aceita.

2.6.2 Os alunos das 6^{as} séries D e H de 2006

Os participantes alunos, quando da realização desta pesquisa, tinham entre 11 e 12 anos e eram moradores do entorno da escola. O nível de conhecimento e compreensão das turmas, de modo geral, era pertinente à idade e à série cursada, não havendo maiores problemas quanto ao aproveitamento dos conteúdos discutidos em classe, conforme pude inferir ao lidar com esse grupo de alunos.

A maioria desses estudantes nasceu na cidade de Carapicuíba, outros são migrantes de outros estados brasileiros, em especial os da região Nordeste. Não percebi, durante o tempo em que trabalhei com eles, nenhum tipo de discriminação e o ambiente aparentou tranquilidade em relação à

integração dos alunos ao trabalharem em grupos. E durante as gravações, foi possível perceber o interesse de muitos alunos por se fazerem presentes na situação. Talvez isso tenha ocorrido pelo fato de eu já ter sido professora desses alunos na 5ª série; isso pode ter contribuído para deixá-los mais à vontade.

A participação ativa dessas duas turmas acrescentou à coleta de dados certo dinamismo nas aulas e fez com que as discussões, a partir da leitura, fossem descontraídas, facilitando a interação entre pesquisadora e alunos. E estes ao se manifestarem nas discussões, costumavam levantar as mãos ou, muitas vezes, eram solicitados por mim para que comentassem sobre suas interpretações.

Esses alunos são companheiros de sala desde a 1ª série. Eles vieram da escola vizinha, onde o ensino é oferecido até 4ª série do EF, suas turmas já vieram formadas, ou seja, mesmo passando para a 5ª série, permaneceram juntos, nas mesmas classes. Isso é prática rotineira entre essas duas UEs, conhecidas pela comunidade escolar como “escolas irmãs”.

2.7 Procedimentos de coleta de dados

Os dados foram coletados entre os dias 24 de novembro e 04 de dezembro de 2006, durante as aulas de Língua Portuguesa, com duas turmas de alunos da 6ª série do período vespertino. Com duração de 50 minutos cada, algumas aulas/gravações foram feitas em seqüências, ou seja, nas chamadas “dobradinhas”.

Antes de iniciar as gravações, tomei algumas providências a respeito da conscientização, autorização e questão ética: solicitei o consentimento do diretor para que eu pudesse realizar a pesquisa nesta escola, o que me foi consentido. Expliquei aos alunos as intenções com as gravações e envie aos seus responsáveis uma carta explicativa, em que também expus meus objetivos. Junto a essa carta, encaminhei um termo de compromisso, no qual me comprometi a não fazer uso das imagens nem dos nomes dos estudantes. Enviei também a autorização para gravações, que os responsáveis pelos jovens assinaram e devolveram, permitindo, assim, as minhas ações.

Após selecionar os textos que utilizaria nas aulas, preparei as unidades didáticas (UD) de leitura pautando-me nas que foram utilizadas nas oficinas do Projeto LDA. Separei os textos do SARESP e as perguntas de prova e, com todo material em mãos, providenciei cópias individuais para cada aluno.

Para fazer as gravações audiovisuais contei com o auxílio de dois alunos que estudavam no período da manhã, numa contribuição para a realização deste trabalho. Foram feitas, então, 10 gravações de 14 aulas (contadas as “dobradinhas”), totalizando 700 minutos de gravação, transcritos por mim. Dessas gravações, selecionei, para análise, as 8 que me pareceram mais relevantes e completas, já que as que foram descartadas apresentaram falhas na gravação de áudio. O quadro abaixo ajuda a ilustrar o resumo das aulas/gravações.

Quadro 1: Número de aulas e tempo de gravação

Nº da gravação/coleta	Quantidade de aulas da gravação	Tempo de gravação	Série
1	01 aula	50 min.	6ª D
2	02 aulas	1h40	6ª H
3	01 aula	50 min.	6ª D
4	02 aulas	1h40	6ª H
5	02 aulas	1h40	6ª D
6	02 aulas	1h40	6ª H
7	02 aulas	1h40	6ª H
8	02 aulas	1h40	6ª D
	Total 14 aulas	Total 700 minutos	

O material didático utilizado na produção dos dados foi assim composto:

- quatro textos do gênero textual HQ/*tira*, reaproveitados das provas oficiais do SARESP (5ª e 6ª séries) dos anos de 2005 e 2006, com 5ª e 6ª séries;
- dois textos do mesmo gênero reaproveitados dos trabalhos realizados nas oficinas do Projeto *Leitura nas Diferentes Áreas*;
- perguntas de leitura referentes aos textos do SARESP, citados acima;
- unidades didáticas preparadas a partir dos dois textos do LDA.

As cópias dos textos em quadrinhos foram feitas em preto e branco e coloridas por outra turma de alunos que não participava da pesquisa. Com esse feito, os alunos participantes receberam os textos em cores.

As aulas foram organizadas e estruturadas em três momentos distintos, que se resumem em: a) leitura e discussão dos dois textos do LDA; b) refacção/simulado das provas de leitura do texto do gênero focal do SARESP; c) correção oral e coletiva da refacção/simulado.

O primeiro momento consistiu em: leitura dos textos tiras, respostas às perguntas das unidades didáticas e discussões sobre as interpretações e conceitos formados. O segundo resumiu-se apenas em refazer a prova do SARESP, exercício realizado individualmente, sem a participação do outro. Já o terceiro momento foi pautado na correção coletiva e discussão das respostas apresentadas na refacção/simulado.

Assim, os dados foram produzidos e utilizados para discussão no último capítulo desta dissertação. A seguir, apresento os procedimentos de análise de dados utilizados neste estudo.

2.8 Procedimentos de análise de dados

Nesta seção, descrevo os procedimentos adotados na realização da análise dos dados e, para isso, utilizei as categorias de análise contexto de produção e conteúdo temático por meio das escolhas lexicais (Bronckart, 1999, 2006).

Início a discussão salientando que, em relação a esta pesquisa, farei uso indistinto dos termos *texto*, *dado* e *aula*, pois são elementos discursivos comuns, produzidos por meio da situação de uso da linguagem.

O contexto de produção diz respeito ao conjunto de fatores que influenciam a produção/organização do texto. E, conforme Bronckart (1999, 2006), esses fatores estão reagrupados em dois conjuntos, sendo que o primeiro refere-se ao contexto do mundo físico (parâmetros objetivos – Bronckart, 2006) e o segundo ao contexto do mundo social e ao subjetivo (parâmetros sociosubjetivos – Bronckart, 2006).

Quadro 2: Fatores do contexto de produção

Contexto do mundo físico (Parâmetros objetivos)	-Emissor e receptor -Espaço/tempo de ação	Representações referentes ao quadro material ou físico da ação
Contexto do mundo social e subjetivo (Parâmetros sociosubjetivos)	-Quadro social de interação -Papel do enunciador -Papel do destinatário	Representações referentes ao quadro sociosubjetivo da ação verbal
Outras representações da situação e dos conhecimentos disponíveis na pessoa		Referentes à temática que será expressa no texto

Quadro baseado no *Esquema1: As condições de produção de um novo texto*

(Bronckart, 2006:146)

Nesse mesmo sentido, o *contexto do mundo físico* pode ser assim resumido com base em Bronckart (1999): formado por quatro parâmetros precisos: *lugar de produção* – onde o texto é produzido; *momento de produção* – extensão do tempo na qual o texto é produzido; *emissor* (produtor, locutor) – aquele que produz fisicamente o texto (oral ou escrito) e *receptor* – aquele que pode perceber (ou receber) concretamente o texto.

O *contexto do mundo social e subjetivo* aborda o quadro da formação social e da interação comunicativa, na qual estão envolvidos fatores do mundo social (normas, valores, regras, etc.) e do mundo subjetivo (imagem que o agente dá de si ao agir). Ainda conforme Bronckart (1999), esse contexto pode ser decomposto em quatro parâmetros principais: *lugar social*- de qual instituição ou em que modo de interação o texto é produzido; *posição social do emissor/enunciador* – papel social desempenhado na interação; *posição social do receptor/destinatário* – papel social atribuído ao receptor do texto e o (s) *objetivos (s) da interação*: diz respeito ao efeito que o texto pode provocar no destinatário.

Nesta pesquisa, o contexto de produção, em ambos os parâmetros, contribuiu com a descrição e compreensão do contexto de produção dos dados produzidos no trabalho com a leitura e permitiu a análise dos elementos da atividade, tanto no aspecto físico como sociosubjetivo.

O conteúdo temático, outra categoria de análise utilizada nesta pesquisa, conforme Bronckart (1999), refere-se ao conjunto de informações explicitadas verbalmente pelos agentes, no momento da produção do texto.

Como uma representação verbal do uso da linguagem, o texto pode abordar fenômenos referentes ao mundo físico, mundo social e subjetivo. Ao realizar uma análise por meio do conteúdo temático, deve-se levar em consideração que a distinção entre esses três mundos formais (físico, subjetivo e social) não tem, em si mesma, nenhuma importância particular. Tomo aqui, emprestadas as concepções formuladas por Fidalgo (2006), que considera o conteúdo temático como, além de resumo de exemplos retirados das falas dos participantes, elemento influenciado pelas interpretações de quem o analisa. Dessa forma, assim como a pesquisadora, acredito que o conteúdo temático possa ser considerado à luz das expectativas do pesquisador e saliento que a análise desenvolvida nesta pesquisa foi feita a partir de minhas interpretações, por meio do conteúdo temático.

Com isso, o conteúdo temático, por meio das escolhas lexicais, permitiu-me interpretar os sentidos e intenções dos agentes produtores dos dados desta pesquisa. Mas, é importante ressaltar que as interpretações feitas referem-se, de modo particular, às compreensões construídas por mim. Ressalto também que, na discussão de dados, para fazer referências a mim como participante da situação, usei a terceira pessoa a fim de manter certo distanciamento entre os papéis *pesquisador* e *professor* que desempenho.

No capítulo de descrição e discussão dos dados, utilizei como forma de realçar termos e expressões, os recursos de letra em itálico, em negrito ou sublinhada. Para exemplificar o uso do conteúdo temático em minhas interpretações, elaborei o quadro abaixo

Quadro 3: Exemplos de conteúdo temático

Tema	Conteúdo temático	Exemplo de fragmento
Percepções a respeito da linguagem regional	Compartilhamento de sentidos a respeito de uma típica fala regional	<p>Aula 5</p> <p>375- P: <i>Isso mesmo. (lê) “A fase abaixo está errada? Por quê?”</i></p> <p>376- As: <i>Não.</i></p> <p>377- P: (lê) <u>“Padre! Se eu contasse qui finji qui tava doente pra fartá na aula...” essa frase tá errada?</u></p> <p>378- <i>Inaudível</i></p> <p>379- A1: <i>Por causa do “fartá” em vez faltar.</i></p> <p>380- P: <i>Quem acha que não está errada levanta a mão.</i></p> <p>381- A5: <i>Mas é a linguagem dele, não tá errado.</i></p> <p>382- P: <i>Olha só ...</i></p> <p>383- A11: <i>É isso que eu ia falar ... ele é do interior.</i></p> <p>384 -A10: <i>É que ele mora no campo e fala assim</i></p>

Assim descritos os fundamentos metodológicos desta pesquisa, descrevo, a seguir, como procedi em relação à organização dos dados antes de discuti-los.

Após transcrever oito gravações (coletas/aulas), organizei as gravações no quadro-resumo, destacando: a ordem das aulas gravadas (coletas); a série dos alunos participantes (*D* ou *H*); o material, que corresponde ao texto utilizado nas aulas; as ações a serem realizadas nelas e os procedimentos, ou seja, como os alunos realizaram as dinâmicas e provas de leitura: se individualmente ou coletivamente, com interferência da professora. Com isso, os dados foram agrupados em três momentos distintos de atividades:

Momento1: atividade de leitura e discussão a partir das dinâmicas/unidades didáticas (conforme Projeto LDA);

Momento2: atividade de refação/simulado das provas do SARESP;

Momento3: atividade de correção coletiva e discussão da refação/simulado do SARESP

Após esse agrupamento, organizei as atividades conforme o contexto de produção de cada uma:

Quadro 4 : Organização das atividades de trabalho com leitura

Número da coleta; Tempo (quando)	Agentes (quem?)	Material/texto (com quê?)	Ações nas atividades (o que foi feito?)	Procedimentos (como foi feito?)
Nº1- M 2 50 min. 24/11/06	Professora e alunos da 6ª D	tira do SARESP da 5ª série-2004	ler e responder as questões da prova (refação/simulado)	individualmente, sem interferência da professora
Nº2– M 1 100 min. 24/11/06	Professora e alunos da 6ªH	tira do LDA, <i>Chico Bento na igreja</i>	ler e responder as questões da dinâmica de leitura; discutir	coletivamente, com interferência da professora
Nº3- M 3 50 min. 27/11/06	Professora e alunos da 6ªD	tira do SARESP da 5ª série-2004	correção coletiva e discussão	coletivamente, com interferência da professora
Nº 4- M 3 100 min. 27/11/06	Professora e alunos da 6ªH	tira do SARESP da 5ª série-2004	correção coletiva e discussão	coletivamente, com atuação da professora
Nº 5- M 1 100 min. 01/12/06	Professora e alunos da 6ªD	tira do LDA, <i>Chico Bento na igreja</i>	correção coletiva e discussão	coletivamente, com interferência da professora
Nº 6- M 1 100 min. 01/12/06	Professora e alunos da 6ªH	tira do LDA, <i>Chico Bento, o sabe tudo</i>	ler e responder as questões da dinâmica de leitura; discutir	Em grupos, com interferência da professora
Nº 7- M 2, M3 50 min. +	Professora e alunos da	tira do SARESP da 6ª série-2004	1º ler, responder (refação/simulado) 2º corrigir questões	1º individualmente 2º correção coletiva e discussão

50 min. 04/12/06	6ªH			
Nº 8- M 2 M 3 50 min. + 50 min. 04/12/06	Professora e alunos da 6ªD	tira do SARESP da 5ª série-2005	1º ler, responder (refacção/simulado) 2º corrigir questões	1º individualmente 2º correção coletiva e discussão

Ressalto que, a coleta nº 4, referente à correção da prova, não tem seu correspondente *simulado*, visto que, por motivos técnicos, não houve gravação da aula nesse dia.

Com essa organização, é possível associar, então, os momentos às atividades. Relacionarei os termos momento (M) e atividade (A) como forma de representar as ações realizadas na situação de produção dos dados. Dessa forma:

- Atividade 1 (A1): Aulas nº 2, 5, 6 – Leitura e discussão (texto e unidade didática – LDA);

- Atividade 2 (A2): Aulas nº 1 e parte das 7 e 8 - Refacção/simulado do SARESP;

- Atividade 3 (A3): Aulas nº 3,4 e parte das 7 e 8 - Correção e discussão (texto e prova do SARESP).

A atividade 1 (A1), referente à ação do trabalho com leitura embasado no Projeto LDA, foi utilizada, exclusivamente, na primeira parte das discussões dos dados e serviu para responder à primeira pergunta desta pesquisa: *Como foram organizados os trabalhos de leitura com gênero HQ/tira durante as aulas pautadas nas unidades didáticas desenvolvidas com base no Projeto Leitura nas Diferentes Áreas? Quais as implicações dessa forma de organização na formação do leitor crítico?*

As duas atividades seguintes (A2 e A3) foram utilizados na segunda parte das discussões, e contribuíram para responder à pergunta: *Há transformações na situação de aprendizado a partir das atividades de leitura embasadas no Projeto Leitura nas Diferentes Áreas? Quais?*

2.9 Questões de confiabilidade

A fim de garantir a confiabilidade deste trabalho, a presente pesquisa foi apresentada aos participantes dos Seminários de Orientação, e então pude contar com as sugestões e contribuições de colegas e de minha orientadora. A exposição no 4º Fórum de Inclusão Lingüística em Cenários Educacionais (ILCAE) foi um fato que viabilizou a apreciação deste trabalho pelos presentes e me possibilitou debater sobre os objetivos da pesquisa. Na apresentação feita no 3º Fórum de Linguagem em Atividades do Contexto Escolar (LACE), citei as intenções com a coleta de dados e contei com os participantes do evento ao opinarem sobre os caminhos que poderiam me orientar. Já no 1º Simpósio Ação Cidadã, em 2007 e no 4º Fórum do Grupo de Pesquisa LACE, em 2008, as apresentações que fiz deste trabalho de pesquisa submeteram-no a questionamentos e sugestões que contribuíram para sua realização.

Finalizo esta discussão apresentando o quadro resumo da metodologia de pesquisa adotada no desenvolvimento deste trabalho:

Quadro 5: Resumo da metodologia de pesquisa

Perguntas de pesquisa	<p>-Como foram organizados os trabalhos de leitura com gênero HQ/tira durante as aulas pautadas nas unidades didáticas desenvolvidas com base no Projeto Leitura nas Diferentes Áreas? Quais as implicações dessa forma de organização na formação do leitor crítico?</p> <p>-Há transformações na situação de aprendizado a partir das atividades de leitura embasadas no Projeto Leitura nas Diferentes Áreas? Quais?</p>
Objetivo geral	<p>- investigar o desenvolvimento do processo de ensino-aprendizagem da leitura a partir dos trabalhos realizados com textos do gênero HQ/tira, pautados nos procedimentos adotados no LDA;</p> <p>-Também intenciona discutir as possíveis transformações ocorridas na situação de construção do conhecimento durante atividade de leitura em sala de aula e suas implicações na formação do leitor crítico.</p>
	-Sala de aula

Contextos diretos e indiretos	-Escola; -Projeto Leitura nas Áreas -SARESP
Participantes	-Alunos da 6ª série D e H do ano de 2006; -Professora pesquisadora
Material (fonte) para análise	-Cópias de textos em quadrinhos; -Unidades didáticas; -Provas do SARESP
Categoria de análise	-Contexto de produção (Bronckart, 1999, 2006); -Conteúdo temático/escolhas lexicais (Bronckart, 1999, 2006).
Fundamentação teórica para interpretação	-Teoria da Atividade Sócio-Histórico-Cultural: (Vygotsky, 1934/2002, 1934/1999, 1978/1998, 1982/1999, Leontiev, 1977, 1978, Engeström, 1999); -Leitura e leitura crítica (Freire, 1970/2006, 1997, 1989, 2001; Kleiman, 1998, 2006; Rojo, 2003, 2006; Lerner, 2006; Chartier, 1998, 2001 & Liberali, 2006, 2008); -Gênero textual: (Bakhtin, 1929/2006, Bronckart, 1999 e Schneuwly, 1999, 2004).

Neste capítulo, descrevi os contextos de produção desta pesquisa, os participantes, os procedimentos para produção e análise de dados. No próximo, apresentarei a discussão dos dados, que possibilitou responder às duas perguntas de pesquisa.

CAPÍTULO III: DESCRIÇÃO E DISCUSSÃO DOS DADOS

Este capítulo tem como objetivo descrever e discutir, com base nas categorias contexto de produção e conteúdo temático (Bronckart, 1999, 2006), os resultados da análise dos dados, a fim de responder as questões de pesquisa.

Organizei este capítulo em três seções, sendo que a primeira intenciona responder a pergunta: - 1a- Como foram organizados os trabalhos de leitura com gênero HQ/tira, durante as aulas pautadas nas unidades didáticas desenvolvidas com base no Projeto *Leitura nas Diferentes Áreas*? 1b- Quais as implicações dessa forma de organização para a formação do sujeito como leitor crítico?

A segunda seção tem como objetivo responder a questão: - 2 -- Há transformações na atividade de ensino-aprendizagem a partir das unidades de leitura embasadas no Projeto *Leitura nas Diferentes Áreas*? Quais?

3.0 Realização das aulas pautadas nas unidades didáticas e suas implicações

Como forma de contextualizar, a organização das aulas, neste capítulo retomo as interpretações que fiz sobre os contextos físicos e sociosubjetivos de produção.

Momento1: atividade de leitura e discussão a partir das dinâmicas/unidades didáticas (conforme Projeto LDA);

Momento2: atividade de refacção/simulado das provas do SARESP;

Momento3: atividade de correção coletiva e discussão da refacção/simulado do SARESP.

Reunindo os dados (gravações/aulas) em grupos de atividade (A), tem-se que:

Atividade 1 (A1) = M1: Aulas nº 2, 5, 6 – Leitura e discussão (texto e unidade didática – LDA);

Atividade 2 (A2) = M2: Aulas nº 1 e parte das 7 e 8 - Refacção/simulado do SARESP;

Atividade 3 (A3) = M3: Aulas nº 3,4 e parte das 7 e 8 - Correção e discussão (texto e prova do SARESP).

Com a finalidade de relacionar o contexto físico de produção desta pesquisa à concepção teórica de Bronckart (1999), elaborei o quadro abaixo, no qual é possível visualizar a situação de ação que originou o contexto e em que consistiu cada atividade de trabalho com a leitura.

Quadro 6: Representações do contexto físico de produção dos dados

	<u>Atividade 1 (A1)</u>	<u>Atividade 2 (A2)</u>	<u>Atividade 3 (A3)</u>
	Leitura e discussão - Unidade didática LD	Simulado/refacção - SARESP	Correção/discussão - SARESP
Momento de produção	Aulas da disciplina de Língua Portuguesa Total: 300minutos (24/11/06 e 01/12/06)	Aulas da disciplina de Língua Portuguesa Total: 150minutos (24/11/06 e 04/12/06)	Aulas da disciplina de Língua Portuguesa Total: 250 minutos (27/11/06 e 04/12/06)
Instrumentos	- textos do gênero HQ/tiras do personagem Chico Bento; - cópias individuais das unidades didáticas (dinâmicas de leitura) - lousa, giz, etc.	- textos do gênero HQ/tiras, retirados de provas do SARESP (ano 2004 e 2005 - 5ª e 6ª série); - provas objetivas, reaproveitadas do SARESP(ano 2004 e 2005 - 5ª e 6ª série) - lousa, giz, etc.	-textos e provas reaproveitados do SARESP (ano 2004 e 2005 - 5ª e 6ª série) -lousa, giz, etc.

Ações realizadas	- leitura dos textos; - respostas às questões (por escrito e oralmente); -apresentação e discussão coletiva das respostas, sentidos e significados construídos	- leitura textos; - respostas por escrito e individualmente das questões objetivas da prova (não houve discussão)	- apresentação oral das respostas escolhidas; - correção coletiva (de A 2), discussão a partir das respostas
Agentes participantes	- pesquisadora e professora dos alunos focais; - alunos de 6ª série do Ensino Fundamental da Rede pública, com idade entre 11 e 12 anos, todos alfabetizados		
Lugar de produção	- sala de aula, com carteiras distribuídas ora em fileiras individuais, ora formando pares; professor posicionado em frente à turma		

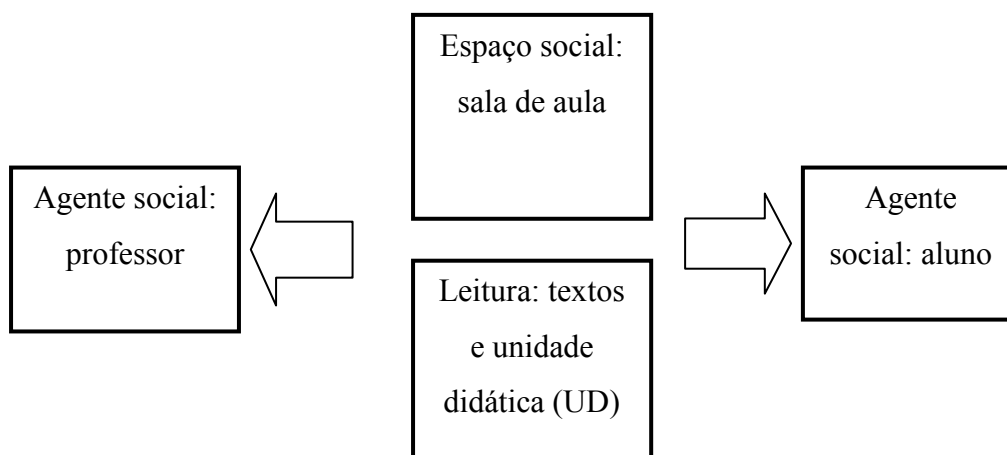
Ao utilizar a concepção teórica do *contexto sociosubjetivo de produção*, de Bronckart (1999), relacionei, conforme minhas interpretações, a situação de realização dos dados desta pesquisa às concepções desse outro contexto. Para visualizar essa relação, organizei, no próximo quadro, os parâmetros sociosubjetivos das três atividades realizadas.

Quadro 7: Representações do contexto sociosubjetivo da produção dos dados

	<u>Atividade 1 (A1)</u>	<u>Atividade 2 (A2)</u>	<u>Atividade 3 (A3)</u>
	Leitura e discussão - Unidade didática (LDA)	Simulado/refacção -SARESP	Correção/discussão - SARESP
Posição social do aluno	Sujeito: aluno agente/ colaborador na atividade	Sujeito:aluno passivo/receptivo, sem possibilidade de atuar	Sujeito: aluno com papéis diferentes, ora reprodutor de respostas ora agente participativo e colaborador
Posição social	Sujeito: professor agente, mediador/ colaborador na	Sujeito: professor aplicador	Sujeito: professor mediador e colaborador da situação na

do professor	atividade		atividade
Lugar social	Ambiente de sala de aula: onde ocorre a interação entre os sujeitos e colaboração e negociação de significados por meio do aprendizado da leitura	Ambiente de sala de aula: espaço de singularidade entre os sujeitos e individualidade na ação	Ambiente de sala de aula: espaço com alguma interação entre os sujeitos e pouca colaboração
Objetivos da interação	Formar leitores críticos; promovendo o aprendizado da leitura de forma contextualizada, a partir das unidades didáticas e textos HQ/tiras	Explorar a estrutura da prova (objetiva) de leitura do SARESP	Verificar as respostas e interpretações dadas pelos alunos nas provas; possibilitar discussão e reflexão a partir da leitura

Apesar dos participantes serem os mesmos nas três atividades, é possível perceber que, em A1, o papel social desses agentes é apresentado de forma distinta de A2 e A3. O esquema abaixo resume os elementos do parâmetro social de produção das aulas da A1:



Os aspectos de formação do espaço possuem fundamental relação com os demais componentes da ação. Então, a partir das características do ambiente instaurado, os agentes se posicionam e atuam conforme a convivência que se estabelece entre seus pares: se a prática pedagógica constrói um espaço voltado para a colaboração e interação entre os sujeitos e

destes com a ação, no caso, a leitura, será assim, também que os participantes atuarão.

Os dados coletados demonstraram haver certa preocupação por parte da professora em tentar fazer da sala de aula um espaço aberto à fala do aluno. Diante de tal intenção, as aulas da A1 foram desenvolvidas de acordo com as seguintes ações, resumidas no conteúdo temático seqüenciado da aula:

- 1º- apresentação das ações /intenções a serem praticadas;
- 2º- apresentação e distribuição do material didático – texto e unidades didáticas;
- 3º- leitura das questões propostas nas unidades didáticas e dos textos;
- 4º- apresentação de respostas e discussão: exposição oral e escrita das respostas, dos argumentos e dos conceitos individuais.

As gravações/aulas começavam sempre com a professora explicando o que fariam e quais procedimentos seguiriam naquele momento de leitura, como mostram os exemplos abaixo:

Aula 5

01- P: Olá, pessoal. (...) *Hoje nós vamos **fazer juntos a discussão daquela** atividade que vocês fizeram, lembram? A do Chico na Igreja, a que vocês fizeram individualmente... vou entregar pra...pra vocês fazerem a leitura das respostas que vocês colocaram...me digam o porquê de vocês colocarem tal resposta, vamos lá. (...)*

Aula 6

01- P: *Vocês receberam outro texto e outra dinâmica, um texto em quadrinhos. O texto do Chico Bento, "O sabe tudo" e uma dinâmica, uma atividade de leitura sobre esse texto, ok? A gente vai fazer de novo **uma atividade de leitura** igual a gente já fez. (...) Vocês podem **fazer em duplas, com um colega, ou sozinho** (...).*

O fato de os sujeitos estarem informados sobre o que ocorreria no decorrer da aula contribui para o estabelecimento do contexto social no ambiente escolar, já que a reciprocidade propicia a inclusão dos pares como

sujeitos igualmente importantes na ação. A relação que o aluno estabelece com os demais participantes da interação oferece condições para o desenvolvimento de sua inteligência (Vygotsky, 1934/2003). A atitude da professora, ao expor antecipadamente aos alunos o conteúdo programático e a metodologia, contribuiu com a integração desses participantes na ação. Apresentar aos pares as possibilidades de ações a serem desempenhadas demonstra reconhecer o outro como participante da atividade. Diferentemente do que ocorre quando o sujeito é solicitado para a ação sem ao menos tomar ciência das realizações que empenhará.

Ao tomar ciência das tarefas que realizarão num espaço-tempo, os sujeitos, despretensiosamente ou não, antecipam eventuais meios e as atitudes a serem utilizados no momento da ação. Com isso, a construção do conhecimento vai se antecipa ao processo de ensino-aprendizagem, visto que o sujeito, diante da sua capacidade de raciocínio, pode predispor em sua mente as possibilidades de atuação no contexto.

Ao considerar o aluno como protagonista no processo de aprendizagem escolar e promover que a atividade seja realizada por meio das relações, (Vygotsk, 1978/2005) a professora possibilita a formação por meio da interação entre os jovens, visto que a troca entre os pares permite compartilhar e internalizar outros novos conceitos. Os exemplos *fazer juntos* e *fazer em duplas, com um colega, ou sozinho* dos excertos acima indicam a intenção de formação a partir da interação entre os participantes.

A antecipação de eventuais meios e atitudes a serem utilizados no momento da ação fazem parte do conjunto organizador do *instrumento* que compõe a atividade. Como aponta Leontiev (1972) o sujeito produz ou procura o instrumento pelo qual atingirá o objeto.

As marcações em negrito, nos exemplos acima, apontam para *O que* será realizado, já as sublinhadas apontam para *Como* ela o será.

O que	Como
“discussão daquela atividade”,	<u>“fazer juntos”</u>
“uma atividade de leitura”	<u>“fazer em duplas, com um colega, ou sozinho”</u>

Essas falas indicam um mecanismo que contribui para situar os alunos participantes no contexto da ação, inferindo que sua participação pode fundamentar a atividade.

Leontiev (1977) relaciona **O que** ao aspecto intencional da ação e **Como** ao aspecto operacional, ou seja, de que modo a ação será realizada. Segundo o teórico, esses aspectos são determinados pelas condições objetivas do contexto da atividade e servem como indicadores utilizados nas ações do agente ao preparar o instrumento e para agir sobre o objeto.

As aulas desenvolvidas a partir das UD's, orientadas pelo LDA, são caracterizadas pelo grande número de turnos dos alunos. Portanto, a participação oral, a partir das discussões da leitura e UD's, é intensa e acaba promovendo entre os agentes o compartilhamento de conceitos.

Tal fato foi proposital, ou seja, as UD's foram elaboradas com o intuito de contextualizar a realidade dos estudantes no aprendizado escolar. A proposta era de interação entre texto e leitor e entre leitores e, para que isso se realizasse, a leitura partiu de uma tarefa que a integrou aos valores de vida dos alunos.

Nesse sentido, é por meio da manifestação da palavra que os agentes sociais compartilham sentidos a respeito do mundo (Vygotsky, 1978/2005), aliando o conteúdo temático da aula, à força da expressão dos sujeitos. Assim, como foi anteriormente mencionado, as ações, a partir da leitura, estavam esquematizadas com a seguinte estrutura: ler HQ/tira e UD; responder questões propostas; discutir apresentando interpretações e conceitos.

Os exemplos abaixo ajudam a visualizar a intenção de contextualizar os aspectos sociais do aluno e a interpretação textual por meio das questões propostas na UD e da mediação da professora:

Após ler a pergunta sobre a posição de confissão, demonstrada fisicamente pelo personagem no texto, a professora questiona os alunos sobre o sentido desse ato. Lê questão da UD.

Aula 2

138- P: *"Para que serve isso?" Para que serve se confessar? (...)*

139- A3: *Pra pedir perdão a Deus.*

140- P: *Pra pedir perdão a Deus...Que mais?*

- 141- A2: *Pra confessar os pecados.*
- 142- A8: *Para pedir perdão para Deus.*
- 143- P: *Espera aí que o J. falou uma coisa interessante, vai J.!*
- 145- A15: *Pra andar de consciência limpa.*
- 146- P: *Isso... Ô F., pra que você acha que serve isso, se confessar?*
- (...)
- 147- A18: *Pra ficar perto de Deus*

É possível perceber que o processo de mediação ocorre à medida que as perguntas direcionadas aos alunos os fazem participar da discussão. Perguntas como *Para que serve se confessar, Que mais?, Espera aí ... vai..., ...pra que você acha que serve isso?* trazem a exposição de conceitos individuais que os alunos construíram em algum outro momento da vida para a situação.

O processo de colaboração viabiliza dar voz aos participantes (Magalhães, 2004) e possibilita a troca de experiências e conceitos entre si. Quando apresentam o que entendem do ato de *confessar*, os agentes se colocam na posição de colaboradores na situação, posto que, colaboram com a comunicação entre os pares, com a realização da ação e, muito mais, com a construção do conhecimento por meio da interação verbal entre os sujeitos.

As aulas pautadas sobre as UD's do LDA estimularam a participação dos alunos na comunicação oral contribuindo para que o desenvolvimento da aula não se tornasse um discurso embasado no modelo de pergunta-resposta-correção, em que um dita o que é certo e o outro copia/corrige. A prática pedagógica que considera o aluno como agente participante faz do espaço escolar ambiente de socialização e colaboração entre os sujeitos (Magalhães, 2004).

Outro exemplo de propor a interação a partir da leitura e da UD com a realidade social dos agentes é apresentado a seguir:

Os diálogos abaixo acontecem após discussão dos quadrinhos, em que o personagem Chico Bento mostra à sua professora os afazeres que desempenha no lar. A professora focal lê a questão proposta na UD.

Aula 6

157- P: (...) "Você ajuda em casa com as tarefas domésticas?

O que você faz? O que você acha disso?"

158- A3: *Eu lavo a louça todo dia para minha mãe.*

159- A9: *Eu odeio limpar a casa.*

160- A1: *Eu arrumo a minha cama.*

161- A12: *Em casa eu faço tudo, minha mãe vai trabalhar e eu que tenho que limpar tudo.*

162- P: (...) "Você costuma brincar de quê?"

163- A3: *Pega-pega, pulo corda...*

164- A7: ***Eu ando de bicicleta.***

165- A1: ***Eu brincava muito com minha irmã.***

166- A3: *Eu jogo futebol com o J. e com o M..*

A estrutura da pergunta (turno 157 sublinhado) feita ao aluno permite à professora trazer para a atividade as concepções que os alunos têm a respeito do tema apresentado pela professora.

Essa atuação dos agentes integra, em ambiente escolar, fatores que correspondem à realidade vivida em outro contexto, o familiar - no caso, fazendo da sala de aula um espaço onde as relações se fundem e instituem um aprendizado organizado, o que resulta em desenvolvimento mental (Vygotsky, 1934/2003). Então, propor ao aluno que ele se expresse colabora com a idéia de que sala de aula é, também, lugar para falar sobre si e a afirma como espaço social. Com isso, esse ambiente fugirá do tradicionalismo que determina apenas transmissão e recepção de conhecimentos.

É possível perceber que, mesmo não sendo questionados sobre o "Onde?" (turno 162 sublinhado) costumam brincar, os alunos deduziram o espaço externo ao ambiente estudantil, pois as ações que apresentaram são propensas a ocorrerem fora da escola, como brincar com a irmã ou andar de bicicleta - ***Eu ando de bicicleta, Eu brincava muito com minha irmã.*** Essa interação entre os contextos sociais e entre os sujeitos possibilita que o aprendizado desperte processos internos de desenvolvimento (Vygotsky, 1934/2003), mobilizados por meio da cooperação entre os agentes.

Diante disso, posso inferir que: os participantes alunos estavam se sentindo à vontade para falar de suas práticas diárias; esse tipo de organização da atividade implica na colaboração e construção do papel social do agente no processo de ensino-aprendizagem, que pode ser considerado um avanço, em relação ao que cotidianamente acontece. Nesse aspecto, poucas são as oportunidades que o aluno tem para se manifestar em relação a si e à sua vida extra-escolar. Tal impressão comprova a característica contextual de encadeamento entre as diferentes áreas sociais e as aulas pautadas nas UD's com base no Projeto LDA.

Diante da circunstância de ser “chamado” a participar das discussões, é possível perceber como a atividade foi organizada a fim de estabelecer, na situação, a espontaneidade dos alunos para exporem seus conceitos e seus costumes. A troca de turnos entre professora e alunos é constante, mas, em determinados momentos, as falas dos jovens tornam-se mais intensificadas. O excerto abaixo representa esses momentos:

Aula 5

122- P: (lê) *“O que você já fez de errado que pode ser considerado como pecado?”* O que você acha que foi pecado?

123- A4: Tudo.

124- A1: Desobedeci a mãe...

125- A3: Peguei dinheiro do meu pai escondido.

126- P: *Tem uma coleguinha da outra sala que também pegou dinheiro escondido, o pai descobriu e deu um belo castigo pra ela. Ele guardava dinheiro debaixo do colchão e ela pegou. **Tem alguém que pega dinheiro do pai escondido?***

127- As: Eu.

128- P: *Pessoal. Psiu! Olha... Ô! **A, você acha que seu pai não percebe? O que vocês acham? Ele não percebe?***

129- As: Não!

130- A14: Não percebe, não. Eu só pego quando tem muito dinheiro...

131- A1: Professora, ele pega dinheiro pra comprar doce.

132- P: *Bom, alguém já contou esse pecado? ... Agora vocês estão contando pra mim, é claro.*

134- A5: Eu já menti...

135- P: **Quem já mentiu?** Uma mentira muito grave...

136- As: Eu!

Dos 14 turnos no excerto acima, apenas 5 correspondem à professora e 9 aos alunos (turnos sublinhados), sendo que, desses, 3 representam todos os alunos falando ao mesmo tempo (As), o que significa envolvimento dos agentes na atividade. A capacidade do sujeito de se envolver em várias ações, e nelas se empenhar, é possível graças à própria característica da atividade (Leontiev, 1977), adequadamente organizada, favorecendo a aprendizagem. É também importante ressaltar que, nesse momento da discussão em sala de aula, a leitura estava sendo feita por ocasião do excerto acima e ainda não se referia à parte verbal, mas sim à visual (ou não-verbal). Esse diálogo ocorreu baseado nas imagens ilustradas nos quadrinhos.

Após ler a pergunta (turno 122) e essa ser respondida, a professora mantém o questionamento aos jovens a respeito dos conceitos que fazem sobre o tema abordado (***Tem alguém que pega dinheiro do pai escondido?, A, você acha que seu pai não percebe? O que vocês acham? Ele não percebe?, Bom, alguém já contou esse pecado?, Quem já mentiu?***).

Isso estabelece um contínuo contato entre participantes da atividade e organiza a articulação dos turnos, porém, novamente, não prevaleceu, na conversa, o tema que parecia relevante, não houve reflexão sobre “o que venha a ser ou não pecado” do ponto de vista dos alunos, tema que poderia ter sido explorado. Nessa situação, então, a professora poderia ter aproveitado mais amplamente a situação e contribuído com a formação de novos conhecimentos, já que a atividade contava com elementos para isso, ou seja, com os parceiros e com a possibilidade de produzirem significados compartilhados.

O discurso em questão (excerto acima) é pautado em um exercício orquestrado (Pontecorvo, Ajello, Zucchermaglio, 2005) pela professora, merecendo, portanto, receber o caráter intencional de aproximação entre os pares e a integração do cotidiano do aluno no aprendizado escolar. Nessa situação, a ação parte da leitura das imagens da HQ para a contextualização da realidade extra-escolar.

Ao partir da idéia de que a prática pedagógica pode estar voltada para a situação da aprendizagem social e contextualizada, compreendo que as informações, as teorias ou as tarefas didáticas não podem ser apresentadas

estancadas ou separadas da realidade social do sujeito. Ao descrever aqui as aulas pautadas nas UD's, é possível perceber que existiu uma preocupação em situar os conceitos formulados pelos alunos na atividade de trabalho com a leitura.

Desta forma, por meio de um contexto socialmente formado, a interação harmoniza a troca dos diferentes sentidos manifestados durante as ações. No decorrer das aulas pautadas nas UD's do Projeto LDA, foi possível perceber a intenção de estimular a capacidade discursiva dos participantes na atividade. Como meio usado para essa realização, cito os questionamentos, a partir das UD's, feitos aos alunos. Estes questionamentos trazem como tema a própria personalidade, ou seja, a própria pessoa. O excerto abaixo permite visualizar essa situação:

Aula 2

102- P: *Quem lê histórias em quadrinhos? Quem as lê?*

103- A1: *Eu!*

104- P: *Da **sua casa** só você lê? Mais ninguém lê?*

105- A1: *Não.*

106- A8: ***Eu e minha irmã.***

107- P: *Você e **sua irmã**?*

108- A2: *Professora, **na minha casa só eu.***

109- P: ***Seu pai e sua mãe** não gostam? E você M. lê?*

110- A11: *Eu leio, **minha mãe...***

111- P: *Quem compra as revistas?*

112- A11: ***Minha mãe.***

113- P: *E na **sua casa** K., quem compra?*

114- A8: ***Meu pai** me dá dinheiro.*

115- P: ***Seu pai** te dá dinheiro você vai e compra ... E para você R. eles compram ou dão o dinheiro para você comprar?*

116- A2: *Eu peço pro **meu pai** comprar*

A organização das UD's serviu como pretexto para situar, nas aulas, os participantes da ação de linguagem, bem como a exposição das práticas extraclasse propiciaram à sala de aula um ambiente que fugiu ao tradicionalismo de tratar o aprendizado da leitura como, apenas, ler e responder perguntas pontuais sobre o texto. Nesse sentido, a intenção era

elaborar uma unidade didática que escapasse à regra das respostas objetivas foi justamente a de promover o diálogo entre realidade social e o aprendizado escolar. Nessa situação, compreendo as UD's como *instrumento* físico da atividade que serve como mediador do sujeito sobre o objeto (Vygotsky, 1934/1999). Por serem construídas a partir da necessidade de desenvolvimento da leitura, as UD's, como *instrumentos mediadores*, são colocadas entre os sujeitos (Leontiev, 1978) professora/alunos e o objeto da atividade.

No último excerto, a maioria das respostas fornecidas pelos alunos implica a primeira pessoa do singular. Penso que, nesse momento da atividade, os agentes trazem à mostra sua singularidade, ou seja, o **Eu** da comunicação ("**Eu e minha irmã**", "**Meu pai**" "**Eu peço pro meu pai**"), manifesta-se atuante na situação de ação da linguagem. Assim, é possível perceber o instrumento UD possibilitar a participação coletiva e, ao mesmo tempo, individual dos sujeitos na atividade, por acarretar uma realização interativa do quadro social em sala de aula.

Em outro momento das aulas, o papel social da professora toma a mediação, como meio de introduzir no contexto conhecimentos prévios internalizados pelos alunos participantes. Na situação de comunicação, os alunos interagem compartilhando sentidos e colaborando na construção de novos significados.

Discutindo sobre os motivos que levam algumas pessoas a confessarem seus pecados, a professora intervém no andamento do discurso.

Aula 5

101- P: *Que mais... Tem gente que se confessa apenas pra querer desabafar, né? Como vocês falaram, para tirar o peso da consciência. Que religião tem esse costume? De se confessar?*

102- **As: Católica!**

103- P: *A católica que tem esse costume. Pessoal! Por que vocês falaram que o Chico tá se confessando? O que tem nos quadrinhos que fez vocês responderem que ele está se confessando?*

104- **A2: Por que ele mentiu...**

105- P: *Sem ler os balões ainda, só visualmente. Só pelas imagens aí.*

106- **A1: *Por causa do padre, do confessionário...***

(...)

110- **As: *Ajoelhado.***

111- **A1: *Porque ele tá sem chapéu e dentro da igreja não pode usar chapéu.***

As perguntas feitas pela professora trouxeram para a comunicação, falas que evidenciam os conhecimentos prévios. E esses não precisam ser os lingüísticos, mas abordam questões sociais e culturais dos agentes.

No excerto acima, os turnos em negrito evidenciam a exposição de significados internalizados em outro contexto que não o escolar, como o conhecimento dos costumes religiosos, a confissão e o ato de tirar o chapéu ao entrar na igreja. O objetivo, nesse momento da atividade, parece ser o de relacionar à leitura outras situações, no caso a religiosidade e as HQ/tiras. As histórias em quadrinhos geralmente apresentam situações possíveis à vida humana e seus textos, muitas vezes, relacionam realidade e ficção, o que permite ao leitor a identificação. Diante disso, entendo que, nesse momento da aula, o aprendizado escolar busca contribuir com a construção da capacidade de compreensão (Rojo, 2003) e permitir ao aluno que se envolva na prática letrada.

Essa relação entre os valores sociais (Magalhães, 2007) que as aulas contemplaram ratificam o objetivo de considerar o ser humano por seu caráter sociável. Então, o processo de ensino-aprendizagem, assim construído, consegue envolver temas que vão além dos estudos escolares: contemplam questões econômicas, de crenças, valores morais, costumes familiares entre outras e a escola cumpre seu papel de proporcionar interação entre esses universos, tornando o aprendizado mais relevante para a comunidade estudantil.

A orientação “*Sem ler os balões ainda, só visualmente. Só pelas imagens aí*”, feita aos agentes, confere antecipação da interpretação do texto (em relação aos aspectos lingüísticos) por meio da leitura visual. Nessa situação a compreensão textual fica favorecida, pois as imagens podem adiantar as intenções do conteúdo escrito.

A interpretação dos elementos que ajudam a compor o texto foi um dos aspectos abordados nas oficinas do Projeto LDA, daí a justificativa das UD

discutirem também a situação de ação, ou seja, o contexto de produção do texto. Abaixo, algumas questões usadas nas UD's das aulas focais:

Quadro 8: Exemplos de perguntas das unidades didáticas

Tira do personagem Chico Bento na igreja	<p>Exemplo 1:</p> <p><i>“Sem ler as falas dos balões e apenas observando a página, responda:</i></p> <p><i>Quem é o autor desse texto? De onde pode ter sido tirado esta tira?</i></p> <p><i>Qual seria o provável leitor deste tipo de texto? Por quê?”</i></p>
Tira do personagem Chico Bento na igreja	<p>Exemplo 2:</p> <p><i>“Vamos partir para os desenhos:</i></p> <p><i>Quais são os personagens do texto?</i></p> <p><i>A história passa-se em que lugar?</i></p> <p><i>O personagem adulto é um:</i></p> <p><i>() pastor evangélico () padre</i></p> <p><i>() diretor de escola () senhor na janela do quarto”</i></p>
Tira <i>Chico Bento, o sabe tudo</i>	<p>Exemplo 3:</p> <p><i>“Qual o título da historinha?</i></p> <p><i>Quem é o autor(a) dela? Quando ela foi publicada?</i></p> <p><i>Você conhece outro personagem desse autor?</i></p> <p><i>Qual? Onde você localizou as informações acima?”</i></p>

Os exemplos acima contemplam informações referentes à situação de ação, cuja finalidade é criar bases para a compreensão textual, visto que os tipos de perguntas feitas podem antecipar o conhecimento sobre o assunto abordado no texto. Além disso, essa formulação oferece condições para que os agentes participantes/alunos evidenciem o conhecimento já internalizado.

Na A1, perguntas sobre a estrutura de interação do texto grupo (Liberali, Cavenaghi-Lessa, Fidalgo & Magalhães, 2006) - fonte do texto, tipo de leitor e autor, por exemplo - põem em execução a capacidade de ação (Dolz e

Schneuwly, 1998) do leitor na situação de comunicação. As falas em destaque nos excertos abaixo representam essa informação:

<p>Aula 2</p> <p>19- P: (...) <i>Agora a pergunta “De onde pode ter sido tirado esta tira?” Primeiro vocês escrevem a resposta que vocês acharem melhor e depois a gente discute, tá?</i></p> <p>20- A4: <i>De um livro.</i></p> <p>21- P: <i>De um livro?</i></p> <p>22- A4: <i>Isso.</i></p> <p>23- A2: <i>De uma revista.</i></p> <p>24- A5: <i>De um jornal.</i></p>
<p>Aula 5</p> <p>45- P: <i>Crianças? Então vamos ver a perguntinha que vem logo embaixo da outra. “Qual seria o provável leitor desse tipo de texto?”</i></p> <p>46- As: <i>Crianças.</i></p> <p>47- As: <i>Jovens.</i></p> <p>48- A9: <i>Qualquer um.</i></p> <p>49- A2: <i>Adolescentes.</i></p>
<p>Aula 6</p> <p>51- P: (...) <i>Quem é mesmo o autor desse texto?</i></p> <p>52- As: <i>Maurício de Souza.</i></p>

Esse tipo de tarefa incentiva a compreensão, pois antes de se ater aos aspectos lingüísticos, o leitor tem possibilidade de inferir, previamente, informações sobre o contexto de produção. Esse procedimento representa a adaptação da situação de uso da linguagem às características e estruturas dos conteúdos (Liberali, Cavenaghi-Lessa, Fidalgo & Magalhães, 2006) presentes no texto.

Os aspectos lingüísticos dos textos também foram explorados como forma de contextualizar a leitura e inteirar o leitor sobre o texto. O excerto a seguir traz elementos para essa discussão:

Aula 5

348- P (...) (lê) “*Mexendo com a escrita: qual a relação das formas de tratamento “nhô” e “sinhor” usadas por Chico Bento em suas falas?*” O que tem a ver um com o outro?

349- A2: **São formas de tratar pessoas mais velhas.**

350- P: Sei, mas o que significa “nhô” e sinhô”?

351- A1: **Senhor.**

352- P: Significa senhor, é a mesma coisa, só que estão abreviados.

353- A1: **Como os escravos falavam com seus donos... é ... nhô ... sinhazinha...**

Os turnos dos agentes A2 e A1 trazem à situação as concepções dos agentes sobre os termos *nhô* e *sinhô*. As respostas “**São formas de tratar pessoas mais velhas**” e “**Senhor**” demonstram os sentidos construídos e compartilhados entre os alunos, ao que se pode inferir sobre o texto, coincidem com o proposto pelo autor (Lerner, 2006). Em relação ao turno 353 “**Como os escravos falavam com seus donos... é... nhô... sinhazinha...**”, esse evidencia uma situação de retomada em que o aluno apresentou um conceito formulado a partir de alguma outra situação de vivência anterior, guardada em sua memória. Entendo essa situação como uma forma de a leitura de mundo ser apresentada antes da leitura da palavra (Freire, 1989), isso faz da A1 um contexto sociosubjetivo composto por diferentes vozes.

Dentro do quadro que compõe os aspectos lingüísticos (Dolz e Schneuwly, 1998) do texto, estão os seguintes elementos: escolhas lexicais, escolhas de tempos verbais, escolhas de palavras de ligação, pessoas do discurso, marcas de avaliação e pontuação (Liberali, 1999, *apud* Fidalgo e Liberali, 2006: 98). Esses elementos foram explorados nos trabalhos com leitura do Projeto LDA e abordados nas UD's da A1.

A *pontuação* é discutida no excerto a seguir, que exemplifica as discussões a partir dos aspectos lingüísticos do texto.

Aula 6

81- P: (lê) “O que acontece no primeiro quadro?”

82- A3: *A professora está fazendo perguntas.*

83- A2: *Tá cheio de balões dela...*

84- P: *Nos balões tem a fala dela para quem?*

85- As: *Pro Chico Bento.*

86- P: ***Dentro dos balões, o que mostra aí que é pergunta:***

87- A3: *O ponto de... interrogação.*

Os dados acima fazem parte da leitura do texto “Chico Bento em *O Sabe tudo*”, onde a personagem professora faz uma série de perguntas consecutivas ao personagem Chico Bento. Os turnos sublinhados “O que acontece no primeiro quadro?” e “Nos balões tem a fala dela para quem?” entendo que podem representar a intenção de mediação entre texto/leitura e aluno/leitor. Já o turno “***Dentro dos balões, o que mostra aí que é pergunta:***” medeia o conhecimento internalizado e as interpretações feitas por meio da leitura. Essa situação de ensino-aprendizagem pode representar a construção de novos conhecimentos àqueles que ainda não possuíam percepção do conteúdo temático abordado, no caso, o uso do ponto de interrogação para fazer pergunta.

Na situação acima, as interpretações expostas nos turnos dos alunos sugerem produção e compartilhamento de sentidos (Vygotsky, 2005) construídos por meio da leitura. Desta maneira, ao responderem o que acontece no primeiro quadrinho, (respostas apresentadas nos turnos 82 e 83) os alunos manifestam os significados construídos em outra situação de uso da linguagem. Os turnos *A professora está fazendo perguntas e Tá cheio de balões dela...* estão relacionados, ou seja, o conhecimento de uso dos balões, nas falas de personagens são comuns aos alunos, mas cada um os manifesta de forma diferente, compartilhando significados (Vygotsky, 2005), num processo de produção criativa (Liberali, 2008).

O próximo excerto ilustra outra situação que discute os aspectos lingüísticos abordados na A1:

Aula 5

375- P: *Isso mesmo. (lê) “A fase abaixo está errada? Por quê?”*

376- As: *Não.*

377- P: (lê) “Padre! Se eu contasse qui fingi qui tava doente pra fartá na aula...” essa frase tá errada?

378- *inaudível*

379- A1: *Por causa do “fartá” em vez faltar.*

380- P: *Quem acha que não está errada levanta a mão.*

381- A5: ***Mas é a linguagem dele, não tá errado.***

382- P: *Olha só...*

383- A11: ***É isso que eu ia falar... ele é do interior.***

384- A10: ***É que ele mora no campo e fala assim.***

A situação acima parte da seguinte fala do personagem Chico Bento “Padre! Se eu contasse qui fingi qui tava doente pra fartá na aula...”. A pergunta feita no turno 375 questiona se a frase do personagem está errada e, com exceção do A1(turno 379), os alunos apresentaram respostas que representam sentidos compartilhados. Os turnos **“Mas é a linguagem dele, não tá errado”**, **“É isso que eu ia falar ... ele é do interior”** e **“É que ele mora no campo e fala assim”** mostram esse compartilhamento. A5, A11 e A10 (turnos 381, 383 384), apesar de se expressarem de forma diferente, têm a mesma percepção sociocultural a respeito da fala do personagem. É possível então inferir que tal situação esteja engajada no conceito de *colaboração* (Magalhães, 2004) por se tratar de uma ação em que os agentes têm voz para colocar suas compreensões e relacioná-las, coincidindo ou não com as demais. O espaço criado nessa situação representa um modo de construção do conhecimento e, por que não dizer, da personalidade, já que os sentidos coletivos (ou singulares) acabam influenciando na formação social do sujeito.

Para encerrar essa primeira parte das discussões, faço as seguintes considerações: as aulas pautadas nas UD's, desenvolvidas com base no Projeto LDA, refletem a preocupação de integrar a participação do aluno na atividade de trabalho com a leitura. De modo geral, as ações desempenhadas na A1 podem ser interpretadas como uma proposta que intenciona a formação crítica leitora do aluno, visto que, pela ação de linguagem, o processo de ensino-aprendizagem tornou-se contexto de representação social e cultural,

bem como, acolheu as diferentes vozes manifestadas em seu decorrer. Porém, o discurso mediador da professora poderia ter explorado de forma mais ampla alguns momentos da atividade. Essa situação é abordada de forma mais ampla na próxima seção.

Com isso, finalizo as discussões acima, apresentando o quadro que resume a análise desenvolvida nesta primeira parte do capítulo.

Quadro 9 : Resumo da primeira análise e discussão: descrição da A1

1ª Pergunta de pesquisa	Tema - conteúdo	Organização	Exemplos
<p>1a- Como foram organizados os trabalhos de leitura com gênero HQ/tira, durante as aulas pautadas nas unidades didáticas desenvolvidas com base no Projeto <i>Leitura nas Diferentes Áreas?</i></p> <p>1b- Quais as implicações dessa forma de organização para a formação do sujeito como leitor crítico?</p>	<p>-Leitura de tiras como motivo para compartilhar sentidos;</p> <p>-Contextualização dos aspectos sócio-culturais;</p> <p>-Colaboração entre os agentes na situação de ação;</p> <p>-Leitura como forma de interação dos participantes;</p>	<p>-Leitura interativa direcionada pela ferramenta UD;</p> <p>-Interação dos diferentes contextos na situação de aprendizagem;</p> <p>-Atividade realizada a partir da colaboração discursiva dos participantes;</p> <p>-Leitura realizada a partir da exposição oral de conceitos;</p>	<p>P: (lê) “O que é que você fez de errado que pode ser considerado como pecado?”</p> <p>P: (lê) “O que é que Chico Bento está fazendo?” Agora nós vamos ao texto. As: Se confessando. (...).</p> <p>P: (lê) “Para que serve isso?” Para que serve se confessar? (muitos falam ao mesmo tempo) Espera aí! Se todos falarem ao mesmo tempo eu não vou entender ninguém. L., o que você acha?</p> <p>A3: Pra pedir perdão a Deus.</p> <p>P: Pra pedir perdão a Deus...que mais?</p> <p>A2: Pra confessar os pecados.</p> <p>A8: Para pedir perdão...</p>

A seguir, apresento a segunda parte das discussões de dados que intenciona responder a questão 2 deste trabalho de pesquisa.

3.1 Transformações observadas

Esta segunda parte do capítulo de discussão dos dados tem como objetivo responder a questão 2 deste trabalho de pesquisa: *Há transformações na situação de aprendizado a partir das unidades de leitura embasadas no Projeto Leitura nas Diferentes Áreas? Quais?*

Desenvolvo este texto apontando e analisando as transformações tais como foram compreendidas por mim, diante da fundamentação teórica e da análise dos dados. Para isso, usarei os dados das três atividades A1, A2 e A3, porém, A2 é pouco abordada, pois como informei, trata-se de aulas que simulam uma situação de avaliação SARESP e é comum não haver diálogos nessas ocasiões. A1, A2 e A3 resumem-se da seguinte forma:

Atividade 1 (A1) = M1: Aulas nº 2, 5, 6 – Leitura e discussão (texto e unidade didática – LDA);

Atividade 2 (A2) = M2: Aulas nº 1 e parte das 7 e 8 - Refacção/simulado do SARESP;

Atividade 3 (A3) = M3: Aulas nº 3,4 e parte das 7 e 8 - Correção e discussão (texto e prova do SARESP).

Início, então, com referências sobre A2, como forma de visualizar a realização dessa atividade. A seguir, utilizarei A1 e A3, com a finalidade de responder a segunda pergunta de pesquisa.

A primeira aula das refacções/simulados foi estruturada fora de um contexto de diálogo, como é comum numa situação de avaliação individual, tal qual a do SARESP. Nessa atividade, a ação resumiu-se em refazer a avaliação que, em outra aula seria discutida entre os agentes. Os alunos, orientados pela professora, realizaram individualmente a tarefa de leitura e responderam as questões propostas na prova.

Aula 1 (24/11/06, 6ª D)

15- P: (...) *Então vou distribuir os textos. A partir do momento que vocês receberem, vocês permanecem em silêncio e tentem fazer, de preferência, individualmente, tá? A consulta de vocês é apenas no texto (...)*

Essa situação é a que geralmente ocorre no cotidiano escolar, diferentemente das A1 e A3, que foram mais propícias à aprendizagem. A2 resumiu-se apenas em: receber as provas e textos e resolver a tarefa proposta. A quantidade de turnos pode ser assim sintetizada:

Quadro 10: Resumo de turnos da A1

Gravação/aula1: 15 turnos - 6ª D (24/11/06) 07 da professora e 08 dos alunos
Gravação/aula 7: 06 turnos - 6ª H (04/12/06) 03 da professora e 04 dos alunos
Gravação/aula 8: 06 turnos - 6ª D (04/12/06) 04 da professora e 02 dos alunos

As aulas que compõem o quadro da A1 concentram-se em refazer as provas de leitura, ou seja, são os simulados do SARESP. Portanto, realizar essa atividade, justifica-se pelo fato dela fornecer dados que pudessem pôr em prática a A3, quando, por meio da discussão entre os participantes, foram corrigidos os simulados. Também se justifica por ser esse o procedimento adotado pela escola para contextualizar, junto aos alunos, a situação real das avaliações oficiais.

Após as primeiras leituras e discussões a partir das UD's e simulados, percebi, por meio da A3, que ocorreram algumas *transformações* na participação oral dos agentes alunos. Grande parte dos turnos, nas primeiras aulas da A3, era pontual, reduzida, composta por poucas palavras. Num outro momento dos dados da mesma atividade, os turnos passaram a ser mais expressivos e a representar mais objetivamente os sentidos dos alunos sobre a leitura.

Já o compartilhamento de conceitos na ação tornou-se mais relevante, visto que os participantes passaram a expor o entendimento que fizeram sobre

a leitura das tiras nos simulados. Abaixo, separei alguns turnos da atividade 3 que representam as situações iniciais e as que representam as mudanças percebidas no desenvolvimento do diálogo:

Situação inicial (27/11/06- A3)	Situação modificada (04/12/06- A3)
<p>Aula 4</p> <p>11- P: <i>Vocês acham que o táxi é melhor? Que ele é mais rápido que o ônibus?</i></p> <p>12- As: Não!</p> <p>13- P: <i>Na verdade ele é melhor que o ônibus, em relação ao outro meio de transporte que estamos vendo na tira, que é o ônibus, realmente ele é melhor. (...)Os ônibus para o centro são muito lentos?</i></p> <p>14- As: Não!</p> <p>15- P: <i>(...) eu fosse para o centro de São Paulo e estivesse com muita pressa, alguém poderia me dizer pra eu ir de táxi que ele é mais rápido, essa informação seria verdadeira, então?</i></p> <p>16- As: Seria ...</p> <p>17- P:<i>(...) Aqui no texto tá informando que o ônibus para o Centro é muito lento?</i></p>	<p>Aula 7</p> <p>13- P: <i>Isso. E qual o maior problema aqui? Todo o texto gira em torno de uma discussão, qual é essa discussão?</i></p> <p>14- A3: <u>Que sobremesa comer.</u></p> <p>15- A4: <u>O que vai comer de sobremesa?</u></p> <p>16- A3: <u>Que tipo de sobremesa eles vão comer.</u></p> <p>17- P: <i>Que eles vão comer ou que ele vai comer?</i></p> <p>18- As: <i>Ele.</i></p> <p>19- P: <u>Por quê?</u></p> <p>20- A3: <u>A mulher já tinha decidido.</u></p> <p>21- P: <i>A mulher já tinha decidido? Então a Helga escolheu primeiro. A discussão toda gira em torno do que o Hagar vai ...</i></p> <p>22- As: <i>Comer.</i></p> <p>23- P: <i>Então, onde está acontecendo essa história?</i></p>

Na primeira coluna, percebe-se que os sentidos são representados por palavras isoladas e não são discutidos como forma de compartilhá-los, ou seja, de modo geral, os turnos dos alunos se resumiram a *Não* e *Sim*. Esse tipo de resposta pontual pode não contribuir para verificar as compreensões e pode não representar um abrangente contexto de compartilhamento de significados.

Na segunda coluna, os turnos dos alunos são mais expressivos; as vozes dos participantes constituem-se num contexto de colaboração (Magalhães, 2004) na situação de ação da linguagem, como nos turnos 14 e 20: “Que sobremesa comer” e “A mulher já tinha decidido”. Essa situação possibilitou a produção compartilhada de significados, visto que diferentes interpretações foram apresentadas, e promoveu um contexto de interação na ação partilhada (Hedegaard, 2002) da atividade.

O papel da professora na mediação parece também ter sofrido transformações, porque os questionamentos feitos por ela parecem promover maior participação dos alunos na atividade: os questionamentos sobre os sentidos construídos por meio da leitura (Kleiman, 1989) potencializaram e aprofundaram as discussões a respeito do texto e das concepções dos participantes. Os exemplos abaixo ajudam a justificar essa interpretação:

Situação inicial (27/11/06- A3)	Situação modificada (04/12/06- A3)
<p>Aula 4</p> <p>18- As: Não...</p> <p>19- P: <i>Tem essa informação?</i></p> <p>20- As: Não</p> <p>21- P: <i>Qual a principal mensagem que traz o texto... que tem no texto?</i></p> <p>22- A1: <i>Que a informática se renova...</i></p> <p>23- A4: <i>Que a informática se renova com muita rapidez...</i></p> <p>24- P: <i>É a principal informação do texto essa?</i></p> <p>25- As: É...</p> <p>26- P: <i>Não é a do táxi?</i></p> <p>27- As: Não!</p> <p>28- P: <i>Mas e o homenzinho aqui falando “ O Iha! Essa linguagem já ficou obsoleta.” (...)</i> <i>Será que não é o... o padrão que tá exigindo demais?</i></p> <p>29- As: Não!</p> <p>30- P: <i>Não? Não é isso?</i></p> <p>31- As: Sim!</p>	<p>Aula 7</p> <p>74- A3: <i>Ele tá explicando pra Helga.</i></p> <p>75- A6: <i>Tá justificando.</i></p> <p>76- P: <u><i>Sim, mas por que tem as reticências? O que você escolheu I.?</i></u></p> <p>77- A7: <i>Eu coloquei certeza, porque ele já tinha certeza do que ia comer.</i></p> <p>78- P: <i>É, ele já tem certeza do que quer ... E você L, o que você escolheu?</i></p> <p>79- A8: <i>Eu coloquei explicação.</i></p> <p>80- P: <i>Explicação? Por quê? Como você chegou a essa resposta?</i></p> <p>81- A8: <i>Porque ele tá explicando pra Helga que todas as sobremesas são boas e ele quer todas.</i></p> <p>82- P: <i>E você K., o quê acha?</i></p> <p>83- A9: <i>Eu coloquei explicação.</i></p> <p>84- P: <i>Mas, por que você acha que ele tá explicando?</i></p> <p>85- A9: <i>Pela fisionomia dele, pelo gesto dele... e pelo jeito dele de falar.</i></p> <p>86- P: <i>Ele tá explicando o quê?</i></p> <p>87- A9: <i>Que todas são ótimas, por isso ele quer todas.</i></p>

Na primeira coluna, por resultar num considerável número de respostas pontuais (turnos 18, 20, 25, 27, 29 e 31 dos alunos), as perguntas quase não

mobilizaram a exposição relevante de conceitos dos agentes na situação, diferente do que ocorre na segunda coluna.

Perguntas compostas pelos pronomes interrogativos **por quê?** e **o quê?**, como no turno: 76- *Sim, mas por que tem as reticências? O quê? você escolheu I.?* são exemplos da ação mediada pela professora e aqui é representada na atividade como uma forma de estabelecer as regras na situação (Engeström, 1999) de realização dos discursos, pois orienta as manifestações dos demais participantes

A atitude da professora de incitar a participação dos alunos na discussão, de trazê-los para a comunicação, cria oportunidades para que argumentem e conheçam o pensamento um do outro. Isso configura um compartilhamento de sentidos que contribui para a produção de um significado comum aos participantes (Liberali, 2008).

Nos dados acima há indicação de que no contexto de realização da A3 houve mudanças quanto à organização da situação mediada, uma vez que, as ações da professora demonstram ter evidenciado, de forma mais ampla, a situação de uso da linguagem e as respostas dos alunos manifestaram expressividade na exposição dos argumentos. Dessa forma, compreendo que o papel social da professora, mesmo podendo ser melhor aproveitado, foi de colaboração no contexto de realização da atividade, visto que suas ações foram desenvolvidas no sentido de possibilitar aos alunos a exposição de suas concepções (Magalhães, 2004).

Na A3, na segunda coluna do excerto acima, entendo que a posição social dos sujeitos (Bronckart, 1999), alunos e professores, contribuem para que a atividade seja por uma composição formada pela troca de papéis sociais e pela atitude responsiva (Bakhtin, 1929/2006) dos agentes, por se posicionarem frente aos discursos dos pares.

Com isso, A3 foi desenvolvida com interação entre os sujeitos e constituída como atividade social e coletiva (Engeström, 1999), na qual a linguagem foi utilizada como instrumento pelos agentes, a partir da divisão do trabalho. E essa divisão aconteceu nas ações individuais, como as da professora, ao propor as tarefas, instruir e promover as discussões mediadas.

Ao analisar a A3, que se refere à correção dos simulados, foi possível perceber o desenvolvimento em que se embasou o processo da A1, pautada no Projeto LDA. O trabalho com a leitura na A3 retomou os procedimentos adotados na A, e isso parece representar mudanças nas ações de realização.

As provas do SARESP são construídas por perguntas objetivas (pontuais, alternativas) e durante a correção dos simulados, houve o que denominei como *influências* dos procedimentos adotados em A1 sobre A3. Os dados indicam que as ações da A3 não se resumiram em corrigir e discutir apenas as respostas dadas pelos alunos no simulado, a situação de aprendizagem não se pautou apenas em pergunta-resposta-correção. O excerto abaixo traz turnos para essas considerações:

Aula 4

115- P: Isso. É o ponto de exclamação. Ele está exclamando, afirmando... Frisando algo. Vinte e oito. Quem vai? (alunos levantam as mãos) M., ele quer ler, vamos lá.

116- A14: (lê) “No letreiro ‘Cursos informática última geração’, a expressão sublinhada sugere cursos: a) atualizados; b) modernos; c) práticos ou d) teóricos”?

117- P: Vamos analisar a pergunta, primeiro? **Por que colocaram aspas na pergunta?** (muitos querem falar)

118- A2: **Por que é uma parte do texto... porque foi tirado do texto ...**

119- P: Pessoal, o que ele falou tá certo.

120- A1: Porque é um trecho que foi tirado do texto.

A situação apresentada acima diz respeito à questão 28 da prova, porém, houve interrupção sobre essa pergunta e a conversa introduziu um dos elementos de aspectos lingüísticos (uso de aspas) constitutivos do texto em questão: “**Por que colocaram aspas na pergunta?**”, “**Por que é uma parte do texto... porque foi tirado do texto**”. Estas ações da professora em A3 estiveram pautadas nas que já havia desenvolvido em A1, mesmo não sendo utilizadas as unidades didáticas, foram retomadas as questões pertinentes à situação de ação que não faziam parte dos simulados.

O excerto que segue reafirma a questão das mudanças em A3. Nele, o elemento em questão refere-se à situação de produção do texto dessa aula.

Aula 7

30- P: *Então é na hora do jantar. **Bom, vocês saberiam me dizer de onde esse texto foi retirado?***

31- As: ***Da Folha de São Paulo.***

32- P: *O que é a Folha de São Paulo?*

33- As: *Um jornal*

O turno 30, que representa a fala da professora, traz para a discussão o questionamento sobre a fonte do texto: “**Bom, vocês saberiam me dizer de onde esse texto foi retirado?**” Essa análise reflete as mudanças nos procedimentos adotados na A3, o que me permite compreender que essas aulas estiveram diretamente pautadas nas tarefas propostas pelas UD's com base no LDA. Com isso, entendo que um dos aspectos relevantes, em relação às mudanças ocorridas a partir do LDA, foi como as aulas passaram a ser desenvolvidas. Ao invés de correção dos simulados e discussão das respostas, o contexto de realização foi além, com questões pertinentes à situação de ação do texto e à organização textual e aos aspectos lingüísticos, propostos no LDA. Essa forma de leitura pode contribuir para a formação do leitor crítico, já que, ler não significa focalizar a idéia do autor, mas compreender a intenção do texto e significá-lo (Freire, 1996).

A partir dessa reflexão, é possível observar que os procedimentos usados pela professora possibilitaram maior interação dos participantes nas ações. Isso porque, a elaboração das unidades didáticas foi pensada a fim de: promover o compartilhamento dos sentidos construídos e de interagir com o contexto sócio-histórico-cultural dos agentes do processo de ensino-aprendizagem da leitura. Daí haver considerável participação dos alunos na ação verbal das aulas pautadas nas UD's. Os quadros abaixo apresentam exemplos da organização das provas do SARESP e da UD:

Quadro 11: Exemplos da estrutura de provas do SARESP e UD

<p>Exemplo retirado do SARESP 2004, 5ª série/ tarde</p>	<p>24- Da leitura da tira entende-se que</p> <p>(A) Os ônibus para o Centro são muito lentos</p> <p>(B) A informática se renova com muita rapidez</p> <p>(C) Os especialistas em informática são apressados</p> <p>(D) O táxi é o melhor meio de transporte</p> <p>25- O recurso utilizado para apresentar a fala dos personagens é</p> <p>(A) A placa</p> <p>(B) O balão</p> <p>(C) O movimento</p> <p>(D) A cor</p> <p>26- No último quadro da tira, a <u>fisionomia</u> do personagem de cabelo ruivo demonstra que ele está</p> <p>(A) Exausto</p> <p>(B) Zangado</p> <p>(C) Arrependido</p> <p>(D) Aborrecido</p>
<p>Exemplo retirado UD para o texto “Chico Bento na igreja”</p>	<p>- Dê sua opinião: o padre disse que mandaria o menino rezar 30 ave-marias e trinta pais-nossos, qual a possível relação desse número com os pecados de Chico?</p> <p>- Qual o castigo imposto pelo padre?</p> <p>- Chico Bento diz ter mentido para poder faltar às aulas. E você, já mentiu alguma vez dizendo que estava doente para também faltar? O que disse que sentia?</p> <p>- Para quem você mentiu?</p> <p>- A mentira funcionou? O que aconteceu?</p> <p>- No terceiro quadrinho, o ponto de exclamação na fala do padre indica:</p> <p>() um apelo () uma admiração</p> <p>() uma advertência () uma saudação</p> <p>- Justifique a sua escolha acima</p> <p>- A frase abaixo está errada? Por quê?</p> <p><i>Padre! Si eu contasse qui fingi qui tava doente pra fartá na aula...</i></p>

Durante a correção da tarefa de refacção das provas do SARESP, também ocorreu a colaboração entre os sujeitos, como em A1 e a mediação foi essencial para que as argumentações fossem apresentadas, possibilitando o compartilhamento de sentido. Isso porque a estrutura das questões trabalhadas nas unidades didáticas e na correção/refacção permitiu ao leitor desenvolver a

capacidade de ação (Liberali, Cavenaghi-Lessa, Fidalgo e Magalhães, 2006), muitas vezes solicitada na compreensão de um texto.

Os dados que formam a A3 mostram que, nas últimas gravações/aulas, a pertinência nos sentidos dos alunos foram, em alguns momentos, mais representativos, o que parece não ter ocorrido nas primeiras. Um exemplo dessa situação diz respeito à discussão sobre a expressão da personagem Chiquinha, da tira trabalhada.

Aula 8

56- P: No segundo quadrinho, né? Ela falou “ Mamãe me ensinou e eu fiz” É isso aí. E a próxima? “Ao pronunciar “mmm” Chiquinha expressa a sua”...

57- As: **Aprovação.**

58- P: Vamos ver. No primeiro quadrinho ela faz “mmm”, no segundo ela faz também, no terceiro também. E ao mesmo tempo em que ela faz “mm” ela está...

59- As: **Comendo.**

60- P: Ela nem fala, só está comendo. M. por que você colocou aprovação?

61- A2: **Porque quando ela tá provando ela fala “mmm”, de quem está gostando.**

62- P: Pessoal, vamos voltar ao texto. Como está a língua na boca da Chiquinha?

63- A2: **Tá lambendo os lábios.**

64- P: E o que está acontecendo com os docinhos em cima da bandeja?

65- As: **Sumindo.**

66- P: Sumindo, diminuindo, né? E o final da fala dela, que quer ser amiga da outra para sempre? Por que será que ela quer ser amiga da outra para sempre?

67- A5: **Porque ela faz doces.**

68- A3: **Porque ela quer comer muitos doces.**

69- P: Então vamos ver as alternativas: Aprovação, gulodice, fome ou crítica:

70- As: **Aprovação.**

71- P: Ninguém, colocou gulodice? (um aluno levanta a mão) Por que você acha que é gulodice?

72- A6: **Por causa da língua dela e ela tá comendo tudo.**

73- P: É, ela tá comendo todos os doces. Só abre a boca pra comer doces. Ninguém mudou de idéia? (os alunos mantiveram a resposta “aprovação”)

74- A3: **Ela comeu só quatro.**

Nesse excerto, os turnos que representam a fala da professora trazem o questionamento a respeito da pergunta proposta. É possível perceber que foi intensa a troca de argumentos a partir da pergunta: “Ao pronunciar “mmm”

Chiquinha expressa a sua..”. Ao todo foram 9 turnos de respostas dos alunos, mostrando que o compartilhamento na ação de linguagem esteve presente neste contexto. Desse modo, a aprendizagem, por meio da relação entre os pares, se firmou como uma forma de construir conhecimento a partir das relações sociais (Vygotsky, 1934/2003), mas entendo que, em outras circunstâncias, a exploração da situação poderia ter sido melhor aproveitada, como mostra o excerto abaixo:

Aula 8

28- P: (...) *Olha só o que a menina falou na final “quando crescer quero ser uma perfeita dona-de-casa igual à mamãe”. Então ela quer seguir o modelo da mãe. A , por que você colocou essa resposta?*

29- **A9: Por causa da fala dela.**

30- P: Principalmente por causa de qual fala?

31- **A2: Do segundo quadrinho.**

32- P: Do segundo?

33- As: *É!*

34- P: *E o último, quando ela fala que quer ser igual à mamãe?*

35- A4: *Essa aí também.*

36- A8: *Essa aí é a mais.*

37- A5: *É essa aí.*

38- P: *Essa é a mais provável, né gente?.*

Na situação acima, a professora não aproveitou as respostas dos alunos, para que eles compartilhassem as interpretações que fizeram, ao darem as respostas **“Por causa da fala dela”** e **“Do segundo quadrinho”**. Ao invés disso, a professora apenas repassa outras perguntas, desta vez baseadas nas respostas fornecidas pelos alunos: Principalmente por causa de qual fala? e “Do segundo?”. Essa situação poderia ter sido mais significativa se a professora tivesse discutido com os alunos o motivo de compreenderem a leitura de tal forma, como a apresentaram.

Ao justificar o sentido construído, A9 (turno 29) buscou espaço na situação para tentar introduzir os motivos de sua interpretação. Esse fator poderia ter sido aproveitado mais amplamente pela professora. Levar o aluno a refletir sobre os conceitos construídos por ele implica o entrosamento entre a leitura realizada e as concepções já internalizadas.

A seguir, apresento o quadro resumo da segunda pergunta de pesquisa:
 Quadro 12: Resumo da segunda análise e discussão: mudanças observadas

2ª Pergunta de pesquisa	Tema- conteúdo	Organização	Mudanças percebidas
<i>Há transformações na situação de aprendizado a partir das atividades de leitura embasadas no Projeto Leitura nas Diferentes Áreas? Quais?</i>	- (A2) - Refacção da prova do SARESP simulado; - (A3) – Correção e discussão das respostas;	-Atividade realizada como situação comum de avaliação, -Atividade realizada num contexto social de participação oral intensa dos agentes alunos; situação de interação do contexto de vida no processo de ensino/aprendizagem da leitura com bom aproveitamento das circunstâncias.	A3: - participação mais intensificada dos agentes alunos na situação de comunicação; - mediação contínua e relevante no processo de ensino-aprendizagem; - adaptação do procedimento metodológico: procedimento do LDA adotados na correção do simulado;

Nestas duas partes da discussão, apresentei os dados e busquei, à medida que analisava, responder as perguntas desta pesquisa. A seguir, sintetizo as discussões apresentadas neste capítulo.

3.2 Resumo da descrição e discussão de dados

Início esta seção, retomando as perguntas de pesquisa que nortearam o texto acima. Em seguida, apresento um resumo das discussões apresentadas nas duas partes, como forma de responder ambas perguntas.

- Como foram organizados os trabalhos de leitura com gênero HQ/tira durante as aulas pautadas nas unidades didáticas desenvolvidas com base no Projeto Leitura nas Diferentes Áreas? Quais as implicações dessa forma de organização para a formação do sujeito como leitor crítico?

- Há transformações na situação de aprendizado a partir das atividades de leitura embasadas no Projeto Leitura nas Diferentes Áreas? Quais?

Retomo a questão da organização das aulas/gravações antes de resumir a discussão.

- As aulas/gravações pautadas nas UD's que, por sua vez, estavam embasadas nas dinâmicas de leitura do Projeto LDA, foram organizadas no grupo denominado como atividade 1(A1) e utilizadas para análise dos dados na primeira parte das discussões. Com isso, o grupo A1 foi utilizado para responder à primeira pergunta.
- As aulas/gravações dos simulados do SARESP foram organizadas no grupo da A2, que não foi utilizado na discussão de dados por não apresentar conteúdo temático e serviu apenas na produção de dados para a A3.
- As aulas/gravações, com foco na correção e discussão dos simulados, foram organizadas e formaram a A3. Sua composição se restringiu à correção e à discussão das respostas, porém com momentos que coincidem com A1.

As aulas pautadas nas unidades didáticas foram organizadas de forma a que a interação entre os participantes, e desses com o texto, fizesse parte do conjunto de ferramenta de mediação entre os sujeitos e o objeto construção do conhecimento. Então, os papéis sociais desempenhados pelos participantes fundamentaram o processo de colaboração na situação, ou seja, os agentes, por meio da ação de linguagem, manifestaram sentidos e possibilitaram aos pares a formação de novos pontos de vista.

A leitura, em certos momentos da A1, parece ter servido como pretexto para que a realidade social e extra-escolar fosse contextualizada no ambiente de sala de aula. Com isso, os participantes alunos demonstraram estar à vontade para fazer suas representações, chegando até a comentar situações particulares que, para muitos, soariam como desabafo: como confessar que pegou dinheiro do pai sem autorização dele.

Os textos foram interpretados à luz da leitura crítica e reflexiva e serviram como ferramentas nas A1 e A3, enquanto as UD's, por sua composição, motivaram as discussões a partir da leitura da tiras. Ambas

atividades foram formadas de modo a permearem a prática da linguagem na formação e compartilhamento de conceitos.

Trabalhar o texto por meio da situação de ação, da organização textual e dos aspectos lingüísticos, foi uma estratégia adotada nas oficinas do Projeto LDA e serviu como modelo no contexto de realização da A1. Essa forma de trabalho não foi privilégio apenas do trabalho com a leitura em A1. Ela foi absorvida no contexto de realização da A3.

As transformações observadas dizem respeito às ações dos participantes e ao desenvolvimento do processo de ensino-aprendizagem da leitura. Essas transformações, como dados, demonstraram que, no decorrer das aulas, as mudanças no processo de desenvolvimento do trabalho com a leitura aconteceram e, mesmo que possam parecer modestas, são relevantes ao ensino. As mudanças foram refletidas na participação dos alunos, que, na maior parte das situações, atuaram como sujeitos agentes e na da professora, que incorporou em suas atividades a prática do trabalho com as UD's, o que promoveu a colaboração no momento de realização dos dados.

O aprendizado da leitura, no que diz respeito ao embasamento na dimensão que considera a colaboração, torna produtiva a construção de sentidos, permitindo ao aluno lidar com a linguagem em diferentes situações. As aulas da A1 promoveram o desenvolvimento da leitura de forma mediada, tanto entre professor e aluno, quanto entre texto e unidade didática, permitindo, em muitas discussões, aos participantes exporem diferentes manifestações de argumentos e valores sociais e culturais.

Com isso, concluo o capítulo de descrição e discussão dos dados e, na próxima seção, apresento as considerações finais com as quais encerro este trabalho de pesquisa.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O objetivo deste trabalho foi de apresentar e discutir como foram realizadas as atividades com leitura, nas aulas pautadas nos procedimentos de realização do Projeto LDA e averiguar quais as possíveis transformações ocorridas na situação de aprendizagem da leitura e suas implicações na formação do leitor crítico.

Engajei-me nesse estudo por meio do Projeto *Leitura nas Diferentes Áreas* que impulsionou minhas ações como professora-pesquisadora. Daí, minhas reflexões sobre a realidade do ensino público permitiram-me afirmar que ainda há certa deficiência no processo de formação do profissional da educação, o que contribui com a realização de aulas desconexas do contexto social, histórico e cultural do aluno. Mas essas reflexões também apontaram um caminho: existem mais pessoas vendo essa situação e atuando com a finalidade de mudá-la. É o caso do grupo de pesquisa LACE que mobiliza instituições de ensino e parceiros num projeto de formação crítica dos profissionais da educação e de outros envolvidos.

Neste trabalho de pesquisa, foi possível observar que as aulas pautadas no Projeto LDA (A1) ficaram caracterizadas de forma mais relevante para a formação de leitores críticos e produziu, a meu ver, transformações na situação de realização das demais aulas, como discutido no capítulo anterior. Essas transformações foram incorporadas à minha prática e nem seria ostentação minha dizer que meu trabalho em sala de aula está em um contínuo processo de desenvolvimento. Na verdade, fazer parte do PAC possibilitou-me ver o ensino por outro ângulo, que não aquele fechado e estático, mas dinâmico, aberto às mudanças.

Desenvolver um trabalho de pesquisa no campo da Lingüística Aplicada permitiu-me entender a linguagem e sua produção, como fator presente em todos os contextos da vida humana e que sua constituição se faz por meio das ações desempenhadas pelos sujeitos através da história da humanidade.

Acredito que esta pesquisa poderá contribuir para a área da Lingüística Aplicada, na medida em que considerou a construção do conhecimento como

objeto a ser alcançado pelos agentes por meio da linguagem, instrumento social de mediação na atividade do trabalho com a leitura. Também penso que auxiliará outros profissionais da educação que intencionam entender o processo de desenvolvimento da leitura em contexto de sala de aula, pois, aqui foram abordadas questões teóricas, relacionadas a uma situação real de uso da linguagem na formação de leitor crítico.

A contribuição mais relevante deste estudo foi para a realização particular. Já que, acredito que todo pesquisador, ao concluir seu trabalho de pesquisa, se sente orgulhoso por ver materializado o empenho e a dedicação colocados em prática. Sei que pode até parecer um discurso pronto, mas a conclusão desta pesquisa é um momento muito especial, porque para mim, ela representou crescimento, pessoal e profissional.

Com essa realização, pude comparar minha postura e posicionamento, adotados durante a geração e coleta dos dados, com os já incorporados por mim na atualidade. Essa reflexão apresentou-me outra realidade: o relacionamento construído entre mim e os alunos parece ser mais harmonioso que antes e os diálogos e risos são mais freqüentes agora. Não sei dizer se, com o passar do tempo, isso ocorreria naturalmente, mas tenho certeza de que o aprofundamento teórico, ou mais especificamente, todo o trajeto percorrido no Mestrado proporcionaram essas mudanças. Diante disso, essa situação talvez não fosse uma realidade se, naquele ano de 2005, eu não tivesse participado das oficinas do Projeto *Leitura nas Diferentes Áreas*, quando tudo começou para mim.

O contato que tive com os alunos, no decorrer da realização e coleta dos dados, marcou toda a etapa de organização dos capítulos 2 e 3 desta dissertação. A cada discussão feita, era possível reviver as situações de diálogo em sala de aula: os poucos risos e algumas broncas feitas entre uma gravação e outra.

Em 2007, não consegui trabalhar com os mesmos alunos do ano anterior, pois as aulas foram atribuídas a outro professor com pontuação maior na carreira. Já em 2008, após escolher as turmas de alunos, tive uma feliz surpresa ao saber que uma delas era a antiga 6ª H, do ano de 2006, que participou comigo nesta pesquisa.

Hoje, finalizando este estudo, apresentei-o aos alunos. Levei algumas cópias que continham a transcrição dos dados e comentei sobre a importância da colaboração deles no desenvolvimento de toda esta pesquisa. Pedi para que folheassem as páginas para relembrem as discussões e alguns parecem ter reconhecido as falas representadas da transcrição. Durante o tempo em que conversávamos sobre esta pesquisa, poucos alunos se manifestaram verbalmente, mas a maioria demonstrou certo encantamento ao saberem da importância que tiveram em meus estudos.

Como foram poucas as falas dos alunos nessa apresentação da pesquisa, sugeri que escrevessem seus comentários e me entregassem. As mensagens foram surgindo e, mesmo em frases curtas, todas têm um significado muito especial.

De modo geral, as frases foram no sentido de apreciação ao meu trabalho. Alguns disseram nunca terem passado por essa situação e que era diferente e interessante participar de pesquisa. Um jovem, que não era aluno da turma na época, escreveu *“Eu não participei, mas achei muito legal e interessante.”*

A seguir, apresento duas falas que representam muito para mim e para a realização deste trabalho de pesquisa.

“Eu participei do jeito que pude e agradeço a escolha da sala e também a professora”

“Eu participei pouco, mas ficou muito interessante. Parabéns!!!”

Dessa forma, espero continuar atuando no grupo LACE, com a intenção de prosseguir colaborando na realização de projetos de intervenção no contexto de sala de aula.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALARCÃO, I. (2003). *Professores reflexivos em uma escola reflexiva*. São Paulo: Cortez.

BAGGIO, S.C.R. (2005). Política educacional, SARESP e discurso de professores: vozes constituídas e constituintes de um sistema e a subjetividade dos professores. Dissertação de Mestrado em LA. Taubaté.

BAHIA, J. (1990). *Jornal, história e técnica da imprensa brasileira*. São Paulo: Ática.

BAKHTIN, M./ V. N. Volochinov (1929/2006). *Marxismo e filosofia da linguagem*. 12ª edição. São Paulo: Hucitec.

BARBOSA, G.C. (2005). *A atividade de avaliar no SARESP*. Dissertação de Mestrado. São Paulo: PUC-SP.

BRASIL, Secretaria de Educação Básica. *Linguagens, códigos e suas tecnologias*. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2006. 239 p. (Orientações curriculares para o ensino médio; volume 1)

BRASIL, Secretaria de Educação Fundamental (1998). *Parâmetros Curriculares Nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental – Língua Portuguesa*. Brasília: MEC/SEF.

BRONCKART, J. P. (1999). *Atividade de linguagem, textos e discursos: por um interacionismo sócio-discursivo*. Trad. Anna Rachel Machado. São Paulo: EDUC.

_____ (2006). *Atividade de linguagem, discurso e desenvolvimento humano*. Trad. Anna Rachel Machado. Campinas, SP: Mercado de Letras, (Coleção Idéias sobre Linguagem).

CAVALLO, G. e CHARTIER, R. (1998) *História da leitura no mundo ocidental*. São Paulo: Ática.

CHARTIER, R. (1998). *A aventura do livro: do leitor ao navegador*. São Paulo: UNESP.

_____ (2001). *Cultura Escrita, Literatura e História*. Porto Alegre. Artmed.

DANIELS, H. (2003). *Vygotsky e pedagogia*. Trad. Milton C. Mota. São Paulo: Loyola.

DOLZ, J. & SCHNEUWLY, B. (1998). *Pour un enseignement de l'oral: initiation aux genres formels à l'école*. Paris: ESF éditeur.

ENGESTRÖM, Y. (1999). *Perspectives on activity theory*. Cambridge: University Press.

FIDALGO, S. S. (2006). *A avaliação de ensino-aprendizagem: ferramenta para formação de agentes críticos*. Tese de Doutorado em LAEL. PUC-SP.

_____ (2007). Questionamentos e Ações que fazem o fazer pesquisa crítica. In: FIDALGO, S.S. & SHIMOURA, A.S. (orgs.), *Pesquisa crítica de colaboração: um percurso na formação docente*. São Paulo: Ductor.

FREIRE, P (2001). *Política e educação: ensaios*. 5ª Ed. São Paulo. Cortez.

_____. (1970/1987). *Pedagogia do oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra.

_____. (1989). *A importância do ato de ler: em três artigos que se completam*. São Paulo: Cortez.

_____ (1989). *Educação e mudança*. Rio de Janeiro. Paz e Terra.

_____ (1994) *Pedagogia da esperança*. 3ª. Rio de Janeiro: Paz e Vida.

FUGA. V. P. (2003). “*Eu não sabia...*”: um estudo sobre a tomada de consciência. Dissertação de Mestrado em LAEL. PUC-SP.

FUJI. S. N. , (2008). *Leitura, formação de conceitos e construção de cidadania no Projeto Leitura nas Diferentes Áreas*. Dissertação de Mestrado em LAEL. PUC-SP.

FULGÊNCIO, L. & LIBERATO, Y. (1992). *Como facilitar a leitura*. São Paulo: Contexto.

GONÇALVES, E. A. (2007). *Reflexão crítica na atividade reunião pedagógica*. Dissertação de Mestrado em LAEL. PUC-SP.

GREGIO, S. A.M. (2006). *Motivação da leitura por meio de atividades com textos humorísticos*. Dissertação de Mestrado. LP. PUC-SP.

GUERRA. M. G. G. (2006). *Conselho de classe: que espaço é esse?* Dissertação de Mestrado em LAEL. PUC-SP.

HAWI. M. M. (2005). *Sentidos da atividade de ensino de professores universitários: contribuições da teoria da atividade*. Tese de Doutorado em LAEL. PUC-SP.

HEDEGAARD, M. (2002). A zona de desenvolvimento proximal como base para o ensino. In: DANIELS, H. (org.) *Uma introdução a Vygotsky*. São Paulo: Loyola.

HORIKAWA, A.Y. (2006). *Modos de ler do professor em contexto de uma prática de leitura de formação continuada: uma análise enunciativa*. Dissertação de Mestrado. São Paulo: PUC-SP.

KEMMIS, S. (1987). Critical reflection. In: WIDDEEN, M. F. & ANDREWS, I., (Eds). *Staff development for school improvement*. Philadelphia: The Falmer Press.

KINCHELOE, J. L. (1993) *A formação do professor como compromisso político: mapeando o pós-moderno*. Trad. de Nilze M. C. Pellanda. Porto Alegre: Artes Médicas.

KLEIMAN, A. (2002) *Texto e leitor: aspectos cognitivos da leitura*. 8ª edição. Campinas, SP: Pontes.

_____ (2002). *Oficina de leitura: teoria e prática*. Campinas, SP: Pontes.

LEMOS, M. F. (2005). *A atividade de reforço na escola pública como espaço para a construção da cidadania*. Dissertação de Mestrado em LAEL. PUC-SP.

LEONTIEV, A. (1978) *Activity, consciousness and personality*. Trad. Maria Silvia Cintra Martins. Acessado em 20/01/08. Disponível em <http://www.marxists.org/portugues/leontiev/1978/activ-person/index.htm>

_____ (1998). *O desenvolvimento do psiquismo*. São Paulo: Editora Moraes.

LERNER, D. (2006). É preciso dar sentido à leitura. *Nova Escola*, n. 195, set. 2006. Disponível em: <http://revistaescola.abril.com.br/edicoes/0195/aberto/mt>. Acessado em: 02 out. 2006.

LESSA, A. C., LIBERALI, F. e FIDALGO, S. S. (2006). A leitura nas diferentes áreas. In: FIDALGO, S.S. & LIBERALI, F.C. (orgs.), *Ação cidadão: por uma formação crítico-inclusiva*. São Paulo: UNIER.

LIBERALI, F. C. (1994). *O papel do coordenador no processo reflexivo do professor*. Dissertação de Mestrado em LAEL. PUC-SP.

_____. (2004). As linguagens das reflexões. In: MAGALHÃES, M. M. C. (org.), *A formação do professor como um profissional crítico*. Campinas, SP: Mercado de Letras.

_____. (2007). Colaboração, argumentação, cadeia criativa e porque não falar de sonhos, amizades e realizações... In: FIDALGO, S.S. & SHIMOURA, A.S. (orgs.), *Pesquisa crítica de colaboração: um percurso na formação docente*. São Paulo: Ductor.

_____. (2008). *Formação crítica de educadores: questões fundamentais*. Taubaté. SP: Cabral Editora e Livraria Universitária.

_____, A.C., FIDALGO, S.S. e MAGALHÃES, M. C. (2006). O conceito de gênero e o trabalho com competências e habilidades do SARESP. In: FIDALGO, S.S. & LIBERALI, F.C. (orgs.), *Ação cidadão: por uma formação crítico-inclusiva*. São Paulo: UNIER.

LOIOLA DE SOUZA, I. (2007). *A competência leitora na perspectiva do SARESP: A habilidade de inferir informação implícita em texto escrito*. Dissertação de Mestrado. São Paulo: PUC-SP.

MACHADO, E.M.R. (2002) *Lendo e compreendendo: uma experiência com 5ª série*. Dissertação de Mestrado. Campinas, SP: UNICAMP.

MAGALHÃES, M. C. C. (2007), A pesquisa colaborativa e a formação do professor alfabetizador. In: FIDALGO, S.S. & SHIMOURA, A.S. (orgs.), *Pesquisa crítica de colaboração: um percurso na formação docente*. São Paulo: Ductor.

_____.(1994). Etnografia colaborativa e desenvolvimento de professor. In: *Trabalhos em Lingüística Aplicada*, v. 23.

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

_____ (2007), Por uma prática crítica de formação contínua de educadores. In: FIDALGO, S.S. & SHIMOURA, A.S. (orgs.), *Pesquisa crítica de colaboração: um percurso na formação docente*. São Paulo: Ductor.

_____ ; LIBERALI, F.C. & LESSA, A.B.C.T. (2006) A formação crítica: bases teórico-metodológicas. In: FIDALGO, S.S. & LIBERALI, F.C. (orgs.), *Ação cidadão: por uma formação crítico-inclusiva*. São Paulo: UNIER.

MELÃO, C. C. C. (2001). *Práticas discursivas em transformação: aulas e sessões reflexivas*. Dissertação de Mestrado em LAEL. PUC-SP.

MORAES, M.S. (2000). *O gosto pela leitura: fatores que motivam ou controlam?*. Dissertação de Mestrado. Maringá, SC: UEM.

RODRIGUES, C.L.F. (2000). *A leitura na formação básica do pedagogo: reflexão e proposta*. Dissertação de Mestrado. Campinas, SP: UNICAMP.

ROJO, R. H. R. (1995). Concepções não-valorizadas de escrita como “um outro modo de falar” In: KLEIMAN, A.B. (org.) *Os significados do letramento: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita*. Campinas, SP: Mercado de Letras.

SCHETTINI, R. H. (2006). *A construção do objeto em uma rede de sistema de atividade de formação de professores (RESAFOP)*. Tese de Doutorado em LAEL. PUC-SP.

SCHNEUWLY, B. (2004). Gêneros e tipos de discurso: considerações psicológicas e ontogenéticas. In: ROJO, R. R. (2004), GLAIS, S. (trad. e org.). *Gêneros orais e escritos na escola*. Campinas, SP: Mercado de Letras.

SILVA, L.M.S. (2004). Alfabetização e letramento: fios que tecem a leitura e a escrita no cotidiano da Escola Beta. Dissertação de Mestrado. Rio de Janeiro: PUC-RJ.

SOARES, M.B. (1998). *Letramento: um tema em três gêneros*. Belo Horizonte: Autêntica.

_____. (2001). O livro didático como fonte para a história da leitura e da formação do professor-leitor. In: MARINHO, M. (org.) *Ler e Navegar: espaços e percursos da leitura*. Campinas: Mercado de Letras, ALB, CEALE.

SOUZA, I. L. (2007). *A competência leitora na perspectiva do SARESP: a habilidades de inferir informação implícita em texto escrito*. Dissertação de Mestrado em LP. PUC-SP.

SOUZA, J.T. (2000). *Histórias de leitura: reconstruindo percursos*. Dissertação de Mestrado. São Paulo: PUC-SP.

VERGUEIRO, W. (2005). A linguagem em quadrinhos: uma “alfabetização” necessária. In: RAMA, Ângela & VERGUEIRO, W. *Como usar a história em quadrinhos na sala de aula*. 2 ed. São Paulo: Contexto.

VYGOTSKY, L. S. (1978/1998). *Pensamento e linguagem*. São Paulo: Martins Fontes.

_____. (1930/1989). *A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores*. Michael Cole et alii (org.). Trad. José Cipolla Neto et alii. São Paulo: Martins Fontes Editora.

_____. (1977/2001). *Psicologia pedagógica*. Trad. Paulo Bezerra. São Paulo: Martins Fontes Editora.

_____. (1987/2005). *Pensamento e linguagem*. Trad. Jefferson Luiz Camargo. São Paulo: Martins Fontes.

ANEXOS**ANEXO 01: Prova de leitura- 5ª série - SARESP 2004****Ensino Fundamental - período: tarde**

Texto TIRA (pág.11)

24 – Da leitura da tira entende-se que

- (a) os ônibus o para o Centro são muito lentos
- (b) a informática se renova com muita rapidez
- (c) os especialistas em informática são apressados
- (d) o táxi é o melhor meio de transporte

25 – O recurso utilizado para apresentar a fala dos personagens é

- (a) a placa
- (b) o balão
- (c) o movimento
- (d) a cor

26 – No último quadro da tira, a fisionomia do personagem de cabelo ruivo demonstra que ele está

- (a) exausto
- (b) zangado
- (c) arrependido
- (d) aborrecido

27 – No último quadro da tira, a pontuação na fala do personagem ruivo intensifica

- (a) a sua indiferença
- (b) a sua irritação
- (c) o seu arrependimento
- (d) o seu mau humor

ANEXO 02: Prova de leitura - 6ª série - SARESP 2004**Ensino Fundamental - período: tarde**

Texto TIRA (pág.10)

24 – A tira revela que Helga resolve rapidamente qual a sobremesa que deseja, e Hagar, nos três últimos quadros, demonstra a sua

- (a) determinação
- (b) preferência
- (c) indecisão
- (d) escolha

25 – No último quadro, só quem fala é

- (a) o garçom
- (b) Helga
- (c) o casal
- (d) Hagar

26 – Ao dizer “... quero uma de cada”,

Hagar deixa clara sua

- (a) dúvida
- (b) timidez
- (c) gulodice
- (d) autoridade

27- No trecho “ Você viu, Helga... Todas são ótimas!”, o uso das reticências indica uma

- (a) explicação
- (b) dúvida
- (c) certeza
- (d) pausa

28 – No último quadro, a fala de Hagar sugere

- (a) a satisfação com a qualidade do jantar
- (b) a aprovação do serviço do garçom
- (c) um pedido de desculpas
- (d) uma proposta de divisão de contas

ANEXO 03: Prova de leitura - 5ª série - SARESP 2005

Ensino Fundamental - período: tarde

Texto TIRA (pág.11)

22 – A menina loirinha, amiga de Chiquinha, quer

- (a) aprender a cozinhar muito bem
- (b) comer doces variados
- (c) cozinhar para seus amigos
- (d) seguir o modelo da mãe

23 – A amiga de Chiquinha faz vários pratos porque

- (a) a amiga aprecia doces
- (b) a sua mãe a ensinou
- (c) os pratos são fáceis de fazer
- (d) os doces agradam a todos

24 – Ao pronunciar “mmm”, Chiquinha expressa a sua

- (a) aprovação
- (b) gulodice
- (c) fome
- (d) crítica

25 – Na tira, os balões servem para apresentar

- (a) as falas das personagens
- (b) as impressões das duas meninas
- (c) os pensamentos das duas amigas
- (d) os sentimentos das meninas

26 – Da leitura da tira, entende-se que Chiquinha pretende

- (a) continuar provando os quitutes da amiga
- (b) ensinar algumas receitas à amiga
- (c) seguir o exemplo da amiga
- (d) ser uma dona-de-casa como amiga

ANEXO 04: Unidade didática - Tira *Chico Bento na igreja*

A tira - Discutindo a unidade

1-) Sem ler as falas dos balões e apenas observando a página, responda:

Quem é o autor desse texto? _____ Como você sabe disso? _____ De onde pode ter sido tirado esta tira? _____ Qual seria o provável leitor deste tipo de texto? _____ Por quê? _____ Que outros personagens desse autor você conhece? _____ Chico normalmente é apelido de _____ quem _____ se chama _____

Você tem H.Q. em casa? _____ Quem as lê? _____

Que personagens de H.Q. você mais gosta? _____ O que Chico está fazendo? _____ Para que serve isso? _____

Que religião tem esse costume? _____ Você já fez isso alguma vez? _____ O que você já fez de errado que pode ser considerado como pecado? _____ E contou para alguém? _____ Quem? _____ Se não contou, por que não o fez? _____

2-) Vamos partir para os desenhos

- a- Quais são os personagens do texto? _____
- b- A história passa-se em que lugar? _____
- c- O personagem adulto é um:
 pastor evangélico padre
 diretor de escola senhor na janela do quarto
- d- Por que você escolheu a alternativa acima? _____
- e- Observe a expressão do rosto de Chico nos três primeiros quadrinhos e escolha uma ou mais alternativas abaixo:
 Chico diverte-se com a conversa Chico conta uma brincadeira que fez
 Chico teme alguma coisa Chico está triste com a conversa
- f- Descreva as principais características de Chico: _____
- g- O que essas características indicam sobre seu grupo cultural? _____
- h- Compare o grupo cultural de Chico Bento com o grupo dos seguintes personagens:
Mônica _____ Piteco _____
_____ Papa Capim _____

3-) A respeito do tipo de texto:

No texto: Há um narrador contando um caso
 Há um diálogo entre personagens

Por que esse texto é chamado de História em Quadrinhos? _____

Qual a importância da ordem/seqüência dos quadrinhos e da posição dos balões? _____

Quem lê H.Q. lê porque _____

4-) Agora leia a história nos quadrinhos:

A fala de Chico Bento é típica do

morador da cidade grande morador do campo

Qual o castigo imposto pelo padre? _____

Chico Bento diz ter mentido para poder faltar às aulas. E você, já mentiu alguma vez dizendo que estava doente para também faltar? _____ O que disse que

sentia? _____ Para quem você mentiu? _____ A mentira funcionou? O que aconteceu? _____

Dê sua opinião: o padre disse que mandaria o menino rezar 30 ave-marias e trinta pássaros, qual a possível relação desse número com os pecados de Chico? _____

No último quadrinho Chico pede um desconto, por quê?

- () achou que não teria tempo de rezar () achou que era muito para ser rezado
() achou que não pecou tanto () estava sendo irônico

5-) Mexendo com a escrita:

Qual a relação das formas de tratamento *nhô* e *sinhor* usadas por Chico Bento em suas falas?

No terceiro quadrinho, o ponto de exclamação na fala do padre indica:

- () um apelo () uma admiração
() uma advertência () uma saudação

Justifique a sua escolha acima _____

Se ele tivesse roubado as frutas abaixo, como Chico diria o nome das árvores?

Laranja _____ banana _____ mamão _____ limão _____
uva _____ melão _____

A frase abaixo está errada? Por quê? _____

Padre! Si eu contasse qui fingi qui tava doente pra fartá na aula..

Se a fala acima fosse dita por um menino da cidade grande, como ela seria? _____

As reticências usadas na fala do garoto indicam que ele:

- () está totalmente certo, decidido sobre o que quer dizer
() está fazendo uma brincadeira com o padre
() está perturbado, com receio do que o padre possa dizer

Escreva o plural dos seguintes substantivos compostos:

peixe-boi _____ guarda-noturno _____ beija-flor _____

O que sugerem os verbos *contasse* e *dissesse*?

- () certeza () dúvida () possibilidade () alegria

Por que você escolheu a alternativa acima? _____

Sabendo que os modos verbais são indicativo, subjuntivo e imperativo, classifique os verbos grifados das orações abaixo:

Si eu contasse _____ I fugi do trabalho _____ Reze ave-marias _____

ANEXO 05: Unidade didática – Tira Chico Bento, o sabe tudo

1-) Qual o título da historinha? _____ Quem é o autor(a) dela? _____
Quando ela foi publicada? _____ Você conhece outro personagem desse autor? _____ Qual? _____

2-) Onde você localizou as informações acima? _____

3-) Qual personagem de H.Q. você mais gosta? _____ Por quê? _____

4-) Quem é o personagem principal dessa H.Q.? _____

Há mais personagens atuantes? _____ Quais? _____

5-) Você saberia dizer quando a historinha acontece? _____ Justifique-se _____

6-) Onde os fatos ocorrem? _____

Por que você deu a resposta acima? _____

7-) O que está acontecendo no primeiro quadro? _____

8-) O que acontece na historinha entre o final da primeira página e o final da terceira? _____

9-) O que a professora pode estar falando ao menino no primeiro quadro? _____

10-) O que Chico faz

- a- no quarto quadrinho: _____
 b- no sétimo quadrinho: _____
 c- no nono quadrinho: _____
 d- no décimo segundo: _____

11-) No último quadrinho, a professora aparenta estar (você pode escolher mais de uma alternativa):

satisfeita desapontada alegre orgulhosa

Explique o porquê de você escolher a(s) alternativa(s) acima: _____

12-) Quais das atividades feitas por Chico Bento você costuma fazer ou já fez alguma vez? _____ Onde foi? _____

13-) Você ajuda em casa com as tarefas domésticas? O que você faz? _____
 Você gosta disso? _____

Por quê? _____

14-) Você costuma brincar? _____ De quê? _____ Com quem? _____

Se você não brinca, explique o porquê: _____

15-) Você estuda em casa? _____ Isso é importante? _____ Por que você tem essa opinião? _____

16-) Qual pergunta você faria sobre esse texto? _____

ANEXO 06: Transcrição das gravações/aulas

1ª GRAVAÇÃO/AULA

(Os alunos entram e, bastante falantes, se arrumam nas carteiras.)

01- P: Pessoal, posso agora? Alunos! Pode? Boa tarde! Uma semana sem se ver, estão com saudades, né. (Risos e falas inaudíveis) Olha, acho que eu devo uma explicação para vocês.

(Muita conversa entre os alunos e a professora espera o silêncio deles). Ô meninos, só um minutinho! Vocês devem estar estranhando hoje eu estar filmando a aula.

02- A1; Isso, isso!

(Há uma interrupção no assunto por algumas conversas entre alunos e professora)

03- P: Então é assim... Eu já falei pra vocês... Vou contar de novo... lembra? Bom, eu preciso fazer uns trabalhos. Eu estudo e ...essa matéria que eu to fazendo,esses estudos que eu faço são baseados na minha prática pedagógica, ou seja, na minha atividade como professora. Então, eu preciso gravar algumas aulas com vocês e com a 6ªH e eu vou usar a minha ação, a minha fala, tudo que envolver a minha ação de professora na sala de aula. Por isso eu preciso transcrever depois o que eu falei, como agi ... por isso que eu tô com vergonha ... (risos) Então, gente, hoje eu vou passar pra vocês uma atividade de leitura que é uma avaliaçãozinha que eu tirei do SARESP, do último SARESP sobre o texto ... história em quadrinhos, que na verdade é uma tira, né. Uma tira é quando você vê uma historinha curta, geralmente é uma tirinha só, três ou quatro quadrinhos. Então a avaliaçãozinha de vocês vai ser em cima disso. Como essa avaliação foi tirada do SARESP e no dia em que vocês fazem

a avaliação do SARESP não há participação do professor, ele somente aplica a prova, a professora é o aplicador. Esse resultado que eu vou conseguir com essa prova eu vou comparar depois com uma outra prova que eu vou passar para vocês já com interferência minha, então é uma outra prova, um outro texto, eu vou trocar opiniões com vocês, vou participar da prova com vocês, por que geralmente como prova é? Como são as provas de vocês? Como vocês fazem prova?

04- A1: É a gente que faz.

05- P: É a gente que faz, mas como que é? O professor chega...

06- A2: Entregando as folhas.

07- P: Entrega as folhas...

08- A3: E fica aí sentado pra ver se a gente não vai colar.

09- A4: Tem professor que nem entrega, manda a gente entregar.

10- P: Tem professor que não entrega, passa na lousa. E o professor, quando entrega a prova, mesmo eu, eu interfiro na prova ou ... vocês, eu deixo vocês fazem sozinhos, sem a minha interferência?

11- A1: A senhora explica.

12- A2: A senhora interfere.

13- P: Algumas atividades eu explico outras eu deixo vocês intocáveis. Vocês, abre aspas, se viram, né? Assim como no SARESP. No SARESP, no dia do SARESP ou de uma prova qualquer que vocês forem fazer, seja a prova Brasil, seja a Olimpíada de Matemática, o aplicador, a gente não chama ele de professor a gente chama de aplicador, o aplicador é aquela pessoa que fica aqui e aplica a prova pra vocês, ele não interfere no seu raciocínio, ele não interfere entre você e sua prova, na leitura que você tá fazendo, tá? Hoje eu vou fazer mais ou menos assim, vou me passar por aplicador, vou entregar as avaliações, vocês vão fazer seguindo tudo aquilo que eu já passei pra vocês sobre leitura, todo aquele esquema de ler envolta do texto (gesticula), ver se tem desenho, ver se tem imagem, fotos, ver se tem nota de rodapé, reler, de ler as perguntas, ler as alternativas, ler o texto de novo e achar a alternativa que mais lhe convém. O desafio: se sair o melhor possível. Isso é uma avaliação de leitura, não é de escrita. O desafio é que vocês se saiam o melhor possível nessa atividade. Depois que eu aplicar essa atividade, numa outra aula, provavelmente amanhã, eu vou passar uma outra atividade avaliativa de leitura também, mas eu já vou participar, ok? Vamos lá então?

14- As: Vamos!

(A professora pega cópias das atividades para entregar, há conversas inaudíveis pela sala.)

15- P: Então eu vou distribuir os textos. (entrega as cópias) A partir do momento que vocês receberem, vocês permaneçam em silêncio e tentem fazer, de preferência,

individualmente. Tá? A consulta de vocês é apenas no texto e quando tiver pergunta sobre o personagem ruivo, ele é aquele que tá correndo, que tá cansadinho (aponta para o texto pois alguns estavam com coloração indefinida e continua entregando textos e atividades). Coloquem o nome de vocês e preencham o cabeçalho. (conversas pela sala sobre a data e sobre uso de caneta ou lápis para fazer a atividade).

16- A1: Professora, é de fazer xizinho?

17- P: É. Meninos, olha, questão alternativa é questão pra responder com xis... isso é questão alternativa.

18- A3: Pode começar, professora?

19- P: Pode.

20- A5: Que que é obsoleto, professora? (Palavra presente em uma das questões do texto)

21- P: Quem é que sabe o que é obsoleto? (espera que algum aluno se manifeste) O M. e o L. já perguntaram o que é obsoleto. Quem sabe? (como não há respostas a professora explica) Obsoleto é alguma coisa que já está, ultrapassada, que é antiga, é coisa que já ficou pra trás. (os alunos fazem a avaliação)

22- A6: Professora, a A.tá perguntando, fazendo um favor, o que é obsoleto.

23- P: Mas, eu acabei de falar o que é obsoleto.

24- A7: É que eu não entendi.

25- P: É ultrapassada, alguma coisa que é ultrapassada.

26- A8: Terminei!

27- P: Terminou rápido, hein?

28- A1: Professora, a pergunta 26 é pra responder com só uma alternativa?

29- P: Sempre, sempre uma alternativa.(passados alguns minutos). Quem ainda não terminou? (alguns alunos levantam as mãos) Quem ainda não terminou pode ficar tranquilo, pode terminar. (depois de um tempo) Vamos recolher já que parece que todos terminaram.

FIM DA PRIMEIRA GRAVAÇÃO

2ª GRAVAÇÃO/AULA

Depois dos alunos se arrumarem nas carteiras a professora os cumprimenta:

01- P: Pessoal, boa tarde pra quem eu não tinha visto ainda.

02- As: Boa tarde!

03- P: Então, como eu havia dito pra vocês, a gente vai fazer a avaliação, só que com a minha interferência. Vocês vão precisar só do lápis e da borracha ou de uma caneta. (entrega a cópias dos textos e das provas) Pessoal, eu pediria que vocês não lessem a história em quadrinhos ainda. Ta? Não lessem ainda. (depois de entregar as atividades) Bom, pessoal, vamos lá. Primeiro eu gostaria que vocês não se aprofundassem no texto, nos

textos dos balões. (apontando para a folha de texto) Façam uma leitura superficial sobre o texto, uma leitura da imagem... sobre o texto, de um modo geral, sobre a página. Olhem a página, olhem o que tem em volta, olha o desenho... Então vamos lá... preencheram o espaço para o nome de vocês? Primeira: “A tira” por que tira? (referindo ao termo usado nas questões) Por que eu usei o nome tira, alguém pode justificar, deduzir por que a professora não colocou história em quadrinhos e sim tira?

04- A1: Porque tem ...

05- P: Porque tem algumas tiras! E porque a história é muito longa ou muito curta?

06- A2: É muito curta.

07- P: Curta né? É uma história curta, curtinha. É a história rápida que se passa na faixa de tira

08- P: (gesticula) Nesse caso, uma, duas, três, quatro quadrinhos, uma tira. Bom, peguem o questionário. Primeira pergunta (lê): “Sem ler as falas dos balões e apenas observando a página, responda: quem é autor desse texto?” Observe a página e responda na sua folhinha, ainda não precisa falar oralmente, que é o autor desse texto? (a professora dá tempo para que os alunos respondam) Vocês conhecem os personagens da Turma da Mônica?

09- As: Sim!

10- P: Embaixo do nome ... é ... Chico Bento, no início da página, não tem um nomezinho escrito aí que não dá pra entender direito?

11- A2: Ah, é, ta certo!

12- P: É alguma coisa assim... (e escreve na lousa), essa é a assinatura do Maurício de Souza. Então supõe que ele tenha escrito o texto, Maurício de Souza.

13- A2: Pode responder?

14- P: Pode responder. Maurício de Souza, Maurício tem acento onde?

15- A2: No “ri”.

16- P: Isso, no “i” do “ri”. (lê outra questão) Bom, como você soube disso? Como você soube que é o autor desse texto?

17- As: Pela professora.

18- A2: E porque tá escrito aqui.

19- P: Nesse caso fui eu que falei, né? E a gente achou aqui (apontando para a folha). Então podem escrever. Agora a pergunta “De onde pode ter sido tirado esta tira?” Primeiro vocês escrevem a resposta que vocês acharem melhor e depois a gente discute, tá?

20- A4: De um livro.

21- P: De um livro?

22- A4: Isso.

23- A2: De uma revista.

- 24- A5: De um jornal.
- 25- P: Que tipo de revista seria?
- 26- As: De história em quadrinhos.
- 27- P: De história em quadrinhos? E essas imagens aqui do lado? (apontando para a folha) Será que a gente encontra essas imagens em revista de história em quadrinhos?
- 28- A6: Não.
- 29- P: Não? Vamos ver o que tem nessas imagens? (lê) “Venha brincar” falou em brincar, “Siga as linhas e descubra de onde veio cada Safira”, “praia, shopping”, embaixo: “IFA Brinquedos”, do ladinho tem a palavra “Brinq”, será que isso daqui veio de um ... jornal ... que trata de política?
- 30- As: Não.
- 31- A7: Veio de uma Internet.
- 32- P: Veio de uma ...?
- 33- A7: Internet?
- 34- P: Internet? Mas não tem o endereço eletrônico.
- 35- A1: De um livrinho.
- 36- P: De um livrinho? Que tipo de livrinho seria? Um livro de...?
- 37- A1: Passatempo.
- 38- P: De passatempo, de entretenimento, poderia ser? Poderia. Poderia ser uma revista humorística de entretenimento.
- 39- A2: Jornal.
- 40- P: Da página do jornal, a página dedicada à... diversão.
- 41- A2: Ao lazer.
- 42- P: Ao lazer, pode ter sido tirado da página. Então tem essas opções. O que vocês marcaram?
- 43- A8: Tá marcado jornal.
- 44- P: Tá mais, tá mais cara de revista, né? Uma revista de entretenimento.
- 45- A8: Tá marcado jornal.
- 46- P: Uma revista de entretenimento. Ou um jornal, né? (pausa para os alunos escreverem) “Qual seria o provável leitor desse texto?”
- 47- As: Crianças.
- 48- P: Quem vocês acham que pegaria esse texto para ler?
- 49- A3: Crianças e os jovens.
- 50- P: Crianças e os jovens, mas... o que te fez pensar em crianças e jovens? (vozes inaudíveis)
- 51- A1: Qualquer tipo de pessoa.

52- P: Qualquer tipo de pessoa? Tá, qualquer tipo de pessoa pode ler, mas quem pegaria esse texto pra ler?

53- A2: Crianças.

54- A1: Professora.

55- P: Crianças... que mais?

56- A2: Estudantes.

57- P: Estudantes, pessoas interessadas no assunto, pessoas que gostam de ler H.Q., texto humorístico. Então pode colocar aí: jovens, crianças, interessado. Agora eu faço uma pergunta: Por que crianças e jovens?

58- A1: Porque eles gostam de ler.

59- P: Por que eles gostam de ler? (vozes inaudíveis e pausa) A K. ia falar alguma coisa.

60- A9: Porque esse texto é mais para criança... por causa dos desenhos ...

61- P: Vocês pensaram como ela? Porque esse texto é mais voltado para criança! Por causa dos desenhos, por causa das brincadeiras aqui, por causa da marca “Ifa Brinquedos”, da palavra “Brinq”, está mais voltado para criança mesmo. Então, qual seria a melhor resposta?

62- A1: Porque é mais voltado para crianças, por causa dos desenhos, por causa da brincadeira.

(os alunos fazem anotações)

63- P: Pessoal, então vamos dizer que é por causa das marcas, vamos chamar assim, de marcar que o texto tem com a brincadeira, como a mensagem “Brinque com a Safira” da propaganda de uma marca de brinquedo. Próxima (lê) “Que outros personagens desse autor você conhece?” Quem é o autor mesmo?

64- As: Maurício de Souza

65- P: Quem é... quais são os outros personagens que vocês conhecem?

66- (muitos respondem juntos)

67- A7: Eu só conheço a Mônica, Cascão, Cebolinha, Magali, Chico Bento...

68- P: Qual vocês mais gostam? (vozes inaudíveis) Qual você mais gosta desses personagens? (várias vozes)

69- A7: O H. gosta mais do Cascão.

70- P: Qual vocês mais gostam? (pausa e vozes) Eu gosto mais do Chico Bento por que a história dele é contada no interior e eu gosto muito do interior.

71- A7: Eu gosto muito do Cebolinha que ele é inaudível)

72- (várias falas)

73- P: Qual você gosta mais R.

74- A2: Eu gosto mais da Mônica.

- 75- P: Da Mônica? Por que você gosta mais da Mônica?
- 76- A2: Ah ... porque ela é engraçada.
- 77- P: E você, L., você gosta mais de qual?
- 78- A3: Eu gosto mais do Cebolinha.
- 79- P: E por quê?
- 80- A3: Porque ele é o mais engraçado de todos.
- 81- P: Ele é o mais engraçado? É o Cebolinha que fala errado ... “elado”?
- 82- As: É!
- 83- A3: Ele fala “ elado”
- 84- P: Então vamos preencher aí.
- 85- A2: Pode colocar a Mônica?
- 86- P: É de acordo com sua opinião. A próxima, essa daí vocês respondem na folha de respostas, não é para falar alto, só escreve (lê) “ Chico, normalmente, é apelido de que se chama?” Vamos ver (circula pela sala e observa e comenta as repostas dos alunos) Pessoal, Mônica é nome próprio não é?
- 87- As: È!
- 88- P: Então, Mônica eu escrevo com letra maiúscula?
- 89- As: Sim!
- 90- P: Porque é um substantivo próprio então Mônica, letra maiúscula. Chico Bento também? Então quem escreveu com letra minúscula pode corrigir, tá? lê) “ Você tem H.Q. em casa?” Quem tem H.Q. em casa? H. Q. é a abreviação de história em quadrinhos. (vários alunos levantam as mãos). Qual você tem V.?
- 91- A10: (inaudível), tenho um monte.
- 92- P: Tem um monte? Tem alguma do Maurício de Souza?
- 93- A10: Tem, (inaudível)
- 94- P: E você, R., tem de quem?
- 95- A2: Só da Mônica, só.
- 96- P: Mais alguém? Então vamos lá. Escrevam aí.
- 97- A1: E quem não tem?
- 98- P: Quem não tem escreve que não tem e quem tem escreve a que tem.
- 99- A8: Eu só tenho livro só de histórias infantis.
- 100- P: (lê) “Quem lê histórias em quadrinhos?” Quem as lê?
(várias vozes)
- 101- A1: Eu!
- 102- P: Da sua casa só você lê? Mais ninguém lê?
- 103- A1: Não.

104- A8: Eu e minha irmã.

105-P: Você e sua irmã?

106-A2: Professora, na minha casa só eu.

107-P: Seu pai e sua mãe não gostam? E você M. lê?

108-A11: Eu leio, minha mãe.

109-P: Quem compra as revistas?

110-A11: Minha mãe.

111-P: E na sua casa K., quem compra?

112-A8: Meu pai me dá dinheiro.

113-P: Seu pai te dá dinheiro você vai e compra. E para você R. eles compram ou dão o dinheiro para você comprar?

114-A2: Eu peço pro meu pai comprar.

(muitos comentários)

115-P: Muito bom gente. Ler ajuda muito no desenvolvimento, mesmo que seja H.Q. (lê)
“Que personagem de histórias em quadrinho você mais gosta?” Mesmo que não tenha histórias em quadrinhos em casa, mas qual o personagem você que mais gosta?

116-A2: Mônica.

117-P: Mônica.

118-A12: Penadinho.

119-P: Penadinho? Você gosta mais dele? Penadinho também é da Turma da Mônica, tá? E., qual o personagem que você mais gosta?

120-A1: Eu? Homem Aranha

121-P: Homem Aranha? E você J.

122-A13: (resposta inaudível)

123-P: E você, E.?

124-A14: Não sei.

125-P: Você não tem nenhum personagem favorito?

126-A8: Ele gosta do Michael Jackson!

(risos)

127-P: Michael Jackson é cantor, ele também é personagem de historinhas? (risos) Ele tem historinha?

128-A8: Não, mas tem filme. (risos e comentários, muitos dão respostas juntos)

129-P: Então vamos preencher com suas respostas. (lê) “O que é que Chico Bento está fazendo?” Agora nós vamos ao texto. (alguns alunos respondem ao mesmo tempo “ Confessando”) Ainda sem ler, o que Chico está fazendo?

130-As: Se confessando.

131-P: Ele está

132-As: Se confessando.

133-P: (lê) “Pra que serve isso? Para que serve se confessar? muitos falam ao mesmo tempo) Espera aí! Se todos falarem ao mesmo tempo eu não vou entender ninguém. L., o que você acha?

134-A3: Pra pedir perdão a Deus.

135-P: Pra pedir perdão a Deus...que mais?

136-A2: Pra confessar os pecados.

137-A8: Para pedir perdão pra Deus.

138- P: Espera aí que o J. falou uma coisa interessante, vai J.

139-A15: Pra andar de consciência limpa.

140-P: Isso. Ô F., pra que você acha que serve isso, se confessar?

141-A16: ? (resposta inaudível)

142-A8: Pra ficar mais perto de Deus?

143-P: Pra ficar mais perto de Deus? Vocês já fizeram isso alguma vez? (muitos comentam e levantam as mãos)

144-A1: Se confessar?

145-P: Vocês se confessaram com um padre? Quem já se confessou, mas não foi com o padre, foi com a mãe, foi com o tio, com a irmã, confessou algum pecado. (muitas falas ao mesmo tempo)

146-A3:Você se confessou pra quem G.?

147-A17: (resposta inaudível)

148-P: Tem outra pergunta aí embaixo, (lê) “ Que religião tem esse costume?”

149-As: Católica.

150-P: A religião ...

151-As: Católica.

152-P: Tá vendo como todo mundo sabe. Um monte de gente não se confessa, mas todo mundo sabe que existe isso. Alguém da família de vocês se confessa?

153-As: (muitas respostas ao mesmo tempo)

154-P: Que se considera católico daqui dessa sala? (muito levantam as mãos) E os demais, são evangélicos? (há várias respostas gesticuladas) Que religião é a sua L.?

155-A18: (resposta inaudível)

156-A17: A minha é ... evangélica.

157-P: E seus pais, G.? São evangélicos também? (concorda) Na religião evangélica não tem confissão?

158-As: Não.

159-P: Não? Não se confessa?

160-As: Não.

161-A8: Não pode , professora, eles não acreditam. Só pode confessar para Deus. Eles só acreditam em Deus e Jesus Cristo.

162-P: Tem que confessar para Deus? (comentários entre alunos depois a professora tenta ler) “ O que é que você fez ...”, Pessoal, meninos vamos para a próxima? “O que é que você fez de errado que pode ser considerado como pecado?” Não vem falar que não fez nada não, hein! (risos)

163-A1: Falei palavrão.

(comentários inaudíveis entre alunos)

164-P: Qual foi o pecado? Vamos ouvir o V. Qual foi seu pecado?

165-A10: Matei um cachorro.

(risos)

166-P: Mentira. Você não fez isso.

167-A10: Matei um cachorro e (inaudível)

168-P: Você matou um cachorro e um?

(resposta inaudível e risos)

169-P: Quantos anos você tinha?

170-A10: Três.

171-P: Três anos? Que coisa!

172-A2: Você era um assassino.

(risos)

173-P: Quem mais já cometeu um pecado?

174-A8: Eu fiz.

175-P: Qual que você fez, L?

176-A8: Eu matei um coelho.

(risos)

177-P: Você matou um coelho? Mentira.

178-A8: Verdade, professora. Eu saí correndo atrás dele e joguei uma pedra quando ele caiu já tava morto. Eu peguei ele e levantei e comecei a chorar.

(muitos querem falar ao mesmo tempo e comentam entre Si)

179-P: Pessoal, não é porque o V. falou que o pecado maior dele foi matar um animal que todos têm que dizer que matou um animal.

180-A8: É sério, professora.

(outros comentários)

181-P: Psiu! Vamos ouvir o pecado da L.

- 182-A19: Eu menti.
- 183-P: Você mentiu? Para quem?
- 184-A19: Pra minha mãe e pra minha tia.
- 185-P: Olha, responder mal pai e mãe é pecado.
- 186-A2: Falar que não mente já tá mentindo né, professora?
- 187-P: Falar que não mente já é uma mentira, já é um pecado. Olha, tirando os pecados de responder mal e de mentir, um outro pecado? Vamos ouvir o G. (faz sinal de não) A M., então. Fala M.
- 188-A20: Um dia eu peguei dinheiro do meu pai que tava debaixo do colchão.
- 189-P: E ele?
- 190-A20: Aí ele sentiu falta do dinheiro e eu tive que falar pra ele.
- 191-P: E ele não brigou?
- 192-A20: Ele falou pra “nunca mais pegar dinheiro dele e que se você quisesse você pedia”
- 193-P: Bom, voltando aqui às questões. Você contou pra alguém esse pecado que você fez? A M. falou que contou pro pai. Você contou pra quem?
- 194-A17: Meu pai descobriu.
- 195-P: Ah, não precisou nem contar, o pai descobriu.
- 196-A11: Eu contei pra minha mãe.
- 197-A3: Eu não contei pra ninguém.
- 198-A14 Eu contei para o (inaudível)
- 199-P: Você contou pra quem?
- 200-A14: Pro padre
- 201-P: Ah, pro padre.
- 202-A8: Descobriram, professora o meu coelho.
- 203-P: Pessoal, agora vamos fazer o exercício 2? (lê)“Vamos partir para os desenhos”. Eu gostaria que vocês percebessem que isso que nos estamos fazendo, essa leitura que a gente tá fazendo é sem se aprofundar no texto. Voltando pro texto e sem ler ele ainda (lê) “ Quais são os personagens do texto?
- 204-As: Chico Bento e o padre.
- 205-P: Então pode colocar aí: “Chico Bento e o padre”. (lê) “A história passa-se em que lugar?”
- 206-As: Na igreja
- 207-P: Dentro de uma igreja, de uma capela. (pausa, lê) Letra “C” “ O personagem adulto é um: pastor evangélico, um diretor, um padre ou um senhor na janela do quarto?”
- 208-As: Padre.
- 209-P: Mas o que é que fez vocês pensarem que é um padre?

- 210-A8: Por causa que é, ó professora ... esqueci!
(muitos querem responder)
- 211-A: Porque tá escrito aqui.
- 212-P: Não era para ler o balão ainda. Eu gostaria que vocês me falassem como é que vocês sabem que esse personagem mais velho é um padre.
- 213-A8: Professora, por causa do crucifixo dele.
- 214-A: Por causa da roupa dele.
- 215-P: Por causa da roupa, da batina dele, do crucifixo.
- 216-A2: Da capela.
- 217-A8: Da capela, professora.
- 218-P: Do lugar onde então, a capela.
- 219-A1: Dos banquinhos que é igual os da igreja.
- 220-P: Por causa do confessionário, onde ele está. Essa casinha onde ele está se chama confessionário. (lê) “Por que você escolheu a alternativa acima?” Agora você justifica aí. Escrevam a resposta como discutimos.
(Houve problemas com a gravação, que ficou interrompida durante a discussão de algumas questões, voltou a ser gravada quando falavam sobre o personagem Piteco).
- 221-P: O Piteco é um personagem da pré-história. É, ele é um homem primata. (há várias vozes) Ele tem um cabelão assim (gesticula) e anda com uma roupa igual a do Fred Flinktones.
- 222-A2: Ah, é mesmo.
- 223-P: Então, o que a gente pode falar sobre o Piteco?
- 224-A8: Que ele é um menino das antigas.
- 225-A3: Que ele é da idade da pedra...
- 226-P: Que será que o pessoal da idade da pedra fazia pra se divertir?
- 227-A2: Puxava a mulher pelos cabelos.
- 228-A1: Matava dinossauro.
- 229-P: E isso é diversão é? (pausa na câmara) Bom, vamos lá, a três. “Há um narrador contando um caso ou há um diálogo entre personagens?”
- 230-As: Há um diálogo entre personagens.
- 231-P: O que levou vocês a responderem isso?
- 232-A2: Por causa dos balões.
- 233-A7: Não tem fala de narrador...
- 234-P: Não tem a presença de um narrador. Então é segunda alternativa. “ Por que esse texto é chamado de história em quadrinhos?”
- 235-A1: Por causa dos balões.

- 236-A2: Não, é porque essa história tá nos quadrados.
- 237-P: Porque essa história tá separada por...
- 238-As: Quadrinhos.
- 239-P: Mas, e se eu colocar uma história dentro de um monte de quadros e daí? O que precisa ter para ser uma história?
- 240-A1 e A2: Ordem.
- 241-P: Precisa ter uma certa ordem. Ou seja, um quadrinho tem de estar ligado ao outro, tendo sentido. “Qual a importância da ordem, da seqüência dos quadrinhos e da posição dos balões?” Qual a importância disso?
- 242-A7: Porque se tivesse todo bagunçado não daria para entender.
- 243-P: Isso! E outra coisa, para saber quem está falando. A ordem serve para isso. Eu começo a ler
- 244- P:(rabisca na lousa) Por qual balão?
- 245-As: Do primeiro.
- 246-P: A posição dos balões. Vamos imaginar que tem alguém falando aqui, (referindo-se aos rabiscos na lousa). Por qual balão eu começo a ler? Do “B” ou do “A”?
- 247-As: do “B”
- 248-P: Do “B”? Por quê? Porque é o primeiro?
- 249-As: É!
- 250-P: Não! É porque ele é o que está mais alto. Vamos a outro exemplo. Quem fala primeiro aqui?
- 251-As: O “A”.
- 252-P: E por quê?
- 253-As: Porque ele tá mais alto.
- 254-P: Exatamente. A posição é importante pra saber quem fala primeiro e quem fala primeira é aquele que tem o balão mais...
- 255-As: Alto.
- 256-P: Muito bem, “Quem lê história em quadrinhos, lê porque...”
- 257-A8: Porque é divertido.
- 258-P: Quem lê história em quadrinhos lê porque ...
- 259-A7: Se interessa!
- 260-A2: Porque gosta.
- 261-A11: Porque é interessante.
- 262-A16: Porque é engraçada.
- 263-A1 Porque tem personagem legal.
- 264-A2: Porque quer se distrair.

265-P: Porque quer se distrair, também. Agora leiam a história em quadrinhos. Vamos ler, vamos lá, peguem a história e vamos ler. “Padre”, olhem só, tem um quadrinho em cima e um embaixo, qual que eu leio primeiro?

266-As: O de cima.

267-P: Tá vendo a importância da posição dos balões? Primeiro você lê o de cima, depois o de baixo. (lê o texto em voz alta) “A fala de Chico Bento é típica do morador da cidade ou do morador do campo?”

268-As: Do campo.

269-P: Do Campo, o morador do campo que fala com esse “R” bem frisado. “Qual é o castigo imposto pelo padre?”

270-As: Trinta ave-marias e trinta pais-nossos

271-P: Isso. “Chico Bento diz ter faltado às aulas” essa daqui, hein, vai tá cheinha ... e você, já mentiu alguma vez dizendo que tava doente pra faltar?

272-As: Não!

273-A18: Eu menti.

274-P: Mentiu pra quem? Pro pai, pra mãe. Você falou que tinha o que?

275-A18: Pra mãe, que tava com dor de barriga.

276-P: E você, G., mentiu pra quem?

277-A17: Pra professora.

278-P: Ah, é? E por quê?

279-A17: Pra ir embora.

280-A1: Eu nunca menti.

(muitas falas)

281-P: Ô, M., você nunca mentiu pra faltar na escola?

282-A20: Eu não.

283-P: Então escrevam sim ou não e para quem você mentiu. Para quem mentiu, a mentira funcionou?

284-As: Sim e não

285-A7: Funcionou ...

286-P: “O que aconteceu?” Olha só o que aconteceu com ela aqui, a mentira funcionou, mas no outro dia, ela ficou doente de verdade. E aí, gente, o que aconteceu com a mentira? Seus pais levaram ao médico:

287-A8: Foi tomar injeção à toa.

288-A19: Tive que tomar remédio, doeu o fígado logo.

289-P: E você, chegou em casa o que aconteceu?

290-A3: (inaudível)

- 291-A8: Eu fingi que tava com dor de barriga, minha mãe me levou no medico (inaudível)
- 292-P: Bom, vamos lá “ Dê a sua opinião: o padre disse que mandaria o menino rezar trinta ave-marias e trinta pais-nossos, qual a possível relação desse número com o pecado de Chico?’ qual a opinião de vocês? O que vocês acham? Trinta ave-marias e trinta pais-nossos, por quê?
- 293-A5: Por causa das goiabas.
- 294-P: Olhem o que ele está falando.Por quê?.
- 295-A5: Porque ele roubou trinta goiabas
- 296-P: Porque ele roubou trinta, mas é uma coincidência?
- 297-A2: Acho que é um pai-nosso e uma ave-maria para cada goiaba.
- 298-P: Então a relação é com o numero de goiabas roubadas. “No último quadrinho, Chico pede um desconto” por que ele pede um desconto? Vamos ler as alternativas. “ Achou que não teria tempo de rezar” pode ser essa, gente?
- 299-As: Não!
- 300-P: “Achou que não pecou tanto?”
- 301-As: É essa.
- 302-P: Isso
- 303-A2: Pode marcar mais que uma?
- 304-P: Pode. “Achou que era muito para ser rezado” ? Pode ser essa?
- 305-A8: Pode
- 306-P: Pode, né.
- 307-A8: Não falei, não falei!
- 308-P: Ou “Estava sendo irônico”?
- 309-As: Não.
- 310-P: Não, né! Ser irônico é falar uma coisa querendo dizer outra e o Chico não fez isso, né? Bom, “Mexendo com a escrita, Qual a relação das formas de tratamento “nhô” e “sinhôr” usadas por Chico Bento em suas falas?” (escreve na lousa) O que é que um tem a ver com o outro? É claro que se tirar algumas letras ficam parecidos, mas o um tem a ver com o outro?
- 311-A8: Dá o mesmo som?
- 312-A5: O “n” e o “h”.
- 313-P: Quem é o ‘nhô? Que significa “nh”?
- 314-As: Senhor.
- 315-P: Então a relação e que as duas palavras indicam o mesmo tratamento, ou seja, os dois significam “senhor”. (lê)“ No terceiro quadrinho, o ponto de exclamação na fala do padre indica” Vamos lá para o terceiro quadrinho “ eu te mandaria rezar trinta ave- marias e trinta

pais-nossos” olha o ponto aí, esse ponto de exclamação que significa? Uma advertência, será? Vamos ver a opções? “um apelo”, “uma advertência”, “uma admiração” ou “uma saudação”. Saudação é um cumprimento.

316-As: Uma advertência.

317-P: É uma advertência. Porque ele está ... olha só, qual a posição da mão do padre? Olha a mãozinha do padre. (alunos gesticulam)

318-A8: Ele tá mandando.

319-P: Como se estivesse advertindo ... não é isso? Advertindo o Chico.

320-A2: Meu filho...

321-P: “Justifique a escolha acima.” Por que vocês acham que ele estava advertindo?

322-A8: Porque o padre tava fazendo assim (gesticula com a mão apontando o dedo)

323-A3: E os olhinhos dele?

324-P: De quem impõe algo.

325-A8: E também porque o padre tava mandando ele rezar.

326-P: Pelo posição da mão, dos olhos e da própria fala da padre, certo?

327-As: Certo.

328-P: “Se ele tivesse roubado as frutas abaixo, como ele diria o nome das árvores? “Laranja”.

329-As: Laranjeira.

330-P: Escrevam aí. “banana”?

331-As: Bananeira.

332-P: “Mamão”?

333-As: Mamoeiro.

334-P: “Limão”?

335-As: limoeiro

336-P: “uva”, não é uveiro não, viu?

337-A3: É o que então?

(há vários palpites sobre a resposta correta)

338-P: Nunca ouviram a história da raposa e das uvas. A raposa olhou para cima e viu uma?...

339-A1: Parreira?

340-P: Gente, é parreira

341-A6: Eu sabia só não lembrava

342-A4: E o melão?

343-As: Meloeiro.

344-P: Isso, meloeiro. “ A frase abaixo está errada?” Por quê? Vamos ler a frase. “ Padre! Si eu contasse qui fingi qui tava doente pra fartá na aula...” (comentários dos alunos dizendo que a frase está errada) A fala está errada por quê? Vamos ver? (lê novamente, mas pausadamente) Eu quero saber se essa frase está errada. Se sim, por quê? Se não, por quê?

345-As: Não!

346-P: Quem falou não, por que não? Por que não está errada? Vamos ouvir alguém.

347-A18: Porque é o jeito de falar.

348-A5: Porque é o jeito dele de falar.

349-A8: Porque é o sotaque dele.

350-P: Isso, que mais?

351-A9: Porque é a cultura dele.

352-A3: É o sotaque do interior.

353-P: Perfeito! É isso mesmo. A frase não está errada porque essa é a fala dele, é o jeito dele falar. (lê) “ Se a fala acima fosse dita por um menino da cidade grande, como ela seria?”

354-A8: Padre! Se eu contasse que...

355-P: Vamos fazer juntos? Como é que fica?

356-As: Padre! Se eu contasse que fingi que estava doente para faltar à aula.

357-P: “As reticências...” Quem se lembra o que são as reticências?

358-A2: Três pontinhos.

359-P: Três pontinhos, um do lado do outro. “As reticências usadas na fala do garoto indicam que ele” Vamos ver onde tem reticências? Voltem para o texto.

360-A1: Na última tira.

361-P: Na última só?

362-A1: Na segunda e na terceira. (vários colaboram para dar respostas)

363-P: Em toda a fala dele. No começo e no final da fala dele. Vamos para as alternativas “indicam que ele está totalmente certo, decidido sobre o que quer dizer”?

364-As: Não.

365-P: Não? Por que não? (vozes inaudíveis) “Ele está fazendo uma brincadeira com o padre?”

366-As: Não.

367-P: Ele está perturbado, com receio do que o padre possa dizer?

368-As: Sim!

369-P: Pode ser isso, ele está temendo, indica que ele está com medo, mesmo pela posição dele de confissão e da carinha dele, de medo, de quem diz que fez algo de errado. (lê) “Escreva o plural dos seguintes substantivos compostos”. “peixe-boi” como fica?

370-A: Peixes- bois.

371-P: Lembrem-se que, quando se tem dois substantivos para formar um outro, apenas o primeiro vai para o plural. Então como fica?

372-As: Peixes-boi.

373-P: E o segundo “ guarda-noturno”

374-As: Guardas-noturnos

375-P: E Beija-flor?

376-As: Beija- flores

377-P: “O que sugerem os verbos ‘contasse’ e ‘disse’” é uma certeza, uma dúvida, uma possibilidade ou alegria?” O que esses verbos indicam?... Certeza, dúvida, possibilidade ou alegria?

378-As: (Inaudível)

379-A3: Possibilidade

380-P: Por quê?

381-A3: Porque é se ele contasse.

382-P: É uma coisa que poderia acontecer. Então indicam possibilidade. O último vocês ainda não aprenderam. Então não precisa fazer. (pausa) Bom, é isso aí gente. Verifiquem se não faltou resposta... Vamos recolher? Pessoal, obrigada pela participação.

FIM DA SEGUNDA GRAVAÇÃO

3ª GRAVAÇÃO/AULA

(Hoje a gravação foi da correção/discussão da prova de leitura feita num momento anterior, também gravado)

1. P: Pessoal, vou devolver as provas de leitura do SARESP pra gente discutir juntos fazendo a correção coletiva, tá bom? (e entrega as atividades e o texto chamando os alunos pelo nome)

(após entregar todos o textos e provas)

2. P: Vamos lá? Primeira pergunta, alguém quer ler?

3. As: Eu!

4. A1: (lendo) “Da leitura da tira entende-se que; a) os ônibus para o centro são muito lentos; b) a informática se renova com muita rapidez; c) os especialistas em informática são apressados; d) o táxi é o melhor meio de transporte”

5. P: E aí, pessoal, qual a melhor resposta?

6. As: “B”, “A”

7. P: “B” ou “A”? Da leitura da tira entende-se que... Tira, vocês se lembram o que é? Lembra que eu falei que isso daqui é uma tira? (mostrando uma folha do texto em discussão) Alguém se lembra?

8. A2: Porque é um pedaço de quadrinho.
9. A3: Porque é pequena a historinha dos quadrinhos.
10. P: Porque é uma história curta que se passa numa faixa de tiras.
(mais respostas inaudíveis)
11. P: Não deixa de ser uma história em quadrinhos porque a história está sendo contada dentro dos quadrinhos, ok? Vamos lá. Da leitura que vocês fizeram, entende-se que: “O ônibus para centro são muito lentos”? Quem colocou a alternativa “A”? ... Ninguém? Então vamos lá. Letra “B” “a informática se renova com muita rapidez”? (todos os alunos levantam as mãos). Bom, o que levou vocês que haviam acertado a responder a letra “ B”?
- 12.A3: Porque o curso é de última geração, aí eu pensei (inaudível)
(risos)
- 13.P: Foi a leitura que ele fez. E você, colocou também a letra “B”?
- 14.A2: Porque o patrão que queria o papel do curso que ele fez falou que a linguagem do curso que ele fez tava muito obsoleta, então já tava velha, o curso que ele tinha feito, então quer dizer que o curso já tava velho, que renova muito rápido, né?
- 15.P: É isso.Eu falei aqui naquele dia o que era obsoleto? Alguém, tinha me perguntado no dia o que era obsoleto. (alguns alunos levantam as mãos) Então o que é obsoleto?
- 16.As: É antigo.
- 17.P: É alguma coisa antiga, ultrapassada, então, o que é que aconteceu aqui? O rapaz chegou correndo, né? Apesar de corrido muito, chegou para entregar o diploma pro patrão que falou né? Essa linguagem tá muito ultrapassada, o seja, obsoleta e o rapaz falou que deveria ter ido de táxi, mas na verdade foi uma ironia mesmo que ele tivesse chegado lá de táxi o patrão ia pensar... ia dizer a mesma coisa do curso que já tava ultrapassado... tá bom? É... os especialista de informática são apressados”? Não pode ser essa?
- 18.As: Não
- 19.P: Não, né? A melhor resposta aí seria a alternativa “B” mesmo, justamente por causa daquilo que o T. havia dito que “o curso de informática é de última geração” e juntando isso com o que o patrão falou. Mesmo sendo o curso de última geração, o patrão falou que tava ultrapassado, então quer dizer que a informática se renova muito rápido. Vinte e cinco, quem pode ler a vinte e cinco? (alunos levantam as mãos) T. pode ler.
- 20.A3: (lê) “O recurso utilizado para representar a fala dos personagens é: a) a placa; b) o balão; c) o movimento; d) a cor”
- 21.P: Recurso, gente, é o meio que usou pra poder mostra a fala das personagens, qual é o recurso:
- 22.As: Balão! P: Na história em quadrinhos usa – se o balão para representar a fala e a legenda para representar a voz do narrador, tá?

23.A4: Deixa eu ler a próxima?

24.P: Pode ler.

25.A4: (lê) “No último quadro da tira, a fisionomia do personagem de cabelo ruivo demonstra que ele está:”

26.P: Então veja só, a fisionomia, ou seja, a ... aparência do personagem de cabelo ruivo que é o personagem que tá assim, com a língua pra fora. Esse jeitinho dele, essa carinha dele aí, parece que ele tá o quê?

27.As: Exausto.

28.P: E exausto é o mesmo que...

29.A2: Cansado...

30.P: Cansado, muito bem. Poderia ser “zangado”?

31.As: Não!

32.P: Não porque pelo desenho a gente vê até o suor pingando, a língua de pra fora, todas as características de quem está... cansado.

33.A5: Deixa eu ler, professora?

34.P: Ok.

35.A5: (lê) “No último quadro da tira, a pontuação na fala do personagem ruivo intensifica:
a) a sua indiferença; b) a sua irritação; c) o seu arrependimento ou d) o seu mau humor”

36.P: Então vamos lá. O que marcaram?

37.As: “C”

38.P: Você tinha acertado essa A? (faz que sim) Por que você marcou essa “C”?

39.A6: Por que ele tá arrependido.

40.P: Ele tá arrependido do que? (inaudível)

41.A7: De ter pegado um ônibus...

42.P: De ter pegado o ônibus, ele tá arrependido. Na opinião desse personagem se ele tivesse chegado de táxi, seria mais rápido, mas será que ia resolver o problema dele?

43.A2: Acho que não.

44.As: Não!

45.P: Por que não?

46.A7: Porque ele falou que a linguagem que tava ultrapassada.

47.P: Ah! Então era a linguagem do curso que tava ultrapassada? (falas inaudíveis) Será que não dava tempo... até ele pegar...

48.A8: Porque ia dar na mesma ele indo de táxi ou de ônibus o patrão ia falar a mesma coisa do curso.

- 49.P: Exatamente. Dependendo do que o patrão viu no papel, no diploma, ele iria dizer a mesma coisa “essa linguagem tá ultrapassada”, independentemente se ele tivesse ido de ônibus ou de... táxi. Vá lá M., lê a vinte e oito para nós?
- 50.A8: (lê) “ No letreiro “ Cursos informática última geração, a expressão sublinhada sugere cursos: a) atualizados; b) modernos; c) práticos ou d) teóricos”
- 51.P: Só um minutinho, pessoal, “no letreiro” o que é letreiro?
- 52.As: Placa.
- 53.P: E onde tá essa placa?
- 54.As: No primeiro quadro.
- 55.P: Está no primeiro... quadro. O que está escrito lá no quadro?
- 56.As: “Curso de informática última geração”.
- 57.P: Então é uma escola de informática chamada última ... (todos completam com “geração”) Ai, vamos pra pergunta. O que é uma expressão? (falas inaudíveis) Por que está escrito assim; “a palavra grifada”? Expressão é formada por duas ou mais palavra para dar um significado.O que é sublinhada?
- 58.As: Grifada.
- 59.P: Sugere, ou seja, quer dizer que os cursos são?
- 60.As: Atualizados!
- 61.P: Quem respondeu a letra “A”? (alunos levantam as mãos) Atualizados... é... atualizados não é o mesmo que modernos?
- 62.As: Acho que não.
- 63.As: É!
- 64.P: Quem respondeu moderno? (alunos levantam as mãos) Por que você acha que é moderno, C.?
- 65.A9: (inaudível)
- 66.A8: Moderno pode ser uma coisa mais bonitã, atualizado tem mais informação é...
- 67.A2: É mais atual.
- 68.P: E você, B? Respondeu que é moderno?
- 69.A1: Eu respondi que é moderno porque o curso se chama “Última geração” e eu entendi que por isso ele é moderno...
- 70.P: É isso. Quando a gente fala que uma coisa é moderna não quer dizer que a roupa é de última geração, atual? Mas... a alternativa correta, segundo o gabarito do SARESP, que essa prova foi tirada do SARESP, esse texto, segundo o SARESP, a alternativa correta sé a alternativa “A’, atualizados. Porém eu concordo com vocês que dizem que última geração é também moderno, provavelmente eu também responderia moderno, também. Tá bom?

71.A8: Moderno e atualizado é a mesma coisa, professora. Eu vou atualizar o meu Windows, eu vou colocar um de última geração...

72.P: Então, moderno é de última geração. Pessoal, tem alguma dúvida em relação a esse texto, que vocês não entenderam? Que vocês não conseguiram fazer? Quem errou a primeira? (alunos levantam as mãos). Você errou, T.? Qual alternativa você colocou?

73.A3: A “D”

74.P: O táxi é o melhor meio de transporte?

75.As; Acho que é ...

76.P: Se você... imagine só, sem ler a historinha, só vendo os desenho, você vê que tem um ônibus e um táxi, o que você vai pensar quando lê uma alternativa dessa ... que o táxi é melhor meio de transporte, aí seu pensamento compara o táxi com a figura do ônibus e é lógico que... é... entre o ônibus e o táxi o táxi é melhor, entenderam? Por isso é importante ler muito bem o texto, ver os recursos gráficos, as carinhas dos personagens... o lugar. Aí se não ler bem todas as alternativa e ler o texto de novo é lógico que você vai marcar concordar que o táxi é melhor, pensando no ônibus. É claro! Bom, é isso aí, galera. Essa parte já tá pronta, nós terminamos essa parte da correção e agora a gente vai fazer outra prova. (falas inaudíveis).

FIM DA TERCEIRA GRAVAÇÃO

4ª GRAVAÇÃO/AULA

01- P: (entregando as cópias)Pessoal, então eu vou devolver as folhas de prova que nós já fizemos. Eu quero discutir com vocês as respostas que vocês deram e ver como foi de certo e erro, tá? Vamos lá? Alguém gostaria de ler a primeira questão? A H. vai ler.

02- A1: (lê) “Da leitura da tira entende-se que: a) os ônibus para o Centro são muito lentos; b) a informática se renova com muita rapidez; c) os especialistas em informática são apressados ou d) o táxi é o melhor meio de transporte.

03- P: Bom ... H.. Então meninos, por que “tira”? Da leitura da tira... o que vocês acham. Por que esse texto é chamado de tira? Qual a opinião de vocês?

04- A1: Por que é pequenininho.

05- P: Porque é pequenininho, como ele falou.

06- A2: Porque é dividido por partes.

07- P: Porque é dividido por partes.

08- A3: Porque é dividido por partes e tem balão.

09- P: Porque é dividido por partes e tem balão. E... porque ele é uma tira de quadrinhos, está em formato de tira, é uma história curta, rápida, é um tipo de história em quadrinhos, mas bem mais curta. Então a pergunta um diz, a partir do momento que vocês leram

aqui, vocês entenderam o quê com dessa leitura? O que o autor do texto sobre a... sobre a questão da informática, sobre o meio de transporte .

10- A1 Que o táxi é melhor...

11- P: Vocês acham que o táxi é melhor? Que ele é mais rápido que o ônibus?

12- As: Não!

13- P: Na verdade ele é melhor que o ônibus, em relação ao outro meio de transporte que estamos vendo na tira, que é o ônibus, realmente ele é melhor. Mas a frase não está isolada, ela faz parte de uma pergunta então temos que entender o texto para poder responder essa pergunta... depois que você leu todas a informações aqui todas, inclusive as que não estão em forma de palavras... as que não estão ... como os recursos gráficos por exemplo, o cenário, a placa aqui da escola, a expressão nos rostos dos personagens. A leitura não é só do que tá em palavras, concordam? Então vamos lá. Os ônibus para o centro são muito lentos?

14- As: Não!

15- P: Se essa informação estivesse fora do contexto do texto ela até que seria real... se eu fosse para o centro de São Paulo e estivesse com muita pressa, alguém poderia me dizer pra eu ir de táxi que ele é mais rápido, essa informação seria verdadeira, então?

16- As: Seria...

17- P: Mas olha só, a informação não está isolada aqui na atividade, você tem que considera ela dentro do texto, par saber se ela é ou não é verdadeira... de acordo com a leitura do texto. É isso que o texto tá informando? Aqui no texto tá informando que o ônibus para o Centro é muito lento?

18- As: Não...

19- P: Tem essa informação?

20- As: Não

21- P: Qual a principal mensagem que traz o texto, que tem no texto?

22- A1: Que a informática se renova.

23- A4: Que a informática se renova com muita rapidez.

24- P: É a principal informação do texto essa?

25- As: É ..

26- P: Não é a do táxi?

27- As: Não!

28- P: Mas e o homenzinho aqui falando “ O lha! Essa linguagem já ficou obsoleta.” Não tá querendo dizer que o outro homem tá atrasado? Ele chegou cansado, correndo, ainda fala “ Ah! Eu devia ter vindo de táxi” Será que não é o ... o patrão que tá exigindo demais?

- 29- As: Não!
- 30- P: Não? Não é isso?
- 31- As: Sim!
- 32- P: Sim? É isso?
- 33- As: Não!
- 34- A1: Você deixa a gente em dúvida.
- 35- P: É o que eu quero, deixar vocês em dúvida com a minha fala, mas vocês têm que ter certeza da resposta que vão dar... pensem na leitura ... por isso eu pedi que vocês refletisse sobre o texto. Qual a principal informação que trás o texto? Que o texto é mais rápido que o ônibus?
- 36- A4: Que você precisa ser rápido para conseguir o que quer.
- 37- P: Que a gente precisa correr muito? É isso?
- 38- As: Não.
- 39- A6: Que quando a gente precisa fazer algumas coisas e tá com pressa é s tomar um táxi ...
- 40- P: Boa! Quem tem pressa toma um táxi. Mas, será que essa é a principal informação do texto?
- 41- As: Não...
- 42- P: Não? Olha, o L. tá brigando pela opinião dele, que o táxi é o melhor meio de transporte. E o avião, não é o melhor meio de transporte? (falas inaudíveis)
- 43- A6: A motocicleta é melhor que todos.
- 44- P: A motocicleta é melhor? Mas não é mito perigos?
- 45- As: È (discussão entre alunos)
- 46- P: Voltando ao texto. A partir do momento que você leu todo o texto, seja o desenho, as imagens as palavras, você concluiu o quê? Qual é a melhor alternativa?
- 47- As: A “B”.
- 48- P: A “B”, que “a informática se renova com muita rapidez”. Olha, se você não tivesse o último quadrinho. Vamos ver o que o L. vai pensar. Se não tivesse o último quadrinho, você continuaria pensando que a informática se renova com muita rapidez? Quem pode responder? Tirando o último quadrinho, dava pra imaginar que a letra “B” é a melhor resposta?
- 49- A2: Claro que não.
- 50- P: Realmente, não. Só chegaremos nessa resposta ao ler atenciosamente o último quadro. Quem sabe o que é obsoleta?
- 51- A2: Não sei não, professora.
- 52- A1: Se tivesse um dicionário ...

- 53- P: L., o que você acha?
- 54- A6: Que é muito desenvolvido o negócio?
- 55- P: Desenvolvido. Vamos ver o que a H. tem pra dizer ...
- 56- A1: Se tivesse um dicionário ficaria melhor.
- 57- P: É mesmo, se tivesse ia ser melhor. O que vocês acham que pode ser obsoleta?
- 58- A3: Obsoleta é ... (inaudível)
- 59- P: Vamos ver no texto, tentar descobrir por ele o que é obsoleta. (lê) “Eu devia ter vindo de táxi.” Táxi é mais rápido que o ... ônibus, logo ele perdeu tempo. A linguagem do documento que ele levou ficou obsoleta, ou seja, o diploma do curso que ele fez ficou... fala H.:
- 60- A1: Obsoleta é... como é mesmo é como se ele tivesse atrasado no tempo e não na viagem.
- 61- P: Isso. Como se ele tivesse se atrasado nos conhecimentos que ele adquiriu com o curso e não na viagem, ou que o curso dele tá ó ... (gesticula)
- 62- A4: Ultrapassado.
- 63- P: Ultrapassado, obsoleto é o mesmo que ultrapassado, antigo que às vezes não serve mais.
- 64- A3: E ele pensou que era de última geração...
- 65- P: Então tem uma ironia aí, ele fala que deveria ter vindo de táxi, mas será que se ele tivesse ido de táxi teria resolvido o problema dele?
- 66- As: Não.
- 67- P: O patrão ia dizer pro moço “Ficou muito bom seu diploma, se certificado.” Que vocês acham, resolveria?
- 68- As: Não...
- 69- P: Não resolveria por quê?
- 70- A5: Por causa que o diploma dele tava velho ... não tem nada a ver com o táxi.
- 71- P: Ah! O problema tava no diploma e não na condução que ele pegou, no tempo que ele gastou pra ir até lá.
- 72- A7: É difícil!
- 73- P: É difícil entender isso? Com sinceridade, quem acertou essa questão levanta a mão. (alguns levantam) Você acertou J. , a primeira?
- 74- A7: A primeira eu errei...
- 75- A8: Eu acertei.
- 76- P: Então S. o que te levou a responder assim? Com a alternativa certa?
- 77- A8: Ah! Por que eu entendi isso... (inaudível)

78- P: Quem errou só por causa da palavra obsoleta? (falas) então vamos lá, a vinte e cinco, que poderia lê-la? Vai G...

79- A11: (lê) “O recurso utilizado para representar a fala dos personagens e: a) a placa; b) o balão; c) o movimento ou d) a cor”.

80- P: O que é que está representando a fala dos personagens?

81- As: Balão.

82- P: Alguém errou essa?

83- A6: Levanta a mão quem errou! Ninguém vai... (falas inaudíveis entre alunos)

84- P: Uma pergunta: vocês acham que... se... vocês acham que o movimento dos personagens diz alguma coisa? O movimento traz uma mensagem? Um movimento, quer dizer alguma coisa? Traz alguma mensagem?

85- As: Traz. (comentários)

86- A10: Depende...

87- P: Psiu! Vamos ouvir o que a C. tá dizendo. Depende do que?

88- A10: Depende do movimento que a pessoa tiver fazendo...

89- P: Você pode dar um exemplo? Dá pra dizer alguma coisa? (falas) Vamos ouvir, gente!

90- A10: Se tem uma pessoa que não pode falar e tá com fome, ela faz gesto. Ele não fica parada (comentários, todos dão exemplos de gestos) Tudo bem? Essa é facinha? Vinte e seis, quem gostaria de ler? (aluna se manifesta) Agora é a vez da K..

91- A12: (lê) “ No último quadro da tira, a fisionomia do personagem de cabelo ruivo demonstra que ele está: a) exausto; b) zangado; c) arrependido ou d) aborrecido?”

92- P: O que é fisionomia?

93- As: O rosto dele.

94- P: O rosto?

95- As: Não. A expressão no rosto. (comentários inaudíveis)

96- P: A expressão no rosto dele. O jeito como ele demonstra estar ... pelo rosto (gesticula), isso é a fisionomia, é a aparência facial ... Ele está o quê? Exausto? Zangado? Arrependido? Aborrecido? Ele demonstra...

97- As: Exausto.

98- P: Ele tá exausto ou tá arrependido?

99- As: Exausto...

100-P: Vamos observar uma coisinha. Vamos supor uma pergunta assim: no último quadro da tira, a FALA do personagem ruivo demonstra que ele está ... olha bem, analisa bem antes de responder. Olha só, é da fala agora que eu to perguntado. A fala indica que ele está...

101-As: Arrependido!

102-P: Está o quê?

103-As: Arrependido.

104-P: Se é arrependido, então do que ele está arrependido?

105-A1: pode ser porque ele saiu correndo e se cansou... se tivesse pegado táxi, não ia tá tão cansado ...

106-P: Muito bom. Se pensarmos em arrependimento, por que não isso? Ele se arrependeu por ter pegado um ônibus, se cansado tanto e nada foi resolvido, quero dizer, não valeu a pena ele ter corrido tanto. Mas, como a pergunta é sobre o rosto dele, sobre a fisionomia dele, a melhor resposta é “exausto”, pois a gente vai analisar a fisionomia dele.

107-A1: Só o jeitinho da língua dele.

108-P: Esse jeitinho da língua, o suor pingando, aposição do corpo dele... ele tá como? Alegre? Feliz? Não! Realmente ele está...

109-As: Cansado. E cansado é o mesmo que... Exausto.

110-P: Vamos para a número vinte e sete, a D. vai ler.

111-A13: (lê) “No último quadro da tira, a pontuação na fala do personagem ruivo intensifica: a) a sua indiferença; b) a sua irritação; c) o seu arrependimento ou d) a seu mau humor?”

112-As: “C”.

113-P: Então olha só, no último quadro a tira, a pontuação, aí nós vamos lá pro último quadro olhar o ponto, a pontuação na fala do personagem ruivo, aquele que tá lá caidinho, cansadinho... olha esse ponto, como a gente chama esse ponto?

114-As: Exclamação.

115-P: Isso. É o ponto de exclamação. Ele está exclamando, afirmando... frisando algo. Vinte e oito, que vai? (alunos levantam as mãos) M., ele quer ler , vamos lá.

116-A14: (lê) “ No letreiro “ Cursos informática última geração”, a expressão sublinhada sugere cursos: a) atualizados; b) modernos; c) práticos ou d) teóricos”?

117-P: Vamos analisar a pergunta primeiro? Por que colocaram aspas na pergunta? (muitos querem falar)

118-A2: Por que é uma parte do texto ... porque foi tirado do texto ...

119-P: Pessoal, o que ele falou tá certo.

120-A1: Porque é um trecho que foi tirado do texto.

121-P: De que lugar do texto foi tirado?

122-As: Da placa.

123-P: No texto tem essa informação. Expressão é um segmento de palavras que dá um significado, que tem determinado sentido... não é uma palavra só, são duas ou mais. Então, “última geração” é uma expressão, pois tem duas palavras para dar um significado, representar um sentido, e sublinhada, o que significa?

124-As: Grifada.

125-P: Isso. E o que é “sugere”?

126-As: É...

127-A1: Diz.

128-A6: Quer dizer.

129-A1: Significa

130-P: Isso... propõe, né? A expressão grifada significa que os cursos daquela escola são?

131-As: Atualizados

132-As: Modernos.

133-P: Por que moderno L.?

134-A9: Porque aqui tá marcado “última geração”.

135-A6: Só que dá na mesma ... atualizado é moderno ...

136-P: O que é moderno também é atualizado?

137-As: É...

138-A4: Não, porque se fosse eu não teria errado essa questão...

139-P: Ouviram? De acordo com o gabarito do SARESP, a alternativa correta é a “A”, eu contei pra vocês que essa atividade foi tirada do SARESP, né? De 2004, da prova de quinta série, segundo o gabarito, realmente a resposta correta é a “A”, mas se a gente for analisar e chegarmos à conclusão que, como vocês já pensaram aí, atualizado é a mesma coisa que moderno, a outra alternativa estaria correta, porque algo que é moderno é atualizado ... não pode ser isso? Mas segundo o gabarito é a letra “A” e como não podemos escolher duas alternativas... mas ... cá entre nós, vocês estão certos, quem assinalou “modernos” entendeu a mesma coisa, teve a mesma opinião de quem marcou “atualizados”. Então, pessoal, acabou, né? Eu vou pedir pra vocês quando for ler qualquer tipo de texto, que analise a página dele, as imagens que possam ter, a expressão no rosto de personagens, se tiver, observar bem a pontuação ... as informações que trazem os desenhos ... tá bom? Então é isso aí.

FIM DA TERCEIRA GRAVAÇÃO

5ª GRAVAÇÃO/AULA

01- P: Ola, pessoal. (falas inaudíveis) Hoje nós vamos fazer juntos a discussão daquela atividade que vocês fizeram, lembram, a do Chico na Igreja, a que vocês fizeram individualmente ... vou entregar, tá? (entrega as atividades e textos chamando os alunos) Pessoal, agora eu vou pedir a colaboração de vocês pra ... pra... fazerem a leitura das respostas que vocês colocaram ... me digam o porquê de vocês colocarem tal resposta, vamos lá. No começo, vocês se lembram, era pra fazer a leitura apenas da página do texto, não era pra ler os balões. Alguém gostaria de ler a primeira? (muitos alunos levantam as mãos) Então pode ler M.

02- A1: (lê) “Aprendendo com o texto humorístico. Tira, discutindo a unidade. Sem ler os balões e apenas observando a página, responda: Quem é o autor desse texto?”

03- P: Quem é o autor desse texto, classe?

04- As: Maurício de Souza.

05- P: E onde vocês acharam essa informação?

06- As: (muitos falam ao mesmo tempo) Debaixo do nome Chico Bento.

07- P: Um de cada vez. Onde você achou D..

08- A2: No canto da página, embaixo do nome do Chico ...

09- P: Embaixo do título... Qual é o título do texto?

10- As: Chico Bento...

11- P: Embaixo do título tem umas letrinhas, uma assinatura, que não te tão legível assim ... como vocês viram que aí tá escrito Maurício de Souza? Como você sabe F.?

12- A3: (respostas inaudíveis)

13- P: Quem deduziu, que foi pela dedução ou ... quem foi pelo conhecimento ... que sabe que o Chico é personagem do Maurício? (vários alunos levantam as mãos) Quem já conhecia a resposta ? (alunos levantam as mãos e comentam ao mesmo tempo) Muito bom. E agora a próxima perguntinha, quem vai?

14- A4: “Como você sabe disso?”

15- P: Como você sabe disso, que é Maurício de Souza o autor? (falas) Espera um pouco, o M. tá falando alguma coisa que parece importante , o que é M?

16- A1: Por que foi ele que criou a Turma da Mônica.

17- P: Bem, e você C. o que você queria dizer?

18- A4: É que eu observei aqui no texto...

19- A5: Eu também achei no cantinho aqui (apontando para a folha).

20- P: Sei, que vocês observaram isso na folha do texto, né? O que você respondeu, Aa.?

21- A6: Eu respondi aqui... só que... tá errado.

22- P: Pode ler pra gente?

- 23- A6: (fala inaudível)
- 24- P: Então tá bom, uns localizaram embaixo do título, outros já sabem quem escreve as historinhas do Chico, né? Ou seja, fizeram, uma dedução. (lê) “De onde pode ter sido tirada esta tira?” esse texto?
- 25- As: Falas inaudíveis
- 26- P: De onde ? O que você falou A.?
- 27- A7: De uma revista em quadrinhos.
- 28- As: De gibi ...
- 29- P: De revista em quadrinhos que é o gibi, um gibi do Chico Bento, que mais?
- 30- A7: Foi tirado de uma história em quadrinhos da Turma da Mônica.
- 31- P: E o T., falou o que?
- 32- A8: Da revistinha do Cebolinha.
- 33- P: Pode ter sido tirada da revistinha do Cebolinha, do Cascão, quem mais?
- 34- As: Almanaque do Chico Bento.
- 35- P: Pessoal, ninguém pensou numa revista de ... história de ... aquelas folhas que vêm dentro do jornal, da parte de entretenimento? Poderia ter sido tirada daí?
- 36- As: Poderia...
- 37- A2: Mas é de revista de história em quadrinhos...
- 38- P: Então vocês já têm certeza?
- 39- As: Não!
- 40- A2: Não! Não! Sei por que é tanto gibi... são várias histórias.
- 41- P: E se a gente olhar a página, vamos ver o que tem nela. Vamos ver o que tem nela pra gente tentar deduzir de onde foi tirado esse texto já que não tem anotada na página a fonte do texto, sabem que isso deveria estar aqui, não é? Vamos ver qual é a fonte do texto.
- 42- A1: Foi da revista “Infa brinquedos”.
- 43- P: O M. falou que foi da revista “Infa brinquedos”, pode ser uma revista de publicidade, fazendo propaganda da Info, né? Que fabrica brinquedos. Mas seria uma revista dedicada a que tipo de público, de leitor, de pessoas?
- 44- As? Crianças.
- 45- P: Crianças? Então vamos ver a perguntinha que vem logo embaixo da outra. (lê) “Qual seria o provável leitor desse tipo de texto?”
- 46- As Crianças.
- 47- As: Jovens.
- 48- A9: Qualquer um.
- 49- A2: Adolescentes.

- 50- As Jovens
- 51- A2; Meu vô lê!
- 52- P: Bom! Na hora que o autor escreveu esse texto ele escreveu pensando em quem?
- 53- As: Crianças.
- 54- P: Em crianças, por que vocês acham que é para crianças? Que criança é o leitor desse tipo de texto?
- 55- A1: Porque elas se interessam por esse tipo de texto, de personagens.
- 56- P: Olhem, vocês tão falando todos a mesma coisa, porém em outras palavras ... crianças que gostam, crianças que se interessam. Quem mais leria? A pergunta é “ Qual seria o provável leitor deste tipo de texto?” e porque você acha que é ele? Que são crianças apenas. Pode ser um colecionador, também? (falas variadas e ao mesmo tempo) alguém que seja fã de história em quadrinhos?
- 57- As: Pode.
(comentários inaudíveis)
- 58- P: Próxima (lê) “Que outros personagens desse autor você conhece?”
- 59- As: Mônica, Cebolinha (várias falas)
- 60- A8: Piteco.
- 61- P: Piteco.
- 62- A2: Franjinha .
- 63- P: Franjinha ... Mônica ... Magali... quem gosta da Magali? (pausa) Ninguém?
- 64- A4: Eu.
- 65- P: Você gosta, eu também,. tem alguma coisa nela que te agrada, por qual motivo você gosta dela? (resposta inaudível) E do Cebolinha, quem gosta dele? (vários alunos levantam as mãos) Por que você gosta do Cebolinha?
- 66- A3: Por que ele fala engraçado. (risos)
- 67- A2: Eu gosto do Sansão.
- 68- P: O D. gosta do Sansão. Pra quem não sabe Sansão é o... (alunos completam) coelhinho da Mônica. (falas) Vamos lá? (lê) “Chico normalmente é apelido de quem se chama...”
- 69- As: Francisco.
- 70- P: Normalmente quem se chama Francisco é apelidado por Chico... e quando criança é ...
- 71- As: Chiquinho.
- 72- P: Ou... se for mulher ...
- 73- As: Chiquinha.

- 74- P: Quem tem história em quadrinhos em casa? (vários alunos levantam as mãos) E vocês que têm lêem as histórias? (várias falas ao mesmo tempo) É? Você tem de quem A.?
- 75- A7: Da Mônica.
- 76- P: E você M. tem de quem?
- 77- A1: Da Mônica.
- 78- A10: Eu tenho de todos (falas inaudíveis)
- 79- P: Quem tem do Chico Bento? (muitos falam e levantam as mãos) Pessoal, vamos ouvir o colega?
- 80- A8: Professora, eu tenho do Homem Aranha só.
- 81- P: Bom. Que personagem vocês mais gostam? Acho que já perguntei isso, não é?
- 82- A8: Da Magali, da Mônica...
- 83- A11: Da Mônica.
- 84- P: Você gosta da Mônica? Ninguém gosta do Pato Donald? (várias respostas afirmativas)
- 85- A2: Eu gosto do Pateta.
- 86- P: Do Pateta ? (muitos alunos querem responder ao mesmo tempo) Pessoal! Da turma do Pato Donald tem os Irmãos Metralhas, alguém já leu?
- 87- A10: São sobrinhos do Tio Patinhas.
- 88- P: Não, esses são os Três Patinhos.
- 89- A2: São todos atrapalhados.
- 90- P: É (muitos querem dar opinião ao mesmo tempo) Voltando para o texto, (pausa) o que é que o Chico está fazendo?
- 91- As: Se confessando.
- 92- A10: Se confessando com o padre.
- 93- P: Pra que serve se confessar?
- 94- As: Para confessar os pecados...
- 95- A1: (lê) “Para se livrar dos pecados cometidos e se sentir melhor com Deus”
- 96- P: (muitas falas, pausa da professora) Pessoal, será que dá pra falar um de cada vez?... Levantando as mãos... um de cada vez, se não ninguém consegue ouvir ninguém. A pergunta foi: para que serve se confessar? Fala C.
- 97- A4: Pra tira um peso da consciência.
- 98- P: Pode ser. E você Cl.
- 99- A12: Para que Deus nos perdoe.
- 100- A8: Para que Deus perdoe os pecados.

101-P: Que mais... tem gente que se confessa apenas pra querer desabafar, né? Como vocês falaram, para tirar um peso da consciência. Que religião tem esse costume, de se confessar?

102-As: Católica.

103-P: A católica que tem esse costume. Pessoal, por que vocês falaram que o Chico está se confessando? O que tem nos quadrinho que fez vocês responderem que ele está se confessando?

104-A2: Porque ele mentiu.

105-P: Sem ler os balões ainda, só visualmente. Só pelas imagens aí.

106-A1: Por causa do padre, do confessor.

107-P: Sei. E a E. falou o quê, E.?

108-A13: Porque ele tá apavorado.

109-P: Apavorado? E a posição que ele tá, qual posição que está?

110-As: Ajoelhado.

111-A1: Porque ele tá sem chapéu e dentro da igreja não pode usar chapéu.

112-P: Olhem o detalhe que o M. observou. O Chico Bento não tem o costume de usar chapéu? Ele tá de chapéu aqui?

113-As: Não.

114-A? Tá na mão dele.

115-P: Ele tirou o chapéu em respeito à igreja, à religião. Quem já se confessou alguma vez? (vários alunos levantam as mãos) Nossa, quanta gente. Quem só se confessou com padre? (mãos levantadas) Quem se confessa, mas não é com padre? A1: Com a mãe, com a vó.

116-P: Que pecado você cometeu? (sem respostas) Quem já se confessou, levanta a mão de novo. Quem pode dizer o pecado que confessou? Tem alguém que pode dizer o que fez?

117-A3: Tem gente que rouba boné.

118-A5: O F. que faz isso. (risos)

119-P: Se confessou, F.? (risos)

120-As: Ê! F. Hein!

121-P: (lê) “O que você já fez de errado que pode ser considerado como pecado?” O que você acha que foi pecado?

122-A4: (em voz baixa) Tudo.

123-A1: Desobedeci a mãe.

124-A3: Peguei dinheiro do meu pai escondido.

125-P: Tem uma coleguinha da outra sala que também pegou dinheiro escondido, o pai descobriu e deu um “belo” castigo pra ela. Ele guardava dinheiro debaixo do colchão e ele pegou. Tem alguém que pega dinheiro do pai escondido?

126-As: Eu. (risos e várias respostas afirmativas ao mesmo tempo)

127-P: Pessoal. Psiu! Olha! Ô , Aaa, você acha que seu pai não percebe? O que vocês acham? Ele não percebe?

128-As: Não! (gesticulam negativamente)

129-A14: (gesticulando) Não percebe, não. Eu só pego quando tem muito dinheiro.

130-A1: Professora, ele pega dinheiro pra comprar doce.

131- (Falas inaudíveis)

132-P: Bom, alguém já contou esse pecado? Agora vocês estão contando pra mim, é claro.

133-A5: Eu já menti.

134-P: Quem já mentiu. Uma mentira muito grave.

135-As: Eu (levantando as mãos)

136-A6: Eu falei palavrão.

137-P: Quem fala palavrão?

138-As: (apontando para colega) A Aa!

139-A1: A Aa., professora

140-P: Você fala palavrão, Aa? Bom, vamos partira para os desenhos. (lê) “Quais são os personagens do texto?”

141-As: Chico Bento e o padre.

142-P: Isso, só. (lê) “A história passa-se em que lugar?” Ou seja, onde é que a história acontece?

143-As: Na igreja.

144-P: Como vocês sabem que é na igreja?

145-A9: Porque tem banco.

146-A5: Por causa da casinha.

147-P: Como é que se chama essa casinha?

148-As: Confessionário.

149-A2: Professora, se você for olhar no segundo quadrinho, tem uns bancos aí do lado dele.

150-P: Olha só o que o D. tá falando. Você pode repetir, por favor?

151-A2: Se você olhar no segundo quadrinho, tem uns bancos do lado dele.

152-P: Ah! Tem alguns banquinhos, olhem. (risos quando alguém comenta que na praça também tem banco) Tem mais coisas aí que fazem parecer uma igreja? (falas

inaudíveis) É isso. (pausa, depois lê) “ O personagem adulto é um: a) pastor evangélico; b) diretor de escola; c) padre ou d) senhor na janela do quarto?

153-As: É um padre.

154-P: Ué, mas um padre não pode ser um diretor de escola?

155-As: Não.

156-A1: Ele tá de batina.

157-P: Quer dizer que quem é padre não pode ser diretor de escola?

158-As: Não.

159-P: Um de cada vez. Vamos lá.

160-A14: Tá perguntando desse aqui da história, como ele tá aqui. (apontando para o texto)

161-P: Ah! É isso aí. Viram, ela falou que a pergunta é como ele está aqui, e aqui ele está como padre. Fala C.

162-A12: Eu ia falar isso daí.

163-P: Era isso também?

164-A1: Eu imaginei que não dá pra cuidar da igreja e ainda cuidar de uma escola. Na hora que ele fosse rezar ia pedir “abençoa, meu Deus aquela escola.” (risos)

165-P: Vamos lá, (lê) “D, por que você escolheu a alternativa acima?” ou seja, por que você afirma que o personagem mais velho é um padre? Um de cada vez vai responder, podem levantar as mãos quem quer falar.

166-A4: Porque ele está no confessionário.

167-A7: Por causa da roupa dele.

168-A12: Por causa da batina dele.

169-A11: Da túnica em cima da batina.

170-P: É uma túnica? Que mais que tem?

171-A2: Por causa do crucifixo dele.

172-P: Muito bom. Agora (lê) “Observe a expressão do rosto de Chico nos três primeiros quadros e escolha uma ou mais alternativas abaixo: Chico diverte-se com a conversa? Chico teme alguma coisa? Chico conta uma brincadeira que fez? Ou Chico está triste com a conversa?” Vamos olhar a carinha dele, como é que ele está?

173-A1: Em qual quadro?

174-P: Nos três primeiros.

175-A7: Tá nervoso.

176-P: Chico diverte-se com a conversa?

177-As: Não.

178-P: Chico teme alguma coisa?

179-As: Sim.

180-P: Chico tá contando uma brincadeira que ele fez:

181-As: Não.

182-P: Por que não é essa?

183-A1 Porque ele não tá rindo de nada.

184-P: É isso. Chico tá triste com a conversa?

185-A1: Ele teme alguma coisa, professora. Ele tá com medo de quantas ave-marias o padre vai mandar ele rezar.

186-P: Todos concordam com o M.?

187-As: Concordamos.

188-A12: Pela cara dele ele tá é com medo mesmo do padre ...

189-P: Muito bem! (lê) “F, Descreva as principais características de Chico”, pessoal, vamos descrever as principais características dele? Um de cada vez

190-A2: Ele, de boca aberta, aparenta ter um dente só.

191-A15: Chico é baixo.

192-A12? Ele anda descalço.

193-A1: Ele usa chapéu de carpinteiro.

194-A7: Ele não está usando sapatos.

195-P: Observem isso, ele não usa sapatos. pode ser porque é costume de criança.

196-A4: Tem o sotaque de quem tá no interior.

197-P: Muito bem percebido. Ele é religioso?

198-As: É.

199-P: Por que ele é religioso?

200-As: Por que ele tá se confessando.

201-P: Se ele tá ali se confessando na igreja para um padre é porque ele respeita e deve seguir essa religião, a católica, que a gente falou. (lê) “O que essas características indicam sobre seu grupo social?” Vocês falaram do chapéu dele, que ele anda descalço, que ele vai à igreja, o que indica isso? O que vocês poderiam me dizer sobre as crianças que fazem o mesmo que Chico?

202-A1: Indica que ele é do campo.

203-P: Do campo. E como é que as crianças do campo brincam?

204-A15: De cavalo...

205-A4: Cortam grama, brincam de estilingue.

206-P: Será que brincam de bola de gude?

207-As: Brincam.

208-P: E de pular corda?

- 209-As: Brincam.
- 210-P: Do que mais eles brincam, o que mais fazem?
- 211-A2: Esconde-esconde.
- 212-A7: De pega-pega.
- 213-A4: De cabra-cega.
- 214-A2: Brinca com o cachorro.
- 215-A7: Catá goiaba... (risos)
- 216-A1: Nadam no rio.
- 217-A1: Andam de cavalo.
- 218-P; Tá bom, é isso aí. Letra “h” (lê) Compare o grupo cultural de Chico Bento com o grupo dos seguintes personagens: Mônica.” Onde a Mônica vive, como ele vive?
- 219-A1: Ela é igual o Chico.
- 220-P: Não tão igual assim, ela tem brincadeiras que o Chico tem?
- 221-A2: É que a Mônica, na cidade, não pode brincar de pular corda, de pega- pega ...
- 222-P: O que tem de diferente entre eles?
- 223-A2: É que ela usa sapatos.
- 224-A4: Que ela vive na cidade e ele vive no campo.
- 225-P: Bom. Mais?
- 226-A6: Vai fazer compras.
- 227-P: Vai fazer compras onde?
- 228-As: No shopping.
- 229-A1: Ela nada em piscina ele nada no rio.
- 230-A5: Na cachoeira.
- 231-P: E do que a Mônica brinca e o Chico não?
- 232-As: Vídeo game.
- 233-P: Vídeo game. não que na roça não tenha, mas é mais comum na cidade.
- 234-A4: Na “lan house”.
- 235-A2: Cinema.
- 236-A5: Shopping Center.
- 237-A1: Professora, eu coloquei assim: ela vive na cidade e brinca com o coelhinho dela e ele vive na roça e brinca com cavalos.
- 238-P: Muito bem, é isso mesmo. É o Piteco? (falas inaudíveis) O Piteco é aquele personagem que tem um cabelão, é da idade da pedra, o amiguinho dele é um dinossauro. (falas) O que ele faria, do que ele brinca?
- 239-A3: De caçar dinossauro.
- 240-A8: Arrasta a mulher pelo cabelo.

241-P: Arrastar a mulher pelo cabelo? Onde vocês viram isso?

242-A8: No desenho.

243-A4: Nos “Flinkstones”

244-A13: No filme.

(muitas falas)

245-P: Vocês acham certo isso, arrastar a mulher pelo cabelo?

246-As: Não. (risos)

247-P: E se fosse o contrário, a mulher puxar o homem pelos cabelos? (várias falas, risos e gestos negativos) Bom, mas isso é informação que a gente vê mais em desenho, né? A gente não sabe se realmente os homens primatas arrastavam as mulheres pelos cabelos, se eles tinham esse costume. E a criança, o menino ou a menina dessa época brincavam do que ou com o quê?

248-A1: Brincavam de “bam!,bam! bam!” risos)

249-P: Isso faz lembrar dos Flinkstones, do que o menino Bambam brincava e a Pedrita, do que ela brinca?

250-A7: Boneca. (comentários dos colegas)

251-P: De boneca?

252-A2: De boneca de pedra.

253-P: Ah! Será que tinha boneca de pedra?

254-A3: Como que ia ser uma boneca de pedra, ô?

255-A1: Cala a boca, meu! Nunca viu boneca de pedra não?

256-A2: Lógico que não!

257-A7: Brincava com os filhotes de dinossauro.

258-P: Bem, e vocês conhecem o Papa-capim? (respostas positivas) O Papa-capim é um...

259-As: Índio.

260-P: E como o índio brinca?

261-A2: De arco e flecha. Um de cada vez.

262-A5: De pescar...

263-A7: Professora, ele fica lá no cipó brincando.

264-A2: Ele dança...

265-P: E ... onde vocês acham que o homem da idade da pedra dormia?

266-As: No chão

267-P: Será que forravam?

268-As: Não.

269-A7: Era na pedra dura.

- 270-A2: Eles achavam onde tinha terra mais fofinha e dormiam.
- 271-A9: Eles forravam com pele.
- 272-A2: Pele era para se cobrir.
- 273-A3: Na rede. (fala inaudível)
- 274-P: Muito bem! Bom, (lê) “A respeito do tipo de texto. No texto há um narrador contando um caso ou há um diálogo entre personagem”?
- 275-As: Há um diálogo entre personagem.
- 276-P: Não tem narrador nesse texto, não?
- 277-As: Não!
- 278-P: O T. falou que tem, vamos ver. T. qual é o narrador do texto?
- 279-A8: Maurício de Sousa.
- 280-P: Mas esse não é o autor do texto? Quem faz a história é o autor, escritor? Quando tem uma história sendo contado, aí tem narrador .
- 281-A8: Ah, é. (fala inaudível)
- 282-P: (lê) “Por que esse texto é chamado de história em quadrinhos?” Um de cada vez.
- 283-A3: Porque é feita em quadrinhos.
- 284-A9: Porque tem quadrinhos e tem balões.
- 285-A5: Tem fala nos quadrinhos.
- 286-A2: Tem desenho dos personagens.
- 287-P: Muito bem. (lê) “Qual a importância da ordem, seqüência dos quadrinhos e da posição dos balões?” Na hora que a gente for ler a história, se não tiver numa seqüência correta, como vamos ler? A gente não vai entender nada. E os balões? Por onde a gente começa, pelo primeiro ou pelo mais alto?
- 288-As: Pelo primeiro.
- 289-P: Bom, se o primeiro for o mais alto, tudo bem, a gente tem que começar a ler pelo balão mais alto e ir descendo. Quem lê história em quadrinhos, daqui da sala quem lê? (muitos levantam as mãos) B. você lê história em quadrinhos?
- 290-A16: Leio. Eu tenho um monte.
- 291-P: Quem mais? Você? Que personagem você lê?
- 292-A16: da Mônica.
- 293-P: Quem compra revistinha pra você? Ou você ganha?
- 294-A16: Meu pai compra.
- 295-A2: Meu padrasto compra.
- 296-A5: Meu pai compra pra ele.
- 297-P: E ele gosta de qual personagem?
- 298-A5: Sei lá.

299-P: Seu padrasto também compra? Pra ele ou pra você?

300-A2: Pra nós dois.

301-P: Ele gosta de qual personagem?

302-A2: Ah! Tem vários, o Cascão. Magali.

303-P: Bom. Quem mais?

304-A9: Professora, meu pai compra.

305-P: Ah é? Pra você? (aluno afirma com a cabeça) Tem alguém que o pai compra? (alguns alunos levantam as mãos e falam ao mesmo tempo). Muito bom. Agora na outra folha. Número quatro. (lê) “Agora leia a história em quadrinhos” alguém que ler? (muitos levantam as mãos, a professora seleciona dois alunos que irão representar os personagens pela voz). Vamos lá. (os alunos fazem a leitura dos balões). Então olha só, o menino chegou na igreja e começou a falar para o padre, fala que fingiu pra faltar na aula, alguém aqui já mentiu pra faltar na escola? (muitos afirmam levantando as mãos) Ele ali mentiu. Deu certo a sua mentira?

306-A17: Não!

307-P: Não, por quê?

308-A17: Minha mãe me deu remédio e disse “vai pra escola”. (risos)

309-A3: O F. nem precisa mentir, lê tá doente todo dia.

310-A1: É, ele quase não vem.

311-A18: Professora, minha irmã fala que eu tô na boa em casa.

312-P: Por que, você mente muito?

313-A18: Não. É porque umas duas ou três vezes eu fui pedi pra minha mãe, é ... eu menti que tava doente e deu certo.

314-A1: Eu falo “mãe, eu já fui a semana inteira deixa eu faltar hoje?” e ele fala: “se que sabe, se pegar o caderno de alguém pra copiar a lição.”

315-P: É, mãe. “Que roubei mais de trinta goiabeiras”, pessoal, percebam uma coisa, esse roubei não significa. Não é a mesma coisa que roubar uma caneta de alguém, por exemplo, não é o mesmo roubo que pegar algo de alguém, de roubar dinheiro de alguém. Não é o mesmo tipo de roubo. Por quê? Isso faz parte dos costumes da criança que tem perto de si um pé de frutas, na roça isso é muito comum. É costume deles ou até nosso se a gente tiver um vizinho com um pé de frutas bem gostosa lá na fundo do terreiro.

316-A2: Lá perto de casa tem um pé de goiabeira (inaudível)

317-A1: Professora, sabe subindo a rua Pequiá, ali tem uma rua que tem umas frutinhas vermelhas na árvore. Todo dia a gente passa ali e pega.

318-P: Isso é diferente. (lê) “A fala de Chico Bento é típica do morador da cidade grande” ou “morador do campo”?

319-As: Do morador do campo.

320-P: Quem mora no campo geralmente fala com o “r” bem “redondo”né? A pergunta sobra mentira a gente já discutiu, né? “O que você disse que sentia” O F. disse que sentia muita dor de cabeça. Ô, A., qual foi a dor que você mentiu que tinha?

321-A6: Eu só falo que to com dor de cabeça, só , toda vez.

322-A19. Dor no braço. Aí minha mãe fala que é pra ir pra escola e se eu amanhecer com o braço inchado ele leva eu no médico.

323-P: A mãe dela queria a prova da doença. Quem mais? E Qual foi a doença que você inventou?

324-A11: Eu disse que não queria ir pra escola que eu tava com dor, mas ele nem ligou e eu falei, falei aí ele me bateu e me mandou ir pra escola.

325-A1: Quando eu estudava na outra escola, eu fiquei embaixo do cobertor, aí ele me chamou, eu me arrumei só que deitei de novo, aí eu comecei a dormir e minha mãe a me procurar, ele tava atrasada, aí eu acordei e ela gritou: “Moleque, se tá aí ainda” quase que eu apanho.

326-P: É melhor evitar apanhar.

327-A6: Apanhar não dói não.

328-P: Quem é que apanha? (falas inaudíveis)

329-A1: Eu apanho quando é coisa séria.

330-A2: Professora, levar chineladas é apanhar?

331-P: Levar chineladas é apanhar. Vamos escutar o A.. Você apanha com quê?

332-A7: De fivela de cinto.

333-A9: Eu já apanhei de fio.

334-P: Alguém já apanhou de cabo de vassoura? (muitos levantam as mãos)

335-A1: Professora, uma vez minha mãe me bateu com vassoura e pegou bem aqui (apontando o nariz)

336-A18: Professora, eu nunca apanhei.

337-P: Que bom! (uma aluna chega e conversa em voz baixa com a professora) Olhá só essa, gente. A mãe da Aa. disse que quando pequena o pai fazia cinto de couro e no cinto de couro ele passava sal e limão e deixava secar pra bater nela, na mão. Essa era pra doer mesmo. (risos e comentários) Pessoal, voltando (lê) “Dê sua opinião” Que tem a ver esse número de orações com os pecados de Chico?

338-A12: Tem relação com as goiabas que ele roubou.

339-A2: Trinta goiabas com trinta pais–nossos.

340-P: Dois tipos de oração para cada goiaba?

341-A6: (fala inaudível)

342-P: Muito bem pensado. Olha o que a Aa. Falou: ela contou os pecados dele, são quatro pecados, aí ela calculou, trinta ave-marias e trinta pais-nossos dá sessenta que dividido por quatro dá quinze, quinze orações para cada goiaba, idéia bem válida, é isso mesmo. (lê) “No último quadrinho Chico pede um desconto, por quê?” Por que ele pede um desconto? (lê) “achou que não teria tempo de rezar? achou que não pecou tanto? achou que era muito para ser roubado? estava sendo irônico?” E?

343-As: Achou que era muito para ser rezado.

344-A1: Tava sendo irônico.

345-P: Irônico? Parece que ele estava sendo tão franco, tão inocente.

346-A7: Que que é irônico?

347-P: Irônico é aquela pessoa que diz uma coisa querendo dizer outra. Por exemplo, o T. está bagunçando muito hoje, aí eu chego e falo “Nossa, T. você hoje está muito quietinho, tá bem comportado, né?” Entenderam? Agora a número cinco, (lê) “Mexendo com a escrita: qual a relação das formas de tratamento “nhô” e “sinhor” usadas por Chico Bento em suas falas?” O que tem a ver um com o outro?

348-A2: São formas de tratar pessoas mais velhas.

349-P: Sei, mas o que significa “nhô” e sinhô”?

350-A1: Senhor.

351-P: Significa senhor, é a mesma coisa, só que estão abreviados.

352-A1: Como os escravos falavam com seus donos ... é ... nhô ... sinhazinha ...

353-P: Bom, bom. (lê) “No terceiro quadrinho, o ponto de exclamação na fala do padre indica: um apelo? uma advertência? uma admiração? ou uma saudação?” Como é o ponto de exclamação? É uma reta com um pingo embaixo (escreve na lousa) Esse é o ponto que a gente usa para fazer perguntas?

354-As: Não.

355-P: Não, né? É o ponto que a gente usa para fazer uma afirmação, para enaltecer uma fala. Então em que tom o padre está falando?

356-As: Ele tá dando uma advertência.

357-P: Tá dando uma advertência. Mas é só por causa do ponto que vocês perceberam isso ou tem mais alguma coisa? Olha só, olha pra mão do padre, qual a posição dela? É de quem está aprovando a atitude do Chico?

358-A2: Ele tá advertindo porque ele fez coisa errada.

359-A1: É como se fosse uma ordem.

360-P: Muito bem. Em (lê) “Justifique a sua escolha acima” foi o que nós acabamos de discutir. Na próxima, (lê) “S ele tivesse roubado as frutas abaixo, como Chico diria o nome das árvores?” Vamos lá: laranja?

361-As: Laranjeira.

362-P: Limão?

363-As: Limoeiro.

364-P: Banana?

365-As: Bananeira.

366-P: Mamão?

367-As: Mamoeiro.

368-P: Melão?

369-As: Meloeiro.

370-P: E a uva:

371-As: Uveira.

372-P: Não é uveira não.

373-As: Parreira.

374-P: Isso mesmo. (lê) “A fase abaixo está errada? Por quê?”

375-As: Não.

376-P: (lê) “Padre! Se eu contasse qui fingi qui tava doente pra fartá na aula...” essa frase tá errada?

377-(inaudível)

378-A1: Por causa do “fartá” em vez faltar.

379-P: Quem acha que não está errada levanta a mão. (alguns levantam as mãos, mas outros tomam a palavra)

380-A5: Mas é a linguagem dele, não tá errado.

381-P: Olha só ...

382-A11: É isso que eu ia falar. Ele é do interior.

383-A10: É que ele mora no campo e fala assim.

384-P: Exatamente, não tá errado não. Esse é o jeito de falar da pessoa que vive no campo. (lê) “Se a fala acima fosse dita por um menino da cidade grande, como ela seria?” Uma pessoa só para responder. Você pode ler sua resposta?

385-A3: Padre! Se eu contasse que fingi que tava doente pra faltar na aula...

386-P: Isso, todos fizeram assim? Bom, vamos em frente. (lê) “As reticências usadas na fala do garoto indicam que ele: está totalmente certo, decidido sobre o que quer dizer? está fazendo uma brincadeira com o padre? está perturbado, com receio do que o padre pode dizer?” O que indicam essas reticências?

387-A1: Ele tá com medo.

388-A2: Ele tá perturbado e com receio.

389-P: Isso, ele também pode estar pausando a fala, dando pausa na sua fala. Muito bem.(lê) “Escreva o plural dos seguintes substantivos compostos: peixe-boi”:

390-As: Peixes – boi.

391-P: Guarda – noturno?

392-As: Guardas- noturnos.

393-P: Isso. Beija-flor.

394-As: Beija – flores.

395-P: Bom. E o que sugerem os verbos “contasse e dissesse”? Sugere que ele tem certeza do que tá falando?

396-As: Não.

397-P; Sugere uma dúvida de? Uma possibilidade? Ou alegria?

398-A2: Possibilidade.

399-P: Possibilidade, é como se ele dissesse algo, mas não confirma o que diz, é algo possível. A última nós não vamos discutir, lembra que eu pedi pra vocês não fazerem porque a gente ainda não estudou isso? Alguém quer comentar a atividade? Não? (bate o sinal, a professora pára a gravação)

FIM DA QUINTA GRAVAÇÃO

6ª GRAVAÇÃO/AULA

A filmagem é iniciada com os alunos já em suas carteiras e recebendo as folhas de textos e atividade

01- P: Pessoal, então, boa tarde!

02- As: Boa tarde!

03- P: Vocês receberam outro texto e outra dinâmica, um texto em quadrinhos. O texto do Chico Bento, “O sabe tudo “ e uma dinâmica, uma atividade de leitura sobre esse texto, ok? A gente vai fazer de novo um atividade de leitura igual a gente já fez, lembram-se? Então vamos começar? Vocês podem fazer em duplas, com um colega ou sozinho. Pode me chamar se tiver dúvida. Vamos lá então? Mãos à obra? (Muitos alunos chamam a professora, não é possível ouvir a conversa entre eles) Vocês se lembram que a gente tem que observar tudo no texto? (os alunos fazem juntos a atividade, a professora circula pela sala quando o aluno lhe faz uma pergunta que ela comenta com a turma) Pessoal, o O. fez uma pergunta que, de repente, pode ser a dúvida de muitos. Ele tá perguntando qual a posição da leitura dos textos, quero dizer, qual a posição das páginas, (Na mesma folha, há cópias de duas páginas com tiras.) ele tá perguntando é pra ler começando de um lado e seguir até a outra página

depois voltar pra coluna de baixo ou se é pra ler todo um lado depois ir para a outra página. Aqui nessa folha de sulfite tem duas páginas de historinha, dobrem ao meio e vocês vão entender, então, lê primeiro um lado da página depois vai para o outro lado e lê a outra página, tá bom? Entenderam? (os alunos respondem afirmativamente, outra aluna chama a professora) Pessoal, na pergunta número quatro, tá perguntando se existem mais personagens atuantes no texto, é no texto que tá com vocês, é esse texto aí, viu?

04- A1: Professora, me tira uma dúvida? Aqui, (lê) você saberia dizer quando a historinha acontece?" Eu não entendi.

05- P: Vamos lá. Quando você acha que tudo tá acontecendo, que as coisas estão se passando na historinha?

06- A1: Na sala de aula.

07- P: Na sala de aula é o lugar. Aí tá perguntando quando e não onde.

08- A1: Não sei não.

09- P: Não? Bom, vamos lá. Tá dia ou tá noite?

10- A1: Tá dia.

11- P: Juntando o fato de estar dia e o menino está na escola, em qual tempo a historinha acontece?

12- A1: Na hora de ir pra escola?

13- P: Na hora de ir? Mas ele já não tá lá?

14- A1: Então é na hora da aula ...

15- P: Isso, no horário da aula.

16- A2: Professora, não entendi essa ' Onde você localizou as informações acima?'

17- P: (referindo-se à questão dois) Onde você localizou as informações acima, ó, qual o título da história?

18- A2: "O sabe tudo"

19- P: Então, onde você localizou essa informação? Quem é autor desse texto? E onde está essa informação?

20- A2: Entendi, entendi. Em cima do texto, no primeiro quadrinho.

(outros alunos do fundo da sala pedem orientação da professora, mas as conversas são inaudíveis, assim se passa grande parte da gravação pois a pessoa que filmou nesse dia não estava percebendo o problema)

21- P: Pessoal, a pergunta número cinco tá assim, ó:(fala depois que uma aluna lhe faz uma pergunta que não se ouve na gravação) " Você saberia dizer quando a historinha acontece?" (alguns alunos se manifestam para responder) Muita gente tá

com dúvida. Alguém já respondeu essa na folha? alguns levantam as mãos) Você respondeu o quê, L.”

22- A3: Eu acho que se passa de tarde.

23- P: O que te levou a pensar que se passa à tarde?

24- A3: Por que tá na hora da escola.

25- P: Vamos ver os outros. L., quando a história acontece?

26- A4: De manhã.

27- P: De manhã? Por quê?

28- A4: inaudível)

29- P: O L. Falou que se passa à tarde por causa do horário da escola, vocês perceberam que estão assimilando o horário de aula de vocês com o do Chico, vocês estão relacionado isso.

30- A2: Ele tá estudando, então é à tarde ...

31- P: Mas só se pode estudar à tarde? Não pode ser pela manhã? Vocês estão relacionado com seus estudos. Quando acontece? Não é no horário que ele tá na escola? É no horário de aula. Não precisa dizer se é à tarde ou á noite, mas no horário de aula. Por que só isso ? Porque vocês mesmos relacionaram os estudos de vocês com o do Chico. Ele tá dentro da sala de aula depois sai para o campo. (outros alunos chamam a professora)

32- A6: Professora, eu não entendi essa aqui.

33- P: A oito? Pessoal, a número oito tá sendo motivo de dúvida pra muita gente. Vamos ver (lê) “O que acontece na historinha entre o final da primeira página e o final da terceira?” O final da primeira página é essa aqui, a da historinha e não o final da sulfite. Meninos, o que tá acontecendo desse finalzinho aqui até o final da terceira página? O que tá acontecendo aí?

34- A6: Ele saiu e tá mostrando o que ele sabe fazer.

35- A3: Ele tá mostrando pra professora o que ele sabe fazer. Tá mostrando o que sabe sobre o lugar dele.

36- A6: O que ele faz todo dia.

37- P: Isso. Os meninos aí chegaram a seguinte conclusão... fala pra nós M. Pessoal, vamos ouvir?

38- A7: (lê sua resposta, porém o som da voz está inaudível)

39- P : (repetindo a fala do aluno) Ele mostrou tudo o que sabe fazer, porque a professora achava que ele não sabia de nada, é isso aí.

40- A3: E a mãe dele ensinou.

41- P: É, e a mãe dele ensinou. Tudo bem? Melhorou agora? Esclareceu a dúvida?

(Os alunos continuam fazendo a atividade e a professora continua circulando pela sala)

42- A8: Professora, eu não entendi a sete.

43- P: Não entendeu a sete? (lê) “O que está acontecendo no primeiro quadro?”
Olha, o que tá se passando nesse quadro?

44- A8: A professora tá fazendo um monte de pergunta de uma vez.

45- P: E ele, como tá? Olha a carinha dele.

46- A8: Ele não sabe responder.

47- P: Isso, ele não sabe responder, então escreve isso ...

48- A8: inaudível

(A professora circula pela sala, bate o sinal para o intervalo, as atividades são paralisadas e após o intervalo ela é retomada)

49- P: (Enquanto os alunos se ajeitam em seus lugares) Pessoal, vamos começar logo senão não vai dar tempo da gente terminar. (A atividade continua, a professora circula pela sala atendendo aos alunos que a solicitam, foi aí ela resolveu fazer a atividade coletivamente, ou seja, discutir todos juntos e ao mesmo tempo) Pessoal, vamos fazer juntos, então? Tem pessoa que já terminaram. A primeira, qual a resposta?

50- As: “O sabe tudo”

51- P: Foi publicada em mil novecentos e noventa e cinco, como está no final da terceira página e o título e autor estão no começo da primeira página. Essas questões nós já fizemos, né? Quem é mesmo o autor desse texto:

52- As: Maurício de Souza.

53- P: Quem conhece mais personagens de H.Q. E qual mais gosta? (vários alunos se manifestam ao mesmo tempo, a professora tenta dar atenção a alguns) Vamos lá. Quem é personagem principal dessa historinha?

54- As: Chico Bento.

55- P: Não é a professora não? Por que o Chico é o principal?

56- A9: Porque a história é dele.

57- A7: Porque só fala dele.

58- P: Ele aparece em todos os quadrinhos. Quando a história acontece? Só um responde, pode ser? Você responde E.?

59- A10: No horário de escola.

60- A4: Eu coloquei no horário de aula.

61- P: Isso. Onde os fatos acontecem?

62- As: Na escola.

- 63- P: Só na escola?
- 64- A1: Num ambiente.
- 65- P: Que ambiente é esse?
- 66- A1: Numa fazenda.
- 67- P: Numa fazenda ou num sítio, né? Poucos fatos acontecem na sala de aula, a maioria acontece onde o Chico mora. Podem ver que eles saíram da escola e em outro cenário o menino mostrou o que sabe. Onde é esse lugar?
- 68- A2: Na roça.
- 69- P: É, a escola também pode ficar na roça, mas os fatos se deram na casa do Chico, do lado de fora, é claro. A casa dele fica na roça, é um sítio, uma chácara ou uma fazenda. (lê) “Por que você deu a resposta acima”, ou seja, porque é roça, ou chácara.
- 70- A9: Eu escolhi sítio por causa dos animais e das plantas.
- 71- A3: Pelos animais que tem lá.
- 72- A2: Pode ser no quintal da escola.
- 73- P: É, pode ser no quintal da escola.
- 74- A8: Como que vai ser no quintal da escola se não tem animal nela?
- 75- P: Pode ter animal no quintal da escola que fica na roça. E essa mulher que tá aqui, quem é?
- 76- As: A mãe dele.
- 77- P: Então será que eles moram no quintal da escola?
- 78- As: Não.
- 79- P: Mas o que ele tá falando faz sentido, muitas escolas do interior, as que ficam na roça e não na cidade, são chamadas de escola rural e não seria de espantar se nessas escolas existissem uns animaizinhos por lá. (risos) Será que eles moram lá?
- 80- A10: Professora, acontece fora da escola.
- 81- P: É, acontecem na roça, na sala de aula e na casa do menino. (lê) “O que acontece no primeiro quadro?”
- 82- A3: A professora está fazendo perguntas.
- 83- A2: Tá cheio de balões dela.
- 84- P: Nos balões tem a fala dela para quem?
- 85- As: Pro Chico Bento.
- 86- P: Dentro dos balões, o que mostra aí que é pergunta:
- 87- A3: O ponto de ... interrogação.
- 88- P: E ele, sabe tudo?
- 89- As: Não.

- 90- A 1: Ele não sabe nada do que ela tá perguntando.
- 91- A6: Ele não sabe o Brasil, mas sabe tudo sobre a roça!
- 92- P: (lê) “ O que acontece na história entre o final da primeira página e o final da terceira?” Vamos ver?
- 93- As: Ele tá mostrando tudo o que ele sabe fazer.
- 94- A2: Tá mostrando que sabe bastante coisa.
- 95- A6: Ele está mostrando para a professora o que ele sabe fazer.
- 96- P: Ele tá mostrando o que sabe fazer.
- 97- A10: E que a mãe dele ensinou.
- 98- P: Agora eu pergunto: por que ele tá agindo assim, mostrando tudo para a professora?
- 99- A6: Porque ele não sabia as respostas para a professora, mas sabia outras coisas.
- 100-A2: A professora duvidou que ele sabia alguma coisa.
- 101-P: Ela duvidou dele?
- 102-As: Não.
- 103-A5: Ela disse que ele não sabia de nada, aí ele falou “ eu sei sim, mas a senhora não perguntou o que eu sei.”
- 104-P: Mas ela não está duvidando dele.
- 105-A5: Não, ele tá falando que ele não sabe nada. Que ele não sabe as coisas da escola.
- 106-P: Que o Chico quer provar com tudo isso?
- 107-A1: Que ele sabe até mais que ela.
- 108-A5: Que ele sabe um monte de coisas.
- 109-P: Por que o Chico Bento saiu mostrando o que ele sabia?
- 110-A9: Ele queria mostrar para ela que ele sabia outras coisas, ele não sabia as coisas da escola.
- 111-P: Bom. Agora, (lê) “O que Chico faz no quarto quadrinho?”
- 112-A8: Está roçando a terra.
- 113-P: Roçando a terra, isso, ele tá preparando a terra para plantar nela. E no sétimo quadrinho?
- 114-As: Dando comida para as galinhas.
- 115-A5: Dando comida às aves.
- 116-P: Alguém já alimentou aves:
- 117-A1: Eu dei comida pros passarinhos.
- 118-P: E pras galinhas? (muitos levantam as mãos)

- 119-A11: Eu dei comida pras galinhas lá no sítio onde meu vô mora.
- 120-A3: Eu também. (muitas falas ao mesmo tempo)
- 121-P: Isso. Vamos lá. E no nono quadrinho? O que tá fazendo?
- 122-A5: Ele tá ordenhando uma vaca.
- 123-P: Tá ordenhando a vaca. O que é ordenhar?
- 124-As: Tirar leite da vaca.
- 125-P: Quem aqui já ordenhou uma vaca? (vários alunos levantam as mãos) Onde você fez isso? (apontando para uma aluna)
- 126-A9: No sítio, também.
- 127-A10: Eu fui no sítio e lá eu ordenhei a vaca pra minha vó.
- 128-(falas inaudíveis)
- 129- P: Gente, muito bem , vocês me surpreenderam mesmo. E no décimo segundo quadrinho?
- 130- As: Tá pegando uma fruta.
- 131- A3: Tá pegando a fruta.
- 132- A10: Ele tá no pomar pegando fruta.
- 133- P: Que parece uma maçã. Quem já apanhou fruta no pé? (os alunos levantam as mãos) Quem já apanhou fruta no quintal do vizinho?
- 134- A8: Eu já peguei jabuticaba.
- 135- A9: Professora, sabe o que eu fazia? Eu pegava um saco e ia pegar manga perto de casa.
- 136- P: Tô vendo que vocês estão igual ao Chico... Vamos lá. (lê) “No último, quadrinho a professora aparenta estar” .Vamos ver como tá a cara da professora? Lá no último quadrinho. Olha os braços dela, esticados.
- 137- A1: Ela tá feliz.
- 138- A6: Tá dando parabéns pra ele.
- 139- A10: Ela tá satisfeita com ele.
- 140- A2: Tá orgulhosa.
- 141- P: Quem colocou “satisfeita”? (muitos levantam as mãos) Ela realmente tá satisfeita e orgulhosa com o Chico. E por que vocês colocaram essas respostas?
- 142- A8: Por causa do jeito dela.
- 143- A1: Ela tá dando os braços pra ele.
- 144- P: Que mais?
- 145- A1: Ela tá sorrindo.
- 146- P: E por que ele falou que o Chico é dez? Dez é a nota dele?
- 147- A3: Porque ele é bom.

148- P: Que aqui já tirou nota dez? Hoje em dia , na maioria das escolas públicas as notas são por letra, é “S” ou “I”. Quando alguém fala que você é dez, o que isso significa? (muitos respondem ao mesmo tempo)

149- A3: Que você é bom.

150- A11: A professora gostou do jeito dele.

151- A2: Ela tá elogiando o Chico.

152- P: O que mais mostra que ele tá feliz com menino?

153- A3: Pelo rosto dela.

154- A7: Ela tá feliz com o menino.

155- A11: A expressão de alegria.

156- A8: A diferença do rosto dela no primeiro quadrinho e no último.

157- P: Muito bem observado. No começo do texto ela tá com cara de despondida e no último ela com cara de alegre. (lê) “ Quais das atividades feitas pó Chico Bento você costuma fazer ou já fez alguma vez? Onde fez?” A gente discutiu antes, né? Tem alguma coisa que vocês querem falar sobre essas atividades? Subir em árvores. Quem gosta de subir em árvores? (alguns alunos levantam as mãos) “Você ajuda em casa com as tarefas domésticas? O que você faz? O que você acha disso?”
muitos se manifestam)

158- A3: Eu lavo a louça todo dia pra minha mãe.

159- A9: Eu odeio limpar a casa.

160- A1: Eu arrumo a minha cama.

161- A12: Em casa eu faço tudo, minha mãe vai trabalhar e eu que tenho que limpar tudo.

162- P: Quem gosta de fazer isso? E a quatorze? (lê) “Você costuma brincar de quê? Com quem? Se você não brinca, explique o porquê:” E aí, pessoal? (muitas falas ao mesmo tempo)

163- A3: Pega-pega, pulo corda.

164- A7: Eu ando de bicicleta.

165- A1: Eu brincava muito com minha irmã.

166- A3: Eu jogo futebol com o Je. E com o Ma.

167- P: Pessoal, vamos pra outra? (lê) Você estuda em casa? Isso é importante? Por que você tem essa opinião? Que vai falar?

168- A2: Sá quando tem trabalho.

169- A1: Eu faço lição de casa.

170- A11: Eu não faço nada em casa. (falas inaudíveis)

171- P: Pessoal, por que é importante estudar em casa?

- 172- A1: Pra melhorar na escola.
- 173- A3: Pra ser alguém na vida.
- 174- P: Sem estudo não dá, né gente? Estudar em casa ajuda muito.
- 175- A9: Eu não tenho muita vontade de fazer as coisas da escola em casa.
- 176- P: Gente, realmente é muito bom reforçar os estudos em casa. E essa última?
- 177- A8: Eu fiz: será que o Chico gosta de fazer todo esse serviço?
- 178- P: Viram? A pergunta que fiz pra vocês? Será que o menino gosta?
- 179- As: Não.
- 180- P: E essa carinha de alegre que ele faz? Será que está gostando de mostrar que ele trabalha em casa?
- 181- As: Gosta.
- 182- P: Quem mais fez essa questão? Então vão fazendo que depois nós vamos ler. Olha, eu vou encerrar por hoje, já vai dar o sinal. Tem mais atividades pra gente fazer depois, tá? Devolvam as folhas. Por hoje é só, tá?

FIM DA SEXTA GRAVAÇÃO

7ª GRAVAÇÃO/AULA

(A gravação é iniciada com os alunos já em seus lugares, a professora os cumprimenta)

01- P: Pessoal, boa tarde. Hoje nós vamos discutir mais um texto juntos, tá bom? Eu vou entregar pra vocês as cópias dos textos e das atividades com perguntas. Vocês vão fazendo em grupos ou individualmente e vão me chamando se houver dúvidas. (entrega as folhas) Vocês se lembram do esquema de leitura que a gente fez nas outras atividades?

02- A1: Que se tiver cinco perguntas é pra voltar cinco vezes ao texto.

03- A2: É pra ler em volta do texto.

04- P: Lembrem-se de observar a expressão no rosto dos personagens, o lugar ...

(Os alunos começam a fazer a atividade, alguns estão sentados com colegas, outros estão com colegas, eles chamam a professora que os atende, porém pouco se ouve da conversa entre eles)

05- P: Olha, meninos, a P. tá perguntando quem é o Hagar e quem é a Elga. Elga é esposa do Hagar, A Helga é a que tá de trancinha, que tá de cabelo comprido. O de barbinha é o homem.

(a professora circula pela sala atendendo aos alunos, após algum tempo ela pergunta se alguém já havia terminado e muitos responderam que sim)

- 06- P: Pessoal, então vamos fazer a correção do que vocês fizeram. Vamos discutir juntos. Então, aqui no texto há dois personagens, um casal... o que tá acontecendo no texto?
- 07- A2: Eles estão comendo.
- 08- As? Eles estão no restaurante.
- 09- P: Eles estão no restaurante, o que mais?
- 10- As: Estão jantando.
- 11- P: E chegou a hora da...
- 12- AS: Sobremesa.
- 13- P: Isso. E qual o maior problema aqui? Todo o texto gira em torno de uma discussão, qual é essa discussão?
- 14- A3: Que sobremesa comer.
- 15- A4: O que vai comer de sobremesa.
- 16- A3: Que tipo de sobremesa eles vão comer.
- 17- P: Que eles vão comer ou que ele vai comer?
- 18- As: Ele.
- 19- P: Por quê?
- 20- A3: A mulher já tinha decidido.
- 21- P: A mulher já tinha decidido? Então a Helga escolheu primeiro. A discussão toda gira em torno do que o Hagar vai...
- 22- As: Comer.
- 23- P: Então, onde está acontecendo essa história?
- 24- As: No restaurante.
- 25- P: Quando está acontecendo, que momento é esse?
- 26- A5: Meio-dia.
- 27- A4: À noite.
- 28- P: Por que à noite?
- 29- A4: Porque eles estão jantando.
- 30- P: Então e na hora do jantar. Bom, vocês saberiam me dizer de onde esse texto foi retirado?
- 31- As: Da Folha de São Paulo.
- 32- P: O que é a Folha de São Paulo?
- 33- As: Um jornal.
- 34- P: Que foi publicado em... (todos, ao mesmo tempo dão a resposta) Pessoal, essa atividade foi retirada da prova do SARESP de 2004, o texto foi usado nela. Vamos fazer a discussão do texto, então?

35- As: Vamos.

36- P: Eu só peço que, quando vocês forem falar, levantem as mãos e fale um de cada vez, tá bom? (lê) “ A tira revela que Helga resolve rapidamente qual sobremesa que deseja, e Hagar, nos três últimos quadros, demonstra sua:” Vamos ler primeiro a historinha? (alguns alunos se manifestam para ler o texto, a professora organiza os alunos e eles lêem) Tudo bem? (lê novamente a pergunta) Vamos ler os três últimos quadros pra confirmar? (lê) Viram essas reticências, será que ele se sente determinado? Será que ele sabe o que ele quer?

37- As: Não!

38- P: É determinação ou não? Pode ser preferência, ele tá preferindo tal coisa?

39- As: Não!

40- P: Indecisão, pode ser?

41- As: É!

42- P: Por que é uma indecisão? Um de cada vez pode falar.

43- A2: Por causa que ele pediu todas.

44- P: Por que ele pediu todas. E você J. o que acha?

45- A4: Por que ele não sabe o que ele vai comer.

46- P: Ele não sabia qual sobremesa era melhor, era a mais gostosa.

47- A4: Por que o garçom falou que todas são boas.

48- P: Vejam como a fala do garçom interfere na opinião das personagens. A fala do garçom teve alguma influencia na fala do Hagar?

49- As: Teve.

50- P: Teve sim, ele falou “ todas são ótimas”. Então qual é a melhor alternativa? A letra.

51- As: “C”

52- P: (lê) “ No último quadro, só quem fala é”

53- As: Hagar.

54- P: Só o Hagar? Mas não tem dois balões?

55- Ah, tem, só que é tudo do homem.

56- A1: Os balões tão grudadinhos.

57- P: E os dois estão apontados para um personagem só. Ou seja, a pontinha do balão está apontando para um só personagem, o Hagar.

58- A5: Um balão continua no outro.

59- P: Isso, é o Hagar que fala. E a outra? “Ao dizer ‘...quero uma de cada’, Hagar deixa clara a sua”

60- As: Gulodice.

- 61- P: Vamos voltar pra onde ele disse isso. (lê novamente a história) Ele tá em dúvida aí ou já decidiu o que ele queria?
- 62- As: Já decidiu o que ele queria
- 63- P: Então, a letra “A” a gente pode eliminar, que é dúvida, ele já decidiu, não está mais em dúvida, então não é a primeira, né? “Timidez”? Ele tá tímido aí?
- 64- As: Não .
- 65- P: É a sua autoridade?
- 66- As: Não.
- 67- P: Então é o que?
- 68- As: Sua gulodice.
- 69- P: É a letra “C”, certo? Pessoal, vocês perceberam alguma semelhança entre esse texto e o que a gente leu ontem? O da Chiquinha?
- 70- As: Sim.
- 71- P: A gente observou a boca dela, o que ela falava. O texto falava da gulodice dela. Aqui também trata da gulodice do Hagar. (lê) “ No trecho “Você viu, Helga ... Todas são ótimas” o uso das reticências indica uma” Voltem lá no texto (lê novamente), olhem as mãos dele, o que vocês vêem aí no gesto dele?
- 72- As: Certeza.
- 73- P: Ele tem certeza do que fala? E as reticências?
- 74- A3: Ele tá explicando.
- 75- P: E por que na última fala dele as letras são todas grandes, letras de forma? E esse ponto de exclamação aí?
- 76- As: É explicação.
- 77- P: Parece, né? Ele tá explicando o porquê de ter escolhido uma de cada, é porque todas são ótimas. Realmente, ele explica para a Helga, mas, pensando na pergunta, nas reticências. E aí?
- 78- A3: Ele tá explicando pra Helga.
- 79- A6: Tá justificando.
- 80- P: Sim, mas por que tem as reticências? O que você escolheu I.?
- 81- A7: Eu coloquei certeza, porque ele já tinha certeza do que ia comer.
- 82- P: É, ele já tem certeza do que quer. E você L., o que você escolheu?
- 83- A8: Eu coloquei explicação.
- 84- P: Explicação? Por quê? Como você chegou a essa resposta?
- 85- A8: Porque ele tá explicando pra Helga que todas as sobremesas são boas e ele quer todas.
- 86- P: E você K., o que acha?

- 87- A9: Eu coloquei explicação.
- 88- P: Mas, por que você acha que ele tá explicando?
- 89- A9: Pela fisionomia dele, pelo gesto dele, e pelo jeito dele de falar.
- 90- P: Ele tá explicando o quê?
- 91- A9: Que todas são ótimas, por isso ele quer todas.
- 92- P: Tá explicando o motivo de ter escolhido todas, né? E pausa, ninguém colocou pausa? (poucos alunos se manifestam positivamente, a professora questiona uma aluna) Você colocou pausa R.? Você pode explicar?
- 93- A10: Porque ele vai falar e para um pouquinho.
- 94- P: Vamos ver o que ela tá falando, gente? Vamos lá pro último quadrinho. Olhem a fala dele trocou de balão e, o mais importante, mudou o tamanho da letra, quer dizer que mudou o tom de voz, ele falou mais forte, com mais intensidade, olha a letra maiúscula aí. (silêncio) Poderia ser uma pausa aí? (poucos concordam) Poderia sim. É uma pausa aí. A fala dele é de quem tá explicando, mas a pergunta é sobre as reticências, não é? (bate o sinal, a professora solicita que os alunos esperem um pouco para que possam responder a última pergunta e lê) “No último quadro, a fala de Hagar sugere”: a satisfação com a qualidade do jantar?
- 95- As: A aprovação do serviço do garçom.
- 96- P: A satisfação com a qualidade do jantar?
- 97- As: Não
- 98- P: “A aprovação do serviço do garçom”?
- 99- As: inaudível
- 100-P: Um pedido de desculpas? Ele está se desculpendo?
- 101-As: Não.
- 102-P: É uma proposta de divisão da conta, ele gostaria de dividir a conta?
- 103-As: Não.
- 104-P: Pessoal, qual seria a melhor resposta aí?
- 105-As: Aprovação do serviço do garçom.
- 106-As: Letra “A”
- 107-P: Segundo o gabarito do SARESP, a resposta correta é a alternativa “c”. Pessoal, me entreguem as folhas de atividade e de texto, podem sair.
(não houve tempo para discutirem essa questão, os alunos estavam apressados, era a última aula)

FIM DA SÉTIMA GRAVAÇÃO

8ª GRAVAÇÃO/AULA

(A aula começa com os alunos sentados e com a professora entregando-lhes as folhas.)

01- P: Pessoal, vocês estão recebendo um texto do SARESP do ano passado, é um texto da personagem Chiquinha. Vocês podem fazer em duplas ou individualmente. Vão me chamando se precisarem, tá? (há uma longa pausa nas falas, os alunos estão fazendo a atividade) Pessoal, eu vou dar algum tempo pra vocês fazerem a atividade depois a gente discute e corrige juntos, tá bom? Vão discutindo com o colega e assinalando a resposta correta.

02- A1: Professora, eu não entendi essa aqui.

03- P: “ Da leitura da tira, entende-se que Chiquinha pretende” depois que você leu o texto, o que você acha que a Chiquinha pretende, o que ela quer? O que ela pretende para o futuro dela?

04- A1: Entendi.

05- P: O A., você entendeu mesmo? (o aluno afirma)

(após algum tempo a professora chama os alunos para discutirem o texto)

06- P: Meninos, agora eu gostaria de discutir o texto e as questões com vocês. Vamos lá? Vamos fazer juntos? Então, que escreveu o texto?

07- As: Miguel Paiva.

08- P: Miguel Paiva, e qual é o título do texto?

09- As: Chiquinha.

10- P: E foi tirado do Jornal “O Globo”, publicado no Rio de Janeiro em dois mil e cinco. Alguém conhece esse jornal? Alguém aqui já leu jornal? (poucos levantam as mãos) O que você lê no jornal, A.?

11- A3: Eu gosto de ler os signos.

12- P: E você K.?

13- A4: Eu só olho as fotos.

14- P: Você gosta de ver a capa?

15- A4: Da capa e dentro, só as fotos.

16- P: E você, D. ?

17- A5: Ela só gosta de ver as fofocas...

18- P: Tá bom, vamos mudar de assunto. Quais são as personagens do texto?

19- As: Chiquinha e a amiga dela.

20- P: Personagens do texto são a Chiquinha e a amiga dela. O que tá acontecendo no texto, gente? (muitas falas ao mesmo tempo)

- 21- A6: A morena pega brigadeiro da loirinha.
- 22- P: Quem fez os brigadeiros?
- 23- As: A menina loirinha.
- 24- P: A primeira menina nos quadrinhos é a amiga de Chiquinha, a morena é a Chiquinha. Vamos lá. (lê) “ A menina loirinha, amiga de Chiquinha, quer ” (muitas falas ao mesmo tempo) Quem colocou a alternativa “A”? “Aprender a cozinhar muito bem” Quem colocou essa alternativa? Ninguém? E “comer doces variados”? Quem colocou essa? “Cozinhar para seus amigos”? E “Seguir o modelo da mãe”? (todos levantam as mãos) Nossa! Todo mundo respondeu essa. Vamos ver. J. , por que você colocou essa alternativa?
- 25- A7: Porque a mãe dela ensinou ela e ela quer fazer igual à mãe dela.
- 26- P: Ela quer fazer como a mãe dela. Por que você colocou essa resposta?
- 27- A8: Por quê? Porque ela falou da mãe dela, falou que a mãe dela ensinou ela...
- 28- P: Vamos ler de novo o texto e entender o que aconteceu. (a professora lê o texto com entonação seguindo a voz da menina loirinha e os alunos imitam a Chiquinha) Olha só o que a menina falou na final “quando crescer quero ser uma perfeita dona-de-casa igual à mamãe”. Então ela quer seguir o modelo da mãe. A., por que você colocou essa resposta?
- 29- A9: Por causa da fala dela.
- 30- P: Principalmente por causa de qual fala?
- 31- A2: Do segundo quadrinho.
- 32- P: Do segundo?
- 33- As: É!
- 34- P: E o último, quando ela fala que quer ser igual à mamãe?
- 35- A4: Essa aí também.
- 36- A8: Essa aí é a mais.
- 37- A5: É essa aí.
- 38- P: Essa é a mais provável, né gente.
- 39- A2: Professora, na verdade em quase todos os quadrinhos ela fala da mãe dela.
- 40- P: É verdade. A todo o tempo ela pensa assim. (lê) “ A amiga de Chiquinha faz vários pratos porque”, Por que é que a amiga de Chiquinha faz vários pratos?
- 41- A7: Porque sua mãe a ensinou.
- 42- P: Porque a mãe ensinou? Vamos ver as opções. Ela faz vários pratos porque a amiga aprecia doces?
- 43- As: Não!
- 44- P: Não? Será que não é essa a alternativa correta?

- 45- As: Não.
- 46- P: Vamos ver as outras. Faz vários pratos porque eles são fáceis de fazer?
- 47- As: Não!
- 48- P: E a “D”, os doces agradam a todos?
- 49- As: Não!
- 50- P: Então, tudo leva a crer que é a alternativa “B”, isso?
- 51- As: É.
- 52- P: F. , por que você respondeu com essa alternativa?
- 53- A10: Porque tá escrito no texto, ele falou que a mãe dela tinha ensinado ela.
- 54- P: Onde tá essa informação?
- 55- As: No terceiro quadrinho.
- 56- P: No segundo quadrinho, né? Ela falou “ Mamãe me ensinou e eu fiz” É isso aí. E a próxima? “ Ao pronunciar “mmm” Chiquinha expressa a sua”...
- 57- As: Aprovação. (todos falaram juntos essa resposta)
- 58- P: Vamos ver, no primeiro quadrinho ela faz “mmm”, no segundo ela faz também, no terceiro também. E ao mesmo tempo em que ela faz “mm” ela está...
- 59- As: Comendo.
- 60- P: Ela nem fala, só está comendo. M. por que você colocou aprovação?
- 61- A2: Porque quando ela tá provando ela fala “mmm”, de quem está gostando.
- 62- P: Pessoal, vamos voltar ao texto. Como está a língua na boca da Chiquinha?
- 63- A2: Tá lambendo os lábios.
- 64- P: E o que está acontecendo com os docinhos em cima da bandeja?
- 65- As: Sumindo.
- 66- P: Sumindo, diminuindo, né? E o final da fala dela, que quer ser amiga da outra para sempre? Por que será que ela quer ser amiga da outra para sempre?
- 67- A5: Porque ela faz doces.
- 68- A3: Porque ela quer comer muitos doces.
- 69- P: Então vamos ver as alternativas: Aprovação, gulodice, fome ou crítica:
- 70- As: Aprovação.
- 71- P: Ninguém, colocou gulodice? (um aluno levanta a mão) Por que você acha que é gulodice?
- 72- A6: Por causa da língua dela e ela tá comendo tudo.
- 73- P: É, ela tá comendo todos os doces. Só abre a boca pra comer doces. Ninguém mudou de idéia? (os alunos mantiveram a resposta “aprovação”)
- 74- A3: Ela comeu só quatro.
- 75- P: E se eu dissesse que a resposta correta é gulodice?

76- A6: A gente ia mudar aqui.

77- P: A Chiquinha já aprovou, mas continuou comendo... A resposta correta, segundo o gabarito do SARESP é gulodice, mesmo. Quem colocou aprovação, deixe como está, tá bom? Vamos para a próxima. “ Na tira, os balões servem para apresentar”

78- As: As falas das personagens.

79- P: Alguém tem dúvidas aqui?

80- As: Não.

81- P: Os balões servem para as falas e para as interjeições, igual ao “mmm” da Chiquinha. E a última? “Da leitura da tira, entende-se que Chiquinha pretende”...

82- As: Continuar provando dos quitutes da amiga.

83- P: Será? Não é ensinar as receita para a colega?

84- As: Não.

85- A9: Ela só quer comer.

86- P: Não quer ser uma boa dona-de -casa?

87- A3: Quer ser, mas é igual à mãe dela, aí nessa alternativa tá escrito igual à amiga.

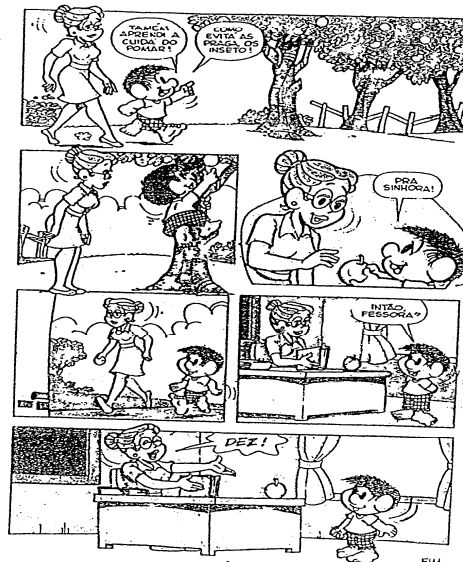
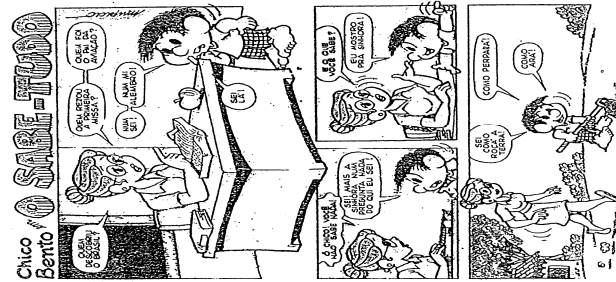
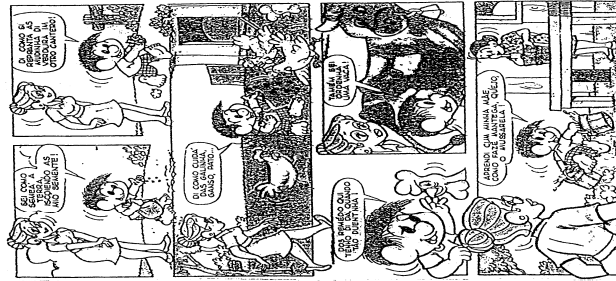
88- P: Bem observado, não foi colocado “igual à mãe”, mas “igual à amiga”.Então a resposta correta é a alternativa ...

89- As: “A”

90- P: Pessoal, terminamos aqui. Eu quero agradecer a contribuição que vocês deram para mim, agradecer a ótima participação de todos ... Vamos recolher as folhas, tá bom?

FIM DA OITAVA GRAVAÇÃO

ANEXO 07: Texto tira - Chico Bento O sabe tudo



Maurício de Sousa.
Chico Bento.
São Paulo, Globo, 1995.

ANEXO 08: Texto tira - Chico Bento na igreja

Chico Bento

PADRE! SE EU CONTASSE QUI FINGI QUI TAVA DOENTE PRA FARTA NA AULA...

...QUI MINTI PRA MINHA NAMORADA...

...QUI ROBEI MAIS DI TRINTA GOIASA DAS GOIABERA DO NHO LAU, I FUGI DO TRABAIO...

..QUANTAS AVE-MARIA O SINHOR MI MANDAVA REZA?

EU TE MANDARIA REZAR TRINTA AVE-MARIAS E TRINTA PAIS-NOSSOS!

ER... SI EU DISSESSE QUI EU NUM FIZ TUDO ISSO NO MEXHO DIA...

..O SINHOR MI DAVA UM DISCONTO?

FIM

Venha brincar com a Safira

Siga as linhas e descubra de onde veio cada Safira

praia

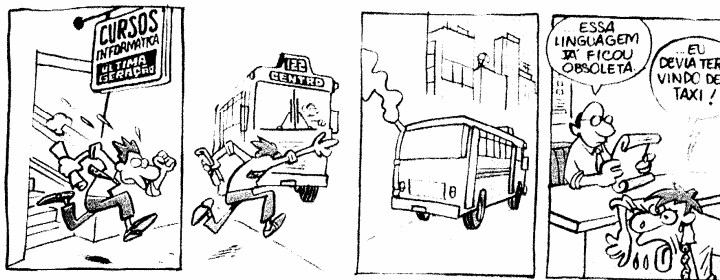
shopping

USA BRINQUEDOS

Brinque com a Safira

ANEXO 09: Textos - tiras do SAESP

TIRA - SAESP 2004 - 5ª SÉRIE

(LAERTE. *Classificados*. São Paulo: Devir, 2001. p. 13.)

TIRA - SAESP 2004 - 6ª SÉRIE

HAGAR - O HORRIVEL

(BROWNE, Dik. Hagar, o horrivel. *Folha de São Paulo*, São Paulo, p. E9, 3 out. 2004.

TIRA - SAESP 2005 - 5ª SÉRIE

PAIVA, Miguel. *Chiquinha*. O Globo, Rio de Janeiro, 3 set. 2005. Globinho.

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](#)