

PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE SÃO PAULO
PUC-SP

Ivanete de Almeida Santos

LER PARA SER: UM DESAFIO POSSÍVEL NO COTIDIANO ESCOLAR

MESTRADO EM LINGUÍSTICA APLICADA
E ESTUDOS DA LINGUAGEM

SÃO PAULO
2010

Livros Grátis

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

Milhares de livros grátis para download.

PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE SÃO PAULO
PUC-SP

Ivanete de Almeida Santos

LER PARA SER: UM DESAFIO POSSÍVEL NO COTIDIANO ESCOLAR

MESTRADO EM LINGUÍSTICA APLICADA
E ESTUDOS DA LINGUAGEM

Dissertação apresentada à Banca Examinadora da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, como exigência parcial para a obtenção do título de Mestre em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem, sob orientação da Profa. Dra. Mara Sophia Zanotto.

SÃO PAULO
2010

ERRATA

Página 1 – Linha 1 – Onde se lê: “Esta pesquisa se insere na lingüística aplicada, por investigar um problema num contexto de aplicação específico...”–
leia-se: “Esta pesquisa se insere na lingüística aplicada, por investigar um problema relacionado ao uso da linguagem, num contexto de aplicação específico”

Página 5 – Linha 10 – Onde se lê: “Pesquisadores e educadores têm procurado compreender o fenômeno do letramento com o intuito de promover práticas significativas de letramento nos ambientes escolares. Iniciando-se por uma reflexão sobre o que significa um indivíduo ser alfabetizado, relacionado ao ato de decodificar a leitura e a escrita: “quem sabe ler e escrever”, do que significa ser letrado, relacionado ao uso prático da leitura e escrita: aquele que envolve-se “nas práticas sociais de leitura e escrita (Soares, 2006, p. 36)” –
leia-se: “Pesquisadores e educadores têm procurado compreender o fenômeno do letramento com o intuito de promover práticas significativas de letramento nos ambientes escolares, iniciando por uma reflexão sobre a diferença que há entre um indivíduo que é alfabetizado, ou seja, aquele que realiza o ato de decodificar, e um indivíduo que é letrado, ou seja, aquele que faz uso prático da leitura e escrita, ou , como afirma Soares (2006, p. 36), aquele que se envolve “nas práticas sociais de leitura e escrita”.”

Página 24 – Linha 12 – Onde se lê: “Os autores (op.cit.) definem essa técnica como uma maneira de articular a fala do aluno, durante a leitura, integrando-o na discussão” - **leia-se:** “Os autores (op.cit.) definem essa técnica como uma maneira de articular a fala do aluno, durante a leitura, integrando-o na discussão, pois o revozeamento consiste em retomar a voz do aluno como uma forma de legitimá-la para o próprio aluno e para o grupo.”

Página 36 – Linha 18 – Onde se lê: “As vivências foram realizadas dentro de um período aproximado de sete meses, de abril de 2008 a novembro de 2009”

– leia-se: “As vivências foram realizadas dentro de um período aproximado de sete meses, de abril de 2009 a novembro de 2008”.

Página 42 – Linha 25 – Onde se lê: “Ao ler a transcrição, posteriormente, notei que Gessânia, ao afirmar que o poeta está triste por causa da natureza, poderia estar fazendo uma leitura inferencial, que conforme a definição de Coscarelli (2003) é a leitura que o leitor produz utilizando seus conhecimentos para completar o que não está explícito no texto. Porém, mesmo que inferencial, não era uma leitura relevante no texto”. – **leia-se:** “Ao ler a transcrição, posteriormente, notei que Gessânia, ao afirmar que o poeta está triste por causa da natureza, poderia estar fazendo uma leitura inferencial, que, conforme a definição de Coscarelli (2003), é a leitura que o leitor produz utilizando seus conhecimentos para completar o que não está explícito no texto. Porém, mesmo que inferencial, não era uma leitura sustentada pelo antecedente anafórico do pronome “a”, que aparecia no título do texto: a montanha”.

Página 55 – Linha 11 – Onde se lê: “As afirmações dos alunos revelam a contribuição que a discussão em grupo pode trazer para a compreensão da leitura e que poderão ser resgatadas individualmente em outras situações de leitura, numa situação de avaliação, por exemplo, em que não seja possível a interação com outros alunos” – **leia-se:** “As afirmações dos alunos revelam a contribuição que a discussão em grupo pode trazer para a compreensão da leitura e que pode ser resgatada individualmente em outras situações de leitura, numa situação de avaliação, por exemplo, em que não seja possível a interação com outros alunos”

BANCA EXAMINADORA

Agradecimento especial,

A Deus pelo dom da vida e pela imensurável força que guiou meus passos para que eu conseguisse superar todos os obstáculos durante esse árduo e, ao mesmo tempo, fascinante processo que é o mestrado.

“Embora ninguém possa voltar atrás e fazer um novo começo, qualquer um pode recomeçar e fazer um novo fim!”

Chico Xavier

Dedico este trabalho à minha mãe, Maria, por me ensinar a importância do estudo; pelo amor e apoio incondicionais, por cuidar dos meus filhos, pelos conselhos e orações que sempre fortaleceram e confortaram meu coração.

Aos meus queridos filhos, Marcus Vinicius e Ariadne, seres iluminados, presentes de Deus em minha vida; por compreenderem as longas ausências. Tenho imenso orgulho de ser mãe de vocês.

Ao meu futuro esposo, Valmir, companheiro em todas as horas, pelo constante apoio aos meus projetos; pela sua compreensão nos momentos de ausência e pelo seu carinho e sua dedicação nos momentos de angústia.

AGRADECIMENTOS

À Professora Doutora, Mara Sophia Zanotto, minha orientadora, pela paciência, pela compreensão, pelos momentos inesquecíveis de aprendizado e delicadeza de ouvir meus desabafos. Sem o seu apoio não seria possível realizar este sonho.

À Prof^a Dra. Ângela Brambila Cavenaghi Themudo Lessa, por compartilhar seus conhecimentos e pelo prazer que me concede ao participar da minha banca de qualificação e de defesa; pelos exemplos como pessoa e, principalmente, como profissional.

À Prof^a Dr^a Vilma Lemos pelo privilégio de tê-la em minhas bancas tanto de qualificação como de defesa, pela dedicação em ler o meu trabalho e me oferecer riquíssimas contribuições.

Aos meus irmãos, Dalva, Claudia, Nivaldo e Denivaldo pelo apoio, incentivo e por compreenderem minha ausência

Aos meus queridos alunos, que com carinho e disposição, aceitaram dedicar o restinho de seus sábados para contribuírem para esta pesquisa.

À minha querida amiga e confidente, Neide, pelos momentos de apoio e conforto durante essa árdua caminhada; pelo ombro amigo e, principalmente, por ter guardado meus tesouros mais preciosos, meus filhos, enquanto eu me dedicava a este trabalho.

À minha sogra e amiga, Regina, que tão gentilmente me abriu as portas do seu lar para que eu pudesse concretizar este trabalho. Obrigada sogra, amiga de todas as horas.

Ao meu amigo, Maurício, que me guiou desde o meu primeiro passo na direção desse objetivo. Obrigada pelo carinho e por compreender a minha ausência.

Ao Paulo, pelo incentivo e socorro nas horas emergenciais. Pequenas ações fazem a diferença. Obrigada por acreditar em mim.

Aos diretores da minha Escola Adonias Filho, Odete, Valter e Cinira, pelo carinho, apoio e compreensão. Vocês são exemplos de amigos e profissionais. Minhas Coordenadoras Pedagógicas, Elizângela e Thaís e todos os professores. É um privilégio tê-los como amigos e companheiros de profissão.

À Angelina, diretora do CEAD, minha mais nova amiga. Você nem imagina o quanto contribuiu para o sucesso desta importante etapa da minha vida. Serei sempre grata.

À Diretoria de Ensino de Diadema, representada pela Sra. Maria Carmen, aos supervisores e, especialmente, aos PCs da Oficina Pedagógica que me acolheram com carinho e com os quais aprendi, compartilhei as alegrias, as angústias, recebendo imediato apoio sempre que precisei.

À Secretaria da Educação do Estado de São Paulo, pela concessão da Bolsa-Mestrado que contribuiu para tornar possível a realização desta pesquisa.

RESUMO

Este trabalho se insere na área da Lingüística Aplicada e tem por objetivo investigar a minha ação docente numa nova prática social de leitura, o Pensar Alto em grupo (Zanotto, 1998). A pesquisa está vinculada ao Grupo de Pesquisa GEIM (Grupo de Estudos da Indeterminação e da Metáfora), coordenado pela Prof^a. Dr^a. Mara Sophia Zanotto (PUC-SP) e Heronides M. Moura (UFSC). O referencial teórico que sustenta este trabalho engloba estudos voltados para teorias de ensino-aprendizagem pautados em Freire (2005) e Vigotski (1934); teorias de letramento crítico e leitura com Freire (1996,2005) Kleiman (2007), Soares (2006) e Solé (1998); leitura Múltiplas leituras com Zanotto (2008) e Kempe (2001). A metodologia adotada será a qualitativa, de natureza interpretativista (Bortoni-Ricardo, 2008), por meio da pesquisa-ação crítica (Kincheloe, 1997 e Barbier, 2004) de cunho etnográfico. O instrumento utilizado para a geração de dados foi a prática do Pensar Alto em Grupo, Zanotto (1998) utilizado nesta pesquisa enquanto metodologia e instrumento pedagógico. A pesquisa foi realizada com um Grupo Focal (Gatti, 2005) formado por 10 alunos do 2º e 3º ano do Ensino Médio de uma escola pública estadual. A análise dos dados evidenciou os seguintes resultados: 1) os alunos passaram a desenvolver a competência leitora crítica, favorecidos pela prática do Pensar Alto em Grupo que oportunizou interação e negociação de múltiplas leituras; 2) eu, professora pesquisadora, transformei a minha prática docente, assumindo um papel de mediadora e agente de letramento que entende na formação contínua a melhor maneira de acompanhar o surgimento de novos paradigmas educacionais.

Palavras-chave: letramento crítico, leitura, formação de professor, Pensar Alto em Grupo.

ABSTRACT

Placed within the Applied Linguistic field, this thesis aims at investigating my action as a teacher in a new reading social practice, called Group Think Aloud (Zanotto, 1998). The research was developed as part of the GEIM Research Group (Indeterminacy and Metaphor Study Group), which is coordinated by Dr. Mara Sophia Zanotto (PUC-SP – Pontifical Catholic University of Sao Paulo) and Dr. Heronides M. Moura (UFSC – Federal University of Santa Catarina). The theoretical framework that supports this investigation encompasses studies on the teaching-learning theories based on Freire (2005) and Vigotski (1934); theories about critical literacy and critical reading as supported by Freire (1996,2005) Kleiman (2007), Soares (2006) and Solé (1998); and multiple readings as discussed by Zanotto(2008) and Kempe (2001). The study follows qualitative interpretive methodology (Bortoni-Ricardo, 2008), and uses the critical action-research (Kincheloe, 1997 and Barbier, 2004) of ethnographic basis. The instrument used to generate data was the practice of Group Think Aloud (Zanotto, 1998) used in this research both as data-generating instrument and as pedagogic tool. The research was developed with a focal group (Gatti, 2005) composed of 10 students from the 2nd and 3rd grades of High School studying in a state school in Sao Paulo. Data analysis showed the following results: 1) students became more critical about their reading after the practice of Group Think Aloud – which allowed for the interaction and negotiation of several readings; 2) the teacher-researcher transformed her teaching practice, taking on a role of mediator and literacy agent that understands that continuous education is the best way to keep up with the new educational paradigms.

Keywords: critical literacy, reading, teacher education, group think-aloud.

SUMÁRIO

Introdução.....	01
Capítulo 1 – Fundamentação Teórica.....	05
1.1 - Letramento e leitura	05
1.2 - Letramento crítico	07
1.2.1 – Atuação do professor no processo de letramento crítico.....	09
1.2.2 - Práticas de letramento na escola.....	11
1.3 – Modelos Cognitivos de leitura	14
1.3.1 – Os modelos Bottom-up e Top Down	14
1.4 – Leituras Inferenciais	16
1.4.1 – Tipos de Inferências.....	17
1.5 – O Pensar Alto em Grupo e as perguntas mediadoras.....	19
1.5.1 – O Pensar Alto em Grupo – Instrumento Pedagógico	19
1.5.2 – Perguntas mediadoras - despertando leituras críticas	20
1.6 - O Revozeamento como estratégia discursiva.....	24
Capítulo 2 – Metodologia	26
2.1 – A Pesquisa Qualitativa	26
2.2 – A pesquisa-ação	28
2.3 – Pesquisa Etnográfica	30
2.4 – O Pensar Alto em Grupo como instrumento metodológico	32
2.5 – Os participantes e o contexto da pesquisa	33
2.6 – A escolha do material	36
2.6.1 – Quadro 1 – Resumo das vivências realizadas	36
2.6.2 – Transcrição dos Dados	37

Capítulo 3 – Análise e discussão dos dados	39
3.1 – Analisando a primeira vivência	39
3.2 – Reflexões sobre a primeira vivência	64
3.3 – Analisando a última vivência	67
3.4 – Reflexões sobre a análise de dados da última vivência	84
3.5 – Gráfico 1 – Participações nos turnos de fala da primeira vivência...	86
3.6 – Gráfico 2 – Participações nos turnos de fala da última vivência	87
3.7 – Quadro 2 – Tipo de pergunta – primeira vivência	89
3.8 – Quadro 3 – Tipo de pergunta – última vivência	90
3.9 – Gráfico 3 – Qualidade das leituras – primeira vivência	92
3.10 – Gráfico 4 – Qualidade das leituras – última vivência	93
Contribuições da pesquisa e considerações finais.....	94
Referências bibliográficas	98
Anexos	104
Anexo 1 – Transcrição da primeira vivência	
Anexo 2 – Transcrição da última vivência	
Anexo 3 – Prova Amarela ENEM/2006 - questão nº. 39	
Anexo 4 – Prova Amarela ENEM/2005 - questões nº. 58/59	
Anexo 5 – Prova Amarela ENEM/2004 - questões nº. 20/21	
Anexo 6 – Prova Amarela ENEM – questão nº. 07	
Anexo 7 – Poema inteiro: A montanha Pulverizada	

INTRODUÇÃO

“Mudar é difícil, mas é possível”

(Paulo Freire)

Esta pesquisa se insere na área da lingüística aplicada, por investigar um problema num contexto de aplicação específico, procurando construir um conhecimento útil para participantes do mundo social, levando em consideração seus interesses e perspectivas (Moita Lopes, 1998).

Na prática docente nos deparamos com o desafio de formar leitores capazes de fazer uso da leitura de forma significativa, num contexto social em que a competência leitora e escritora são colocadas à prova como forma de inclusão e conquista da autonomia.

A leitura oferecida na escola é, na maioria das vezes, feita de forma fragmentada (Kato, 1985) e pouco interessante para os alunos, pois desconsidera todo o conhecimento de mundo e a bagagem sociocultural de cada um (Dell'Isola, 2001).

Portanto, neste trabalho considero leitura como uma prática social que leva ao conhecimento e, conseqüentemente, à aprendizagem, tendo como base aspectos sociais, culturais, valores e crenças implícitos ou inferidos no texto.

Estamos diante de um novo paradigma no que se refere ao ensino de leitura, desde a ruptura do mito objetivista na década de 70 (Lakoff & Johnson, 1980) e do surgimento do paradigma interpretativista.

Essa mudança de paradigma requer transformações também na prática, por isso mesmo precisamos repensar nossas ações docentes, principalmente no que se refere ao ensino de leitura.

Os alunos que passam pela escola, são “atores sociais” (Moita Lopes, 1996) e por isso mesmo, são capazes de construir leituras e interpretações que precisam ser ouvidas e, para isso, precisamos dar voz para que ele se manifeste ativamente como leitor (Kleiman, 2007; Freire, 2005).

É necessário também que se reflita sobre o desenvolvimento da competência leitora por profissionais de outras áreas, não somente nas áreas de linguagens, por isso, é importante fazer da prática da leitura, instrumento de aprendizagem em todas as disciplinas.

Nesse sentido, a Proposta Curricular do Estado de São Paulo (2008), traz como um dos princípios para um currículo contemporâneo a “*Prioridade para a competência da leitura e da escrita*” (p.16).

Dessa forma, responsabiliza a todos os envolvidos no processo de ensino-aprendizagem em relação a práticas de leitura, diferentes das tradicionais, que percebemos não surtir efeitos positivos. Sobre este tema Kleiman (1999) afirma:

O exemplo de todos os professores da escola engajados no ensino e valorização da leitura é incomensuravelmente mais efetivo para a formação de novos leitores do que aquilo que pode ser alcançado por apenas um professor, o de língua... (p.16/17) (grifo meu)

No entanto, este novo paradigma está surgindo, cada vez mais, desvinculado da formação teórica e prática do professor na área de leitura (Kleiman,2007). Tal situação resulta em negativos índices do nível de leitura dos alunos, identificados pelas avaliações institucionais internas e externas como SAEB, SARESP, ENEM e PISA¹, que refletem na inadequada formação do aluno como leitor.

Na tentativa de buscar alternativas que possam contribuir para a melhoria do quadro aqui apresentado, no que se refere à prática e ação docente no trabalho com leitura, investiguei durante a pesquisa uma prática diferenciada de leitura, o Pensar Alto em Grupo, (Zanotto, 1998) e refleti sobre as mudanças necessárias nas minhas ações como professora-pesquisadora, durante essa prática, pois como afirma Bortoni-Ricardo(2008):

O docente que consegue associar o trabalho de pesquisa a seu fazer pedagógico, tornando-se um professor pesquisador de sua própria prática ou das práticas pedagógicas com as quais convive, estará no caminho de aperfeiçoar-se profissionalmente, desenvolvendo uma melhor compreensão de suas ações como mediador de conhecimentos e de seu processo interacional com os educandos. Vai também ter uma melhor compreensão do processo de ensino e de aprendizagem. (p.32/33).

A reflexão sobre a prática pode ser um bom começo para se romper com uma postura tradicional de ensino e com a concepção passiva de

¹ SAEB(Sistema de Avaliação da Educação Básica) do município; SARESP(Sistema de Avaliação de Rendimento Escolar do Estado de São Paulo); ENEM(Exame Nacional do Ensino Médio) e PISA(Program for international Students Assessment)

aprendizagem, levando aluno e professor a uma construção conjunta, reflexiva e crítica dos processos de leitura (Freire, 2005).

Nos últimos cinco anos, diversos foram os trabalhos que enfocaram a prática da leitura e formação de professor. Preocupados com questões similares às minhas, pesquisadores, principalmente do GEIM (Grupo de Estudos de Indeterminação e da Metáfora), coordenado pela Prof^a. Dr^a. Mara Sophia Zanotto, desenvolveram pesquisas visando a transformação desses dois aspectos. Entre eles, Lemos (2005), buscou elucidar processos de co-construção de sentidos de leitura em grupo e também novas formas de atuação do professor em aulas de leitura. Ferling (2005) discutiu a questão do processo de leitura e construção de sentido de poemas em língua estrangeira. Pozzetti (2007) analisou a formação do professor de leitura em videoconferência. Queiroz (2009), analisou a própria prática de ensino de leitura em relação a sua mediação e orquestração das vozes dos alunos. Reis (2009) analisou os papéis do professor como agente de letramento.

Diferentemente dos citados, no entanto, a minha pesquisa enfoca também a formação do aluno enquanto leitor crítico, reflexo das minhas ações como agente de letramento (Kleiman, 2006).

Trata-se, portanto, de uma pesquisa-ação crítica com base na definição proposta por Kincheloe (1997). Afinal, nas palavras do autor: *“a pesquisa-ação crítica é sempre concebida em relação à prática – ela existe para melhorar a prática”* (p.179).

Sendo assim, procurei por meio do Pensar Alto em Grupo, contribuir para a formação leitora do aluno, bem como para a mudança de meu posicionamento, assumindo uma postura mediadora e de agente de letramento no processo de ensino-aprendizagem de leitura (Vigotsky,1996; Kleiman, 2006).

As reflexões sobre as práticas de leitura em sala de aula e sobre a valorização da participação ativa do aluno nesse processo, também justificam a escolha do título: *“Ler para Ser: Um Desafio Possível no Cotidiano Escolar”*. O aluno que desenvolve a competência leitora coloca em prática o *“Ler para Ser”*, ser cidadão, ser autônomo, ou seja, faz uso da leitura como uma prática social, despertando, durante a mesma, os *“valores, crenças e atitudes que refletem o grupo social”* a que pertence, conscientizando-se deles (Kleiman, 2007, p. 10).

Quanto ao “Desafio” de promover a leitura de forma emancipadora e não tradicional se tornar “Possível” no cotidiano escolar, penso que, as reflexões críticas propostas nessa pesquisa contribuíram, pelo menos, para que um pequeno passo fosse dado em direção à mudança.

Considerando o exposto acima, apresento as perguntas de pesquisa que nortearam este trabalho:

- 1- Como o Pensar Alto em Grupo pode contribuir para uma leitura crítico/reflexiva do texto literário pelo aluno do Ensino Médio?
- 2- Como as minhas ações como professora podem, ou não, contribuir para a compreensão, negociação e construção de sentidos durante a leitura?

Decorrentes dessas perguntas surgem os seguintes objetivos:

- 3- Contribuir para formar o aluno como leitor crítico-reflexivo em eventos de leitura.
- 4- Analisar e refletir sobre a minha ação docente, durante o Pensar Alto em Grupo, como evento social de leitura.

Esta dissertação está organizada em três capítulos:

No capítulo 1, apresento a concepção de letramento que orienta esta pesquisa e a prática social de leitura coerente com essa concepção – O Pensar Alto em Grupo – que exige certas ações do professor como uso de perguntas mediadoras para a construção das leituras e o revozeamento das vozes dos alunos, como uma forma de legitimá-las.

O capítulo 2 é destinado a justificar a escolha metodológica que norteia esta pesquisa, apresentando os instrumentos de geração de dados

No capítulo 3, apresento a análise e discussão dos dados gerados pela prática do Pensar Alto em Grupo, procurando refletir sobre a minha atuação docente e o desenvolvimento da leitura dos alunos no decorrer das vivências.

Finalizo com as considerações finais, apresentando possíveis contribuições da pesquisa, seguidas das referências bibliográficas e anexos dos documentos utilizados.

CAPÍTULO 1 – FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Apresento neste capítulo os principais pressupostos teóricos sobre letramento e leitura, o papel do professor no processo de letramento crítico e construção de leituras inferenciais, relacionando as ações do professor no que se refere ao ensino de leitura, uso de perguntas mediadoras e da estratégia discursiva do revozeamento, durante a prática do Pensar Alto em Grupo.

1.1 – Letramento e Leitura

As concepções de letramento, letramento crítico e leitura crítica são de fundamental importância para esta pesquisa que aborda aspectos relacionados às práticas de leitura na escola e os efeitos dessas práticas na formação leitora do aluno.

Pesquisadores e educadores têm procurado compreender o fenômeno do letramento com o intuito de promover práticas significativas de letramento nos ambientes escolares. Iniciando-se por uma reflexão sobre o que significa um indivíduo ser alfabetizado, relacionado ao ato de decodificar a leitura e a escrita: “quem sabe ler e escrever”, do que significa ser letrado, relacionado ao uso prático da leitura e escrita: aquele que envolve-se “nas práticas sociais de leitura e escrita” (Soares, 2006, p.36).

O termo letramento, originário da palavra inglesa *literacy*, ganhou importância para educadores e lingüistas, na segunda metade dos anos 80 (Soares, 2006), devido a uma emergente necessidade de compreender o papel da escrita na sociedade.

Também Ribeiro (2004) compartilha deste pensamento, afirmando que o termo letramento foi introduzido no Brasil recentemente objetivando compreender a complexa dimensão do fenômeno que este termo abrange. Nas palavras da autora:

Essa nova abordagem – a partir da qual se cunhou o termo letramento – procura compreender a leitura e escrita como práticas sociais complexas, desvendando sua diversidade, suas dimensões políticas e implicações ideológicas.(p.12)

Para Kleiman (1999), podemos considerar que o indivíduo letrado é aquele capaz de se utilizar da leitura e da escrita com eficácia no seu contexto sócio cultural, e a escola tem a função de formar sujeitos letrados para que eles

possam se sentir agentes sociais, diminuindo assim a injustiça e exclusão sociais.

Soares (2006) também afirma ser considerado letrado o indivíduo capaz de fazer um uso prático e adequado da leitura e da escrita em seu cotidiano.

Ao apresentar o perfil do indivíduo letrado, a autora (op.cit.), reforça a diferença que há entre ser alfabetizado (aquele que sabe ler e escrever) e ser letrado, considerando toda a dimensão social que este termo pode representar para quem pratica o letramento, e, para quem se torna um indivíduo letrado e atuante na sociedade em que está inserido.

A sociedade atual enfrenta uma realidade cada vez mais presente no cotidiano: indivíduos alfabetizados, mas incapazes de fazer uso da leitura e da escrita de forma significativa para as práticas sociais. Esta realidade pode ter motivado o surgimento do termo (*literacy* (traduzido como letramento por Kato, 1985) no fim do século XIX, na Grã-Bretanha, representando mudança histórica das práticas sociais, pois segundo Soares (2006): “novas demandas sociais de uso da leitura e da escrita exigiram uma nova palavra para designá-las”. (p.21)

Soares reforça que há muita dificuldade para se definir o termo letramento e, conseqüentemente, para definir como avaliar e medir o nível de letramento de um indivíduo, uma vez que o letramento é abrangente e complexo. Nas palavras da autora:

Essa dificuldade e impossibilidade devem-se ao fato de que o letramento cobre uma vasta gama de conhecimentos, habilidades, capacidades, valores, usos e funções sociais; o conceito de letramento envolve, portanto, sutilezas e complexidades difíceis de serem contempladas em uma única definição. (p.65/66)

Toda essa reflexão sobre o real significado do letramento pode ser um importante passo para enfrentar as mudanças que estão surgindo, cada vez mais intensamente, no que se refere aos processos de ensino-aprendizagem das práticas de leitura e escrita como práticas sociais.

Além disso, promovendo o letramento no cotidiano escolar estaremos contribuindo para a transformação dos alunos que passarão a atuar crítica e ativamente na sociedade.

Assim, não há como desvincular práticas de letramento de transformação crítica da realidade social. Por isso mesmo, procurarei relacionar

as reflexões sobre letramento às idéias de Paulo Freire que basearam o letramento crítico.

1.2 - Letramento crítico

A reflexão sobre a prática do letramento crítico leva aluno e professor à transformação da realidade de forma crítica, mas para isso, ambos precisam assumir a ruptura com a passividade e o compromisso com as mudanças do estado “ingênuo” para o estado “crítico” (Freire, 1996. p. 39).

Quando Freire se refere à reflexão crítica, remete ao letramento crítico, tão desejado nas práticas escolares, e por isso mesmo, mencionado nos documentos legais que regem a educação brasileira como a LDBEN 9394 (Brasil, 1996), Parâmetros Curriculares Nacionais (Brasil, 2002), Orientações Curriculares para o Ensino Médio (São Paulo, 2006) e foram retomados e aprimorados na Proposta Curricular do Estado de São Paulo (São Paulo, 2008).

A preocupação com a prática do letramento crítico está evidenciada na LDBEN/96 em seu artigo 35, inciso III, ao recomendar enquanto uma das finalidades do Ensino Médio:

Aprimoramento do educando como pessoa humana, incluindo a formação ética e o desenvolvimento da autonomia intelectual e do pensamento crítico.

Vale lembrar que essas reflexões não deveriam permanecer no campo teórico, mas sim estarem presentes em cada prática docente, nas variadas áreas do conhecimento, afinal, a responsabilidade maior recai sobre nós professores, que devemos assumir o desafio de criar condições para colocar em prática, o tão recomendado letramento crítico para que nossos alunos “*construam sua autonomia nas sociedades contemporâneas*” (Orientações Curriculares para o Ensino Médio, 2006. p. 29) e possam se tornar cidadãos libertos e conscientes de seus papéis na sociedade (Freire, 2005).

Kempe (2001) pontua que, erroneamente, a leitura é encarada essencialmente como um processo pessoal e privado de descobrimento, como se fosse possível isolar o sujeito do contexto sócio-histórico-cultural em que ele vive. Tratar a leitura dessa forma só serve para “*encorajar os estudantes para*

ignorar a natureza social e ideológica de suas responsabilidades” (p. 40) (tradução minha)²

Promover o letramento crítico requer que os envolvidos no processo de leitura contribuam ativamente na construção dos sentidos do texto, caso contrário estaremos persistindo na prática de uma pedagogia tradicional que cria um *“leitor passivo”* ou *“pseudo leitor”*, como denomina Kleiman (1999), que não reconhece seu papel como cidadão atuante e transformador da realidade.

Ainda segundo Kempe (2001), a escola, sendo o ambiente que formaliza a leitura, comete algumas falhas, e uma delas é achar que promover a leitura crítica nas séries iniciais é irrelevante ou muito complexo, desconsiderando o fato de que esta criança, por fazer parte da sociedade também pode construir suas impressões sobre o texto.

Outro aspecto importante que a autora destaca é a valorização dos diferentes gêneros. Trabalhar com toda a variedade de gêneros textuais que representam os processos comunicativos da sociedade, possibilita, entre outras coisas, o desenvolvimento da leitura crítica do aluno, pois são textos reais.

No entanto, o trabalho com gêneros também é uma prática que precisa ser objeto de reflexão por parte dos docentes, pois envolve, mais uma vez, o processo de formação contínua do professor.

A autora elenca, ainda, algumas habilidades que o leitor deve desenvolver para ler criticamente esses variados gêneros:

- 1) “Identificar os valores inerentes a leitura do texto, e a quais interesses estes valores servem”;
- 2) “Analisar diferentes leituras para examinar os resultados envolvidos nas contradições entre leituras”;
- 3) “Questionar leituras dominantes”;
- 4) “Examinar a seleção de uso da linguagem e as estruturas que induzem o leitor a aceitar as ideologias ocultas do texto”;
- 5) “Desmascarar as lacunas e descrições das leituras, dele próprio e de outros”;
- 6) “Construir social e criticamente leituras do texto e da cultura”. (p. 42/43)

(tradução minha)³

² “encourage students to ignore the social and ideological nature of their responses.”

³ Identify the values inherent in texts and readings, and whose interests these values serve.

Analyse different readings to examine the issues involved in the contradictions between readings.

Challenge taken-for-granted or dominant readings.

Examine how the selective use of language and the structured silences work to position the reader to accept the underlying ideology of the text.

Em seguida, Kempe (2001) esclarece que algumas estratégias em relação à leitura e compreensão do texto auxiliam os alunos a lerem criticamente como, por exemplo, comparar textos de gêneros similares para investigar ideologias particulares neles presentes, investigar possibilidades de múltiplas leituras, construir possíveis finais para um texto lido, etc.

Por outro lado, alerta que o sucesso da implantação dessas estratégias só será possível se forem usadas perguntas⁴ apropriadas e não as que comumente presenciamos no cotidiano escolar do tipo: “O que o autor quis dizer?” Ou “O que esta característica revela?”, mas perguntas que levem o aluno à reflexão crítica sobre os temas tratados e as ideologias presentes nos textos e marcadas de forma lingüística.

Podemos concluir que o letramento crítico possibilita ao leitor, entre outras coisas, a compreensão do texto, de modo que se possa aprender e refletir sobre eles, construindo significados. Mesmo assim, ainda não damos conta de contemplar as dimensões que as práticas do letramento e da leitura crítica possibilitam ao leitor.

Dessa forma, torna-se imprescindível que o professor se preocupe em buscar uma formação contínua para que sua prática revele, de fato, as transformações necessárias para promover a leitura e o letramento críticos entre os seus alunos (Freire, 1996), assumindo o papel que se espera de um professor que promove o letramento crítico na sua prática cotidiana.

1.2.1 - Atuação do professor no processo de letramento crítico

O professor exerce um papel fundamental no que se refere à prática de letramento crítico, pois ele é o representante institucional que vai mediar o texto e o leitor o que possibilita a ele contribuir para o desenvolvimento do senso crítico de seus educandos, rompendo com o paradigma de que “*o professor é sempre o que sabe, enquanto os educandos serão sempre os que não sabem*” (Freire, 2005. p.67).

As práticas tradicionais de leitura, em que o professor é o “dono” da interpretação correta do texto lido, só têm levado os alunos a se afastarem

Expose the gaps and silences of readings, their own and others.
Construct socially critical readings of their texts and their culture.

⁴ Discutirei mais adiante sobre a importância da escolha das perguntas para mediar a construção de leituras.

cada vez mais de práticas de leitura. Afinal, quem vai querer ler, imaginando que sua interpretação nunca será considerada? Ou que quando pensa com a própria cabeça é considerado errado? Ou que não consegue entender o que lê? (Kleiman, 2007). Por isso, a leitura é feita, normalmente, pelo professor e não pelo aluno, conforme presenciamos no cotidiano escolar.

Diante dessas situações não há como não considerar a necessidade de mudança na postura do professor, que precisa abandonar a posição de “*autoridade interpretativa*” e passar a dar poder para o aluno ser leitor e a ouvir o que os alunos constroem na interpretação dos textos lidos (Zanotto, 2008).

Para colocar em prática essa democracia, o professor deve adotar metodologias e estratégias que propiciem a interação dos alunos. Nesse sentido, a utilização de Pensar Alto em Grupo (Zanotto, 1995, 1998) possibilita uma dinâmica de leitura que valoriza a voz do aluno na construção do sentido dos textos. Nas palavras de (Kleiman, 2007): “*Sabe-se, pelas pesquisas recentes, que é durante a interação que o leitor mais experiente compreende o texto, ...durante a conversa sobre aspectos relevantes do texto.*” (p.24).

O professor que deseja praticar uma pedagogia libertadora (Freire, 2005) precisa adotar uma posição de mediador, considerando os aspectos positivos desta definição, pois como afirma Vygotsky apud Daniels (2001) o par mais experiente pode contribuir positivamente no processo de ensino-aprendizagem, que, aliás, se concretiza por mediações.

Kleiman (2006) refere-se ao professor que procura promover ações conjuntas, inserindo os alunos nas práticas de letramento, como um professor “agente de letramento”. Para a autora, o professor com essas características, pode complementar as do professor mediador, principalmente, por considerar que todos os participantes do processo de ensino-aprendizagem são mediadores e não só o professor como o par mais experiente, ou “*mediador privilegiado*”, como na visão neo-vigotskiana (Kleiman, 2006, p. 80)

Além disso, o professor agente de letramento apresenta as características enumeradas a seguir, conforme a definição proposta por Kleiman (*op.cit.*), e que podem contribuir para uma melhor atuação em sala de aula:

- 1) “É responsável pela inserção dos alunos nas práticas de letramento em contexto escolar”;
- 2) “Promove ação, atividade, agência, entre outros fazeres pedagógicos”;

- 3) "Mobiliza táticas, recursos e estratégias, visando a realização de uma atividade social (não é ler o texto pelo texto, mas para alcançar um objetivo)";
- 4) "Desfaz a concepção de que professores e alunos desempenham papéis imutáveis." (p.86/87)

Adotar essas características leva o professor a refletir criticamente sobre a sua ação e, conseqüentemente, a desenvolver o letramento crítico tão esperado dos alunos que passam pela escola pública e que, quase sempre, revelam uma formação inadequada e um nível de leitura muito abaixo do esperado de quem passou pelo menos onze anos estudando.

1.2.2 - Práticas de letramento na escola

De acordo com Kleiman (2007), o hábito da leitura, no cotidiano escolar, não costuma ser reconhecido como primordial para o processo de ensino-aprendizagem, normalmente é colocado em segundo plano, daí a dificuldade que enfrentamos, por parte de educadores e educandos, em associar as práticas de leitura com a aprendizagem de todas as disciplinas.

Para alguns alunos e até professores, ler textos não está vinculado à aprendizagem: ler é decodificar e aprender é o estudo da gramática, a parte estrutural.

Em primeiro lugar, há uma visão dissociada entre o saber lingüístico (gramatical) e o uso da linguagem, (Kleiman, 2007, p.17). E em seguida há uma realidade social que firma esta dissociação quando determina a inclusão ou exclusão do indivíduo pelo que ele foi capaz de memorizar das regras de uma gramática normativa, num vestibular ou concurso público, por exemplo.

Também há outro aspecto preocupante no que diz respeito a formar alunos leitores: o próprio professor não recebeu em sua formação o suporte necessário, ou, não teve no seu cotidiano o contato ou o gosto pela leitura, fatos importantes para esta prática (Kleiman, 2007).

O que ocorre, portanto, é que estamos diante de um novo paradigma no que se refere ao ensino de leitura, com pertinentes propostas de se fazer da prática da leitura instrumentos de aprendizagem em todas as disciplinas, mas com a formação teórica do professor desvinculada destas propostas, o que sugere reflexões e busca de alternativas para amenizar tal situação.

Possíveis contribuições podem estar na busca por uma formação teórica e contínua, que poderá acontecer no próprio cotidiano escolar, e na divulgação de práticas diferenciadas, o que, sem dúvida, não serão tarefas fáceis de se colocar em prática, já que, lidar com o novo quase sempre causa medo, relutância e até resistência (Moita Lopes, 2006).

Como se não bastassem os problemas já mencionados, ainda há fatores burocráticos que dificultam as mudanças necessárias no que se refere à formação do aluno como leitor. A maioria dos materiais didáticos não favorece a leitura; pais e alunos resistem, valorizando o ensino da gramática isolada do saber lingüístico e os educadores hesitam em lidar com as possibilidades de múltiplas leituras, talvez pela falta de formação adequada ou pela insegurança em lidar com incertezas.

No entanto, mesmo diante de tantos problemas é muito importante conhecer e avaliar criticamente todo esse processo de mudança e procurar alternativas, juntamente com os envolvidos no processo de ensino-aprendizagem, para superarmos tais dificuldades e alcançarmos o principal objetivo da educação que é formar cidadãos capazes de transformar a sociedade em que vivemos criticamente e, acima de tudo humana e ética, o que poderá ocorrer através de uma formação leitora e escritora de forma crítica.

A leitura é foco de muitas discussões no cotidiano escolar porque sabemos das dificuldades encontradas para que esta prática aconteça, por um lado por parte dos professores que precisam mudar seus papéis, transformando suas concepções sobre a leitura de textos; por outro, por parte dos alunos que não percebem na prática de leitura possibilidades de aprendizagem (Kleiman, 2005).

Além disso, ainda persiste a idéia de que ensinar leitura é papel exclusivo do professor de Língua Portuguesa, o que precisa ser repensado, já que a competência leitora e escritora são primordiais para a aprendizagem de qualquer disciplina.

A Proposta Curricular do Estado de São Paulo (2008) traz em seu texto a recomendação de que desenvolver a competência leitora não deve ser papel exclusivo do professor da área de linguagens, na tentativa de conscientizar a

todos os envolvidos no processo de ensino-aprendizagem que a leitura compete aos professores de todas as áreas:

È, portanto, em virtude da centralidade da linguagem no desenvolvimento da criança e do adolescente que esta Proposta Curricular prioriza a competência leitora e escritora. Só por meio dela será possível concretizar a constituição das demais competências, tanto as gerais como aquelas associadas a disciplinas ou temas específicos. Para desenvolvê-la é indispensável que seja objetivo de aprendizagem de todas as disciplinas do currículo, ao longo de toda a escolaridade básica. (p.18) (grifos meus)

. Para que as instituições escolares possam contribuir para a valorização da linguagem e da prioridade da competência leitora são necessárias práticas de letramento na escola (Kleiman, 1999). Por estas práticas entende-se promover, através do Projeto Pedagógico da escola, a interdisciplinaridade e priorizar as práticas de leitura como importante instrumento de aprendizagem em todas as áreas do conhecimento.

Na concepção de leitura apresentada por Solé (1998) um leitor “ativo” processa e atribui significado ao que lê, utilizando-se de seus conhecimentos prévios, composto por elementos culturais como valores, ideologia, procedimentos, etc. Por isso mesmo, não podemos esperar que *“todos interpretem a mesma coisa”* pois, esses elementos possibilitam variadas interpretações sobre um mesmo texto lido por diferentes leitores. E esse leitor ativo representa o resultado das práticas de leitura e letramento crítico no ambiente escolar. È o leitor que esperamos que se desenvolva para atuar na sociedade.

Quanto às múltiplas leituras, elas só poderão ser ouvidas se dermos espaço e incentivo para que os nossos alunos as manifestem, e se além disso, valorizarmos essas leituras como resultado das experiências de mundo deles.

Ao desenvolver esta pesquisa, procurarei contribuir para a proposta de uma nova prática de leitura – o Pensar Alto em Grupo – que na perspectiva do letramento crítico e conquista de autonomia, mostra-se coerente com os princípios fundamentais para o desenvolvimento do leitor crítico, contemplados, principalmente, pela Proposta Curricular o Estado de São Paulo (2008) e Orientações Curriculares para o Ensino Médio (Brasil, 2006) que norteiam a prática docente.

Outro aspecto importante quando se trata de construção de diferentes leituras é procurar refletir sobre os processos que contribuem para tais construções.

Considerando a leitura como uma prática social, situada num contexto sócio-histórico, como é vista nesta pesquisa, partilhando da definição proposta por Vygotsky (1996) entendo que as leituras são construídas com base nas relações sociais, no entanto, não podemos desconsiderar que, durante a leitura individual, recorreremos a algum tipo de processo para construir nossa compreensão, entre eles estão os processos mentais e inferenciais. Por isso, passarei a discorrer sobre alguns aspectos desses processos e como eles ocorrem durante os eventos de leitura.

1.3 - Modelos cognitivos de Leitura

Enquanto a concepção de leitura como prática social propõe que a construção de leituras se dá de forma baseada no social, o cognitivismo estudou os processos mentais de forma autônoma, ou seja, independente do social.

Essa é a grande crítica que tem sido feita ao cognitivismo, mas, ao mesmo tempo é reconhecido que as pesquisas cognitivistas conseguiram inegavelmente, explicar muitos dos processos mentais que ocorre no momento da compreensão. Por essa razão focalizarei aqui os mais conhecidos modelos teóricos de leitura: O ascendente *bottom-up*, o descendente *top-down* e o modelo interativo.

1.3.1 – Os modelos *Bottom-up* (ascendente) e *Top down* (descendente)

Entre os vários aspectos que envolvem a leitura estão os processamentos mentais que, durante a leitura, desempenham um importante papel, pois, assim como o conhecimento prévio do leitor, ajudam no processo de integração da informação nova àquela já fornecida pelo texto (Kato, 1985).

De acordo com Kato (*op.cit.*), teóricos das áreas de ciências da cognição⁵ sugerem dois tipos básicos de processamento: o *top-down* (descendente) e *bottom-up* (ascendente).

Kato (1985) define o processamento descendente da leitura (*top down*) como aquele em que o leitor faz uso não-linear e dedutivo das informações e no processamento ascendente (*bottom-up*), o leitor “faz uso linear e indutivo das informações visuais, lingüísticas, e sua abordagem é composicional, isto é, constrói o significado através da análise e síntese do significado das partes” (p.40).

Para a autora (*op.cit.*), os leitores que fazem uso desses processamentos têm características distintas e podem ser divididas em dois tipos: o leitor que privilegia o processamento descendente (*top down*) faz uma leitura mais rápida e geral do texto, porém tende a fazer “excessos de adivinhações”, ou seja, deduz as informações sem procurar confirmá-las no texto, já o leitor que privilegia o processamento ascendente (*bottom-up*) faz uma leitura mais detalhada, construindo o significado sempre embasado com os dados do texto, no entanto torna-se, por isso, um leitor mais “vagaroso e pouco fluente e tem dificuldade de sintetizar as idéias do texto” (p.41).

Também Kleiman (2007) faz referência aos leitores que fazem uso dos processamentos *top down* e *bottom-up*, sugerindo que os leitores iniciantes fazem uso predominantemente do processamento ascendente porque se preocupam em decifrar as letras e as palavras, comprometendo a compreensão geral do texto

Para a prática da leitura, na verdade, os dois processamentos têm a sua devida importância, por isso, Kato (1985) menciona que há, ainda, um terceiro tipo de leitor: aquele que é capaz de fazer usos dos dois tipos de processamento, de modo que um complementa o outro, tornando-se assim um “leitor maduro”, um leitor para quem a escolha desses processamentos passa a ser uma “estratégia metacognitiva” (p.41).

Kleiman (2007) denomina o uso simultâneo desses dois tipos de processamento para a leitura como processamento “interativo” (p.35), através

⁵ A autora esclarece que trata-se de lingüistas, psicolingüistas, psicólogos, etc.

do qual o leitor será capaz de compreender o texto considerando os níveis de conhecimentos semânticos, pragmáticos, sociais e culturais.

1.4.- Leituras Inferenciais

Conforme afirma Dell'Isola (2001), os processos inferenciais ocorrem “durante a construção do sentido na leitura”, mas para compreendermos os processos inferenciais precisamos saber, primeiro, o que é, de fato, inferência, e em seguida, quais fatores contribuem para que os leitores realizem leituras inferenciais.

Encontrar uma definição sobre o que é inferência, não é uma tarefa fácil, por isso mesmo, não podemos esperar uma definição precisa e completa, mas uma definição que possa, pelo menos, conduzir uma análise sobre os processos inferenciais construídos durante a leitura de um determinado texto e que nos permita refletir sobre a relevância, ou coerência de tal construção.

Por não se tratar de uma tarefa fácil, diversos autores e pesquisadores procuraram conceituar inferência, conforme menciona Dell'Isola (op.cit. p.42), começando por Hayakawa⁶ (1939) que propunha que inferência é “uma asserção sobre o desconhecido, feita na base do conhecimento” e segue com McLeod⁷ (1977:6) que descreve inferência como “uma informação cognitivamente gerada com base em informações explícitas, lingüísticas e não lingüísticas...” e Bridge⁸ (1977:11) que a define como “uma informação semântica não explicitamente estabelecida no texto, mas gerada pelo leitor durante o processo inferencial de especificação de preposições”, entre outros.

No entanto, um aspecto da inferência é comum na definição proposta pelos autores: ela ocorre na mente do leitor e é, por isso, um ato cognitivo. Coscarelli (2003) acrescenta ainda que as inferências são “*informações que o leitor adiciona ao texto*”, considerando todo o seu conhecimento de mundo, toda a sua bagagem cultural.

⁶ HAYAKAWA, S. J. A linguagem dos comunicados. In: HAYAKAWA, S. J. *A linguagem no pensamento e na ação*. São Paulo: Pioneira, 1963. Cap. 3, p. 29-42.

⁷ McLEOD, J. *Inference and cognitive syntesis*. Universidade de Alberta, 1977. (Tese de Doutorado)

⁸ BRIDGE, C. *The text based inferences generated by children in processing writing discourse*. University of Arizona, 1977. (Tese de Doutorado)

Tratando-se de um ato cognitivo, concluímos que o leitor a constrói, durante ou após a leitura, considerando todo o seu conhecimento cultural e social como afirma Dell'Isola (2001):

O leitor traz para o texto um universo individual que interfere na sua leitura, uma vez que extrai inferências determinadas por contextos psicológico, social, cultural, situacional, dentre outros. (p.44).

Portanto, são os fatores cultural, social, psicológico e situacional, já mencionados, que contribuem para a construção de inferências durante a leitura de um texto e ninguém melhor do que o próprio leitor para esclarecer as inferências produzidas e o que, exatamente, o levou a fazer determinadas inferências. Fato este que reforça a importância de se dar voz ao aluno para falar sobre a leitura que ele fez do texto lido (Baquero, 2001).

Considerando, então, que diferentes fatores contribuem para a construção de inferências, precisamos saber os tipos de inferências que podem ser construídas, assim, discorro a seguir sobre os tipos de inferências.

1.4.1 – Tipos de Inferências

Nessa pesquisa, interessam os tipos de inferências que ocorrem e que podem ser objeto de reflexão sobre processo de construção de múltiplas leituras.

Segundo Dell'Isola (2001) existe um grande e variado número de tipos de inferências sugeridos por diversos autores, por isso, selecionei para esta pesquisa a definição dos tipos que apresentam relevância para justificar as inferências que aparecem durante a minha análise de dados.

Dell'Isola (2001), apresenta uma classificação proposta por Marcuschi⁹ (1985), na qual o autor sugere três grandes grupos de inferências, divididas em subtipos, sem, no entanto, desconsiderar as propostas dos modelos mencionados por outros autores.

O primeiro grupo é o das inferências lógicas, subdivididas em: dedutivas, indutivas e condicionais, construídas a partir de associações ou semelhanças.

O segundo Grupo é o das inferências analógico-semânticas, subdivididas como as que ocorrem por: identificação referencial, generalização,

⁹ MARCUSCHI, Luiz Antônio. Leitura como um processo inferencial num universo inferencial cultural cognitivo. Leitura: teoria e prática. A Revista da Associação de Leitura do Brasil, Campinas, 4:3-16, jun.1985.

associações, analogias e por composições ou decomposições, construídas a partir de conhecimentos relativos a itens lexicais e relações semânticas.

O terceiro Grupo classifica as inferências pragmático-culturais, subdivididas em: conversacionais, experienciais, avaliativas e cognitivo-culturais, construídas a partir das bagagens sócio-culturais individuais.

Interessa para esta pesquisa, as inferências do terceiro grupo, especialmente as avaliativas, pois são construídas considerando o julgamento do leitor a partir de suas experiências de mundo (Dell'Isola, 2001 apud Warren et alli, 1979)¹⁰. Ao construir inferências avaliativas durante a leitura, o leitor estará demonstrando sua capacidade de fazer julgamentos, argumentar o que poderá elucidar seu nível de desenvolvimento sócio-cultural.

Para concluir as questões relacionadas aos tipos de inferências que apresentam uma infinidade de classificação e caracterização, Dell'Isola (2001) enfatiza que o fator “contexto” é muito importante para as ocorrências de inferências durante a leitura de um texto. Nas palavras da autora:

O grau de complexidade de uma inferência está, de alguma maneira, vinculado a um determinado contexto. Assim, para serem acionadas as informações novas, fundamentadas em informações anteriores, uma base contextual é condição orientadora da compreensão na leitura. (p.87).

Partindo desse pressuposto, podemos concluir que um bom leitor deve ser capaz de fazer leituras inferenciais, considerando a complexidade de características que as envolve. E, sendo a instituição escola, um lugar privilegiado para a prática da leitura, deve explorar ao máximo as leituras inferenciais construídas pelos alunos, a fim de torná-los leitores autônomos e críticos o suficiente para obterem sucesso em qualquer situação social que envolva a leitura.

Com o intuito de promover discussões e reflexões sobre as leituras construídas pelos alunos, utilizei o Pensar Alto em Grupo como instrumento pedagógico, nesta pesquisa, durante o qual, percebi o quanto as perguntas por mim elaboradas foram importantes no Pensar Alto em Grupo e, por isso, foram consideradas uma categoria de análise.

¹⁰ WARREN, W. H.; NICHOLAS, D. W. & TRABASSO, Tom. Event Chains and inferences in understanding narratives. In: FREEDLE, R. O. (ed.). New directions in discourse processing. Norwin: N.J. Ablex, 1979. P. 23-51.

1.5 - O Pensar Alto em Grupo e as perguntas mediadoras

São diversos os desafios com os quais nos deparamos no cotidiano escolar, e, um deles, é o de possibilitar ao aluno uma participação ativa no processo de ensino-aprendizagem. Acostumados a receberem informações prontas para serem apenas reproduzidas por eles, os alunos permanecem passivos durante as aulas (Freire, 2005).

Diante de tal realidade, o professor precisa encontrar meios alternativos para incentivar os alunos a participarem ativamente das aulas, assim, uma alternativa que pode representar oportunidade de participação para os alunos é fazer uso do Pensar Alto em Grupo e perguntas mediadoras durante as aulas de leitura.

1.5.1 – O Pensar Alto em Grupo – Instrumento pedagógico para a prática social de leitura

O Pensar Alto em Grupo¹¹ tem sido utilizado por pesquisadores do G.E.I.M¹², tanto como instrumento pedagógico, quanto como instrumento de geração de dados, porque oportuniza a participação ativa dos alunos durante a construção de leituras.

Para colocar em prática o Pensar Alto em Grupo, alguns detalhes precisam ser observados para que essa atividade seja realizada com sucesso. São detalhes simples, mas que fazem a diferença durante o desenvolvimento da vivência de leitura.

O primeiro detalhe diz respeito à maneira como os alunos e professor devem se posicionar no ambiente, de preferência formando um círculo, pois posicionados do jeito tradicional, um atrás do outro, dificulta a interação entre os participantes e, durante o Pensar Alto, a interação face-a-face é um fator indispensável (Zanotto e Palma, 1998).

Outro detalhe importante diz respeito ao papel do professor durante o evento de leitura. Para começar, ele deve juntar-se ao grupo, abandonando o papel tradicional de detentor do saber e cuidar para que as leituras construídas pelos alunos sejam ouvidas, negociadas e validadas.

¹¹ O Pensar Alto em Grupo será focado enquanto instrumento de geração de dados no capítulo de metodologia desta pesquisa.

¹² G.E.I.M. (Grupo de Estudos sobre a Indeterminação da Metáfora)

Os participantes do grupo podem fazer uma primeira leitura individual e em seguida partilham com os demais as leituras construídas, iniciando-se uma discussão informal em que cada um vai verbalizar suas leituras, nas palavras de Zanotto (1998):

O texto é distribuído aos participantes do grupo, que fazem, num primeiro momento, uma leitura individual silenciosa e anotam espontaneamente as idéias que vierem à mente. Logo em seguida se inicia a discussão, na qual cada um pode dizer livremente o que quiser a respeito do texto e do seu processo de leitura(...) O professor pesquisador abre mão de seu papel de autoridade interpretativa e apenas coordena a discussão...(p.21)

Pode-se dizer que o Pensar Alto em Grupo é uma variação do protocolo verbal individual, proposto inicialmente por Ericsson & Simon (1984), mas que, ao ser utilizado em grupo para promover interação e negociação durante a leitura, deixou, em parte, de ser introspectivo e passou a ser interativo, possibilitando reflexão e trocas de experiências entre os participantes, sendo por isso, uma vivência pedagógica coerente com a visão de leitura como prática social (Zanotto e Palma, 2007).

Ao colocar em prática o Pensar Alto em Grupo, o tipo de pergunta utilizada pelo professor também pode influenciar na qualidade das respostas dos alunos na construção de leituras, por isso seguem algumas definições e características de perguntas sugeridas por Mackay (2001) e Dell'Isola (2001) que podem contribuir para uma adequada mediação.

1.5.2 – Perguntas Mediadoras – despertando leituras críticas

O ato de perguntar está presente no nosso cotidiano, pois, fazemos perguntas por diversas razões, como menciona Mackay (op.cit., p.08):

- “Obter mais informações;
- dar início a uma discussão ou a um debate;
- esclarecer;
- conseguir a cooperação de alguém;
- envolver e motivar outras pessoas;
- ajudar as pessoas a refletir e a aprender”.

Por qualquer que seja a razão da pergunta, percebemos a importância da sua utilização no contexto escolar, afinal, perguntamos principalmente para aprender, pois quando perguntamos, pressupomos que o outro tem as

respostas consigo, necessitando, apenas, serem estimulados para compartilhá-las com o grupo (Mackay, 2001).

Também Queiroz (2009), menciona a importância da pergunta no cotidiano escolar, destacando seus benefícios, principalmente para o desenvolvimento da leitura crítica dos alunos:

A meu ver, é impossível ignorar a importância da pergunta nesses contextos (os escolares), porque é neste espaço de perguntas e elaboração de respostas que se constrói o conhecimento e se oportuniza aos alunos refletir e raciocinar. (p.52)

Mackay (2001) categoriza as perguntas em abertas, fechadas e contraproducentes, como segue:

- **Perguntas Abertas:** São perguntas que estimulam a pessoa a buscar informações em seu repertório de conhecimento de mundo. Segundo o autor (op.cit), essas perguntas “*forçam o respondente a pensar*” (p.11). Elas podem implicar questionamento ativo ou passivo. Para esta pesquisa foram relevantes apenas as de questionamento ativo, por isso, apresento as subcategorias somente delas, no quadro¹³ abaixo:

Questionamento Ativo	Objetivo
Perguntas de contato	- para estabelecer afinidade, aproximação;
Perguntas investigadoras - simples - comparativas - extensivas e precisas - fundamentadas - hipotéticas - reflexivas / conclusivas	Para: - buscar informações adicionais; - encorajar a pessoa a pensar - explorar em detalhes - desafiar - testar conhecimento/pensamento - encontrar soluções em conjunto/ testar compreensão
Respondem a questões normalmente iniciadas com: “como”, “o quê”, “onde”, “quando”, “qual”, ou “quem”.	

¹³ Quadro completo em: Mackay(2001), p.13.

- **Perguntas Fechadas:** São perguntas “restritivas ou diretas”, assim, restringem as chances de raciocínio e não exige esforço cognitivo, são respondidas de forma direta e objetiva. Mackay (2001), sugere duas categorias principais para essas perguntas:

Tipo de pergunta	Objetivo
Resposta sim/não Identificação	- Obter informações - Fatos específicos
Objetivas	- busca identificar: pessoa, lugar, espaço, tempo ou quantidade
Respondem a questões normalmente iniciadas com: “quem”, “onde”, “quando” , “quantos”, etc.	

- **Perguntas Contraproducentes:** São perguntas que desvalorizam ou prejudicam o próprio objetivo da pergunta. Essas perguntas normalmente induzem a uma resposta certa, confundem, enganam ou desencorajam o respondente. Mackay (2001) apresenta vários tipos de perguntas contraproducentes¹⁴, no entanto, para esta pesquisa foram relevantes as indutivas e retóricas, que apresento abaixo:

Tipo de pergunta	Objetivo
Indutiva	- induz a resposta certa
Retórica	- impede que o respondente diga o que quer que seja.
Respondem a questões iniciadas com: “você não acha que...”, “você tem que admitir que...”, “todos sabemos, não é mesmo que...”	

As três categorias de perguntas apresentadas acima apareceram nos dados¹⁵, durante o Pensar Alto em Grupo, representando um instrumento de mediação muito importante.

Mesmo as perguntas fechadas, servem de mediação, porque podem levar o aluno a recorrer a algum elemento que possa auxiliá-los a responder:

¹⁴ Quadro completo das perguntas contraproducentes em Mackay, 2001, p. 37.

¹⁵ Apresento um quadro com os tipos de perguntas utilizadas e exemplos no capítulo de análise de dados.

voltar ao texto, buscar conhecimento prévio, fazer inferências, intertextualidades, etc. Recursos que contribuem para o desenvolvimento de argumentos e reflexões que podem levar a uma leitura crítica.

Dell'Isola (2001), apoiando-se Marcuschi (1987)¹⁶, exemplifica uma atividade com leitura, utilizando a técnica “pausa protocolada previamente marcada no texto”, o pesquisador elabora perguntas relacionadas a partes do texto com antecedência (daí a denominação) e a cada trecho lido, ocorre uma pausa para responder as perguntas.

Para a técnica acima mencionada, a autora sugere a elaboração de três tipos de perguntas (Dell'Isola, 2001, p. 113):

Perguntas objetivas	Perguntas inferenciais	Perguntas avaliativas
De conhecimento informado pelo autor do texto.	Baseadas nos conhecimentos, experiências, crenças, ideologias e axiologias individuais (conhecimento de mundo).	Envolvem avaliação e julgamentos pessoais de informação fornecida pelo texto (reação às idéias apresentadas pelo autor).

Apesar de o quadro acima apresentar perguntas previamente elaboradas para serem utilizadas durante um evento de leitura individual, percebi, durante a análise dos dados que, em alguns momentos, elaborei, intuitivamente, perguntas que se enquadram nessa caracterização.

Vale ressaltar que, sendo o Pensar Alto em Grupo um instrumento pedagógico para o qual se sugere uma conversa conjunta sobre o texto, elaborar previamente as perguntas é quase impossível, uma vez que, lendo e pensando alto, dificilmente se conseguiria usar perguntas prontas, pois as idéias devem fluir livremente durante esse evento de leitura (Zanotto, 1998).

Mesmo assim, vale ressaltar que perguntas avaliativas levam os alunos a elaborarem respostas mais completas e argumentativas, como se espera de alunos do Ensino, conforme mencionado na Matriz de referência para o ENEM/2009, em um dos eixos cognitivos comuns a todas as áreas do conhecimento:

¹⁶ MARCUSCHI, L. A. (1987). *Leitura e compreensão do texto falado e escrito como ato individual de uma prática social*. Recife:s/ed.

“IV. Construir argumentação (CA): relacionar informações, representadas em diferentes formas, e conhecimentos disponíveis em situações concretas, para construir argumentação consistente”.

Durante o Pensar Alto em Grupo, a escolha do tipo de pergunta, mesmo sendo feita de forma intuitiva, podem dar suporte para incluir os alunos na discussão sobre os textos lidos. Portanto, a preocupação com a escolha do tipo de pergunta pode interferir de forma significativa na qualidade das respostas dos alunos, então estimulados de uma maneira mais adequada.

Outra estratégia utilizada por mim e por outros pesquisadores do grupo, inclusive Lemos (2005), e que merece destaque é a técnica do revozeamento (O'Connor & Michaels, 1996) sobre a qual discorrerei brevemente a seguir.

1.6 – O Revozeamento como estratégia discursiva

A técnica discursiva do revozeamento (O'Connor & Michaels, 1996) possibilita ao professor valorizar e validar as vozes dos alunos.

Os autores (op.cit.) definem essa técnica como uma maneira de articular a fala do aluno, durante a leitura, integrando-o na discussão.

Lemos (2005) refere-se ao revozeamento como uma forma de dar voz ao aluno e acrescenta que, além disso, *“possibilita-lhes desenvolver o senso crítico, porque se vêem acolhidos como construtores de sentido no grupo”* (p.123), (grifo meu).

Durante o Pensar Alto em Grupo, utilizar o recurso discursivo do revozeamento pode contribuir para que o aluno, sentindo-se integrado no grupo, questione, levante hipóteses e argumente, desenvolvendo uma leitura crítica sobre o texto lido e adquirindo autonomia como leitor.

Outro aspecto positivo do uso do revozeamento, de acordo com O'Connor e Michaels (1996), refere-se ao fato de o professor incentivar o colaborador, aluno que iniciou a fala, a expor suas idéias de maneira mais confiante, além de ampliar a fala do aluno junto ao grupo.

A partir dessas observações, entendo que para um resultado satisfatório no que se refere à participação dos alunos no processo de construção de leituras e à minha atuação como mediadora, a metodologia do Pensar Alto em Grupo, aliada ao uso de perguntas que estimulam a participação ativa dos

alunos e de um recurso discursivo, como o revozeamento, podem representar contribuições significativas ao processo de ensino-aprendizagem de leitura.

Tendo apresentado e discutido os pressupostos teóricos que alicerçam esta dissertação, passarei agora a discorrer sobre a metodologia de pesquisa que acredito ser coerente com o objetivo do presente trabalho.

CAPÍTULO 2 – Metodologia

Neste capítulo, apresentarei a escolha metodológica que orientou a presente investigação que se insere no paradigma qualitativo de pesquisa (Bortoni-Ricardo, 2008), e da pesquisa-ação crítica (Kincheloe, 1997; Barbier, 2004) de cunho etnográfico (André, 1995). Apresentarei também o instrumento utilizado para a geração e análise de dados: O Pensar Alto em Grupo (Zanotto, 1998).

Em seguida, caracterizarei o contexto da pesquisa, os participantes e apresentarei os textos utilizados.

2.1 – A Pesquisa Qualitativa

Conforme afirma Bortoni-Ricardo (2008), no início do século XX iniciou-se uma reação à postura positivista de propor os mesmos métodos e princípios epistemológicos que guiam as pesquisas das ciências exatas para as pesquisas das ciências sociais. A partir de então começa a emergir um paradigma alternativo: o interpretativista.

A justificativa para essa reação é de que “*não há como observar o mundo independentemente das práticas sociais e significados vigentes*” (p. 32). Assim, a proposta do positivismo de que uma pesquisa deve se pautar em resultados mensuráveis e independentes de todo o contexto sócio-histórico não se aplica a situações de pesquisa que têm como foco aluno e professor em situações reais de ensino-aprendizagem.

Aliás, não se aplica nem mesmo às situações de pesquisa das ciências exatas, como a física quântica, que reconhece que a aproximação do pesquisador altera, significativamente, os resultados de uma pesquisa, colocando em xeque a teoria positivista.

Compartilhando do mesmo ponto de vista sobre a pesquisa qualitativa de base interpretativista, Moita Lopes(1994) declara:

“Na posição interpretativista, não é possível ignorar a visão dos participantes do mundo social caso se pretenda investigá-lo, já que é esta que o determina: o mundo social é tomado como existindo na dependência do homem.” (p.331).

Dessa forma, a pesquisa qualitativa “*procura entender, interpretar fenômenos sociais inseridos em um contexto*”(p.34), por isso, definida como

interpretativista e, portanto, caracterizada como uma das que melhor atende às expectativas das pesquisas sociais.

Com base nestas características, entendo que esta pesquisa se situa no paradigma qualitativo de pesquisa, com caráter interpretativista, pois o meu objetivo é interpretar os resultados das minhas ações e dos meus alunos, num evento social de leitura, pensando alto (refletindo) sobre o texto lido, sobre as práticas sociais, principalmente no que se refere ao processo de ensino-aprendizagem, fazendo uso da linguagem e buscando transformação das ações (Moita Lopes, 1994).

Além disso, esta pesquisa foi realizada em um ambiente de sala de aula em que foram focalizados aspectos sociais e culturais e o envolvimento dos pesquisados (alunos) e do pesquisador (eu, professora-participante-e-pesquisadora) no decorrer da pesquisa.

Dessa forma, foram consideradas as subjetividades e intersubjetividades dos envolvidos na pesquisa, na construção dos sentidos do texto, como afirma Moita Lopes (1994), “...é justamente a intersubjetividade que possibilita chegarmos mais próximo da realidade que é constituída pelos atores sociais...”(p.332), o que não seria possível nem aceitável pelo paradigma positivista.

Bortoni-Ricardo (2008) afirma que na pesquisa qualitativa “o pesquisador não é um relator passivo e sim um agente ativo na construção do mundo” (p.59). E é esse um dos meus objetivos, enquanto professora pesquisadora da minha própria ação: refletir sobre a minha prática em sala de aula, buscando transformação e utilizando uma metodologia que valorize também a participação ativa do aluno, como é característico do Pensar Alto em Grupo.

Assim, a pesquisa qualitativa oportuniza ao pesquisador observar aspectos sociais do cotidiano que merecem reflexão e transformação e que nem sempre estão evidenciados, pois tendemos a nos acomodar diante de situações perpetuadas nas práticas sociais, nas palavras de Bortoni-Ricardo (2008):

O objetivo da pesquisa qualitativa em sala de aula, em especial a etnografia, é o desvelamento do que está dentro da “caixa preta” no dia-a-dia dos ambientes escolares, identificando processos que, por serem rotineiros, tornam-se “invisíveis” para os atores que deles participam. (p.49).

De fato, algumas situações do cotidiano escolar, mesmo sendo preocupantes, acabam passando despercebidas, como a situação da leitura, por exemplo. Mesmo sabendo que a não valorização desta prática de forma reflexiva leva a prejuízos na formação do aluno, cada professor se preocupa em dar conta dos conteúdos de sua disciplina, ignorando a etapa da leitura que pode ser o ponto chave para o desenvolvimento da verdadeira aprendizagem.

Assim, considerando os pressupostos da pesquisa qualitativa e os meus objetivos de pesquisa, que são procurar contribuir para a formação leitora do aluno e refletir sobre a minha ação docente, reconheço na pesquisa-ação a metodologia que melhor atende a esta expectativa. Por isso, exponho a seguir os pressupostos metodológicos da pesquisa-ação e a relação dos mesmos com os objetivos da minha pesquisa.

2.2 – A pesquisa-ação

Barbier(2004), mesmo citando alguns fundamentos históricos que confirmariam a origem da pesquisa-ação, também atribui a Kurt Lewin, psicólogo alemão, naturalizado americano, a origem da pesquisa-ação, em cujos trabalhos aparecem as tentativas de mudanças de comportamento de um grupo que sofre forte influência psicológica e sociocultural sobre hábitos alimentares e que, para mudarem, foi preciso que “as pessoas participassem na sua própria mudança” (p.29).

Dessa forma, confirma-se uma característica importante da pesquisa-ação: a tentativa de mudança interativa entre pesquisador e pesquisados, refletindo e avaliando as necessidades de mudanças e de transformações.

Reforçando o que já foi mencionado nos meus objetivos de pesquisa, refletir e avaliar minhas ações em aulas de leitura é o que pretendo fazer, pois da forma como vem sendo trabalhadas não têm trazido resultados satisfatórios, como mostram os índices divulgados sobre as avaliações externas já mencionadas nesta pesquisa.

Ainda sob o ponto de vista de Barbier (2004), a pesquisa-ação apresenta dois riscos para o pesquisador que se propõe a utilizá-la que, ao mesmo tempo me motivou e me fez refletir, nas palavras do autor:

O pesquisador não deve fazer irrefletidamente sua escolha, porque há riscos institucionais e pessoais, caso siga este caminho: -Riscos institucionais para aqueles que se preocupam

com a carreira acadêmica. Ainda atualmente a pesquisa-ação está longe de ser o melhor caminho para ser bem sucedido no mundo acadêmico.(...) A pesquisa-ação não convém nem aos mornos, nem aos aloprados, nem aos espíritos formalistas, nem aos estudantes preguiçosos. – Riscos pessoais porque a pesquisa-ação, na sua intersubjectividade, leva inevitavelmente o pesquisador para regiões de si mesmo que ele, sem dúvida, não tinha vontade de explorar.” (p.33)

Realmente, encarar a pesquisa-ação sob a ótica destes dois riscos, institucionais e pessoais, mencionados por Barbier (op.cit) me fez refletir sobre a responsabilidade que estou me propondo a assumir, por outro lado, me motivou porque ao iniciar a pesquisa me propus a transformar minhas ações e creio que isto, inevitavelmente leva a transformações também em minha carreira acadêmica.

Kincheloe (1997), afirma que pesquisar é um ato cognitivo e por isso, utilizar a pesquisa-ação no contexto escolar nos permite usá-la como estratégia pedagógica para a libertação dos professores do pensamento modernista, cuja filosofia defende que uma pesquisa confiável e válida deve ser mensurável e possível de se quantificar, gerando os mesmos resultados em qualquer situação de pesquisa.

Em oposição à pesquisa positivista, emerge a pesquisa-ação, com base interpretativista, que possibilita ao pesquisador dar mais ênfase à observação e à reflexão do que a elementos mensuráveis. Kincheloe (1997) numera cinco exigências que a pesquisa-Ação crítica requer. Assim procurarei relacioná-las com as ações que pretendo com esta pesquisa:

“1) rejeita as noções positivistas de racionalidade, de objetividade e de verdade e pressupõe que os métodos e questões de pesquisa são sempre políticos em suas características;

2) a ação dos pesquisadores críticos é consciente de seus próprios valores de compromisso, os valores de compromissos de outros e os valores promovidos pela cultura dominante;

3) os pesquisadores críticos de ação estão conscientes da construção da consciência profissional;

4) os pesquisadores críticos de ação tentam descobrir aqueles aspectos da ordem social dominante que minam nossos esforços para prosseguir objetivos emancipatórios;

5) a pesquisa-ação crítica é sempre concebida em relação à prática – ela existe para melhorar a prática.” P. 179

Estas exigências são coerentes com o que se espera de uma pesquisa, que a exemplo da que estou propondo, valoriza uma abordagem qualitativa; preocupa-se com a melhoria da prática para si e para os envolvidos no

processo de ensino-aprendizagem e, principalmente, propicia a reflexão sobre a prática, detectando problemas, como o que constitui o foco deste estudo: dificuldades de leitura de textos literários por alunos do Ensino Médio.

Além disso, busco transformação das minhas ações e da postura dos alunos frente à questão da leitura, que possam resultar em ensino-aprendizagem significativos e contribuir para a melhoria da qualidade do ensino e, conseqüentemente, para a formação leitora do aluno.

Por se tratar de uma pesquisa-ação de cunho etnográfico, considerando as características do trabalho etnográfico propostos por Bortoni-Ricardo (2008) e André (1995), exponho a seguir algumas considerações sobre a pesquisa etnográfica e a relação da mesma com esta pesquisa.

2.3 – A Pesquisa Etnográfica

Bortoni-Ricardo(2008) menciona que o termo “etnografia” foi a denominação dada pelos antropólogos no final do século XIX às monografias produzidas sobre os modos de vida de povos desconhecidos na cultura ocidental.

Assim definida, a etnografia seria uma escrita sobre o modo de vida de uma etnia ou comunidade, observada durante um longo período de tempo. No entanto, atualmente, o termo etnografia também pode designar as pesquisas conduzidas em instituições, como a escolar e não precisa, necessariamente, ocorrer em períodos extensos.

Logo, pode-se denominar de etnográfica pesquisas que envolvem observação e interpretação, conforme esclarece Bortoni-Ricardo (2008):

“a pesquisa qualitativa, interpretativista, que fez uso de métodos desenvolvidos na tradição etnográfica, como a observação, especialmente para a geração e a análise de dados” (Bortoni-Ricardo, 2008, p.38)

Considerando a definição do termo e as características da etnografia aqui apresentadas, posso considerar que a presente pesquisa é qualitativa de cunho etnográfico, pois realizei a observação dos meus alunos em eventos de leitura, por um período de tempo (durante um semestre letivo) e gravei os dados em áudio para serem, posteriormente analisados.

André(1995) enfatiza a importância do uso da etnografia para uma *“investigação sistemática da prática escolar cotidiana”* que ganhou

popularidade na área de educação na década de 1980, pois até então, para as pesquisas de sala de aula, utilizava-se esquemas de observação que visava o registro do comportamento de professor e aluno em situação de interação, ou media a eficiência de programas de treinamento, sem considerar ou se preocupar com a visão dos participantes.

A ênfase ao uso da etnografia em pesquisas sobre a prática escolar ocorreu, principalmente, por se tratar de um tipo de pesquisa que, segundo André(1984), oportuniza:

1. “contato direto do pesquisador com a situação pesquisada”;
2. “contato mais próximo com a escola e seu cotidiano na tentativa de entender como operam os mecanismos de dominação e de resistência, de opressão e de contestação”;
3. “veiculação e reelaboração de conhecimentos, atitudes, valores, crenças, modos de ser e de sentir a realidade e o mundo”;
4. “reconstrução da prática escolar”.

Os quatro itens aqui mencionados vêm ao encontro do que proponho nesta pesquisa, ao realizar o Pensar Alto em Grupo (Zanotto, 1998) em eventos de leitura, com meus alunos do Ensino Médio.

No primeiro item, conto com o privilégio do contato direto com a situação de pesquisa, pois, além de ser professora da turma desde o Ensino Fundamental, convivo de perto com as dificuldades que existem sobre o ensino de leitura, a “*situação pesquisada*”, no cotidiano escolar, o que, de certa forma, contribui para que eu tenha uma visão mais ampla e reflexiva dos fatos.

Além disso, faço uso de um instrumento pedagógico que privilegia este contato: o Pensar Alto em Grupo, que, entre outras coisas, possibilita esta interação face-a-face, tão importante durante a leitura.

No segundo item, posso afirmar que a proximidade com a escola e os mecanismos que a circundam, levam a uma reflexão crítica sobre os motivos que levam alunos e professores a ainda permanecerem em posições “fixas e invariáveis” (Freire, 2005, p.67) no que se refere ao processo de ensino-aprendizagem e, mais especificamente, ao ensino de leitura.

Uma possível conclusão seria de que a força do paradigma tradicional de ensino ainda é muito forte e difícil de ser transposto por ambas as partes: o aluno sente-se inseguro em participar do processo de aprendizagem com medo de “errar”, e também por não estar acostumado a tal prática, e o professor receia que, ao dar a voz ao aluno, possa não dar conta da “*dimensão das*

múltiplas leituras” (Moita Lopes,1996/Zanotto,1998) e colocar em xeque sua posição de professor e sua própria formação .

Em relação ao terceiro item, mais uma vez, podemos considerar que, através das discussões que ocorrem durante o Pensar Alto em Grupo, os envolvidos no processo de ensino-aprendizagem são beneficiados por identificarem e reelaborarem atitudes, valores, crenças, etc. que possam contribuir para a melhoria desse processo e, conseqüentemente, “*reconstruir a prática escolar*” de modo que esta prática valorize a participação ativa dos “*atores sociais*” que por ela passam (Moita Lopes, 1994, p. 332).

Considerando que a pesquisa qualitativa interpretativista requer instrumentos que possibilitem ser interpretados para a geração de dados, farei uso do Pensar Alto em Grupo (Zanotto, 1998).

A seguir apresento as características e vantagens que esse instrumento pode oferecer para esta pesquisa.

2.4 – O pensar alto em grupo como instrumento metodológico

O Pensar Alto em Grupo, por se caracterizar como uma oportunidade de discussão e negociação dos sentidos do texto, pode auxiliar os alunos a pensarem de forma crítica e a construírem os sentidos do texto pela interação social ocorrida ao partilharem suas leituras individuais, fazendo delas práticas sociais. Nesta perspectiva, o Pensar Alto foi usado como instrumento pedagógico aplicado ao ensino de leitura e utilizado nesta pesquisa como instrumento metodológico para a geração de dados.

Realizado com os alunos, num evento de leitura, a discussão do grupo foi gravada em áudio e transcrita¹⁷ para posterior análise e reflexão.

Tanto aplicado como instrumento metodológico, quanto pedagógico, o Pensar Alto em Grupo propicia um momento de interação e negociação da leitura de forma democrática, desde que conduzido pelo professor de forma eficiente, no sentido de organizar as falas dos alunos, valorizar e refletir sobre as opiniões de cada um, sempre junto com o grupo. Ou seja, o professor deve abrir mão de seu papel de “*autoridade interpretativa*” e oportunizar a

¹⁷ A transcrição das vivências encontram-se nos anexos.

construção de sentido do texto pelos alunos, num evento social de leitura como prática social (Zanotto, 1998).

Apesar de aparentar ser uma metodologia simples, na verdade, fazer uso do Pensar Alto em Grupo exige que o professor realmente se disponha a correr os riscos de lidar com as diferentes vozes dos alunos e suas múltiplas leituras, agindo como mediador.

Esta denominação foi proposta por designar uma prática diferente do Protocolo Verbal individual, proposto por Ericsson & Simon (1984), sendo, na verdade uma prática democrática de leitura em que o aluno tem direito a voz e a expor sua interpretação do texto, adquirindo autonomia para expressar o que pensa. Nas palavras de Zanotto (1998):

“O que estamos propondo é uma nova prática dialógica de leitura que pode encontrar respaldo teórico em Bakhtin e Vygotsky, assim como na metodologia etnográfica.”(p.21)

Nessa nova prática, o aluno não somente tem direito a voz, como também tem a valorização da sua leitura que é compartilhada e negociada com todo o grupo, promovendo a interação e a participação ativa do aluno no processo de ensino-aprendizagem.

O Pensar Alto em Grupo sendo uma metodologia que exige interação e negociação da leitura entre os participantes deixa de se caracterizar como introspectivo, pois passa a valorizar a participação de todos do grupo, durante a discussão sobre o texto.

2.5. – Os participantes e o contexto de pesquisa

Os participantes desta pesquisa foram alunos do 2º e 3º ano do Ensino Médio de uma escola pública estadual que se localiza na periferia da cidade de Diadema, no ABC paulista e eu, professora-pesquisadora-e-participante da pesquisa.

A escolha da turma ocorreu, principalmente, devido às dificuldades de leitura que os alunos apresentam durante e ao término do Ensino Médio. Fato este que acarreta, além de significativa defasagem na qualidade da formação destes alunos, índices insatisfatórios de aproveitamento em avaliações internas e externas, nacionais e internacionais como SARESP, ENEM e PISA, já mencionadas nesta pesquisa.

Optei pela constituição de um grupo focal (Flick, 2004; Gatti, 2005) para a realização da pesquisa, principalmente devido à dificuldade em realizar a gravação em áudio na sala de aula, com um número excessivo de alunos.

Os alunos são provenientes da periferia da cidade, estudam no período noturno e, a maioria, trabalha durante o dia, porque precisam ajudar em casa.

Em conversas informais, admitem que vêm na prova do ENEM, ETE¹⁸, SENAI ou ingresso em curso superior, possibilidades de melhoria profissional, no entanto, não se acreditam capazes de serem aprovados porque consideram as provas muito difíceis.

O Grupo que se formou foi composto de forma heterogênea e como já se conheciam ficaram muito a vontade para realizar a atividade proposta. Flick (2004) afirma, citando Puttcha e Potter (2004)¹⁹ que *“uma das coisas mais importantes ao trabalhar com grupos focais é produzir informalidade na discussão”*(p.188). Realmente este foi um fator facilitador para iniciar o Pensar Alto em Grupo.

Os alunos do Grupo Focal aceitaram o convite de forma espontânea e como alguns deles freqüentavam o curso TEC²⁰, na escola, no sábado, marquei os encontros para depois da aula, que terminava por volta de meio dia.

Os alunos fizeram questão de que seus nomes verdadeiros fossem utilizados, conforme constam dos documentos do comitê de ética, cujas instruções, procurei seguir com o rigor necessário para garantir a integridade dos alunos e da escola em relação a quaisquer críticas ou conseqüências negativas que os dados coletados pudessem vir a causar, (Bortoni-Ricardo, 2008). Nas palavras da autora (op.cit. p. 57):

“a pesquisa tem de ser regida por rígidos princípios de ética, que preservem os colaboradores que dela se dispuserem a participar”.

Assim, seguindo os princípios de ética e a vontade dos meus alunos, apoiada por seus pais, divulgo os nomes e a série dos participantes desta pesquisa: Gessânia, Nadialine e Bruna, (2B); Cristian e David, (2C) e Graziele, Rafael, José, Jéssica, Ingrid e Cristiano, (2D); Damiana e Weberson (3A).

¹⁸ ETE (Escola Técnica Estadual)

¹⁹ Puttcha, C. Potter, J. (2004). *Focus Group Practice*. Sage: London.

²⁰ O curso TEC é um projeto do governo do Estado que objetiva que o aluno saia do Ensino Médio com alguma experiência em gestão de empresa e possa ter esse registro no Histórico Escolar, facilitando o acesso ao primeiro emprego.

Foram cinco vivências de leitura e, realizadas entre o início do ano letivo de 2008 e final do 2º semestre de 2009. Em cada uma das vivências, compareceu uma média de dez alunos, como ocorreu nas duas vivências analisadas nesta pesquisa.

Apesar de serem alunos de salas diferentes, eles já se conheciam, pois estudavam nesta escola desde o início do Ensino Fundamental II e, em algumas séries, estudaram na mesma sala.

Mesmo assim, procurei fazer uma apresentação e explicar ao grupo o que pretendia com a vivência²¹, com o intuito de orientar a discussão e integrar os participantes deste Grupo Focal, para que pudessem interagir com certa informalidade o que facilitaria a discussão (Flick, 2004).

Quanto a mim, professora-pesquisadora, confesso que estava tão entusiasmada quanto os meus alunos. Sou professora da rede pública estadual há 16 anos, desde então sempre desejei dar continuidade aos estudos, no entanto, faltavam condições, principalmente financeiras.

Por isso mesmo, sempre que a Secretaria da Educação oferecia cursos, eu não perdia a oportunidade de participar. Assim, participei de diversos cursos de formação continuada que proporcionaram ótimas contribuições para a minha prática docente.

Ingressar em um curso de pós-graduação foi para mim um privilégio, mesmo com todas as dificuldades encontradas no cotidiano escolar e pessoal.

Estou nesta escola há seis anos, por isso, praticamente acompanhei o desenvolvimento dos meus alunos do grupo focal desde a 5ª série. Tenho um relacionamento profissional e até pessoal muito bom com eles, fato que considero importante no desenvolvimento do ensino-aprendizagem.

²¹ O termo “vivência” está sendo utilizado em pesquisas do LAEL para designar o encontro realizado entre pesquisador e pesquisados para a realização do Pensar Alto Em Grupo.

2.6. – A escolha do material utilizado

Durante a minha prática docente, por diversas vezes ouvi meus alunos reclamarem que não conseguiam ler textos literários, principalmente, poemas. Um deles chegou a me falar que tinha a impressão de que esses textos estavam em outra língua.

Diante de tais reclamações, e presenciando essas dificuldades durante as atividades propostas em sala de aula pensei: “vou procurar investigar o porquê dessa dificuldade”. Como pesquisadora, seria oportuno aproveitar o “problema”, aliás, pensei também em propor a leitura desses textos do jeito que eles apareciam em avaliações institucionais, como o ENEM, por exemplo, pois como já mencionei, os alunos não costumam obter sucesso nessas avaliações.

Inicialmente, a minha hipótese para o problema era de que a presença da linguagem figurada causava as dificuldades. Dessa forma, escolhi como material para esta pesquisa, textos literários retirados de provas do ENEM de anos anteriores. No entanto, percebi, no decorrer da pesquisa, principalmente por estar refletindo sobre a minha prática, que esse não era o foco principal da minha investigação, mas que, entre outras coisas, faltavam práticas de leituras adequadas para desenvolver, de fato, a competência leitora dos alunos.

As vivências foram realizadas dentro de um período aproximado de sete meses, de abril de 2008 a novembro de 2009.

Apresentarei os textos utilizados nas vivências realizadas, no quadro a seguir:

2.6.1 - Quadro 1 – Resumo das Vivências realizadas

1ª vivência: Prova Amarela/2006 Questões nº 39	Texto: A montanha pulverizada (Carlos Drummond de Andrade. Antologia poética. Rio de Janeiro: Record, 2000.)	Alunos Participantes: 10	Resposta correta: 05
--	--	--	------------------------------------

<p>2ª vivência: Prova Amarela/2005 Questões: nº 58 e nº 59</p>	<p>Texto 1: Auto-Retrato (Manuel Bandeira. Poesia completa e prosa. Rio de Janeiro: Aguiar, 1983. p.395.)</p> <p>Texto 2: Poema de Sete Faces (Carlos Drummond de Andrade. Obra completa. Rio de Janeiro. Aguiar, 1964. P. 53.)</p>	<p>Alunos participantes: 09</p>	<p>Resposta correta: questão 58: 08 questão 59: 09</p>
---	---	---	---

<p>3ª vivência: Prova Amarela/2004 Questões nº 20 e nº 21</p>	<p>Texto: Brasil (Oswald de Andrade)²²</p>	<p>Alunos Participantes: 08</p>	<p>Resposta correta: 08</p>
--	--	---	---

<p>4ª vivência: Prova Amarela/2006 Questões nº 07</p>	<p>Texto: Procura da Poesia (Carlos Drummond de Andrade. A rosa do Povo. Rio de Janeiro: Record, 1997. P. 13-14)</p>	<p>Alunos Participantes: 10</p>	<p>Resposta correta: 10</p>
--	---	---	---

<p>5ª vivência: Texto retirado da internet com imagem</p>	<p>Texto: A montanha pulverizada (Carlos Drummond de Andrade.) http://trilhasdodireitoambiental.blogspot.com.html.</p>	<p>Alunos Participantes: 10</p>
--	--	--

2.6.2 – Transcrição das vivências de leitura

As vivências foram gravadas em áudio e posteriormente transcritas para análise e reflexão. No entanto, ao transcrevê-las não procurei seguir muitos detalhes, pois para os objetivos desta pesquisa esses detalhes não eram relevantes (Marcuschi, 2008).

Também Flick (2009) compartilha dessa opinião e acrescenta que exageros na transcrição de pesquisas que não pretendem fazer estudos

²² Não há referencia de onde foi extraído o texto.

analíticos lingüísticos e de conversação tendem sobrecarregar o pesquisador e nem sempre evidenciam a realidade dos fatos. O autor faz ainda, duas recomendações: que a transcrição seja fácil de ler e que as linhas sejam numeradas.

Portanto, considerando os objetivos e as perguntas desta pesquisa, a transcrição foi feita de forma simples, sendo os turnos de falas dos participantes numerados para facilitar a referência a eles, durante a análise.

No capítulo seguinte inicio a análise e interpretação dos dados, objetivando responder às perguntas de pesquisa que norteiam este trabalho.

Capítulo 3 – Análise e discussão dos dados

Os dados analisados neste capítulo foram gerados pela prática do Pensar Alto em Grupo (Zanotto, 1995; 1998), utilizado nesta pesquisa como instrumento de geração de dados e como vivência pedagógica para o ensino de leitura. A análise tem como suporte os referenciais teóricos apresentados no capítulo 1.

Para nortear esta análise utilizei as seguintes perguntas que orientam a pesquisa:

1 – Como o Pensar Alto em Grupo pode contribuir para uma leitura crítico/reflexiva do texto literário pelo aluno do Ensino Médio?

2 - Como as minhas ações como professora podem, ou não, contribuir para a compreensão, negociação e construção de sentidos durante a leitura?

Pretendo, inicialmente, analisar e discutir os dados da primeira vivência²³ de leitura. Num segundo momento, analisarei os dados da 5ª e última vivência.

O distanciamento entre os dois eventos me levou a optar pela escolha da 1ª e da última vivência, pois me permitiu refletir e avaliar criticamente a transformação da minha prática docente e da atuação dos alunos, durante a prática do Pensar Alto em Grupo (Zanotto, 1998).

3.1 – Analisando a primeira vivência

Para esta primeira vivência escolhi a questão N° 39 da prova amarela do ENEM de 2006²⁴, cujo texto, o poema “A montanha pulverizada”, de Carlos Drummond de Andrade, foi apresentado de modo fragmentado, apenas a última estrofe, e sobre essa estrofe foi proposta uma questão voltada para a preservação do meio ambiente.

Vale ressaltar que o tema gerador da prova, em 2006, foram questões ambientais e, por isso, as questões de todas as disciplinas abordavam aspectos voltados para a preservação do meio ambiente. Segue abaixo o texto e a questão proposta:

²³ O termo “vivência” tem sido usado para se referir ao encontro de alunos e professor para realizar uma atividade de leitura em grupo.

²⁴ A página da prova em que está a questão, encontra-se no anexo n°

Questão 39

Esta manha acordo e
não a encontro.
Britada em bilhões de lascas
deslizando em correia transportadora
entupindo 150 vagões
no trem-monstro de 5 locomotivas
— trem maior do mundo, tomem nota —
foge minha serra, vai
deixando no meu corpo a paisagem
mísero pó de ferro, e este não passa.

Carlos Drummond de Andrade. Antologia poética.
Rio de Janeiro: Record, 2000.

A situação poeticamente descrita acima sinaliza, do ponto de vista ambiental, para a necessidade de

- I manter-se rigoroso controle sobre os processos de instalação de novas mineradoras.
- II criarem-se estratégias para reduzir o impacto ambiental no ambiente degradado.
- III reaproveitarem-se materiais, reduzindo-se a necessidade de extração de minérios.

É correto o que se afirma

- A apenas em I.
- B apenas em II.
- C apenas em I e II.
- D apenas em II e III.
- E em I, II e III.

Iniciei a gravação do encontro sob o olhar inquieto dos alunos para o gravador e para aquela situação um tanto nova para eles.

Havia esclarecido que, apesar de terem de escolher uma alternativa da questão proposta pelo ENEM, a idéia principal era fazer uma leitura individual do texto, para uma conversa posterior, e eles não estão acostumados a terem espaço para expor suas impressões sobre o texto lido, durante as tarefas escolares, por isso a sugestão causou estranheza.

Na primeira vivência estavam presentes 10 alunos do 2º e 3º ano do Ensino Médio que formaram o meu Grupo Focal (Gatti, 2005), conforme consta no capítulo de metodologia.

Ficamos na biblioteca da escola e nos sentamos de modo a formar um círculo.

O recorte a seguir mostra este início de interação e permite verificar alguns aspectos importantes da minha postura e da atuação de alguns dos alunos participantes:

Recorte 01 – O processo de construção de leituras

01	Professora	Olha, galera, eu vou distribuir pra vocês um texto literário acompanhado de uma questão que caiu no ENEM de 2006. É um poema de Carlos Drummond de Andrade, o título do texto é “A montanha pulverizada”. Vocês vão ler o texto e a questão e vocês devem escolher a alternativa que vocês consideram a que melhor responde a questão, sem se preocuparem com o acerto ou erro. Vocês vão fazer a leitura, uma leitura crítica e reflexiva sobre o que o texto está querendo dizer, vão ler as alternativas e vão escolher aquela que vocês achem que melhor se enquadra. Volto a dizer que o objetivo aqui não é verificar se vocês erraram ou acertaram. Quero que vocês coloquem qual alternativa melhor atende como resposta, depois a gente vai fazer uma discussão em cima dessas respostas e da leitura que vocês fizeram, ok? (Pausa de 5 minutos para a leitura individual e escolha da alternativa)
02	Professora	Terminaram? Todos já escolheram?
03	Alunos	Sim.
04	Gessânia	Ai, professora. Estou muito confusa! Não sei qual escolher! Só tem uma correta mesmo?
05	Professora	Sim, apenas uma. Procure fazer uma eliminação, talvez assim você se decida.
06	Gessânia	Tá certo. Já escolhi.
07	Professora	Agora eu quero que vocês falem pra mim, rapidamente, levanta a mão quem escolheu a alternativa A.
08	Alunos	(Nenhum aluno levantou a mão)
09	Professora	Alternativa B:
10	Alunos	(Nenhum aluno levantou a mão)
11	Professora	Alternativa C:
12	Cristiano	Eu, pro.
13	Professora	Alternativa D:
14	Alunos	(04 alunos levantaram a mão: Gessânia, Grazielle, Rafael e Ingrid)
15	Professora	Alternativa E:
16	Alunos	(05 alunos levantaram a mão: Nadialine, Bruna, Cristian, José e Jéssica)
17	Professora	São 10 alunos no total. Bem, antes de falar pra vocês qual é a correta, segundo o ENEM, nós vamos fazer uma breve discussão aqui a respeito do texto. Então, vocês leram o texto, né? Eu quero que vocês falem assim pra mim, espontaneamente agora, sem pensar na questão do ENEM, o que vocês entenderam do texto, qual o tema tratado, enfim...
18	Gessânia	Ah! Eu acho que fala de alguém que ta triste, porque abriu a janela e não viu mais a natureza, nem árvore, nem nada lá, né? Só destruição e desmatamento. Olha, ele fala:...acordo e não a encontro.
19	Professora	Então você acha que é isso, este “a” em “não a encontro”, você acha que é a natureza? No geral? Ou algo específico da natureza?
20	Gessânia	É, a natureza, eu acho. Eu acho que ele ta dizendo sobre o meio ambiente, aqui ele acordou e não encontrou mais nada, por exemplo, eu acho que ele estava na natureza e quando acorda não vê nada, não vê árvores, a única coisa que ele encontra é desmatamento.... com máquinas destruindo a floresta.
21	Professora	Então você acha que nesta parte que fala “ esta manhã acordo e não a encontro” você acha que ele está se referindo à natureza? No geral? Ou alguma coisa específica a natureza?
22	Gessânia	É no geral e às árvores também, né?

Enquanto os alunos liam e escolhiam suas respostas, percebi que estavam com muita dúvida sobre qual alternativa escolher, situação esta claramente observável no turno 04 com a insegurança da aluna Gessânia para

escolher uma alternativa: *Ai, professora. Estou muito confusa! Não sei qual escolher! Só tem uma correta mesmo?* e nos turnos em que anotei as alternativas escolhidas pelos alunos: num grupo de 10 alunos, 05 escolheram a alternativa “E”; 01 escolheu a “C” e 04 escolheram a “D”.

A forma como o grupo reagiu diante da proposta de avaliação do ENEM me chamou a atenção, porque percebi que os alunos estavam preocupados em compreender o que estava escrito no poema de forma explícita e não o que estava subentendido, nas entrelinhas.

Iniciamos, então, o Pensar Alto em Grupo (Zanotto, 1998) e a primeira aluna a se manifestar foi a Gessânia, afirmando, no turno 18, que o poema fala de alguém que está triste por causa da natureza.

Nesse momento, preocupada com a leitura da aluna e tentando fazê-la analisar melhor, fiz a pergunta registrada no turno 19: *Então você acha que é isso, este “a” em não a encontro, você acha que é a natureza? No geral? Ou algo específico da natureza?*

Minha intenção era que a aluna se utilizasse dos elementos lingüísticos para confirmar ou não a sua leitura, mas, mesmo com a minha insistência, a aluna manteve sua resposta, conforme mostra o turno 22: *É no geral e às árvores também, né?*

Diante leitura construída pela aluna, percebi que a presença de uma anáfora não identificada pela aluna dificultava sua leitura, levando-a a fazer uma leitura “*Top Down*”, ou “*descendente*” que, de acordo com a definição de Kato (1985) é aquela construída por uma leitura rápida e superficial do texto, sem procurar confirmar o que leu com elementos do texto.

Ao ler a transcrição, posteriormente, notei que Gessânia, ao afirmar que o poeta está triste por causa da natureza, poderia estar fazendo uma leitura inferencial, que conforme a definição de Coscarelli (2003) é a leitura que o leitor produz utilizando seus conhecimentos para completar o que não está explícito no texto. Porém, mesmo que inferencial, não era uma leitura relevante no texto.

No entanto, a minha preocupação estava no fato de a aluna não considerar a presença de um elemento lingüístico, neste caso o pronome “a”, que não sustentava sua leitura. O meu desejo era de que a aluna voltasse ao texto e confirmasse ou não a sua leitura, por isso, fiz a pergunta registrada no

turno 21: *Então você acha que nesta parte que fala “ esta manhã acordo e não a encontro” você acha que ele está se referindo à natureza? No geral? Ou alguma coisa específica a natureza?*

Esta pergunta, apesar de ser mediadora, provoca na aluna muito mais dúvida do que reflexão, o que permite categorizá-la como uma pergunta “fechada ou indutiva”, porque induz o leitor a uma resposta de acordo com a vontade de quem a elaborou, com pouca chance de raciocínio (Mackay, 2001).

Diante da dúvida, a aluna manteve sua resposta, considerando a natureza de modo geral, como mostra o turno 22, já mencionado.

Por outro lado, a afirmação da aluna de que o poeta estava triste por causa da natureza poderia ser justificada pela influência do enunciado da avaliação do ENEM que sugeria preocupação ambiental, pelo espaço da prova em que aparece a questão, precedida de outras questões sobre o meio ambiente e ainda pelo fato de a montanha representar a natureza.

Portanto, fiquei um tanto confusa quanto a maneira de lidar com a leitura da aluna. Situação esta perfeitamente natural durante a prática do Pensar Alto em Grupo, pois a principal característica desta prática é ouvir o que o aluno pensou ao construir determinada leitura para, então, verificá-la junto com o grupo, considerando o texto lido.

A minha atitude nesta situação, ressalta a minha falta de hábito de trabalhar textos que podem ser utilizados em diversas situações de aprendizagem e não somente para o aprendizado lingüístico, desvinculado do contexto social e de produção do mesmo (Kleiman, 2005). O que revela a minha postura tradicional ao lidar com a leitura, mesmo tentando aplicar uma prática de leitura diferenciada, que oportuniza e privilegia a participação ativa do aluno como é o Pensar Alto em Grupo (Zanotto, 1998), acabo adotando posturas próprias de um profissional que ainda se encontra preso ao paradigma tradicional.

Aliás, considerar o texto em sua dimensão social significa dar a devida importância ao papel do texto para a leitura. Pois, apesar de sabermos da possibilidade de construção de múltiplas leituras, principalmente num momento de interação, como o do Pensar Alto em Grupo, não podemos ignorar que o texto é constituído de elementos lingüísticos, propositalmente escolhidos que

servem como suportes para a sua coesão e, conseqüentemente, para a construção de sentido, de acordo com Coscarelli, (2003).

A autora defende ainda que o sentido criado pelo leitor deve ser “*sustentado pelo texto*”. E o que podemos perceber é que a leitura da aluna (de que o poeta acorda e não encontra a natureza) não pode ser sustentada porque existe um elemento anterior que está sendo retomado pelo pronome “a”, que é a montanha.

A partir desta análise pode-se concluir que a aluna não procurou confirmar sua leitura com elementos do texto, o que seria uma atitude esperada de um leitor “maduro” (Kato, 1985), verificando a hipótese de leitura anteriormente construída por um processamento *bottom up* (*op.cit*), ou seja, ela se utilizou do processamento descendente, ou *top down*, fazendo “*adivinhações, sem procurar confirmá-las no texto*” (p.40).

Existe, ainda, a possibilidade de a leitura da aluna ser classificada como uma “*inferência não autorizada pelo texto*”, como afirma Dell’Isola (2001, p. 67), citando Clark²⁵ (1977), a autora afirma que, as inferências podem ser autorizadas e não- autorizadas. As primeiras ocorrem quando a inferência é pretendida pelo autor “*O autor permite a extração de tais inferências como parte integrante da mensagem do texto*” (*op.cit.* p.67/68). As segundas, quando o leitor infere algo não pretendido pelo autor.

Na leitura da aluna Gessânia, a inferência não estava fundamentada no texto sob o ponto de vista lingüístico por causa da presença de um antecessor ao pronome “a” presente no título do texto “a montanha” e este detalhe não foi observado pela aluna, mesmo quando incentivada a buscar no texto a confirmação de sua leitura.

Neste recorte, também observei que os demais alunos estavam muito quietos e escutavam o meu diálogo com a aluna Gessânia sem participarem da discussão.

Reações como esta são freqüentes no cotidiano escolar, pois os alunos, acostumados com o fato de haver uma leitura “correta”, segundo o autor do texto, ou segundo o professor, preferem se calar e aguardar a “resposta certa” para determinada leitura, perdendo a oportunidade de se tornarem “leitores

²⁵ CLARK, Herbert H. Inferences in comprehension. In: LABERGE, D. & SAMUELS, S. J. (des.). *Basic process in reading: perception and comprehension*. New York, 1977. Cap. 8, p. 243-263.

ativos” (Kleiman, 2007), afinal, eles estão acostumados a serem passivos em sala de aula e a minha postura diante da leitura da aluna Gessânia só contribuiu para que os demais alunos continuassem passivos (Freire, 2005).

No recorte 02, selecionado abaixo, percebi que, quando fiz a pergunta ao grupo, no turno 23: *E os demais alunos, acham isso também? (Que o poeta está se referindo à natureza?)*, os alunos recorreram ao conhecimento prévio que tinham sobre o assunto para procurarem construir suas leituras (Kleiman, 2007), seguindo outro rumo que não o de tentarem identificar o elemento anafórico que dificultava a leitura da aluna Gessânia.

Além disso, observei que as perguntas por mim formuladas contribuíram para ativar toda a bagagem de conhecimento dos alunos para que eles construíssem suas leituras.

Recorte 02 – O papel do conhecimento prévio e das perguntas na construção da leitura

23	Professora	E os demais alunos, acham isso também? (Que o poeta está se referindo à natureza?)
24	José	...e deixando no meu corpo a paisagem/mísero pó de ferro” acho que o pó das máquinas né?
25	Grazielle	Eu acho que ele tava falando de um trem
26	Professora	O pó de ferro que saía das máquinas e ficava no corpo dele ?
27	Gessânia	Pra transportar né? O que foi destruído, eles vão transportar no trem e ser transformado em minério.
28	Professora	Voltando so um pouco agora pra todos, então: “Esta manhã acordo e não a encontro” a quem ele está se referindo? A Gessânia falou que é à natureza. Vocês também acham isso pela leitura do texto?
29	Grazielle	Não é à montanha, não? Para retirar o minério?
30	Professora	A Grazielle acha que é a montanha...
31	Rafael	É, uma montanha que tinha lá, alguma coisa assim...
32	Bruna	É pra tirar o minério...
33	Professora	Pra tirar o quê da montanha?
34	Bruna	É o minério...minério de ferro...
35	Professora	Vocês sabem alguma coisa a respeito disso? De onde é extraído o ferro?
36	Grazielle	De uma pedreira?Tipo de uma rocha?
37	Professora	Então, esta montanha a que ele está se referindo no título, realmente é isto que a Graziela acabou de falar: é uma montanha de minério de ferro de onde vai ser extraído o ferro, a matéria prima... e aí, pergunto de novo: “Esta manhã acordo e não a encontro” a quem ele esta se referindo? Isto que ele não encontra é o que exatamente? A Gessânia falou que era a natureza...agora nós já temos informações...
38	Bruna	É ao minério?
39	Professora	Ao minério?
40	Bruna	È, eu acho que é ao minério.
41	Professora	Mas, minério não é substantivo masculino?
42	José	É à montanha?
43	Jéssica	É à montanha.
44	Todos	É sim, é à montanha. Ele acorda e não vê a montanha...

No turno 24 o aluno José se mostrou intrigado com um trecho que apresenta linguagem figurada: *...”e deixando no meu corpo a paisagem/mísero pó de ferro” acho que o pó das máquinas, né?*

No entanto, eu, numa postura tipicamente tradicional, mesmo que involuntariamente, não incentivei o aluno, nem o grupo a falar sobre a leitura daqueles versos, desvalorizando um aspecto muito importante do Pensar Alto em Grupo que é pensar e falar livremente sobre a leitura (Zanotto, 1998). Mesmo sem ter esta intenção, acabei por calar o aluno porque ainda não havia chegado naquela parte da leitura e eu procurei dirigir a interpretação, seguindo a linearidade do texto.

No turno 28, eu chamo a atenção de todos para o início do poema²⁶, na tentativa de fazê-los perceber que havia alguma falha na leitura realizada até então: *Voltando só um pouco agora pra todos, então: “Esta manhã acordo e não a encontro” a quem ele está se referindo? A Gessânia falou que é à natureza. Vocês também acham isso pela leitura do texto?*

Neste momento, a aluna Grazielle, mesmo um tanto insegura, sugere que o poeta se refere à montanha, no turno 29: *Não é à montanha, não? Para retirar o minério?*

Em seguida, os demais alunos vão complementando a leitura um do outro, nos turnos 31, 32 e 34: *É, uma montanha que tinha lá, alguma coisa assim.../ É pra tirar o minério... / É o minério...minério de ferro...*, confirmando assim, a importância de uma leitura discutida com o grupo, conforme defende Kleiman (2007) que é *“durante a interação que o leitor mais experiente compreende o texto, durante a conversa sobre aspectos relevantes do texto”* (p.24).

Procurei reforçar a leitura construída pela interação dos alunos sobre a origem do ferro, considerando as afirmações de Kleiman, (2007) e Coscarelli, (2003) sobre a importância do conhecimento prévio para uma leitura coerente, com as perguntas registradas nos turnos 33 e 35: *Pra tirar o quê da montanha? / Vocês sabem alguma coisa a respeito disso? De onde é extraído o ferro?*

Este tipo de pergunta, de acordo com a categorização proposta por Mackay (2001), são perguntas abertas, pois possibilitam que o leitor ative seus

²⁶ Quando digo início do poema, refiro-me a primeira estrofe pela qual o poema foi iniciado na prova do ENEM.

conhecimentos para formular uma resposta. O resultado foi positivo, pois a aluna Grazielle sugere uma resposta, participando da discussão, como mostra o turno 36: *De uma pedreira?Tipo de uma rocha?*

A aluna responde perguntando o que pode demonstrar uma certa insegurança quanto a sua resposta, então eu procuro confirmar a resposta dela, esclarecendo que ela está certa e que o ferro é extraído de uma rocha, turno 37: *Então, esta montanha a que ele está se referindo no título, realmente é isto que a Grazielle acabou de falar: é uma montanha de minério de ferro de onde vai ser extraído o ferro, a matéria prima...*

Ainda no mesmo trecho procuro encorajar os demais alunos a buscarem no texto a resposta para a expressão “esta manhã acordo e não a encontro”, para isso faço perguntas fechadas indutivas, que conforme a categorização proposta por Mackay (2001) são perguntas que induzem o leitor a “resposta desejada” (p.37): *...e aí, pergunto de novo: “Esta manhã acordo e não a encontro” a quem ele esta se referindo? Isto que ele não encontra é o que exatamente?*

No entanto, a única aluna que sugeriu uma leitura, a Bruna, continua não considerando elementos do texto e responde nos turnos 38 e 40: *É ao minério? / É, eu acho que é ao minério.*

Diante da leitura da aluna, faço outra pergunta fechada indutiva, no turno 41, com o intuito de incentivar a aluna e os demais alunos a repensarem suas respostas: *Mas, minério não é substantivo masculino?*

Esta pergunta, apesar de fechada (Mackay, 2001), não deixa de ser mediadora, porque guiou os alunos para a resposta de acordo com o texto, como registrado nos turnos 42,43 44: *É à montanha? / É à montanha. / É sim, é à montanha. Ele acorda e não vê a montanha...*

Os alunos se utilizaram de seus conhecimentos prévios sobre o funcionamento da língua e o tema tratado para construir suas leituras, e as perguntas formuladas pelo professor serviram de mediação para os alunos, por isso, categorizo as perguntas por mim utilizadas neste recorte como mediadoras, uma vez que, devido ao contexto em que é utilizada, leva o aluno a refletir e recorrer aos seus conhecimentos lingüísticos para responder.

A pergunta fechada indutiva (Mackay, 2001), que teria como resposta simplesmente sim ou não, neste contexto, adquire uma função de mediação e acaba levando os alunos a voltarem ao texto para construírem suas leituras.

Também o conhecimento sobre a origem do ferro foi fundamental para a compreensão da leitura da primeira parte do poema, o que enfatiza a importância do conhecimento prévio para a construção da leitura (Kleiman, 2007; Moita Lopes, 2006). Além disso, os alunos tiveram de fazer uma leitura inferencial anafórica (Dell'Isola, 2001), para construírem uma leitura coerente com o texto, o seja, tiveram de buscar o elemento anterior ao qual se referia o pronome “a”, neste caso, a montanha.

Após a construção desta leitura, o grupo passou a interagir mais e outras leituras foram surgindo, como veremos no recorte 03 a seguir.

Recorte 03 – Verificação das múltiplas leituras construídas pelos alunos na interação

51	Bruna	E quando ele fala: “deixando no meu corpo a paisagem/mísero pó de ferro”?
52	Professora	Certo, vamos continuando então: “Britada em bilhões de lascas, deslizando em correia transportadora/entupindo 150 vagões” o que está dizendo aí?
		Silêncio...
53	Rafael	Entupindo os vagões dos trens, né?
54	Bruna	Conforme a explosão, né? E depois pegou as lascas de ferro e foram colocadas e encheu o trem.
55	Professora	“no trem monstro de 05 locomotivas/trem maior do mundo“no trem monstro de 05 locomotivas/trem maior do mundo/tomem nota/foge minha serra, vai deixando no meu corpo a paisagem/ mísero pó de ferro e este não passa!” E agora?
56	José	Tipo assim, que o corpo dele ta cheio de pó de ferro?
57	Professora	O corpo dele? Cheio de pó de ferro?
58	Nadialine	É porque pra extrair o ferro tem que britar e nisso sai o pó e se espalha, né?
59	Bruna	Sei lá, “esse não passa” parece que ele ta indo embora e deixando alguma coisa...
60	Graziele	Eu também acho que ele ta indo embora e... deixando... sei lá...
61	Bruna	“E deixando no meu corpo a paisagem mísero pó de ferro...”
62	Jéssica	É, então, acho que não é ele que ta indo embora, mas sim a montanha e deixando alguma coisa...
63	Professora	Ele fica e quem vai embora é a paisagem, a montanha?
64	Ingrid	Aqui ta falando que quando ele acorda é ela que não ta mais lá, então acho que é ela que ta sumindo...
65	Professora	Com o fato de extrair dali o minério, né? E o que vocês acharam desta parte aqui: “deixando no meu corpo a paisagem mísero pó de ferro e esse não passa”. O José falou que é o pó do ferro mesmo. Alguém tem uma leitura diferente dessa?
66	Ingrid	Tipo na lembrança dele?
67	Professora	Você acha que é na lembrança, por isso que ele diz “deixando no meu corpo a paisagem”?
68	José	A gente não sabe, mas o fato é que ele foi derrubado, né? Na mente dele não passa...

69	Professora	Na memória dele não passa?
70		Silêncio...
71	Professora	“Deixando no meu corpo a paisagem...” Estranho dizer assim, né? Como deixando no corpo uma paisagem?
72	Ingrid	Só se for uma tatuagem, né? Rs...
73	Professora	Mas, da forma que o Rafael falou é possível vocês não acham? Porque ficou na memória dele esse mísero pó de ferro. E “esse não passa” por que?
74	Jéssica	Porque ele precisa? porque era uma coisa boa para ele?
75	Professora	É uma hipótese, né? Inesquecível...
76	Bruna	Alguma coisa de lá que aconteceu de tão boa pra ele que ficou na memória dele
77	Professora	Imagine o que é fazer parte de uma paisagem para ele e de repente não ver mais ali e isto faz com que ele se sinta como? Aqui com as palavras dele?
78	Graziele	Acho que triste e ao mesmo tempo com saudades...
79	Professora	Com saudade, triste? Legal essa leitura...
80	José	Ou foi obrigado a fazer isso...
81	Professora	O progresso às vezes obriga, né?
82	Graziele	Mas aqui mesmo ta falando em saudade e tristeza que ele tem mesmo
83	Professora	E em que momento vocês acham que fica bem claro isto? A saudade e a tristeza que ele ta sentindo?
84	Bruna	É bem aqui: “deixando no meu corpo a paisagem mísero pó de ferro”
85	Professora	Então fica aí aquela idéia de saudade e tal porque a montanha não vai voltar mais. Alguém ta pensando algo muito diferente do que estamos discutindo aqui? Pode falar! Por favor!
86	Graziele	Não, acho que não...
87	Professora	Coerente o que foi dito até agora, nenhuma outra impressão?

No turno 51, a aluna Bruna se mostra intrigada com uma frase do texto que aparentemente não faz muito sentido, como o aluno José já havia feito anteriormente. Ao analisar a transcrição, posteriormente, percebi que neste momento, não procurei revozear a aluna, valorizando sua participação na construção da leitura (O'Connor & Michaels, 1996) ou oportunizar que a aluna e o grupo pudessem analisar esta leitura inquietante, talvez pela incongruência do enunciado, e, numa atitude tipicamente tradicional, direcionei a atenção de todos para o trecho subsequente do poema, mais uma vez seguindo a linearidade e descartando uma oportunidade de discussão em grupo que poderia ser rica para a compreensão desta leitura e para a integração da aluna na discussão.

Atitudes como estas, nas palavras de Freire (2005) servem para contribuir cada vez mais para a “cultura do silêncio”, (p.67), afinal se ignorei a fala da aluna porque ainda não havia chegado naquela parte do poema, não estou valorizando a reflexão e o “pensar autêntico” (op.cit) da aluna e sim o texto (objeto) a exemplo da abordagem tradicional de ensino em que “privilegiam-se o especialista, os modelos, o método e o texto”, (Mizukami, 1986, p.08).

Após a minha interferência no turno 52, seguiu-se um longo silêncio, o que reforça a importância de uma estratégia discursiva como o revozeamento, por exemplo, para estimular os alunos a contribuírem para a construção da leitura (Lemos, 2005).

Após a leitura de uma parte do texto, no turno 52, eu faço uma pergunta objetiva, que conforme denomina Dell'Isola (2001), são perguntas cujo objetivo é localizar e decodificar o que está no texto, sem exigir do aluno uma reflexão: *Certo, vamos continuando então: "Britada em bilhões de lascas, deslizando em correia transportadora/entupindo 150 vagões" o que está dizendo aí?*

Assim como a minha pergunta, a resposta do aluno Rafael e da aluna Bruna, respectivamente nos turnos 53 e 54, são voltadas para a decodificação, portanto, objetivas (Dell'Isola, 2001): *Entupindo os vagões dos trens, né? / Conforme a explosão, né? E depois pegou as lascas de ferro e foram colocadas e encheu o trem.*

Finalmente, no turno 55, leio o texto até chegar no trecho que vinha intrigando os alunos já mencionados, devido a presença da linguagem figurada: *"no trem monstro de 05 locomotivas/trem maior do mundo /tomem nota/ foge minha serra, vai deixando no meu corpo a paisagem/ mísero pó de ferro e este não passa!" E agora?*

No turno 56, o aluno José sugere uma hipótese de leitura para a frase intrigante do texto, de que se trata do pó mesmo que ficou impregnado no corpo do poeta, após a destruição da montanha: 56 - *Tipo assim, que o corpo dele tá cheio de pó de ferro?*

Em seguida, fui surpreendida com outras leituras construídas pelos alunos, quando eles, pela primeira vez, passaram a interagir entre eles sem a minha interferência. No turno 59, a aluna Bruna reflete sobre o termo "esse não passa": *Sei lá, "esse não passa" parece que ele tá indo embora e deixando alguma coisa...*

A aluna Grazielle interage com ela, na tentativa de compreender melhor o trecho, no turno 60, quando a aluna Bruna faz uma leitura ascendente (Kato, 1985), recorrendo ao texto o que acaba ajudando a aluna Jéssica, no turno 62, à chegar a uma conclusão: *É, então, acho que não é ele que tá indo embora, mas sim a montanha e deixando alguma coisa...*

E a aluna Ingrid, acompanha o raciocínio da colega e compartilha da mesma leitura construída por ela, como mostra o turno 64: *Aqui ta falando que quando ele acorda é ela que não ta mais lá, então acho que é ela que ta sumindo...*

E possível verificar que houve uma importante interação entre as alunas que procuravam construir o sentido do trecho figurado e a leitura de uma servia de mediação para a outra, até chegarem à conclusão que a montanha estava desaparecendo da paisagem.

Nesse trecho do recorte, pode-se dizer que houve uma valorização das experiências uns dos outros para a construção da leitura (Baquero, 1998).

No entanto, ainda havia o trecho “deixando no meu corpo a paisagem” que continuava intrigando os alunos, por isso, fiz a pergunta registrada no turno 65: *Com o fato de extrair dali o minério, né? E o que vocês acharam desta parte aqui: “deixando no meu corpo a paisagem mísero pó de ferro e esse não passa”. O José falou que é o pó do ferro mesmo. Alguém tem uma leitura diferente dessa?*

Ao utilizar essa pergunta, categorizada por Mackay (2001) como aberta fundamentada, por possibilitar que o aluno expresse o que pensa sobre o assunto, pretendia incentivar os demais alunos a participarem da construção da leitura e o resultado foi positivo, pois, os alunos continuaram interagindo e construíram pelo menos três leituras, como mostra o quadro abaixo:

Turno 56 – aluno José: <i>“Tipo assim, que o corpo dele tá cheio de pó de ferro?”</i>	Turno 66 – Aluna Ingrid: <i>“Tipo na lembrança dele?”</i>	Turno 78 – Aluna Grazielle: <i>“Acho que triste e ao mesmo tempo com saudades...”</i>
Leitura literal do pó de ferro que ficou impregnado no corpo após a montanha ser britada.	Leitura do pó de ferro como lembrança da montanha que foi destruída.	Leitura do pó de ferro como tristeza e saudade.

Diante das leituras construídas, procurei verificar com o grupo se eram leituras possíveis ou não, conforme mostra o turno 85: *Então fica aí aquela idéia de saudade e tal porque a montanha não vai voltar mais. Alguém ta pensando algo muito diferente do que estamos discutindo aqui? Pode falar! Por favor!*

Mesmo fazendo outra pergunta aberta, o grupo não se manifestou da forma como eu esperava, limitando-se a responder que não estavam pensando em leituras diferentes.

É possível perceber que as leituras construídas são coerentes, porque podem ser confirmadas com o texto (Coscarelli, 2003), mas eu poderia ter possibilitado aos alunos que defendessem suas leituras com argumentos e não somente esperassem a minha aprovação, como “autoridade interpretativa” que vai aceitar ou descartar o que foi construído. Agindo assim, estou contribuindo para a “*educação bancária*” (Freire, 2005) e a posição do professor como detentor do saber.

As perguntas que fiz neste recorte podem ser caracterizadas como mediadoras²⁷, pois favoreciam a participação ativa do aluno no processo de construção da leitura, assim como as categorizadas por Mackay (2001) como abertas, pois essas também estimulam a reflexão e por isso, contribuem para que o aluno elabore melhor suas respostas.

Perguntas mediadoras têm as mesmas características das perguntas categorizadas por Mackay (2001) como “perguntas abertas”, ou seja, perguntas que incentivam o aluno a elaborar melhor suas respostas, levantando hipóteses e refletindo sobre o texto lido.

O momento de maior envolvimento dos alunos com a leitura é evidente nos turnos em que eles interagem com os colegas, como mostra a seqüência de turnos do 58 ao 62:

58 – Nadialine: *É porque pra extrair o ferro tem que britar e nisso sai o pó e se espalha, né?*

59 – Bruna: *Sei lá, “esse não passa” parece que ele ta indo embora e deixando alguma coisa...*

60 – Grazielle: *Eu também acho que ele ta indo embora e... deixando... sei lá...*

62 – Jéssica: *É, então, acho que não é ele que ta indo embora, mas sim a montanha e deixando alguma coisa...*

²⁷ A nomenclatura “perguntas mediadoras” parece, para os pesquisadores do Grupo GEIM, mais adequada para definir, nas vivências de leitura, a contribuição da pergunta para a construção da leitura pelos alunos.

Este aspecto revela o valor positivo da interação entre os pares, defendido pela abordagem sócio-cultural (Vygostsky, 1996 e Freire, 2005).

Esta atitude por parte dos alunos, demonstram uma certa autonomia na construção da leitura, mesmo que ainda de forma insegura, marcada pela expressão: “sei lá”, por exemplo, no turno 60.

Ao fazer uso de perguntas mediadoras abertas, e procurar sempre revozear os alunos cada vez que participavam, pareço estar me posicionando, mesmo de forma sutil, como um educador crítico reflexivo (Liberali, 2008), pois para a autora, o educador crítico tende a dar voz ativa aos alunos e foi o que ocorreu na maior parte dos turnos dessa vivência.

Além disso, ao revozear os alunos, não só oportunizei como validei a voz de cada um, o que favorece para que os alunos sintam suas participações valorizadas (Baquero, 2001).

No recorte a seguir procurarei evidenciar outros momentos de interação entre os alunos e sua contribuição positiva no processo de construção da leitura.

Recorte 4 – A importância da interação e do tipo de pergunta para a construção e negociação das múltiplas leituras

95	Professora	É uma quantidade enorme de minério que ta sendo extraída da natureza e por que ele fala: “Tomem nota”, por que será? “Trem maior do mundo, tomem nota”, Quer dizer o que com isso?
96	Graziele	Tão falando tomem nota por que o trem é grandão, sei lá...
97	Rafael	Tomem nota pra não esquecer o que vai acontecer, as conseqüências do que vai acontecer com a natureza...
98	Professora	É uma possibilidade... ...ele tá prevendo que no futuro terá consequência como o Rafael tava falando. Não dá essa sensação? Alguém vê diferente disso?
99	Bruna	Isso mesmo, pro! Tipo prevendo o pior...
100	Professora	Então, ele encerra: “Foge minha serra”. A Gessânia deu uma sugestão legal ali que a serra ta sumindo, tá acabando, não é isso? Muito bem! Algum outro comentário que vocês queiram colocar? Agora, depois que fizemos essa leitura, né? Deu pra entender melhor toda essa organização do poema, falando da montanha que então foi destruída para extração do minério. Agora que já chegamos a essa conclusão finalmente foi isso que aconteceu, que a linguagem poética, às vezes, ela dificulta mesmo o entendimento, vocês sentiram dificuldades na hora que leram o poema, qual o tema tratado?
101	José	Na primeira vez, sim
102	Jéssica	É, no começo foi mais difícil...
103	Graziele	Na primeira vez, “que isso meu” não dá pra entender nada lendo sozinha...

Ao fazer a pergunta no turno 95 sobre a expressão “tomem nota”, esperava que os alunos pudessem perceber que não foi uma expressão utilizada pelo poeta por acaso e de acordo com os exemplos de asserções relacionadas ao desenvolvimento da leitura dados por Bortoni-Ricardo (2008), ao fazer “*perguntas relativas a informações implícitas no texto lido*” o professor está contribuindo para o “*desenvolvimento do leitor crítico*” (p.92/93).

Considerando o contexto em que o texto foi utilizado, a prova do ENEM, cercado por discussão sobre questões ambientais, é possível inferir que a expressão “tomem nota” exerce um importante papel durante a compreensão. No entanto, a aluna Grazielle, no turno 96 faz uma leitura que poderíamos considerar como ingênua e literal da expressão, mas antes que eu pudesse demonstrar minha preocupação, o aluno Rafael se manifesta no turno 97: Tomem nota pra não esquecer o que vai acontecer, as conseqüências do que vai acontecer com a natureza...

Com esta resposta o aluno sugere que o poeta está fazendo um alerta para as conseqüências da extração do ferro da montanha, demonstrando uma leitura inferencial crítica sobre as práticas sociais, classificada por Dell’Isola, (2001) *apud* Warren, Nikolas & Trabasso (1979)²⁸, como inferência pragmático-cultural avaliativa que são inferências “*próprias do julgamento do leitor, baseadas em suas crenças, valores e conhecimento do mundo*” (p.76). Rafael inferiu de forma avaliativa que a expressão “tomem nota” poderia significar um alerta para se atentar aos resultados da exploração da natureza sem planejamento.

Procurei valorizar a leitura do aluno e incentivar os demais a se manifestarem a respeito da leitura do Rafael, no turno 98: Professora: *É uma possibilidade... / ...ele tá prevendo que no futuro terá conseqüências como o Rafael tava falando. Não dá essa sensação? / Alguém vê diferente disso?*

Os alunos deram a entender, gesticulando com a cabeça, que concordavam com a sugestão do colega, mas somente a aluna Bruna, no turno 99, confirmou sua concordância.

²⁸ WARREN, W. H.; NICHOLAS, D. W. & TRABASSO, Tom. Event chains and inferences in understanding narratives. In: FREEDLE, R. O. (ed.). New directions in discourse processing. Norwin: N.J. Ablex, 1979. p. 23 – 51.

No turno 100, faço a leitura do final do poema, lembrando as leituras e conclusões que foram feitas e procuro saber se, após a discussão, o entendimento do poema foi facilitado ou não.

Os alunos admitem que após a discussão com o grupo fica muito mais fácil de se entender o poema, como mostram os turnos 101, 102 e 103, respectivamente:

José: *Na primeira vez, sim*

Jéssica: *É, no começo foi mais difícil...*

Graziele: *Na primeira vez, "que isso meu" não dá pra entender nada lendo sozinha...*

As afirmações dos alunos revelam a contribuição que a discussão em grupo pode trazer para a compreensão da leitura e que poderão ser resgatadas individualmente em outras situações de leitura, numa situação de avaliação, por exemplo, em que não seja possível a interação com outros alunos. A partir de atividades de leitura como essa, o aluno passar a adquirir autonomia.

Continuamos a discussão e, no recorte 5, apresentado a seguir, mais uma vez nos deparamos com uma leitura intrigante cuja compreensão exigiu reflexão e negociação da leitura entre os pares sobre o mesmo trecho "vai deixando no meu corpo a paisagem, mísero pó de ferro e este não passa":

Recorte 5 – Negociação do significado da frase com linguagem figurada

121	Professora	Vocês têm informações de como é que trabalha com esse tipo de coisa? (referência a extração de ferro)
122	José	Eu já vi.
123	Professora	O pó de ferro fica mesmo na pessoa?
124	Gessânia	O pó de ferro cai o corpo da pessoa e fica mesmo e vai até pros pulmões, eu já escutei isso na TV.
125	Bruna	Pode ser até nos animais também, né?
126	Professora	Quando eles respiram vai pros pulmões?
127	José	É sim, pro, e aí pode até morrer...
128	Professora	Então todas essas informações são muito importantes pra gente compreender que por ele ter usado uma linguagem poética aqui pode estar dizendo várias coisas.
129	Jéssica	Ela (a Gessânia) falou que causa doenças pode ser que ele nunca esqueceu porque pode estar morrendo.
130	José	É, o que eu ia falar que na mente não passa pode ser uma doença que ele pegou enquanto trabalhava...
131	Rafael	É? Com o pó de ferro.
132	Jéssica	A britada de ferro da montanha...
133	Bruna	Que ele ta velhinho quase morrendo...
134	Professora	Morte provocada pela destruição da natureza?
135	José	Pode ser também.
136	Professora	Legal essa hipótese, né? " e esse não passa" é não pensamos nesse ponto de

		doença no começo.
137	Graziele	Pode ser uma realidade.
138	Professora	Mas poderia ser doença que não passa? Vocês concordam?
139	Todos	Podéria

Reinício a discussão no turno 121, com uma pergunta mediadora aberta (Mackay, 2001): Professora: Vocês têm informações de como é que trabalha com esse tipo de coisa? (referência a extração de ferro)

Ao fazer uso deste tipo de pergunta, oportunizei ao aluno recorrer aos seus conhecimentos prévios para a construção da leitura, e os demais alunos acabaram voltando a discutir o trecho que mais chamou a atenção no poema “deixando no meu corpo a paisagem/mísero pó de ferro e este não passa”, construindo agora uma nova leitura, diferente das três já mencionadas anteriormente.

Quando a aluna Gessânia, no turno 124 declara que ouviu na TV que o pó de ferro vai pros pulmões das pessoas, os demais alunos começam a utilizar esta informação para relacionar o pó de ferro que não passa, com doença que não passa. Inclusive o aluno José que anteriormente havia sugerido uma leitura do pó de ferro como o pó mesmo que fica impregnado no corpo, abriu mão de sua leitura, aceitando a hipótese de se tratar de uma doença.

O quadro a seguir mostra a aceitação dos alunos do grupo sobre a leitura do pó de ferro como doença:

Turno 129 – Jéssica: Ela (a Gessânia) falou que causa doenças pode ser que ele nunca esqueceu porque pode estar morrendo.	Turno 130 – José: É, o que eu ia falar que a mente não passa pode ser uma doença que ele pegou enquanto trabalhava...	Turno 133 – Bruna: Que ele ta velhinho quase morrendo...	Turno 137 – Grazielle: pode ser uma realidade...
---	--	--	---

A atitude dos alunos mencionados no quadro reforça a idéia de que a leitura tratada como evento social, como é feito no Pensar Alto em Grupo, traz benefícios significativos para os leitores, porque possibilita negociação, construção e avaliação de diferentes leituras, (Zanotto, 1998).

Ao fazer a pergunta registrada no turno 138: Professora: Mas poderia ser doença que não passa? Vocês concordam? esperava que os alunos argumentassem mais sobre essa nova leitura construída para o pó de ferro, no entanto, eles ainda se mostravam receosos em se manifestar, limitando-se a responder de

forma objetiva à pergunta, que apesar de aberta e avaliativa (Mackay, 2001 e Dell'Isola, 2001), não surtiu o efeito que eu esperava.

Eu não insisti pela participação dos alunos, preocupada com os momentos de silêncio que apareceriam na gravação.

Procurei passar, então, para a discussão sobre o resultado do ENEM e as respostas dadas pelos alunos ao teste.

Recorte 6 – Construindo inferências

140	Professora	“Deixando em meu corpo a paisagem misero pó de ferro e esse não passa” muito bem. Agora voltando a relacionar com a questão do ENEM, vocês acham que foi coerente? As perguntas foram pertinentes, as que fizeram sobre o texto? Relacionando com o meio ambiente ou não, o que vocês acham?
141	Graziele	Eu acho que foi sim causa que...
142	Bruna	Aqui na II criar um processo para reduzir o impacto ambiental, então eu acho que...
143	Professora	Que ta no texto isso?
144	José	Pra reduzir o impacto ambiental?
145	Jéssica	Mais tem que ter mais que um conhecimento do texto...
146	Nadialine	Não ta no texto não!
147	Professora	Oi, Nadia, você acha que isso não ta no texto?
148	Jéssica	Não, realmente, isso não ta no texto.
149	Professora	Isso não está no texto?
150	Gessânia	É e provavelmente também....ele só quis dizer...
151	Nadialine	Não ta claro no texto, pode até ta no texto mais não ta evidente que era assim
152	Professora	Então olha deixa eu só repetir qual é a comanda da questão, né? “A situação poeticamente descrita acima, sinaliza...”, essa palavra sinaliza, significa que ela dá umas pistas, ela sinaliza para o que? Do ponto de vista ambiental para a necessidade de: afirmação I: manter-se um rigoroso controle nos processos de instalação de novas mineradoras? Vocês acham que nas entrelinhas poderia ta sugerindo isso? Pelo texto dá pra entender mais ou menos isso?
153	José	Na minha opinião acho que dá sim.
154	Professora	Então a II seria uma correta, certo! Vocês acham que estaria sinalizando para necessidade de criar se estratégias para reduzir o impacto ambiental no ambiente degradado?
155	José	Acho que sim.
156	Gessânia	Acho que sim, também.
157	Professora	Pela leitura do texto vocês acham que o poeta poderia estar dando um alerta, assim: “É preciso criar estratégias para resolver os impactos ambientais.”
158	Bruna	Igual aqui, professora, “tomem nota” então...
159	Professora	Você acha que sim?
160	Bruna	Ahã!
161	Graziele	Acho que sim e também acho que ta falando de doenças que pegam.
162	Professora	Então essa poderia sim ser relacionada facilmente com o texto, a maioria acha, alguns não, ta! E aí, a III será que seria uma sinalização para a necessidade de reduzir a extração de minério?
163	Graziele	Eu acho.
164	Jéssica	Eu também acho.
165	Gessânia	Eu coloquei isso.
166	Professora	05 alunos responderam a E, que diz assim: “é correto afirmar em I, II e III”, é

		isso, foi o que a maioria colocou, ta? E os demais, então ficaram um pouco divididos, achando que a letra D seria mais coerente porque a I não seria correta e na I afirma: “manter rigoroso controle sobre os processos de instalações de novas mineradoras”, será que sinalizaria pra isso?
167	Graziela	Ah, poderia sim.

A partir do turno 140 procurei relacionar tudo que foi discutido pelo grupo com a questão do ENEM, que apresentava 3 afirmações para serem consideradas a partir da leitura do poema. Retomarei as mesmas para melhor visualização:

A situação poeticamente descrita acima sinaliza, do ponto de vista ambiental, para a necessidade de

I manter-se rigoroso controle sobre os processos de instalação de novas mineradoras.

II criarem-se estratégias para reduzir o impacto ambiental no ambiente degradado.

III reaproveitarem-se materiais, reduzindo-se a necessidade de extração de minérios.

É correto o que se afirma

A apenas em I.

B apenas em II.

C apenas em I e II.

D apenas em II e III.

E em I, II e III.

Logo no início da discussão, a aluna Bruna se manifesta, no turno 142, repetindo a afirmação II: *Bruna: Aqui na II criar um processo para reduzir o impacto ambiental, então eu acho que...*

Neste momento, eu, sem perceber que estava induzindo a aluna, completei a resposta dela no turno 143: *Professora: Que ta no texto isso?*

Em seguida, a aluna Jéssica afirma no turno 145: *Jéssica: Mais tem que ter mais que um conhecimento do texto...*

Infelizmente, deixei o comentário da aluna passar despercebido e só pude perceber ao ler a transcrição que este seria um bom momento para iniciar uma discussão sobre o que não está escrito explicitamente no texto, mas que poderia ser inferido pelas pistas deixadas pelo poeta e pelos próprios elaboradores da questão do ENEM, ou mesmo ouvir da aluna como ela explicaria este “mais que um conhecimento do texto”.

De acordo com a Matriz de Referência do ENEM²⁹ (2009), o aluno concluinte do Ensino Médio deverá dominar linguagens e desenvolver competências que o habilite para reconhecer a função social do texto literário e para isso, realmente, o aluno tem de ter mais que um conhecimento do texto, ou seja, o aluno tem que mobilizar todo o seu conhecimento lingüístico, literário, histórico, social e político para, assim, ser capaz de fazer uma leitura crítica e reflexiva.

No entanto, no cotidiano escolar nem sempre esses dois aspectos são valorizados e trabalhados, por inúmeros motivos, mas principalmente pela dificuldade que professores e alunos encontram em romper com paradigmas tradicionais, nos quais prevalecia a transmissão de conteúdos e a recepção passiva dos mesmos pelos alunos, caracterizando aprendizagem (Freire, 2005; Milholan & Forisha, 1972).

Nos turnos 146 e 148, as alunas Nadialine e Jéssica partilham da mesma opinião de que “criar um processo para reduzir o impacto ambiental” não estava no texto:

Nadialine: *Não tá no texto não!*

Jéssica: *Não, realmente, isso não tá no texto.*

Diante das afirmações das alunas, eu deveria tê-las incentivado a argumentar ou explicar porque elas achavam que aquela afirmação não estava no texto, mas, ao invés disso, limitei-me a repetir suas respostas, como mostram os turnos 147 e 149: *Oi, Nadia, você acha que isso não ta no texto? Isso não está no texto?*

Nos turnos 150 e 151, as alunas Gessânia e Nadialine dão a entender que a informação não está clara no texto, mas que pode estar sim no texto:

Gessânia: *É e provavelmente também....ele só quis dizer...*

Nadialine: *Não tá claro no texto, pode até tá no texto mais não tá evidente que era assim*

A reação das alunas revela as dificuldades encontradas por elas em fazer uma leitura inferencial, além disso, elas não completam as falas, demonstrando insegurança.

²⁹ A Matriz de Referência para o ENEM /2009 apresenta os Eixos cognitivos comuns a todas as áreas de conhecimento.

Diante da situação, mais uma vez fiquei confusa quanto à maneira de lidar com a situação e procurei incentivá-los a pensar melhor, fazendo a pergunta registrada no turno 152: *Então, olha, deixa eu só repetir qual é a comanda da questão, né?*

“A situação poeticamente descrita acima, sinaliza...”, essa palavra sinaliza, significa que ela dá umas pistas, ela sinaliza para o que? Do ponto de vista ambiental para a necessidade de manter-se um rigoroso controle nos processos de instalação de novas mineradoras? Vocês acham que nas entrelinhas poderia estar sugerindo isso? Pelo texto dá pra entender mais ou menos isso?

A forma como eu elaborei a pergunta pode ter inibido os alunos a defenderem seu ponto de vista, afinal usei uma pergunta fechada indutiva (Mackay, 2001), o autor brinca com o efeito que causa esse tipo de pergunta, de uma forma que se encaixa muito bem a minha intenção quando a elaborei, ele sugere que há um apelo por parte do elaborador da pergunta para que o seu interlocutor responda o que ele quer ouvir, e, acrescenta: “eu estou tornando isso o mais fácil possível para você” (p.39).

Quando eu digo aos alunos “deixa eu só repetir a comanda da questão” eu já começo um processo de indução e o resultado é imediato. O aluno José dá a resposta que eu esperava, nos turnos 153 e 155: *Na minha opinião acho que dá sim. / Acho que sim.*

A aluna Gessânia também acabou concordando, no turno 156: *Acho que sim, também.*

Até mesmo a aluna Bruna que havia iniciado uma reflexão no turno 142 e tentava concluí-la no turno 158: *Igual aqui, professora, “tomem nota” então..., acabou concordando comigo, quando fiz outra pergunta fechada indutiva, no turno seguinte: Você acha que sim?*

Ao agir dessa forma, estou procurando um processo mais fácil de chegar a uma resposta, em vez de propor reflexão, induzi os alunos a responderem o que eu esperava, reação pautada no paradigma tradicional no qual o importante é o resultado e não o processo (Mizukami, 1986).

Ao tentar verificar se a afirmação III poderia ser considerada aceita pela mensagem do texto, no turno 162, notei que os alunos preferiram não argumentar, e as alunas Grazielle, Jéssica e Gessânia, rapidamente

concordaram que poderiam sim ser corretas, como mostram os turnos 163, 164 e 165, respectivamente:

Graziela: *Eu acho.*

Jéssica: *Eu também acho.*

Gessânia: *Eu coloquei isso.*

A situação se repetiu quando fiz a pergunta registrada no turno 166: *05 alunos responderam a E, que diz assim: “é correto afirmar em I, II e III”, é isso, foi o que a maioria colocou, ta?*

E os demais, então ficaram um pouco divididos, achando que a letra D seria mais coerente porque a I não seria correta e na I afirma: “manter rigoroso controle sobre os processos de instalações de novas mineradoras”, será que sinalizaria pra isso?

A aluna Graziela respondeu, também sem argumentar, no turno 167: *Ah, poderia sim.*

Os demais alunos não se manifestaram.

No recorte seguinte procurei incentivar a discussão e defesa de ponto de vista dos alunos quanto a resposta considerada correta pelos organizadores do ENEM, procurando, inclusive, acalmá-los quanto às respostas dadas, como segue:

Recorte 07 – Encerrando a discussão

168	Professora	Alguém mudou de opinião? Pode falar tranquilamente. Continuam com a mesma? Então, isso vocês acham que não estaria sinalizando pelas palavras do texto, não é isso? Mas, depois dessa discussão toda que a gente fez aqui sobre a degradação do meio ambiente, como é a extração de ferro da montanha, não poderia ser um alerta para controlar esse processo de instalação de novas mineradoras, acham que sim ou que não?
169	Gessânia	Pra eles tomarem mais precaução...
170	Professora	Tomarem cuidado pra não usar muito e desordenadamente. O que chamamos de “sustentabilidade”, né? Segundo o ENEM a alternativa correta é a letra E, todas as afirmações estariam corretas, então, segundo a resposta do ENEM, mas vocês perceberam que aqui num grupo de 10 pessoas nós ficamos meio a meio, então, isso pode significar que o fato de ter errado a alternativa não quer dizer que vocês não fizeram uma boa leitura. Significa, talvez, que de repente no texto não foi possível buscar aquela informação de forma explícita, do jeito que a gente ta acostumado a buscar, não é isso? Quem respondeu diferente da E, gostaria de falar porque respondeu diferente? Onde não incluiu a afirmação I? Quem colocou diferente da E? a Gessânia, né?
171	Nadialine	Não quero falar nada!
172	Professora	Não quer falar, Nadia?

173	Gessânia	Foi só um sentimento mesmo, sei lá...
174	Professora	Por que não tem a ver com o texto?
175	Gessânia	Não, eu acho que tem a ver com o texto, mas...
176	Professora	Você foi buscar no texto se tinha alguma dica falando sobre esse controle nas instalações de mineradoras, e no texto você não encontrou?
177	Gessânia	Não...
178	Professora	E você eliminou a alternativa que tinha essa afirmação por esse motivo E a II, alguém deixou de... deixa eu ver... não, todos consideraram a II que ele sinaliza que é necessário criar estratégias para reduzir o impacto ambiental, né? E a III, deixa eu ver... só um aluno excluiu a afirmação III que está sugerindo o reaproveitamento de material
179	Cristiano	Fui eu...
180	Professora	Por que você excluiu a III, Cristiano?
181	Cristiano	Porque eu não vi no poema nada sobre isso...
182	Professora	Você leu o poema e não achou nada que sugerisse que era pra reaproveitar material para reduzir a necessidade de extração de minério, nas palavras do texto, explicitamente, é isso?
183	Cristiano	É...
184	Professora	Tá ok! Então, galera, era isso que a gente ia discutir, ver as possíveis respostas e as justificativas para essas possíveis respostas e, o mais importante ainda, que é como foi feita a leitura de cada um, alguém gostaria de falar mais alguma coisa que ficou pra trás?
185	Cristian	Não, eu não... mas só queria ler o poema inteiro da próxima vez...
186	Professora	Posso trazer sim, Cristian, depois pra você... numa próxima vez eu trago o poema inteiro pra vocês, tá? Que hoje a gente tá com o horário meio corrido, um pouco em cima, mas na próxima vez eu trago e nós faremos uma discussão mais profunda inclusive falando sobre a biografia de Carlos Drummond que é importante saber da história de vida dele, se tem algo a ver com os poemas que ele escreve, né? Eu sei, por exemplo, que ele nasceu nesse local onde tinha essa montanha, que é em Itabira, não sei se vocês já ouviram falar?
187	Cristian	Que estado que é?
188	Professora	Minas Gerais... essa montanha que ele tá se referindo fica lá em Itabira, chama na verdade, Pico do Cauê... se vocês tiverem curiosidade, quiserem procurar na internet...
189	Graziele	Saber o que tem lá, né? Além da montanha... rs...
190	Professora	Minha amiga lá da faculdade foi pra lá essa semana e falou que no lugar da montanha tem um buraco de mais de 500m. pra baixo da terra, então, a montanha, meus amigos, já era! Então, como ele falou aqui só a saudade que ficou na pele, as lembranças...
191	Graziele	É pro, só nas lembranças dele que não se foi ainda...
192	Professora	Porque ela agora já foi degradada em nome do?
193	José	Dinheiro, progresso...
194	Professora	Isso, José, dinheiro, progresso, da exploração mesmo da natureza, né? Então é isso, galera, muito obrigada pela participação, gostaram do bolo?
195	Todos	Sim... rs...

Na tentativa de retomar a discussão sobre as afirmações que apareciam na prova, fiz a pergunta registrada no turno 168: *Alguém mudou de opinião? Pode falar tranquilamente. Continuam com a mesma? Então, isso vocês acham que não estaria sinalizando, pelas palavras do texto, não é isso? Mas, depois dessa discussão toda que a gente fez aqui sobre a degradação do meio ambiente, como é a extração de ferro da montanha, não poderia ser um*

alerta para controlar esse processo de instalação de novas mineradoras, acham que sim ou que não?

Mesmo assim, como continuei fazendo perguntas fechadas indutivas (Mackay, 2001), não consegui que os alunos argumentassem, apenas a aluna Gessânia, fala no turno 169: *Pra eles tomarem mais precaução...*

No turno 170, procurei revozeir a aluna, valorizando sua participação e explicitar para os demais que aquelas afirmações estavam no texto de forma implícita e que para identificá-las seria necessária uma leitura além das linhas, ou seja, inferencial (Dell'Isola, 2001 e Coscarelli, 2003), também procurei valorizar as leituras construídas pelo grupo, para que os alunos que não escolheram a resposta correta de acordo com o resultado do ENEM, não achassem que suas leituras não eram válidas:

Segundo o ENEM a alternativa correta é a letra E, todas as afirmações estariam corretas, então, segundo a resposta do ENEM, mas vocês perceberam que aqui num grupo de 10 pessoas nós ficamos meio a meio, então, isso pode significar que o fato de ter errado a alternativa não quer dizer que vocês não fizeram uma boa leitura. Significa, talvez, que de repente no texto não foi possível buscar aquela informação de forma explícita, do jeito que a gente ta acostumado a buscar, não é isso?

Continuo insistindo e procuro incluir os alunos na discussão, na tentativa de levá-los a argumentar e refletir sobre as respostas diferentes que foram dadas. No turno 180, por exemplo, faço a pergunta ao aluno com este intuito: Professora: *Por que você excluiu a III, Cristiano?*

A resposta do aluno, no turno 181, possibilitava uma discussão interessante, se eu o tivesse estimulado com perguntas abertas (Mackay, 2001): Cristiano: *Porque eu não vi no poema nada sobre isso...*, mas ao invés disso, fiz outra pergunta fechada, no turno 182: Professora: *Você leu o poema e não achou nada que sugerisse que era pra reaproveitar material para reduzir a necessidade de extração de minério, nas palavras do texto, explicitamente, é isso?*

Assim, o aluno respondeu simplesmente: “é”, que é o que se pode esperar de uma pergunta que restringe as possibilidades de respostas, como as fechadas.

Além disso, dei continuidade à discussão, sem insistir com o aluno que, aliás, participava da discussão pela primeira vez.

Atitudes como esta evidenciam o quanto é necessário uma formação contínua do professor, bem como uma constante reflexão crítica sobre a prática docente para que a *“próxima prática possa ser melhorada”* e todos os envolvidos no processo de aprendizagem possam se beneficiar com isso, (Freire, 1996, p. 39).

Quando estava encerrando a discussão, fiz a pergunta registrada no turno 184: *...alguém gostaria de falar mais alguma coisa que ficou pra trás?* Neste momento, o aluno Cristian também se manifesta pela primeira vez, no turno 185: Cristian: *Não, eu não... mas só queria ler o poema inteiro da próxima vez...*

Fiquei animada diante do pedido do aluno, pois ele tinha permanecido calado durante toda a discussão sobre a leitura, no entanto, o texto tinha despertado sua curiosidade. Afirmei que levaria e incentivei tanto a ele quanto aos demais alunos a pesquisarem mais sobre o assunto para uma próxima discussão.

No cotidiano escolar, estes dois aspectos precisam ser incentivados e melhor explorados: a curiosidade e a pesquisa (Freire, 1996). Vale lembrar que para isso, a competência leitora é o principal requisito. Infelizmente, nos deparamos com uma realidade não muito animadora: assim como para a prática da leitura, para a prática da pesquisa o professor deve ser o melhor exemplo e nem sempre isso ocorre (Kleiman, 2006). Os saberes para ambos, aluno e professor, muitas vezes se restringem ao espaço da sala de aula com o que o livro didático traz de informações.

3.2 – Reflexões sobre a primeira vivência

Ao analisar esta primeira vivência, foi possível perceber a difícil tarefa que é colocar em prática o que pregamos sobre uma abordagem sócio-cultural, uma educação libertadora e uma prática mediadora que propõe reflexão e negociação do processo de ensino-aprendizagem, durante o qual aluno e professor devem aprender e ensinar mutuamente (Freire, 2005; Vygotsky, 1996 e Zanotto, 1998).

Mesmo fazendo uso de uma metodologia que visa o envolvimento do grupo na construção e negociação da leitura como é o Pensar Alto em Grupo, é notável que, na prática, ainda prevalece uma postura de professor diretivo, cuja fala é vista como a última palavra, presente nos longos turnos de fala que eu represento em contraposição aos dos turnos dos alunos, curtos e sem muita convicção.

Quando ouvi pela primeira vez a menção ao Pensar Alto em Grupo, numa aula de metodologia do mestrado fiquei radiante e pensei: “eu já faço isso nas minhas aulas”, mas quando fui colocar em prática nesta primeira vivência percebi que o que eu fazia em sala de aula nem de longe poderia ser comparado a esta rica e complexa metodologia.

Na verdade, havia sim uma discussão em grupo, mas eu continuava sendo a autoridade em sala de aula, inclusive ocupando um espaço privilegiado, à frente, no centro da sala e as falas do grupo era constantemente avaliadas e questionadas por mim e não pelos demais membros do grupo para uma construção coletiva.

Então, ao reunir o grupo focal para esta vivência, procurei pensar em todas as minhas ações de modo a agir como uma professora disposta a romper com o paradigma tradicional. A começar pela forma como nos dispusemos para a discussão, sentados em círculo, para que todos pudessem se sentir inclusos e integrados na conversa. Uma atitude simples, mas que faz a diferença, durante discussão.

Entretanto, ao analisar a transcrição percebi o quanto ainda estou presa às características do paradigma tradicional em aspectos, talvez os mais significativos:

- Oferecer respostas prontas, em vez de propor reflexão;
- Calar-me diante de respostas evasivas e monossilábicas, em vez de incentivar a defesa do ponto de vista de cada um com argumentos coerentes;
- Escolher a leitura mais adequada, em vez de negociar as diferentes leituras;

- Ler apenas o que está explícito no texto, o que é uma tarefa quase impossível em se tratando de texto literário, em vez de fazer inferências, considerando aspectos lingüísticos sociais e culturais num evento de leitura.

Percebi, também, que os alunos não estão acostumados a terem espaço para falar o que pensam e estão sempre esperando que suas respostas sejam confirmadas pelo professor, ou seja, o professor como “autoridade interpretativa” e “detentor do saber” (Zanotto, 1998 e Freire, 2005) é que pode validar ou não as leituras construídas pelos alunos.

Todos os aspectos mencionados acima serviram para me fazer refletir e procurar transformar minhas ações no decorrer das minhas aulas e das próximas vivências que se seguiram.

Ao todo foram 05 vivências, todas realizadas com o grupo focal que se modificou um pouco durante o semestre, entrando ou saindo algum aluno, mas pelo menos 05 dos alunos que estiveram presentes nesta primeira vivência permaneceram nas seguintes.

Em todas as outras vivências utilizei textos literários retirados da prova do ENEM, já que o meu objetivo, inicialmente, era tentar compreender porque os alunos apresentavam índices tão insatisfatórios de aproveitamento em avaliações externas.

No entanto, ao realizar a primeira vivência percebi que meus objetivos iam além deste objetivo inicial, pois refletindo e analisando criticamente as ações do professor durante as aulas de leitura e incentivando aluno e professor a refletir sobre a própria aprendizagem, conseqüentemente, possibilitará ao aluno adquirir autonomia para participar de qualquer processo de avaliação, não só do ENEM.

O quadro apresentando um resumo das vivências realizadas; os alunos participantes e as respostas dos alunos às questões propostas encontram-se no capítulo de metodologia.

As partes da prova do ENEM, das quais foram retiradas as questões, encontram-se nos anexos.

No decorrer das outras 03 vivências que realizamos, percebi que os alunos passaram a participar mais ativamente do processo de construção da

leitura, demonstrando preocupação com aspectos da leitura que iam muito além da decodificação, ou seja, aspectos socioculturais que os textos traziam por trás das linhas, de forma inferencial (Dell'Isola, 2001).

As atividades propostas pelo ENEM, que também já não era mais o foco dos nossos encontros, eram facilmente resolvidas pelo grupo, pois tratavam de aspectos gramaticais ou literários e depois que líamos e discutíamos não havia dúvida por parte dos alunos quanto às respostas corretas, como ocorreu na primeira vivência. Fato esse, que pode sinalizar os benefícios de se tratar a leitura como essencial no processo de ensino-aprendizagem.

Nos dados da 5ª e última vivência, podemos perceber de forma mais acentuada, sinais de mudanças, tanto da minha parte, quanto por parte dos alunos, no que se refere à aula de leitura. Por isso, optei por analisar esta última vivência e assim visualizar melhor tais mudanças.

3.3 – Analisando a última vivência

Nesta última vivência, já tínhamos combinado de ler o poema da primeira vivência na íntegra.

No primeiro momento, confesso que imaginei que não teria muito o que discutir, uma vez que já havíamos lido e discutido por quase duas horas na primeira vivência este mesmo poema, porém incompleto, e também porque os alunos presentes nesta vivência eram praticamente os mesmos da primeira, com exceção de três: Damiana, Weberson e Elizângela. No entanto, fui surpreendida com novas leituras inferenciais e intertextuais, conforme procurarei enfatizar ao longo desta análise.

Além disso, era notável a diferença de comportamento diante do gravador e da discussão em grupo. Não estávamos mais incomodados pelo fato de a aula estar sendo gravada e nos mostrávamos tranquilos para falar sobre o texto, desta vez sem nos preocuparmos em ler de acordo com o que se esperava de uma situação de avaliação, como verificaremos ao longo da análise.

Levei uma cópia do poema para cada aluno para discutirmos após a leitura individual.

Esta mudança de comportamento, mesmo que de forma sutil, pode ser considerada positiva tanto para os alunos quanto para o professor, pois

representa avanços em nossa postura diante do processo de ensino-aprendizagem e das aulas de leitura.

O recorte a seguir mostra como cada aluno defende a sua leitura já construída sobre o texto:

A MONTANHA PULVERIZADA

Chego à sacada e vejo a minha serra,
a serra de meu pai e meu avô,
de todos os Andrades que passaram
e passarão, a serra que não passa.

Era coisa dos índios e a tomamos
para enfeitar e presidir a vida
neste vale soturno onde a riqueza
maior é a sua vista a contemplá-la.

De longe nos revela o perfil grave.
A cada volta de caminho aponta
uma forma de ser, em ferro, eterna,
e sopra eternidade na fluência.

Esta manhã acordo e
não a encontro.
Britada em bilhões de lascas
deslizando em correia transportadora
entupindo 150 vagões
no trem-monstro de 5 locomotivas
- trem maior do mundo, tomem nota -
foge minha serra, vai
deixando no meu corpo a paisagem
mísero pó de ferro, e este não passa



Site do Uol em parceria com a rede de educação do Brasil. Rio
de Janeiro, março 2004. 19:00:00

<http://trilhasdodireitoambiental.blogspot.com.html>

Recorte 01 -

01	PROFESSOR	Vocês se recordam que na primeira vez que nós lemos este poema ele tinha sido utilizado na prova do ENEM de 2006, mas nesta prova os organizadores do ENEM utilizaram apenas a última estrofe do poema para propor as questões, né? Eu tinha prometido pro grupo que nós faríamos a leitura do poema na íntegra - Ai, que pena que o Cristian não está, principalmente ele me pediu para ler o poema inteiro...- bem, quem sabe depois poderemos fazer uma comparação com a maneira como foi solicitada a leitura do poema na prova pra ver se há diferença ou não nesta leitura. Então, hoje, não tem questão pra responder, apenas a leitura do poema na íntegra e a gente depois vai fazer a discussão. Vou dar um tempo, vocês vão ler, se quiserem podem fazer anotações. Tem alguns alunos aqui que não participaram da 1ª vivência, mas não tem problema, apenas leiam pra podermos discutir depois, ok?
		Leitura individual...
02	PROFESSOR	Vocês acham que houve diferença na compreensão ao ler o poema na íntegra e ter lido só a última estrofe na prova?
03	BRUNA	Fez sim.
04	NADIALINE	Tem diferença sim, professora.
05	PROFESSOR	Como assim, Nadialine? Que diferença você percebeu?
06	NADIALINE	Então, porque quando eu li aqui, na primeira vez: “esta manhã acordo e não a encontro” e eu não entendi direito, eu pensei que fosse alguma mulher, que ele tivesse falando de uma mulher... agora, desta vez não, porque logo no começo do poema ele já começa a falar da serra e aí dá pra saber que ele tá falando da serra.
07	PROFESSOR	Então, quem não estava aqui na primeira leitura, como o poema estava começando com a última estrofe, os alunos fizeram várias leituras desta parte que a Nadialine comentou, não me lembro se foi o Rafael ou o José que disse que pensou que era alguma namorada dele: ...de manhã acordo e não a encontro...” eles até brincaram: O cara acordou de manhã e cadê a mulher?... Rs...
08	JOSÉ	Então, na primeira vez, quando eu li, eu não consegui entender direito, não consegui chegar na idéia do poema mas nós deduzimos que ele tava mesmo com saudade dessa serra, lembra, Pro? E agora, lendo o poema inteiro só confirmou isso oh, porque ele fala “a serra dos Andrades”...
09	PROFESSOR	O que mais vocês observaram?... Nós tínhamos chegado a várias leituras em relação a este final aqui “deixando no meu corpo a paisagem, mísero pó de ferro” alguns alunos leram que era a lembrança dele que não passava, outros leram na íntegra mesmo, literalmente, que era o pó de ferro que quando britou a montanha ficou impregnado no corpo, teve gente que achou que era saudade, né? Na lembrança e teve um aluno que achou que era doença, porque o pó de ferro ficou impregnado no corpo e não passa porque seria a doença que o ferro provocaria... lembram disso? Acho que foi a Jéssica que falou: “será que não é a doença que ele pegou inalando o pó de ferro?” Então, quero que vocês pensem: essas leituras que foram feitas, elas podem ser confirmadas agora, lendo o poema na íntegra?
10	Ingrid	Eu continuo achando que é saudade...
11	Rafael	Também acho que é saudade...
12	Professor	Quem poderia ler pra nós, em voz alta, pra nós refletirmos a respeito?
13	Silêncio	
14	Professor	Não me digam que vocês tão com vergonha de ler!... Não acredito... eu vou ler então, vai... ...leitura do poema
15	José	Então, aí fica bem claro o que é esse mísero pó de ferro, que é o pó mesmo que fica no corpo impregnado...
16	Professor	O José não abre mão dessa leitura dele que é o pó mesmo do ferro que fica impregnado...rs
17	Rafael	Eu acho que é uma coisa mais abstrata, pelo menos é no pensamento
18	Professor	O Rafael já defende que é na lembrança, porque o poema dá essa sensação de melancolia, né? Olha, chega na sacada, todo dia ele vê aquela serra lá e de repente não tem mais nada...

No turno 2 faço uma pergunta aberta (Mackay, 2001), com o intuito de fazer com que os alunos refletissem sobre as duas versões do poema : *Vocês acham que houve diferença na compreensão ao ler o poema na íntegra e ter lido só a última estrofe na prova?*

As alunas Nadialine e Bruna declaram que houve diferença porque agora, lendo o início do poema, ficava mais claro que ele está se referindo à montanha e não a uma mulher como eles haviam pensado na primeira vez.

A resposta das alunas confirma a necessidade que o leitor tem de recorrer a um antecedente mais próximo no texto para o processo de compreensão (Kato, 1985). Na verdade, quando o poema estava apresentado começando pela última estrofe foi difícil para os alunos perceberem que ele falava de uma montanha porque este antecedente não estava presente na estrofe e sim no título e seria preciso ter atentado para o título para saber que a frase “de amanhã acordo e não a encontro”, referia-se a montanha.

O tipo de pergunta que formulei, categorizada por Mackay (2001) como pergunta aberta, no turno anterior e no turno 05: *Como assim, Nadialine? Que diferença você percebeu?* também contribuiu para que a participação dos alunos acontecesse de forma espontânea e mais produtiva, como mostra o turno de fala da aluna: Turno 6 - Nadialine: *Então, porque quando eu li aqui, na primeira vez: “esta manhã acordo e não a encontro” e eu não entendi direito, eu pensei que fosse alguma mulher, que ele tivesse falando de uma mulher... agora, desta vez não, porque logo no começo do poema ele já começa a falar da serra e aí dá pra saber que ele tá falando da serra.*

Os alunos que estavam presentes na primeira vivência procuraram defender as leituras que haviam construído sobre o pó de ferro que não passa. Nos turnos 10 e 11, os alunos Ingrid e Rafael defendem a leitura do pó de ferro como saudade e lembrança: Turno 10 – Ingrid: *Eu continuo achando que é saudade...*

Turno 11 – Rafael: *Também acho que é saudade...* por outro lado, o aluno José, no turno 15, defende que se trata do pó de ferro mesmo que ficou impregnado no corpo: *Então, aí fica bem claro o que é esse mísero pó de ferro, que é o pó mesmo que fica no corpo impregnado...*, apesar de admitir no turno 08 que o poeta demonstra saudade da serra, mas em outra parte do poema, quando se refere aos familiares e não quando se refere ao pó de ferro: Turno 8

– José: *Então, na primeira vez, quando eu li, eu não consegui entender direito, não consegui chegar na idéia do poema mas nós deduzimos que ele tava mesmo com saudade dessa serra, lembra, Pro? E agora, lendo o poema inteiro só confirmou isso oh, porque ele fala “a serra dos Andrades”...*

Procurei revozear o aluno José, o turno 16, brincando com a persistência com que ele defendia sua leitura: *O José não abre mão dessa leitura dele que é o pó mesmo do ferro que fica impregnado...rs*

Diante da minha atitude, o aluno Rafael tratou de fazer o mesmo e defender a leitura dele, no turno 17: *Eu acho que é uma coisa mais abstrata, pelo menos é no pensamento*

Assim, eu o revozei também no turno 18, porque percebi que o os alunos se sentiam valorizados na discussão: *O Rafael já defende que é na lembrança, porque o poema dá essa sensação de melancolia, né? Olha, chega na sacada, todo dia ele vê aquela serra lá e de repente não tem mais nada...*

A atitude dos alunos em defender as leituras que construíram e em procurar fundamentá-las com os elementos lingüísticos do texto pode estar demonstrando indícios da formação de um leitor ativo, crítico, consciente da criticidade presente na linguagem e que consegue perceber a intencionalidade das escolhas gramaticais e lexicais para a construção de significado do texto lido, (Kleiman, 2007, p.95).

Quanto às minhas interferências, notei que revozear os alunos foi uma atitude positiva que serviu de auxílio para valorizar a voz dos alunos e ainda, como afirma Lemos (2005), possibilitou a eles *“desenvolver o senso crítico, porque se vêem acolhidos como construtores de sentidos no grupo”* (p.123) e esta atitude mostra uma sutil mudança na minha ação docente, preocupada em valorizar as leituras construídas pelos alunos, apesar de, ainda interferir a cada fala dos alunos, dificultando a interação entre eles.

No recorte seguinte, os alunos conduziram a leitura para muito além de uma leitura presa a simples decodificações, como havíamos feito na primeira vivência. Surgiram leituras inferenciais e contextualizadas que se evidenciam no turno seguinte:

Recorte 02 – Construindo inferências sobre a preservação do meio ambiente e os momentos históricos

19	José	Lembra que a gente discutiu sobre como o pó se espalha e os trabalhadores respiram esse pó? E ele fica em todo lugar, nas ruas, na pele...
20	Professor	É, realmente. Conforme foi britada a montanha o pó do ferro se espalha, as pessoas vão inalando e as casas vão ficando com o tempo impregnadas de pó de ferro
21	Rafael	Hoje em dia, acho que eles já sabem o que fazer pra se prevenir contra isso, mas na época...
22	Professor	É, eu também acho que hoje eles devem ter algum programa de prevenção, aliás, quem pesquisou sobre isso? Eu tinha pedido para vocês pesquisarem, lembram? Ai, ai, ai, ninguém pesquisou... e agora... vamos ficar no “achismo”?
24	Ingrid	Ai, eu não tive tempo...
25	Weberson	Ih! Eu não me lembrei...
26	Graziele	Talvez eles nem se importavam muito porque o progresso falava mais alto, né? O dinheiro...
27	Nadialine	É, as mineradoras que se instalavam lá, é em Minas Gerais, vocês já sabem, né? Nós comentamos da outra vez. Então, essas mineradoras fizeram a cidade enriquecer, crescer, produzir, de uma certa forma, até entrar pra história, com a produção de ferro. Aí, muitas vezes as pessoas abrem mão de algo que é belo, que pertence ao lugar, aos habitantes, à natureza em nome do progresso. Acredito que tenha acontecido algo assim. E para o poeta ficou essa sensação de tristeza e saudade...
28	Elizângela	É, dá pra ver aqui no desenho, ficou um buraco agora no lugar da montanha, isso é triste mesmo.
29	Rafael	Então, mas pra ele essa paisagem vai ser eterna, “e este não passa”, né
30	Professor	É isso mesmo, aliás, não é só nesta parte que ele diz que ela é eterna, apesar de ter sido destruída, onde mais isto está sugerido? E seria eterna, como?
31	Bruna	ele diz na terceira estrofe “sopra eternidade na fluência”...
32	Nadialine	É, nas coisas que foram produzidas por ela, nas calçadas...
33	Professor	Isso mesmo Bruna e boa observação, Nadia, então, agora depois desta discussão toda sobre o poema, se eu pedisse pra vocês simplificarem o tema tratado como vocês definiriam?
34	Weberson	Ah, é que eles fazem tudo pelo progresso e pelo dinheiro e acabam com a paisagem
35	Professor	Legal, Weberson, quem gostaria de falar mais alguma coisa ...
36	José	... os índios provavelmente não fariam a mesma coisa, porque dão muito valor para a natureza e preferem preservar
37	Professor	Que profundo, José...rs... Qual a opinião de vocês sobre isso: sacrificar a natureza em nome do progresso?
38	Weberson	Eu acho que tem que progredir, mas... não precisa destruir a natureza, né?
39	Gessania	Ah, acho que tinha que encontrar um outro meio, né? Não precisa acabar com a natureza...
40	Elizângela	É que as pessoas não têm limite, né?
41	Ingrid	Até um ponto, você faz, mas não adianta nada, o progresso não é nada se você não tiver saúde, você não tem nada...

Neste recorte, tive pouca participação, o turno foi iniciado pelo aluno José que relembrou como o pó de ferro se espalha pelo ar: *Lembra que a gente discutiu sobre como o pó se espalha e os trabalhadores respiram esse pó? E ele fica em todo lugar, nas ruas, na pele...*

No turno 20, reafirmei a fala do aluno José, com o intuito de valorizar a participação dele.

Em seguida, o aluno Rafael se manifestou com uma afirmação que conforme a definição de Dell’Isola (2001) apud (Warren et al., 1979) trata-se de

uma leitura construída a partir de “*inferências pragmático-culturais*”(p.84), ou seja, construída a partir da relação do leitor com seus conhecimentos pessoais, crenças e ideologias: Turno 21 – Rafael: *Hoje em dia, acho que eles já sabem o que fazer pra se prevenir contra isso, mas na época...*

Rafael inferiu que na época em que se iniciou, em Minas Gerais, a exploração do ferro não havia preocupação ambiental de forma tão marcante como hoje em dia, mesmo porque, ainda não se sabia ao certo quais conseqüências isso poderia trazer para os seres humanos e para o meio ambiente. Esta leitura do aluno foi construída a partir de seus conhecimentos pessoais, pois ele, como os demais alunos do grupo, não havia feito nenhum tipo de pesquisa para tirar dela esta conclusão, mesmo eu tendo solicitado anteriormente, como mostra o turno 22: *É, eu também acho que hoje eles devem ter algum programa de prevenção, aliás, quem pesquisou sobre isso? Eu tinha pedido para vocês pesquisarem, lembram? Ai, ai, ai, ninguém pesquisou... e agora... vamos ficar no “achismo”?*

A pesquisa, como afirma Freire (1996), é um importante instrumento de aprendizagem, pois pode ampliar, complementar e enriquecer os conhecimentos sobre determinado assunto. No entanto, no cotidiano escolar nos deparamos com grandes dificuldades para esta prática, pois os alunos, em sua maioria, limitam as horas de estudo ao período em que estão na escola e nem sempre é possível conciliar a prática da pesquisa com as tarefas escolares, por diversos fatores, entre os quais, a estruturação da maioria das escolas, com bibliotecas e salas de informáticas inativas, normalmente, por motivos burocráticos.

A aluna Ingrid contribuiu para a discussão levantando uma hipótese, no turno 26, que pode indicar uma certa criticidade sobre a falta de preocupação ambiental dos exploradores do ferro: *Talvez eles nem se importavam muito porque o progresso falava mais alto, né? O dinheiro...*

A leitura construída por Ingrid também pode ser classificada como inferencial avaliativa (Dell’Isola, 2001 *apud* Warren et. al., 1979), uma vez que a aluna fez um julgamento pessoal, baseado em seus conhecimentos de mundo para inferir que o dinheiro e o progresso importam mais do que a beleza da paisagem para uma nação capitalista como a nossa.

Outro aspecto importante a ser destacado neste recorte é que a leitura de um aluno serviu, imediatamente, de mediação para outro, promovendo interação entre eles. Dessa forma, seguindo o mesmo raciocínio da aluna Ingrid, a aluna Nadialine, completa a leitura dela e relaciona com a mensagem do texto, no turno 27: *É, as mineradoras que se instalavam lá, é em Minas Gerais, vocês já sabem, né? Nós comentamos da outra vez. Então, essas mineradoras fizeram a cidade enriquecer, crescer, produzir, de uma certa forma, até entrar pra história, com a produção de ferro. Aí, muitas vezes as pessoas abrem mão de algo que é belo, que pertence ao lugar, aos habitantes, à natureza em nome do progresso. Acredito que tenha acontecido algo assim. E para o poeta ficou essa sensação de tristeza e saudade...*

A aluna Nadialine fez uma leitura bastante reflexiva e crítica das ações do homem sobre a natureza, demonstrando maturidade ao desenvolver uma leitura que pode ser definida como construída a partir de uma *inferência pragmático-cultural avaliativa*, definida por Warren, (et al.,1979) *apud* Dell'Isola (2001), como sendo aquela construída pelo leitor a partir de sua própria experiência de vida e conhecimento de mundo.

Assim como a Nadialine, os alunos Elizângela e Rafael, respectivamente nos turnos 28 e 29, construíram leituras a partir da fala do outro, e dos seus conhecimentos prévios, demonstrando características próprias de um leitor ativo (Kleiman, 2007): Elizângela: *É, dá pra ver aqui no desenho³⁰, ficou um buraco agora no lugar da montanha, isso é triste mesmo.* / Rafael: *Então, mas pra ele essa paisagem vai ser eterna, “e este não passa”, né?*

É possível afirmar que os alunos estejam fazendo leituras reflexivas sobre a questão ambiental inferida no texto e o sentimento de tristeza, melancolia e saudade do poeta expresso no poema de forma implícita. Inclusive, o aluno Rafael usa as palavras do texto para confirmar sua inferência de que para o poeta a montanha, (ou a paisagem com a montanha), será eterna, demonstrando confiança na sua afirmação, no turno 29.

Procurei valorizar as leituras construídas e dar continuidade à discussão. Para isso, fiz a pergunta registrada no turno 30: *É isso mesmo, aliás, não é só*

³⁰ A aluna está se referindo ao desenho que está impresso no texto, mostrando o Pico do Cauê, antes e depois da extração do ferro.

nesta parte que ele diz que ela é eterna, apesar de ter sido destruída, onde mais isto está sugerido? E seria eterna, como?

Apesar de esta pergunta ser categorizada por Mackay (2001), como uma pergunta fechada e objetiva, não deixa de ser mediadora, uma vez que estimula o leitor a buscar a informação no texto, como fez a Bruna, no turno 31: *ele diz na terceira estrofe “sopra eternidade na fluência”...*, para o autor (op.cit.), este tipo de pergunta, se usada de maneira apropriada ajuda a “*abrir a mente do respondente*” (p.36), e, neste contexto, pode-se considerar que o uso desta pergunta foi positivo, pois a aluna Bruna participou pela primeira vez, neste recorte e a Nadialine, complementou a leitura dela, inferindo que a montanha também se tornara eterna pela presença no que é produzido a partir do ferro, turno 32: *É , nas coisas que foram produzidas por ela, nas calçadas...*

No turno 33, procurei valorizar a participação das alunas, validando suas leituras e aproveitei para fazer uma pergunta que pode ser considerada, conforme define Mackay (2001) como aberta investigadora: *Isso mesmo Bruna e boa observação, Nadia, então, agora depois desta discussão toda sobre o poema, se eu pedisse pra vocês simplificarem o tema tratado como vocês definiriam?*

Este tipo de pergunta motiva o aluno a “*buscar informações a um nível maior de profundidade*” (p.15), objetivando obter respostas bem elaboradas. Utilizar este tipo de pergunta no contexto escolar pode ser uma boa oportunidade para incentivar o aluno falar o que ele pensa, dar a opinião dele, argumentar e não tentar adivinhar o que o autor quis dizer, ou o que o professor espera que ele responda (Kleiman, 2001). Esta prática pode representar o início de uma ruptura com o paradigma tradicional, no qual o educador não ousa dar voz ao aluno, receoso de como lidar com as múltiplas leituras (Zanotto, 1998).

O aluno Weberson, sugere uma resposta, no turno 34, com a qual demonstra compartilhar da opinião dos alunos que se manifestaram anteriormente: *Ah, é que eles fazem tudo pelo progresso e pelo dinheiro e acabam com a paisagem*

Em seguida, o aluno José se manifestou no turno 36: *... os índios provavelmente não fariam a mesma coisa, porque dão muito valor para a natureza e preferem preservar* Essa leitura de José demonstra que ele

compartilha da ideologia de que os índios se preocupam mais com a natureza do que nós.

Infelizmente, perdi a oportunidade de aprofundar a discussão sobre a falta de consciência ecológica e seus porquês e sobre a ideologia do bom selvagem, confirmando a dificuldade que encontramos na nossa prática docente de fazermos mediações adequadas e esperadas de um educador não tradicional. Este seria um bom momento para uma discussão geral sobre estes pontos, oportunizando ao grupo reflexões que pudessem despertá-los de sua consciência ingênua e opinarem sobre estes aspectos, desenvolvendo aprendizagem, (Freire, 2005 e Mizukami, 1986).

No turno 37, procurei valorizar a participação do aluno José e incluir o grupo na discussão, com outra pergunta aberta investigadora (Mackay, 2001): *Que profundo, José...rs... Qual a opinião de vocês sobre isso: sacrificar a natureza em nome do progresso?*

Para (Warren *et al.*, 1979) *apud* Dell'Isola (2001) esta é uma pergunta avaliativa, pois para respondê-la o leitor precisa fazer uma avaliação pessoal das informações retiradas do texto.

Ao utilizar este tipo de pergunta, contribuí para que os alunos, mais uma vez interagissem entre eles e revelassem seus pontos de vista, como mostram os turnos 38, 39, 40 e 41: Weberson: *Eu acho que tem que progredir, mas... não precisa destruir a natureza, né?*

Gessânia: *Ah, acho que tinha que encontrar um outro meio, né? Não precisa acabar com a natureza...*

Elizângela: *É que as pessoas não têm limite, né?*

Ingrid: *Até um ponto, você faz, mas não adianta nada, o progresso não é nada se você não tiver saúde, você não tem nada...*

A meu ver, os alunos responderam de forma bastante crítica e argumentativa, demonstrando o próprio julgamento do tema em questão. Nota-se na fala do aluno Weberson, turno 38, que ele não é contra o progresso, mas contra progresso sem reflexão e planejamento.

No turno 39, a aluna Gessânia opinou sobre “encontrar um outro meio” para progredir, tendo, em seguida sua idéia complementada e reforçada pela aluna Ingrid, no turno 40, que reforça de forma muito consciente e madura que “o progresso não é nada se você não tiver saúde”.

Esta seqüência de turnos de falas, sem a interferência do professor não ocorria na primeira vivência, na qual foram registrados momentos de longo silêncio após a minha fala. Esta evidência pode estar relacionada tanto ao tipo de pergunta que utilizei para a mediação, como ao fato de os alunos estarem se sentindo leitores ativos no processo de construção das leituras e no desenvolvimento da aprendizagem (Kleiman, 2001 e Freire, 2005), após termos feito 04 vivências anteriormente.

Em outras palavras, a transformação da minha prática tradicional em uma prática mediadora e construtivista pode ter contribuído para a transformação do aluno leitor, antes passivo, agora ativo, reflexivo e crítico (Freire, *op.cit.*). Note-se que os alunos interagiram entre si e a fala de um serviu de mediação para o outro, sem precisar da minha interferência o tempo todo.

No recorte seguinte, esta interação se repete e minhas perguntas servem de mediação para os alunos fazerem propostas de intervenções solidárias sobre a questão da preservação do meio ambiente.

Recorte 03 – Refletindo e Propondo intervenções para os problemas ambientais

42	Professor	E qual seria, então, a alternativa?
43	José	É preciso equilibrar, né?
44	Professor	Equilibrar? Tem uma palavrinha que define isso e que está sendo muito divulgada, ultimamente...
45	José	Reciclagem?!
46	Professor	Reciclagem é uma delas, mas tem outra...
47	José	Sustentabilidade?!
48	Professor	Isso mesmo, José, sustentabilidade, mas o que significa isso na prática? Qual a relação dessa palavra com o que estamos discutindo aqui nesse poema?
49	Weberson	Ah, sei lá, procurar um lugar mais desabitado pra extrair... porque esses lugares onde se instalam mineradoras, ele acabam com o lugar...
50	Graziele	...com o lugar e com as pessoas também, né? Porque elas acabam ficando doentes...
51	Professor	Isso mesmo! E é por isso que na outra vez que nós lemos a Grazi fez essa leitura do pó de ferro como doença... porque entra no corpo e não passa, não é Grazi, essa leitura que você fez?
52	Graziele	É e eu acho que o pulmão dessas pessoas devem ficar bem feio, assim, que nem o de um fumante...
53	Professor	Ah, então tai uma questão interessante para vocês pesquisarem, né? Será que acontece isso mesmo?
54	José	É, em vez de ficar só no Orkut e MSN, fazer alguma coisa útil... rs
55	Todos	Risos ...
56	Professor	É isso mesmo, pesquisar sobre doenças causadas pela inalação de pó de ferro... boa idéia, isso deve dar um ótimo artigo de opinião... e também sobre sustentabilidade... vocês mudaram de assunto, né?
57	Weberson	Ih! Lá vem ela...demorou...rs....

58	Todos	Risos...
59	Professor	Eu sei que vocês estão me achando uma aproveitadora de situação...rs... mas é uma boa oportunidade para vocês pesquisarem e conhecerem e aí quem sabe no próximo sábado poderemos nos encontrar para partilhar os resultados das pesquisas...
60	Ingrid	Eu acho legal, desde que tenha bolo de novo...rs...

Iniciei o recorte com uma pergunta aberta investigadora reflexiva (Mackay, 2001), no turno 42, considerando as afirmações dos alunos de que é possível progredir sem destruir a natureza: *E qual seria, então, a alternativa?*

Este tipo de pergunta, normalmente, estimula o aluno a elaborar uma resposta que mostra a compreensão que ele teve sobre o tema em questão e a propor soluções conjuntas. No entanto, o aluno José deu uma resposta que pode ser considerada fechada, para Mackay (*op.cit.*) se a pergunta não for formulada de modo a estimular comentários adicionais, a tendência é o respondente dar uma resposta objetiva e limitada. O autor completa ainda: *“Qualquer pergunta reflexiva pode produzir uma resposta mais fechada.”* (p.25), por isso, o aluno José respondeu apenas: *É preciso equilibrar, né?* E não se preocupou em especificar o que significa na prática “equilibrar”.

Na tentativa de incentivar o aluno e os demais do grupo a refletirem e opinarem sobre o assunto faço outra pergunta reflexiva, no turno 44: *Equilibrar? Tem uma palavrinha que define isso e que está sendo muito divulgada, ultimamente...*

No turno 45, o aluno José, pensando alto sobre o assunto lança uma hipótese: *Reciclagem?!*

Eu concordei com o aluno, mas insisti porque espero outro tipo de resposta, como mostra o turno 46: *Reciclagem é uma delas, mas tem outra...* Dessa vez, o aluno sugere outra palavra: *Sustentabilidade?!*

Finalmente o José chegou à resposta que eu esperava. No entanto, percebi que, nem o José, nem os demais alunos do grupo tinham clareza do que significa este termo na prática. Constatei este detalhe após fazer a pergunta registrada no turno 48: *Isso mesmo, José, sustentabilidade, mas o que significa isso na prática? Qual a relação dessa palavra com o que estamos discutindo aqui nesse poema?*

Queiroz (2009) caracterizou este tipo de pergunta como espelhada/revozeada, porque estimula o respondente a falar mais sobre o assunto e formular sua própria resposta (p.111). Porém, para isso, o

respondente precisa recorrer à reflexão e conhecimentos prévios sobre o assunto e como disse anteriormente, os alunos não souberam manifestar opinião sobre sustentabilidade. Somente o aluno Weberson, tentou explicar no turno 49: *Ah, sei lá, procurar um lugar mais desabitado pra extrair... porque esses lugares onde se instalam mineradoras, ele acabam com o lugar...*

A resposta do aluno, mesmo de forma insegura, marcada pela expressão “ah, sei lá”, foi coerente e a resposta dele serviu de mediação para a aluna Grazielle se manifestar no turno 50: *...com o lugar e com as pessoas também, né? Porque elas acabam ficando doentes...*

Grazielle complementou a idéia do aluno Weberson de forma bastante coerente e defendendo a leitura que ela havia feito na primeira vivência de que o “mísero pó de ferro” que não passa seria “doença que não passa”.

Procurei valorizar a leitura construída pela aluna no turno 51: *Isso mesmo! E é por isso que na outra vez que nós lemos a Grazi fez essa leitura do pó de ferro como doença... porque entra no corpo e não passa, não é Grazi, essa leitura que você fez?* A aluna respondeu de forma reflexiva, no turno 52: *É e eu acho que o pulmão dessas pessoas devem ficar bem feio, assim, que nem o de um fumante...* procurando relacionar a inalação do pó de ferro com a da fumaça de cigarro.

Motivada pela resposta da aluna, propus aos alunos, mais uma vez, a pesquisa sobre os assuntos, nos turnos 53 e 56: *Ah, então tai uma questão interessante para vocês pesquisarem, né? Será que acontece isso mesmo? / É isso mesmo, pesquisar sobre doenças causadas pela inalação de pó de ferro... boa idéia, isso deve dar um ótimo artigo de opinião... e também sobre sustentabilidade... vocês mudaram de assunto, né?*

Para Freire (1996) a pesquisa e a curiosidade são importantes passos para o processo de ensino-aprendizagem, pois através delas o aluno poderá aprimorar seus conhecimentos e adquirir autonomia para a construção da leitura e da argumentação. Ao propor a pesquisa, minha intenção era estimular os alunos a serem protagonistas de sua própria aprendizagem e adquirirem autonomia e criticidade para construir suas leituras.

Esta atitude pode evidenciar indícios de um educador preocupado em se desprender do paradigma tradicional, para o qual o professor é o detentor do saber, o que contribui para que o aluno permaneça passivo, e o surgimento de

um educador mediador do processo de ensino-aprendizagem, que deseja, entre outras coisas, que o seu aluno seja protagonista da própria aprendizagem, (Freire, 2005).

Os alunos aceitaram a proposta e seguimos a discussão sobre a leitura do texto, mudando o foco para a presença da intertextualidade, como procurarei evidenciar no recorte seguinte.

Recorte 04 – Relacionando informações: conhecimento prévio e intertextualidade

64	Professor	Olha aí você já tão fazendo críticas sociais graves... depois falam que não sabem fazer ou identificar críticas, né? Mas só voltando um pouquinho ao poema, tem uma passagem aqui que me chamou a atenção e eu queria saber a opinião de vocês... “Era coisa dos índios e a tomamos para enfeitar e presidir a vida/ nesse vale soturno onde a riqueza maior é a sua vista a contemplá-la...”
65	Graziele	É ... não tem umas brigas que acontecem com os fazendeiros que querem tomar o que é dos índios pra ficar pra eles, as terras? É mais ou menos isso... eu acho...
66	Professor	Por estas palavras o que vocês acham que ele considera mais importante explorar a serra ou tê-la para contemplar?
67	José	Eu acho...
68	Todos	(Muitos risos interrompem o José porque ele fala muito...)
69	Damiana	Eu percebo que tem uma crítica aí sobre como as pessoas tratam a natureza, porque ele até fala que era a Serra do meu pai, do meu avô, era coisa dos índios e a tomamos...
70	José	Ela (a serra) era um patrimônio...
71	Professor	Isso, um patrimônio da humanidade, destruída em nome do progresso e do dinheiro... ela foi simplesmente apagada da natureza... legal sua observação, Damiana, esse tom de crítica aparece mesmo, parece estar nos alertando...
72	Weberson	É, ele fala: “tomem nota”... parece assim que ta falando: “esperem que logo vem as conseqüências... alguém tem o número do disque-denúncia? Rs...”
73	Elizângela	Agora é um pouco tarde, né, Weberson?!...rs
74	Professor	Mas, enfim, não é tarde pra pensarmos a respeito e sermos seres humanos melhores...
75	Damiana	Mas, professora, eu tava aqui pensando sobre essa questão de destruir ou não a montanha de ferro e relacionando com a teoria do humanitismo que nós lemos do Quincas-Borba: “Ao vencedor, as batatas”... eu acho que foi isso que aconteceu, o progresso venceu e ...
76	Professor	Olha que interessante a comparação que a Damiana ta tentando fazer sobre a teoria do humanitismo. Todos aqui sabem do que se trata a teoria do humanitismo, né? Estavam na aula no dia em que discutimos? Será que dá para comparar com essa situação como a Damiana ta tentando fazer, o que vocês acham?
77	Weberson	É mesmo, né? É a lei do mais forte, gente comendo gente...
78	Todos	(Risos e confusão por causa da frase ambígua do Weberson...)
79	José	Então, mas eu acho... rs... que também tem a ver com a frase do Brás Cubas: “a sorte de uns é o azar de outros...” que ele fala quando o Quincas recebe uma herança de alguém que faleceu... Então, temos os derivados de ferro, mas o poeta e toda a humanidade nunca mais vai poder contemplar a serra...
80	Professor	Nossa! José, você arrasou agora, hein?! Rs... mas é isso mesmo, os exemplos que o José e a Damiana deram são muito pertinentes, gostei das relações. Realmente não existe mais a montanha, né? Eu já tinha contado pra vocês que agora o que tem lá é um enorme buraco e que a montanha foi apelidada de “pulverizada”, o nome era “Pico do Cauê” e agora é a “pulverizada”.
81	Rafael	Mas nós temos pedacinhos dela em todo lugar, olha, nos derivados de ferro...rs.... (ele aponta para as pernas das mesas e cadeiras)
82	Professor	Ai, Rafael, muito motivador...rs... Mais algum comentário que vocês queiram fazer?

83	José	Eu quero: “Se você não tiver nada de bom pra dizer, então não diga nada!” Eu li num livro...rs...
84	Todos	Risos...

Iniciei este recorte, retomando o texto para finalizar a discussão: ... *Mas só voltando um pouquinho ao poema, tem uma passagem aqui que me chamou a atenção e eu queria saber a opinião de vocês... “Era coisa dos índios e a tomamos para enfeitar e presidir a vida/ nesse vale soturno onde a riqueza maior é a sua vista a contemplá-la...”*

Ao término da leitura, a aluna Grazielle compara a exploração da montanha de ferro com a ação de fazendeiros que tomam posse das terras indígenas, demonstrando ter feito uma leitura inferencial analógica da expressão (Marcuschi³¹1985 *apud* Dell’Isola, 2001): “era coisa dos índios e a tomamos”, no turno 65: *É... não tem umas brigas que acontecem com os fazendeiros que querem tomar o que é dos índios pra ficar pra eles, as terras? É mais ou menos isso... eu acho...*

Retomando as palavras do texto, fiz a pergunta registrada no turno 66: *Por estas palavras, o que vocês acham que ele considera mais importante explorar a serra ou tê-la para contemplar?*

Este tipo de pergunta, não exige reflexão por parte do aluno porque a resposta é óbvia, basta prestar a atenção no encadeamento das idéias do texto. Queiroz (2009), citando Coracini³², (1995) a categoriza como “pergunta encadeada” (p.110). Por isso mesmo, os alunos não responderam, então, a aluna Damiana que estava se manifestando pela primeira vez, redirecionou a discussão, fazendo uma observação interessante, no turno 69: *Eu percebo que tem uma crítica aí sobre como as pessoas tratam a natureza, porque ele até fala que era a Serra do meu pai, do meu avô, era coisa dos índios e a tomamos...*

A aluna percebe que há uma crítica nas palavras do poema de forma implícita, mas eu não a incentivei a defender seu ponto de vista, pois o aluno José falou em seguida, complementando a fala dela, no turno 70: *Ela (a serra) era um patrimônio...* e eu, sem perceber, revozei o aluno e deixei de retomar a

³¹ Marcuschi, L.A. Leitura como um processo inferencial num universo cultural cognitivo. Leitura: teoria e prática. Revista da Associação de Leitura do Brasil, Campinas, 1985.

³² CORACINI, Maria José (1985) *O Jogo discursivo na aula de leitura: língua materna e língua estrangeira*. 2ª ed., Campinas: Pontes (2002)

idéia da aluna sobre qual seria a crítica, na opinião da Damiana, como mostra o turno 71: *Isso, um patrimônio da humanidade, destruída em nome do progresso e do dinheiro... ela foi simplesmente apagada da natureza... legal sua observação, Damiana, esse tom de crítica aparece mesmo, parece estar nos alertando...*

Retomei a fala da aluna, mas não a incentivei a argumentar, em vez disso, confirmei sua leitura como possível. Esta minha atitude demonstra o quanto é difícil a tarefa de mediar as vozes dos alunos, sem excluir ninguém da discussão.

A minha fala serviu de mediação para o aluno Weberson, no turno 72, concluir que além da crítica há um alerta no texto: *É, ele fala: “tomem nota”... parece assim que ta falando: “esperem que logo vem as conseqüências... alguém tem o número do disque-denúncia? Rs...*

O aluno trata do assunto de forma descontraída, mas não deixa de ser uma leitura reflexiva e crítica inferida pelo aluno, a partir da expressão “tomem nota”, retirada do texto.

Neste momento, a aluna Damiana voltou a se manifestar, no turno 75, fazendo uma significativa relação entre a mensagem do poema e teoria do humanitismo: *Mas, professora, eu tava aqui pensando sobre essa questão de destruir ou não a montanha de ferro e relacionando com a teoria do humanitismo que nós lemos do Quincas-Borba: “Ao vencedor, as batatas”... eu acho que foi isso que aconteceu, o progresso venceu e ...*

Naquela semana, havíamos discutido em aula sobre a teoria do humanitismo, pois os alunos do 3º ano estavam lendo a obra: “Memórias Póstumas de Brás Cubas”, e os do 2º, “Quincas Borba” de Machado de Assis. A forma como a aluna relacionou a frase “Ao vencedor, as batatas” com a exploração do ferro da montanha, demonstra indícios de um leitor que percebe a intencionalidade do texto de forma crítica, em outras palavras, demonstra estar desenvolvendo a “conscientização lingüística crítica” (Kleiman, 2007, p. 94).

Neste contexto, o papel do professor é oferecer oportunidades para que a atividade de leitura tenha sua importância reafirmada no cotidiano escolar (Kleiman, 2007.).

Procurei valorizar a leitura intertextualizada que a aluna construiu, revozeando-a e procurando envolver os demais alunos na discussão, como mostra o turno 76: *Olha que interessante a comparação que a Damiana ta tentando fazer sobre a teoria do humanitismo. Todos aqui sabem do que se trata a teoria do humanitismo, né? Estavam na aula no dia em que discutimos? Será que dá para comparar com essa situação como a Damiana ta tentando fazer, o que vocês acham?*

O aluno Weberson concordou com a relação, usando uma frase figurada, no turno 77: *É mesmo, né? É a lei do mais forte, gente comendo gente...*

Neste momento, o aluno José se manifesta e procura demonstrar que também fez uma leitura intertextualizada, no turno 79: *Então, mas eu acho... rs... que também tem a ver com a frase do Brás Cubas: “a sorte de uns é o azar de outros...” que ele fala quando o Quincas recebe uma herança de alguém que faleceu... Então, temos os derivados de ferro, mas o poeta e toda a humanidade nunca mais vai poder contemplar a serra...*

O aluno José também fez uma relação bastante coerente, demonstrando, como a aluna Damiana, indícios de um leitor consciente da presença de valores sociais nos textos lidos.

Encerramos a discussão num clima de muito humor e descontração. Aliás, durante as aulas também os alunos se comportam dessa forma, o que eu acho bastante positivo, já que a empatia é um fator que contribui positivamente para o processo de ensino-aprendizagem.

3.4 - Reflexões sobre a análise de dados da última vivência

Durante a última vivência, alguns aspectos, no que se refere à minha atuação e dos alunos durante o Pensar Alto em Grupo, merecem ser destacados. A seguir, procurarei salientar esses aspectos.

Em primeiro lugar, gostaria de relatar a minha percepção em relação à leitura de textos literários pelos alunos. Era comum, durante as minhas aulas, ouvir os alunos se queixarem da dificuldade que encontravam para ler textos literários, especialmente poemas, porque pareciam estar escritos em outra língua. E esse foi um dos motivos que me levou a escolher textos literários para as vivências.

Após a primeira vivência, os alunos já se mostravam mais receptivos em relação a esse tipo de texto, demonstrando, pelas leituras realizadas, que o poema já não representava mais um obstáculo para a interpretação. Nessa última vivência, por exemplo, eles não só interpretaram como construíram leituras intertextualizadas, direcionando o tema do poema para outros textos e outras situações históricas e sociais.

Outro aspecto importante de se ressaltar, diz respeito à minha prática pedagógica ao oportunizar as falas dos alunos entre eles, sem interromper o tempo todo, como eu fazia na primeira vivência. Essa atitude demonstra que eu aprendi a ouvir e respeitar as leituras que os alunos construíam, favorecendo o desenvolvimento de leitores ativos e argumentativos.

Também os alunos respeitaram as falas dos colegas, ouvindo, refletindo e opinando sobre as leituras construídas, além de, na maioria das vezes, utilizarem-se das leituras uns dos outros como mediação para construção de outras leituras, o que demonstra que estão adquirindo autonomia leitora para eventuais situações futuras envolvendo leitura.

Vale ressaltar que o instrumento pedagógico utilizado para a realização das vivências, o Pensar Alto em Grupo, favoreceu de forma positiva os aspectos mencionados anteriormente, pois a discussão em grupo requer atitudes, tanto do professor, quanto dos alunos, que contribuam para o desenvolvimento da leitura crítica, como: ouvir o outro, argumentar, validar, respeitar e negociar as leituras construídas, a fim de que todos se sintam

capazes de contribuir de forma ativa para a construção de sentidos durante a leitura.

Tais atitudes revelam um professor disposto a mudar suas ações diretivas para ações mediadoras e alunos conscientes e dispostos a participarem ativamente do processo de ensino-aprendizagem, características estas, que vão ao encontro dos princípios da Proposta Curricular do Estado do São Paulo (2008), que, entre outras coisas, deseja que a escola melhore em qualidade e desenvolva no aluno as competências básicas para aprender e se tornar um sujeito ativo na sociedade do conhecimento.

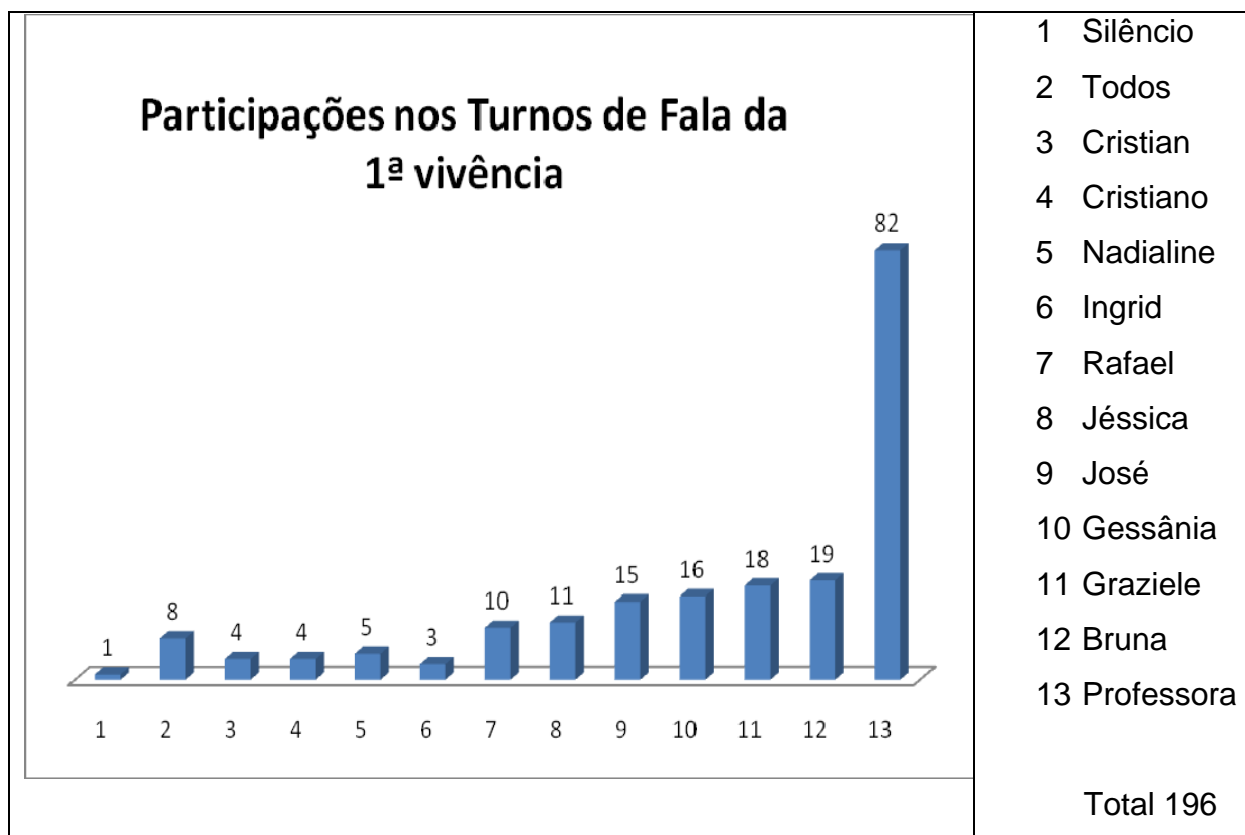
A metodologia do Pensar Alto em Grupo não é algo simples, muito menos fácil, de se colocar em prática, pois requer de todos os participantes, transformação e análise reflexiva das atitudes e práticas pedagógicas utilizadas.

Por isso mesmo, reconheço que os avanços obtidos durante esta pesquisa, especialmente na última vivência, no que se refere à minha prática pedagógica e à participação dos alunos foram significativos, pelo menos para refletirmos sobre o nosso papel social no processo de ensino-aprendizagem que pode ser transformado e melhorado a cada dia.

Ainda considerando as minhas ações neste processo, outro fator que favoreceu a construção das leituras dos alunos foi o uso das perguntas. Ficou evidente na análise que o tipo de pergunta que eu formulava determinava a qualidade das respostas dos alunos.

Assim, para complementar a análise dos dados, apresentarei dois gráficos, evidenciando a participação dos alunos e a minha, na primeira vivência e na última vivência, e um quadro com os tipos de perguntas utilizadas e respectivos exemplos, lembrando que, independente da qualidade das perguntas, todas serviram de mediação durante a construção das leituras.

3.5 - Gráfico 1 – Participações nos Turnos de Fala da 1ª vivência



O gráfico 1 mostra as participações dos alunos e as minhas, professora pesquisadora, quantitativamente. Ao transcrever a vivência, percebi que eu tinha ocupado a maior parte dos turnos de fala, afinal, eu interferia a cada resposta dos alunos, preocupada em que os momentos de silêncio não fossem longos na gravação. Mas, não imaginei que a minha interferência tinha sido tão centralizadora, chegando a ocupar quase 50% dos turnos, enquanto que, os alunos juntos, ocuparam os outros 50%, mal divididos entre eles.

Além disso, a maior parte das perguntas³³ que eu fiz durante a primeira vivência foram do tipo fechadas e indutivas, o que restringia a participação argumentativa dos alunos.

Tal situação demonstra o quanto eu dominei a discussão, numa postura tradicional de lidar com a leitura, falhando inclusive, ao não procurar incluir todos os alunos na discussão, pois nota-se que alguns alunos como o Cristian, o Cristiano e a Nadialine, quase não participaram e quando o fizeram, foram

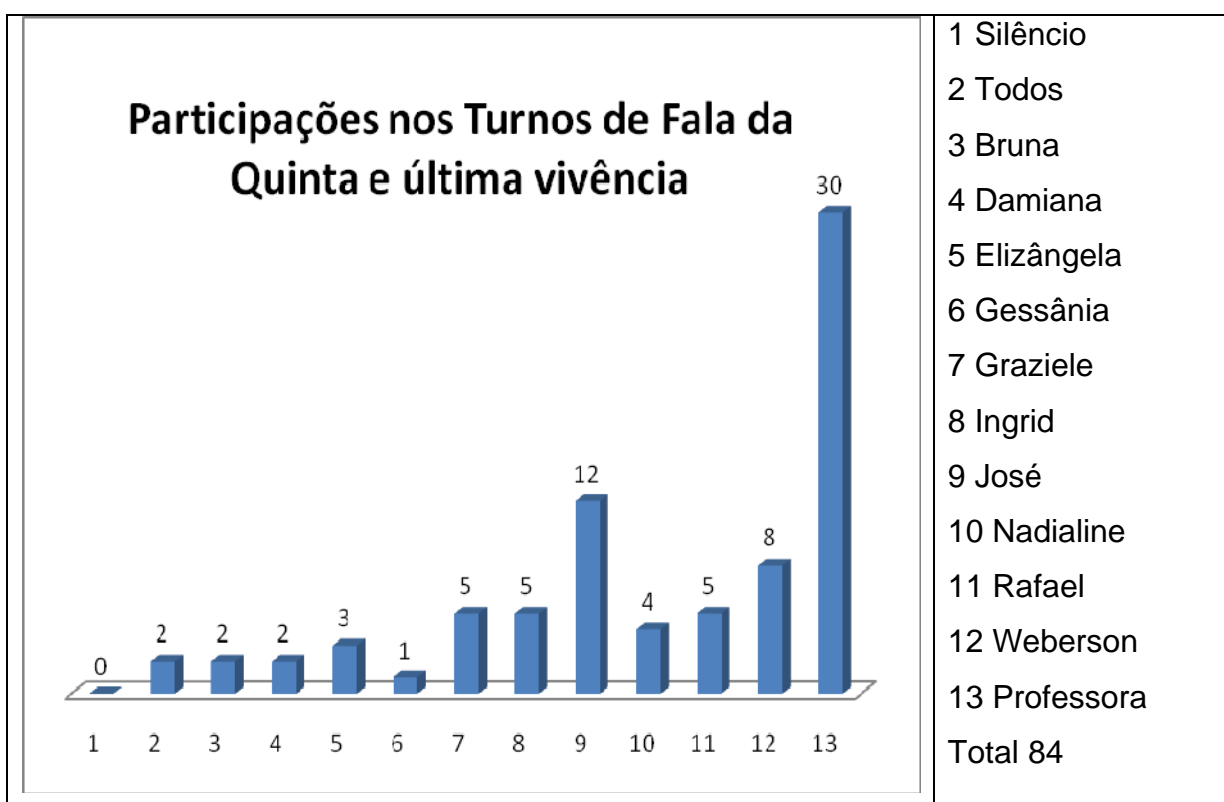
³³ Apresentarei um quadro com o tipo de perguntas por mim formuladas e respostas dadas pelos alunos mais adiante.

falas rápidas e sem argumentação, demonstrando passividade e aceitação, reações comumente presenciadas no cotidiano escolar e que precisam ser repensadas.

Por outro lado, alguns alunos tiveram participação significativa, cujas falas serviram de mediação para a construção das leituras de outros alunos, como foram as do José, da Gessânia, Graziele e Bruna. O que mostra que é possível a participação ativa dos alunos, desde que sejam incentivados e percebam que suas leituras são ouvidas, valorizadas e validadas.

A metodologia do Pensar Alto em Grupo, nesse contexto, acompanhado da correta mediação da professora, com perguntas que levavam à reflexão e argumentação, contribuíram para essa reação dos alunos, tão esperada durante as aulas, mesmo ainda apresentando falhas.

3.6 - Gráfico 2 – Participações nos Turnos de Falas da quinta e última vivência



O Gráfico 2, também mostra, quantitativamente, as participações dos alunos e as minhas na última vivência. Nota-se que a minha participação ainda ocupa a maior parte dos turnos de fala, chegando a pouco mais de 30% do

total de turnos, mas já apresenta avanços, já que na primeira vivência, minha participação chegou a ocupar quase metade dos turnos.

Outro fator a se observar é que a minha participação nessa última vivência foi, na maioria das vezes, para revozear os alunos (O'Conner & Michaels, 1996), ou fazer perguntas mediadoras³⁴ para ampliar a discussão e a argumentação dos alunos.

A participação dos alunos nos turnos de falas também apresentaram qualidade em relação à argumentação e exposição de ponto de vista, enquanto que na primeira vivência, as falas eram curtas e sem conclusão, na última já eram longas e reflexivas.

O tipo de perguntas que eu elaborei, a maioria do tipo aberta investigativa (Mackay, 2001), também colaboraram para a qualidade das respostas dadas pelos alunos. Além disso, cuidei para que, revozeando os alunos, assegurasse a participação de todos na discussão.

Alguns alunos, no entanto, ainda participaram pouco da discussão, no entanto, vale ressaltar que a aluna Damiana, por exemplo, mesmo tendo apenas duas participações nos turnos de falas, foram turnos reflexivos e coerentes, nos quais a aluna apresenta uma visão de mundo diversificada, chegando a fazer leituras intertextuais e inferenciais, ou seja, foram participações qualitativamente positivas.

Apresentarei a seguir, dois quadros elucidando os tipos de perguntas por mim elaboradas, na primeira e na última vivência, procurando ressaltar as diferenças qualitativas e quantitativas da minha participação:

³⁴ Ver quadro nº 02

3.7 - Quadro 2 – Tipo de pergunta elaborada pela professora/pesquisadora na 1ª vivência de leitura

TIPO DE PERGUNTA OBJETIVO	QUANTIDADE	EXEMPLO
<p>Perguntas Abertas Investigadoras – requer reflexão e busca de soluções</p>	03	<p>Turno 33 – <i>Pra tirar o quê da montanha?</i></p> <p>Turno 35 – <i>Vocês sabem alguma coisa a respeito disso? De onde é extraído o ferro?</i></p>
<p>Avaliativas – Envolvem avaliação e julgamentos pessoais</p>	01	<p>Turno 138 – <i>Mas poderia ser doença que não passa? Vocês concordam?</i></p>
<p>Perguntas fechadas Indutivas – induz a resposta desejada</p>	07	<p>Turno 21 – Então você acha que nesta parte que fala “esta manhã acordo e não a encontro” você acha que ele está se referindo à natureza? No geral? Ou alguma coisa específica da natureza?</p>
<p>Objetiva – Buscar informações no texto</p>	01	<p>Turno 52 – Certo, vamos continuando então: “britada em bilhões de lascas, deslizando em correia transportadora/entupindo 150 vagões” O que está dizendo aí?</p>
<p>Revozeamento – valorizar a fala do aluno e integrá-lo no discurso</p>	03	<p>Turno 98 – É uma possibilidade.../ ele tá prevendo que no futuro terá conseqüências como o Rafael tava falando.</p>

Nota-se que, na primeira vivência, a maior quantidade de perguntas por mim elaboradas foram do tipo fechadas indutivas (Mackay, 2001). Perguntas assim, apesar de mediadoras, não oportunizam a reflexão e a leitura crítica dos

alunos. Para perguntas desse tipo, as respostas são igualmente fechadas e objetivas.

Além disso, as perguntas fechadas se restringem, na maioria das vezes, à decodificação do texto, não levando à análise. Assim, a leitura também se restringe à decodificação, ficando a reflexão e senso crítico em segundo plano.

Também fica evidente pela quantidade de vezes em que eu revozei os alunos (O'Connor & Michaels, 1996), apenas três vezes durante toda a vivência de leitura, a necessidade repensar a minha prática de ensino, pois o revozeamento é uma forma de valorizar e integrar o aluno na discussão, e eu quase não utilizei essa técnica nessa primeira vivência.

3.8 - Quadro 3 – Tipo de pergunta elaborada pela professora/pesquisadora na última vivência de leitura

TIPO DE PERGUNTA	QUANTIDADE	EXEMPLO
<p>Perguntas Abertas</p> <p>Investigadoras – requer reflexão e busca de soluções</p>	07	Turno 5 – Como assim, Nadialine? Que diferença você percebeu?
<p>Avaliativas – Envolvem avaliação e julgamentos pessoais</p>	01	Turno 37 – Que profundo José... rs... Qual a opinião de vocês sobre isso: Sacrificar a natureza em nome do progresso?
<p>Reflexiva -</p>	01	Turno 44 – Equilibrar? Tem uma palavrinha que define isso e que está sendo muito divulgada, ultimamente...
<p>Perguntas fechadas</p> <p>Indutivas – induz a resposta desejada</p>	02	
<p>Revozeamento – valorizar a fala do aluno e integrá-lo no discurso</p>	08	Turno 18 – O José já defende que é na lembrança, porque o poema dá essa sensação de melancolia, né? Olha, chega na sacada, todo dia ele vê aquela serra lá e de repente não tem mais nada...

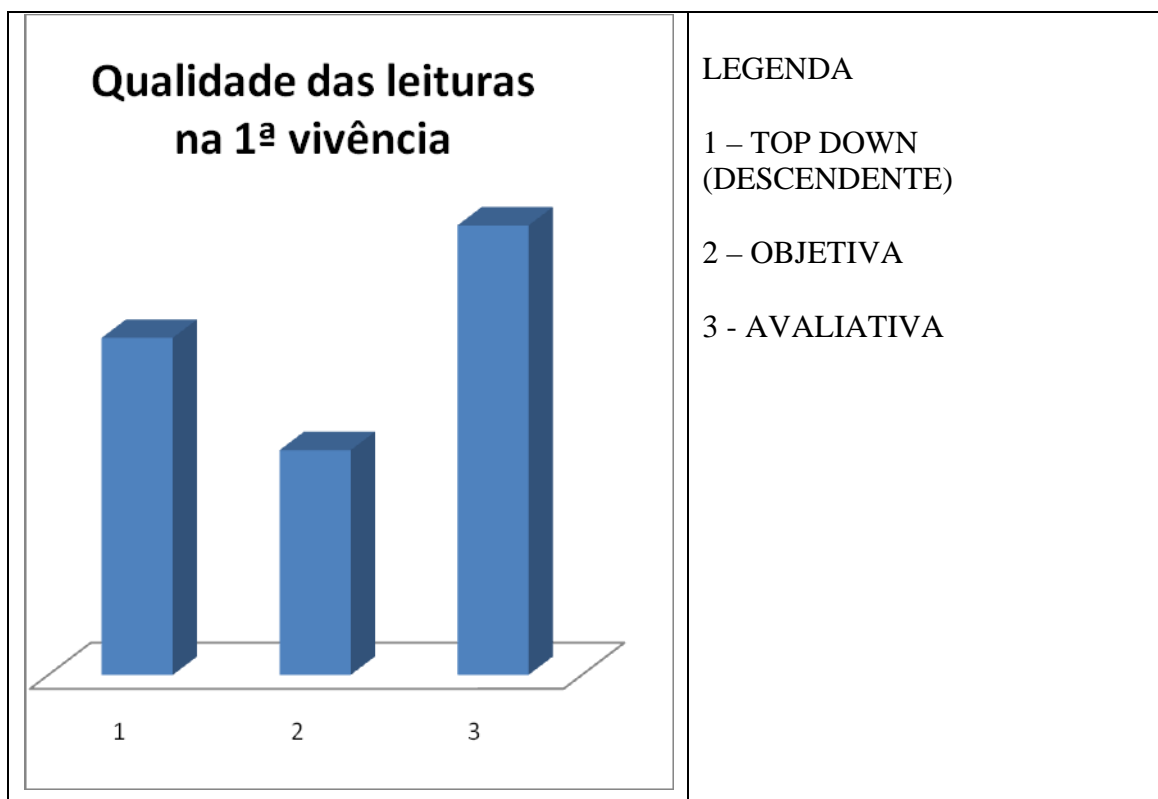
O quadro acima, elaborado com base na quinta e última vivência, evidencia a diferença na minha atuação a começar pela quantidade de perguntas do tipo abertas que prevalece (Mackay, 2001). Tais perguntas exigiram dos alunos, respostas mais elaboradas e argumentativas, desenvolvendo o pensamento crítico, tão esperado dessa faixa etária.

Perguntas abertas, avaliativas e reflexivas são importantes instrumentos de mediação que, além de estimular a participação ativa dos alunos, revela um professor preocupado em colocar em prática o letramento crítico, contribuindo assim para que o aluno desenvolva a competência leitora que o levará à autonomia (Freire, 2005).

Outro aspecto que pode ser observado diz respeito à quantidade de vezes, durante a vivência, que eu fiz uso do revozeamento (O'Connor & Michaels, 1996). Por se tratar de uma técnica discursiva acolhedora, estimulou a participação dos alunos que se sentiam valorizados e capazes de contribuir para a construção da leitura.

Apresentarei a seguir, dois gráficos comparativos dos tipos de leituras construídas pelos alunos, a partir das minhas perguntas, na primeira e na última vivência, que também podem elucidar avanços na qualidade dessas leituras durante o percurso. Considerarei as mesmas caracterizações sugerida por Dell'Isola (2001), apoiando-se em Marcuschi (1988), para as perguntas avaliativas, as que envolvem julgamentos pessoais e para a leitura Top Down, ou descendentes, a caracterização de Kato (1985) de que são leituras que podem levar a equívocos por serem superficiais:

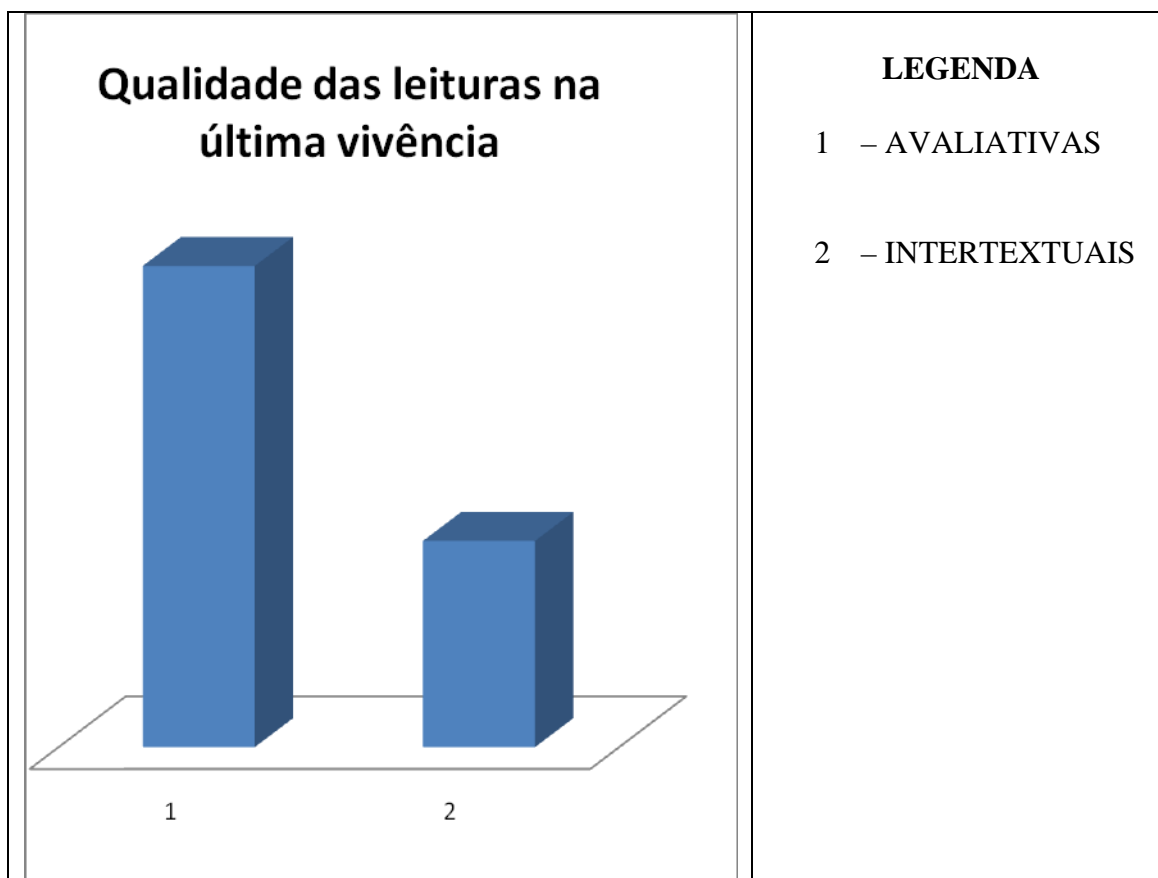
3.9 - Gráfico 3 – Qualidade das leituras construídas pelos alunos na primeira vivência.



O gráfico mostra que foram construídas leituras diversificadas entre as avaliativas, ascendentes e objetivas, sendo essa última normalmente, monossilábicas e sem argumentação.

O que pode significar falhas na maneira como eu conduzi a leitura e defasagem no nível de leitura dos alunos. Considerando que estão no Ensino Médio, o esperado é que fizessem leituras predominantemente avaliativas e com qualidade de argumentação.

3.10 – Gráfico 4 – Qualidade da leitura dos alunos na última vivência



Por outro lado, o gráfico 4, mostra que os alunos, construíram predominantemente leituras avaliativas e intertextuais, que exigem elaboração, argumentação e uso da bagagem sócio-cultural para serem construídas. O que pode demonstrar que os alunos modificaram a maneira de ler, considerando, agora, elementos implícitos no texto que envolvem aspectos sociais, morais e éticos. Demonstrando, assim, a competência leitora esperada dos jovens que estão em formação na escola e atuando nas práticas sociais.

Contribuições da pesquisa e considerações finais

Retomarei as perguntas de pesquisa que nortearam a análise de dados deste trabalho, procurando respondê-las com base na análise da primeira e da última vivência.

1 – Como o Pensar Alto em Grupo pode contribuir para uma leitura crítico/reflexiva do texto literário pelo aluno do Ensino Médio?

2 - Como as ações do professor podem contribuir para compreensão, negociação e construção de sentidos durante a leitura?

Ao me propor a iniciar esta pesquisa pretendia procurar entender porque os alunos do Ensino Médio apresentavam resistência e dificuldade em ler textos literários, além disso, os meios de comunicação anunciavam, sempre, índices negativos no que se referiam ao desempenho em avaliação de leitura realizadas por alunos egressos do Ensino Médio, principalmente no ENEM. Diante de tal inquietação, procurei utilizar como material para a pesquisa, os textos literários e as questões propostas na própria prova do ENEM, como já mencionado no capítulo de metodologia.

Ao realizar a primeira vivência com os alunos, pude notar que a avaliação e as questões propostas não seriam o foco do meu trabalho, porque, na verdade, o problema estava na maneira como era trabalhada a etapa da leitura. Já neste primeiro contato, ao propor a leitura aos alunos de uma maneira diferente do que eles estavam acostumados percebi as mudanças.

No início desta pesquisa, cheguei a pensar que a transformação dos alunos em leitores críticos talvez não fosse possível, porque para isso, eles também teriam de querer se tornar bons leitores e, a impressão que eles nos passam é de que não estão interessados em ler, ou que não gostam.

No entanto, aprendi, neste percurso, que na verdade, os alunos querem sim, ser bons leitores, e também gostam de ler, mas, muitas vezes, a forma como a atividade com leitura é conduzida na escola, desde as séries iniciais, não favorece nem para a formação, nem para despertar o gosto e o prazer pela leitura.

Normalmente, os alunos têm de ler sozinhos e resolver as questões propostas, que exigem respostas prontas de acordo com a vontade de quem elabora as perguntas sobre o texto, ou, de acordo com o que o autor quis dizer.

No entanto, na primeira vivência propus uma leitura para ser discutida com o grupo.

Os dados mostraram a insegurança dos alunos em participar da construção da leitura, inicialmente. No início da primeira vivência fiquei dialogando com a aluna Gessânia, sob o silêncio dos demais, por vários turnos, inclusive, ignorando a fala do aluno José que estava intrigado com a passagem do texto que trazia linguagem figurada, afinal ainda não estava naquela parte do texto. Essas reações, entre outras, revelaram o quanto eu precisava refletir, analisar e mudar a minha prática.

Mas, mudanças não acontecem de um minuto para o outro, é um processo. Mudar requer reflexão, adaptação, disposição, reconhecimento dos erros e principalmente, uma análise crítica da situação, para que, como sempre reforçou uma das minhas professoras durante o mestrado, não tenhamos uma “visão ingênua: o novo é bom porque é novo...”, mas sim, senso crítico, para que possamos acompanhar as mudanças, fazendo as adaptações necessárias e nos incluirmos no processo de ensino-aprendizagem.

Há situações, durante a análise, que revelam o quanto é difícil mudar a postura tradicional. Acreditando ser mediadora, era diretiva e, inúmeras vezes, ignorei as falas dos alunos, valorizando a linearidade do texto.

Nesse percurso, a pesquisa-ação me levou a uma constante reflexão e análise da minha prática, bem como à preocupação em me embasar teoricamente para encarar situações novas em sala de aula, numa busca por uma formação contínua, necessária e indispensável, principalmente para quem trabalha com o conhecimento, como o professor.

Além disso, percebi que aliar teoria e prática poderia ser motivador para o profissional que busca estar em sintonia com os fatos históricos, culturais e sociais da sociedade atual. E esta aliança será possível se nos “desarmarmos” para conhecer, analisar e refletir sobre o “novo”, comparar com o “velho” e tirar o melhor proveito possível do que tem de bom nos dois.

Quando digo “desarmar”, refiro-me à resistência de alguns profissionais no que se refere às mudanças de paradigma. Admito que também eu, muitas vezes, resisti. Afinal, não é nada fácil lidar com mudanças que mexem com nossas crenças, valores e com a maneira como fomos formados, mas temos que admitir que as mudanças sempre surgirão e sempre teremos algo mais a

aprender, principalmente por estarmos na era da tecnologia e, conseqüentemente, da velocidade, inclusive no que se refere à informação e ao conhecimento.

Outra reflexão indispensável ao professor diz respeito ao futuro cidadão que queremos ajudar a formar. Não podemos nos esquecer que os nossos alunos são a nossa sociedade futura, principalmente os da escola pública, que são maioria. Por isso, precisamos refletir sobre a responsabilidade que temos nas mãos. Essa preocupação se faz constante no meu cotidiano, porque sei que, para a maioria dos alunos, o professor é sua única referência positiva.

Fazer uso do Pensar Alto em Grupo como instrumento pedagógico, durante a minha pesquisa, possibilitou a participação ativa dos alunos na construção da leitura, despertando neles a consciência crítica, a partir do momento em que perceberam que suas vozes eram ouvidas e valorizadas.

Dar ao aluno o direito à voz é reconhecê-lo como agente de sua própria aprendizagem. Além disso, a relação professor-aluno foi notavelmente intensificada, pois os alunos passaram a me ver como uma aliada do processo de ensino-aprendizagem e não uma simples avaliadora de seus erros e acertos.

Os alunos do grupo focal tornaram-se mais participativos em sala de aula, melhorando seus desempenhos, inclusive nas outras disciplinas do currículo. Em alguns momentos, procurei colocar em prática o Pensar Alto em Grupo em sala de aula, com todos os alunos. Notei que não é impossível, mas devido ao número excessivo de alunos, algumas adaptações precisam ser feitas, como por exemplo: monitorar a participação de cada aluno, de modo que o maior número possível de alunos possa se manifestar; monitorar para que respeitem as falas uns dos outros; estar disposto a lidar com incertezas e posicionar-se como quem também aprende.

É possível concluir que, mesmo sendo, por vezes, tradicional e diretiva, algumas mudanças positivas ocorreram nas minhas ações e na participação dos alunos, durante o Pensar Alto em Grupo, principalmente na última vivência.

Os dados revelam mudanças, por exemplo, nos turnos de falas dos alunos, que interagiram entre si, usando as falas uns dos outros como mediação para construir outras leituras, ou fazer inferências, sem a necessidade da minha interferência o tempo todo. Também passaram a

levantar hipóteses, considerando fatores históricos e sociais, como quando se referiam ao progresso desordenado, sem planejamento prévio contra possíveis conseqüências negativas no futuro, demonstrando, dessa forma, preocupação com aspectos da realidade e tornando-se leitores críticos.

Quanto às minhas ações, procurei não repetir os mesmos equívocos da primeira vivência como ignorar a fala de alguns alunos e tentar seguir a linearidade do texto. Assim, embasada teoricamente sobre como deve agir um professor mediador e agente de letramento (Kleiman, 2006), procurei fazer uso de perguntas mediadoras e de estratégias discursivas, como o revozeamento, além de considerar todos os participantes do grupo como mediadores no processo de construção das leituras e não só o professor.

Pela forma como os alunos interagem entre si, criando hipóteses, fazendo intertextualidade e leituras inferenciais, pode-se concluir que eles começaram a conquistar autonomia de leitura o que contribui para que se tornem leitores críticos.

Acredito que esta pesquisa possa contribuir para outros professores que pretendam refletir sobre sua prática em relação à leitura, pois revela, mesmo que de forma sutil, como é possível ao professor rever suas ações e, aos alunos, adquirir autonomia através do desenvolvimento da competência leitora.

Mesmo nos momentos em que há falhas nas minhas ações, ou na construção das leituras dos alunos, há contribuições, uma vez que nos leva a refletir sobre como melhorar estas ações, o que acaba sendo oportunidade de aprendizagem.

Para concluir, reconheço que, embora tenha havido transformações muito positivas, o processo de transformação e formação não deve acabar aqui, deve ser persistente e contínuo, no entanto, já um importante passo em direção a mudança.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ANDRÉ, M. E. D. A. de (1995). *Etnografia da prática escolar*. 5ª ed. Campinas, São Paulo: Papirus.

BARBIER, R. (2004). *A Pesquisa-Ação*/ René Barbier. Trad. Lucie Didio. Brasília: Líber Livro Editora.

BAQUERO, R. (1998). *Vygotsky e a aprendizagem escolar*. Trad. Ernani F. da Fonseca Rosa. Porto Alegre: Artes Médicas.

BORTONI-RICARDO, S. M. (2008). *O professor pesquisador: introdução à pesquisa qualitativa*. São Paulo: Parábola Editorial.

BLOOME, D. (1993). *Necessary Indeterminacy and the Macroethnographic Study of a Reading as a Social Process*. *Journal of Research in Reading* 16(2):98-111.

BRASIL. *Parâmetros Curriculares Nacionais: Ensino Médio*. Brasília: MEC/Semtec, 2002.

----- *PCN + Ensino Médio: Orientações Educacionais Complementares aos Parâmetros Curriculares Nacionais*. Vol. Linguagens, Códigos e suas Tecnologias. Brasília: MEC, Semtec, 2002.

----- *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN)*. Brasília: MEC, 1996.

----- *Orientações Curriculares para o Ensino Médio; vol.1. Linguagens, Códigos e suas Tecnologias/Secretaria da Educação*. Brasília: MEC, 2006.

CAVALCANTI, Marilda. & ZANOTTO, Mara Sophia. *Introspection in Applied Linguistics: meta-research on Verbal protocol*. In: *Reflections on Language Learning*. Philadelphia, Multilingual Matters. p. 148-156, 1994.

CHIZZOTTI, Antonio. *Pesquisa em Ciências Humanas e Sociais*. São Paulo, SP: Cortez, 1991.

CHIZZOTTI, Antonio. *Pesquisa Qualitativa em Ciências Humanas e Sociais*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2006.

COHEN, Andrew D. *Research on Cognitive Processing in Reading in Brazil*. DELTA, vol. 3, nº 2: 1987, p. 215 – 235.

COHEN, Andrew D. *Verbal Report in Research on Learner Strategies*. DELTA, vol. 8, nº 1: 1998. p. 1 – 19.

COHEN, Andrew D. Metodologia de pesquisa em lingüística aplicada: mudanças e perspectivas. *Trabalhos em lingüística aplicada*, n.13, 1989. p.1-13.

COSCARELLI, C. V. (2003) *Inferência: Afinal o que é isso?* Belo Horizonte: FALE/UFMG.

DELL'ISOLA, R.L.P. (2001). *Leitura: Inferências e contexto sociocultural*. Belo Horizonte: Formato Editorial.

DANIELS, H. (2001). *Vygotsky e a Pedagogia*. (Trad. Milton C. Mota). São Paulo: Loyola, 2003.

ERICSSON, K. Andres & SIMON, H. A. *Protocol Analysis: Verbal Reports as Data*. Cambridge, Mass: MIT Press, 1984, p. 308 – 321.

FERLING, C. C. F. (2005). *A leitura de poemas em LE: Metáforas como desafio cognitivo*. Dissertação de Mestrado. Lingüística Aplicada e Estudos da Linguagem. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo.

FREIRE, P. (1979). *Educação e Mudança*. Trad. Moacir Gadotti e Lilian Lopes Martin. Rio de Janeiro: Paz e Terra.

----- (1996). *Pedagogia da autonomia: Saberes necessários à prática Educativa*. São Paulo: Paz e Terra.

----- (2005). *Pedagogia do Oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra.

FLICK, Uwe. (2009). *Introdução à Pesquisa Qualitativa*. Tradução: Joice Elias Costa. Porto Alegre: Artmed,.

GATTI, B. Angelina. (2005). *Grupo focal na Pesquisa em Ciências Sociais e Humanas*. Brasília: Líder Livro.

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

KEMPE, A. (2001). *Critical Literacy. No Single Meaning: Empowering Students to Construct Socially Critical Readings of the text*. A collection of Articles from Australian Literacy Educators' Association. In: Ann Kempe.

KINCHELOE, J. L. (1997). *A formação do Professor como compromisso político: Mapeando o Pós-Moderno*. Joe L. Kincheloe; trad. Nize Maria Campos Pellanda. Porto Alegre: Artes Médicas.

KLEIMAN, Â. B. (2006). *Processos Identitários na Formação Profissional – O Professor como Agente de Letramento*. In: Manoel Luiz Gonçalves Corrêa & Françoise boch (orgs). *Ensino de Língua: Representação e Letramento*. Campinas, SP: Mercado das Letras.

----- (1999). *Leitura e Interdisciplinaridade: Tecendo Redes nos Projetos da Escola*. Campinas, SP: Mercado das Letras.

----- (2007). *Oficina de leitura: teoria e prática*. Campinas, SP: Pontes.

----- (2005). *Letramento e formação de professor: práticas discursivas, representações e construção do saber*. Angela B. Kleiman, Maria de Lourdes M. Matencio (orgs). Campinas, São Paulo: Mercado de Letras.

LAKOFF, G. & JOHNSON, M. (1980). *Metáforas da vida cotidiana*. Coordenação da tradução Mara Sophia Zanotto. Campinas, SP: Mercado das Letras: São Paulo. Educ. (2002)

LEMOS, V. (2005). *Texto publicitário em evento de leitura: a ação reflexiva e crítica do professor*. Tese de doutorado em Lingüística Aplicada e Estudos da Linguagem. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo.

LIBERALI, F. C. (2008). *Formação Crítica de Educadores: questões fundamentais*. Taubaté, São Paulo: Cabral Editora e Livraria Universitária.

Matriz de Referência para o ENEM 2009. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. MEC. São Paulo.

MACKAY, I. (1980). *Aprendendo a perguntar*. Trad. Márcia Cruz Nóboa Leme. São Paulo: Nobel. (2001).

MARCUSCHI, L. A. (2008). *Análise da conversação*. 6ª ed. São Paulo: Editora Ática.

MILHOLLAN, F.; FORISHA, B. *Skinner X Rogers – maneiras contrastantes de encarar a educação*. São Paulo: Summus, 1972

MIZUKAMI, M.G.N. (1986). *Ensino: as abordagens do processo*. São Paulo: EPU.

MOITA LOPES, L. P. (1994). *Pesquisa Interpretativista em Lingüística Aplicada: A linguagem como condição e solução*. D.E.L.T.A., vol. 10, nº 02, p. 295-458.

MOITA LOPES, L. P. (1996). *Interdisciplinaridade e intertextualidade: leitura como prática social*. In: III Seminário Internacional de Português como Língua Estrangeira – UFF, Niterói, p. 39–43.

MOITA LOPES, L. P. (2006). *Por uma Linguística Aplicada Indisciplinar!* Branca Fabrício...[et. al.]; org. Luiz Paulo da Moita Lopes. São Paulo: Parábola Editorial.

O'CONNOR, M.C. & MICHAELS, S. (1996). *Shifting participant frameworks: Orchestrating thinking practices in group discussion*. In: *Discourse, Learning and Schooling* Cambridge: D. Hicks (ed.).

PROPOSTA CURRICULAR DO ESTADO DE SÃO PAULO. (2008). *Língua Portuguesa*. Coord. Maria Inês Fini. São Paulo: SEE.

QUEIROZ, S. R. de B. (2009). *O papel do professor para orquestrar mediações como espaço de leitura crítica*. Dissertação de Mestrado em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo.

REIS, M. S. (2009). *O professor como agente de letramento e o Pensar Alto em Grupo na leitura de poemas*. Dissertação de Mestrado em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo.

RIBEIRO, V. M. (2004). *Letramento no Brasil, reflexões a partir do INAF 2001*. Org. Vera Masagai Ribeiro. 2ed. São Paulo: Global.

SOARES, M. (1995). *Os significados do letramento: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita*. 9 ed. Angela B. Kleiman (org.) Campinas, São Paulo: Mercado das Letras (2006).

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

SOLÉ, Isabel. (1998). *Estratégias de Leitura*. Trad. Cláudia Schilling – 6ed. Porto Alegre: ArtMed.

VYGOTSKY, L.S. (1989). *Pensamento e Linguagem*. São Paulo: Martins Fontes, 1996.

VYGOTSKY, L. S.(1934) *A construção do pensamento e linguagem*. São Paulo: Livraria Martins Fontes, 2000.

----- (1930) *A formação social da mente*. São Paulo: Livraria Martins Fontes, 1991.

ZANOTTO, M. S. (1995). *A cognição metafórica e a lingüística aplicada*. In: anais do IV Congresso Brasileiro de Lingüística Aplicada. Campinas, SP: Unicamp. p. 167.

----- (1997). *A leitura como evento social para o enfoque humanístico do ensino de línguas..* In: Livro de Resumos do Congresso do FIPLV. Recife – PE.

----- (1998). *A construção a Indeterminação do Significado Metafórico no Evento Social de Leitura*. In: Paiva, V. L. M. O. *Metáforas do Cotidiano*. Belo Horizonte: Edit. Da UFMG.

ZANOTTO, M. S. e PALMA, D. V. (2007). *Opening Pandora's Box: Multiple Readings of a Metaphor*. In: Mara Sophia Zanotto, Lynne Cameron and Marilda Cavalcanti. *Confronting Metaphor in Use: An Applied Linguistic Approach*.

----- (2008). *As múltiplas Leituras da metáfora em sala de aula: Uma complexidade Pedagógica e Teórica*. Projeto em desenvolvimento com apoio do CNPq.

ANEXOS

TRANSCRIÇÃO DE AULA – 1ª Vivência – Leitura do Poema: “A montanha Pulverizada”

Grupo Focal: 10 Alunos do 3º ano – Ensino Médio – Noturno:

1- Gessânia (3ºB)	2- Ingrid (3ºC)
3- Graziela (3ºC)	4- Cristian (3ºA)
5- Rafael (3ºC)	6- Cristiano (3ºA)
7- José (3ºC)	8- Bruna (3ºB)
9- Nadialine (3ºB)	10- Jéssica

Para esta vivência, utilizei a questão nº 39 Da prova amarela do ENEM/2006. A mesma encontra-se em anexo.

01	Professora	Olha, galera, eu vou distribuir pra vocês um texto literário acompanhado de uma questão que caiu no ENEM de 2006. É um poema de Carlos Drummond de Andrade, o Título do texto é “A montanha pulverizada”. Vocês vão ler o texto e a questão e vocês devem escolher a alternativa que vocês consideram a que melhor responde a questão, sem se preocuparem com o acerto ou erro. Vocês vão fazer a leitura, uma leitura crítica e reflexiva sobre o texto está querendo dizer, vão ler as alternativas e vão escolher aquela que vocês achem que melhor se enquadra. Volto a dizer que o objetivo aqui não é verificar se vocês erraram ou acertaram. Quero que vocês coloquem qual alternativa melhor atende como resposta, depois a gente vai fazer uma discussão em cima dessas respostas e da leitura que vocês fizeram, ok? Pausa de 5 minutos para a leitura individual e escolha da alternativa...
02	Professora	Terminaram? Todos já escolheram?
03	Alunos	Sim.
04	Gessânia	Ai, professora. Estou muito confusa! Não sei qual escolher! Só tem uma correta mesmo?
05	Professora	Sim, apenas uma. Procure fazer uma eliminação, talvez assim você se decida.
06	Gessânia	Ta certo. Já escolhi.
07	Professora	Agora eu quero que vocês falem pra mim, rapidamente, levanta a mão quem escolheu a alternativa A.
08	Alunos	(Nenhum aluno levantou a mão)
09	Professor	Alternativa B:
10	Alunos	(Nenhum aluno levantou a mão)
11	Professor	Alternativa C:
12	Cristiano	Eu, pro.
13	Professora	Alternativa D:
14	Alunos	(04 alunos levantaram a mão: Gessânia, Grazielle, Rafael e Ingrid)
15	Professora	Alternativa E:
16	Alunos	(05 alunos levantaram a mão: Nadialine, Bruna, Cristian, José e Jéssica)

17	Professora	São 10 alunos no total. Bem, antes de falar pra vocês qual é a correta, segundo o ENEM, nós vamos fazer uma breve discussão aqui a respeito do texto. Então, vocês leram o texto, né? Eu quero que vocês falem assim pra mim, espontaneamente agora, sem pensar na questão do ENEM, o que vocês entenderam do texto, qual o tema tratado, enfim...
18	Gessânia	Ah! Eu acho que fala de alguém que ta triste, porque abriu a janela e não viu mais a natureza, nem árvore, nem nada lá, né? Só destruição e desmatamento. Olha, ele fala:...acordo e não a encontro.
19	Professora	Então você acha que é isso, este “a” em não a encontro, você acha que é a natureza? No geral? Ou algo específico da natureza?
20	Gessânia	É, a natureza, eu acho. Eu acho que ela ta dizendo sobre o meio ambiente, aqui ele acordou e não encontrou mais nada, por exemplo, eu acho que ele estava na natureza e quando acorda não vê nada, não vê árvores, a única coisa que ele encontra é desmatamento.... com máquinas destruindo a floresta.
21	Professora	Então você acha que nesta parte que fala “ esta manhã acordo e não a encontro” você acha que ele está se referindo à natureza? No geral? Ou alguma coisa específica a natureza?
22	Gessânia	É no geral e às árvores também, né?
23	Professora	E os demais alunos, também acham isso?
24	José	...e deixando no meu corpo a paisagem/mísero pó de ferro” acho que o pó das máquinas né?
25	Graziele	Eu acho que ele tava falando de um trem
26	Professora	O pó de ferro que saía das máquinas e ficava no corpo dele ?
27	Gessânia	Pra transportar né? O que foi destruído, eles vão transportar no trem e ser transformado em minério.
28	Professora	Voltando so um pouco agora pra todos, então: “Esta manhã acordo e não a encontro” a quem ele está se referindo? A Gessânia falou q é à natureza. Vocês também acham isso pela leitura do texto?
29	Graziele	Não é à montanha, não? Para retirar o minério?
30	Professora	A Grazielle acha que é a montanha...
31	Rafael	É, uma montanha que tinha á, alguma coisa assim...
32	Bruna	É pra tirar o minério...
33	Professora	Pra tirar o quê da montanha?
34	Bruna	É o minério...minério de ferro...
35	Professora	Vocês sabem alguma coisa a respeito disso? De onde é extraído o ferro?
36	Graziele	De uma pedreira?Tipo de uma rocha?
37	Professora	Então, esta montanha a que ele está se referindo no título, realmente é isto que a Graziela acabou de falar: é uma montanha de minério de ferro de onde vai ser extraído o ferro, a matéria prima... e aí, pergunto de novo: “Esta manhã acordo e não a encontro” a quem ele esta se referindo? Isto que ele não encontra é o que exatamente? A Gessânia falou que era a natureza...agora nós já temos informações...
38	Bruna	É ao minério?
39	Professora	Ao minério?
40	Bruna	È, eu acho que é ao minério.
41	Professora	Mas, minério não é substantivo masculino?

42	José	É à montanha?
43	Jéssica	É à montanha.
44	Todos	É sim, é à montanha. Ele acorda e não vê mais a montanha...
45	Nadialine	O que significa esta palavra aqui: “Britada”, pro?
46	Professora	“Britada”, a montanha foi britada em bilhões de lascas... alguém pode sugerir um sinônimo para esta palavra?
47	Rafael	Estourada, lascada pra caber no trem?
48	Professora	Isso mesmo, Rafael. Então, nós chegamos a um consenso ou alguém tem uma opinião diferente do que nós concluímos até agora?
49	Alunos	Não. É isso mesmo...
50	Professora	Quando a aluna Gessânia falou que era a natureza, de uma certa forma, a montanha representa a natureza, né? Que foi destruída para a extração do ferro.
51	Bruna	E quando ele fala: “deixando no meu corpo a paisagem/mísero pó de ferro”?
52	Professora	Certo, vamos continuando então: “Britada em bilhões de lascas, deslizando em correia transportadora/entupindo 150 vagões” o que está dizendo aí?
53	Rafael	Entupindo os vagões dos trens, né?
54	Bruna	Conforme a explosão, né? E depois pegou as lascas de ferro e foram colocadas e encheu o trem.
55	Professora	“no trem monstro de 05 locomotivas/trem maior do mundo”/tomem nota/foge minha serra, vai deixando no meu corpo a paisagem/mísero pó de ferro e este não passa!” E agora?
56	José	Tipo assim, que o corpo dele ta cheio de pó de ferro?
57	Professora	O corpo dele? Cheio de pó de ferro?
58	Nadialine	É porque pra extrair o ferro tem que britar e nisso sai o pó e se espalha, né?
59	Bruna	Sei lá, “esse não passa” parece que ele ta indo embora e deixando alguma coisa...
60	Graziele	Eu também acho que ele ta indo embora e... deixando... sei lá...
61	Bruna	“E deixando no meu corpo a paisagem mísero pó de ferro...”
62	Jéssica	É, então, acho que não é ele que ta indo embora, mas sim a montanha e deixando alguma coisa...
63	Professora	Ele fica e quem vai embora é a paisagem, a montanha?
64	Ingrid	Aqui ta falando que quando ele acorda é ela que não ta mais lá, então acho que é ela que ta sumindo...
65	Professora	Com o fato de extrair dali o minério, né? E o que vocês acharam desta parte aqui: “deixando no meu corpo a paisagem mísero pó de ferro e esse não passa”. O José falou que é o pó do ferro mesmo. Alguém tem uma leitura diferente dessa?
66	Ingrid	Tipo na lembrança dele?
67	Professora	Você acha que é na lembrança, por isso que ele diz “deixando no meu corpo a paisagem”?
68	José	A gente não sabe, mas o fato é que ele foi derrubado, né? Na mente dele não passa...
69	Professora	Na memória dele não passa?
70		Silêncio...
71	Professora	“Deixando no meu corpo a paisagem...” Estranho dizer assim, né?

		Como deixando no corpo uma paisagem?
72	Ingrid	Só se for uma tatuagem, né? Rs...
73	Professora	Mas, da forma que o Rafael falou é possível vocês não acham? Porque ficou na memória dele esse mísero pó de ferro. E “esse não passa” por que?
74	Jéssica	Porque ele precisa? porque era uma coisa boa para ele?
75	Professora	É uma hipótese, né? Inesquecível...
76	Bruna	Alguma coisa de lá que aconteceu de tão boa pra ele que ficou na memória dele
77	Professora	Imagine o que é fazer parte de uma paisagem para ele e de repente não ver mais ali e isto faz com que ele se sintam como? Aqui com as palavras dele?
78	Graziele	Acho que triste e ao mesmo tempo com saudades...
79	Professora	Com saudade, triste? Legal essa leitura...
80	José	Ou foi obrigado a fazer isso...
81	Professora	O progresso às vezes obriga, né?
82	Graziele	Mas aqui mesmo ta falando em saudade e tristeza que ele tem mesmo
83	Professora	E em que momento vocês acham que fica bem claro isto? A saudade e a tristeza que ele ta sentindo?
84	Bruna	É bem aqui: “deixando no meu corpo a paisagem mísero pó de ferro”
85	Professora	Então fica aí aquela idéia de saudade e tal porque a montanha não vai voltar mais. Alguém ta pensando algo muito diferente do que estamos discutindo aqui? Pode falar! Por favor!
86	Graziele	Não, acho que não...
87	Professora	Coerente o que foi dito até agora, nenhuma outra impressão?
88	Jéssica	Também acho que não
89	Rafael	Eu achei que... esta manhã acordo e não a encontro... pensei que era o amor dele, uma mulher...
90	Professora	Você pensou que era uma mulher num primeiro momento? Dá essa sensação mesmo até porque este poema não está completo aqui, os elaboradores do ENEM pegaram um trecho, né? E no caso fica meio descontextualizado pra vocês, certo? Eles pegaram essa estrofe aí para elaborarem a questão em cima disso, então quando ele diz essa manhã acordo e não a encontro, se não observar o título é como alguém falou aqui no começo “dá a impressão que é alguém, uma pessoa, uma mulher Muito bem, mais alguma sugestão aqui nas leituras?
91	Rafael	Sei La uma mulher ou um homem, né? Sei lá...
92	Professora	Mais é o a, o a já elimina né? E aí no verso: “trem maior do mundo, tomem nota...” isso aqui não chamou a atenção de vocês não? Olha então ele vai levar a montanha britada...
93	Bruna	Uma quantidade muito grande...
94	Gessânia	Por isso que é um trem maior do mundo...
95	Professora	É uma quantidade enorme de minério que ta sendo extraída da natureza e por que ele fala: “Tomem nota”, por que será? “Trem maior do mundo, tomem nota”, Quer dizer o que com isso?
96	Graziele	Tão falando tomem nota por que o trem é grandão, sei lá...
97	Rafael	Tomem nota pra não esquecer o que vai acontecer, as conseqüências do que vai acontecer com a natureza...
98	Professora	É uma possibilidade... ...ele tá prevendo que no futuro terá conseqüência como o Rafael tava

		falando. Não da essa sensação? Alguém vê diferente disso?
99	Bruna	Isso mesmo, pro! Tipo prevendo o pior...
100	Professora	Então, ele encerra: "Foge minha serra". A Gessânia deu uma sugestão legal ali que a serra ta sumindo, tá acabando, não é isso? Muito bem! Algum outro comentário voes queiram colocar? Agora depois que fizemos essa leitura, né? Deu pra entender melhor toda essa organização do poema, falando da montanha que então foi destruída para extração do minério. Agora que já chegamos a essa conclusão finalmente foi isso que aconteceu, que a linguagem poéticas as vezes ela dificulta mesmo o entendimento, vocês sentiram dificuldades na hora que leram o que falava, qual o tema tratado?
101	José	Na primeira vez, sim
102	Jéssica	É, no começo foi mais difícil...
103	Graziele	Na primeira vez,"que isso meu" não da pra entender nada lendo sozinha...
104	Professora	Alguns falaram de amor, e ai quando lê de novo...o que vocês acham que dificulta na primeira leitura? Qual o fator que dificulta?
105	Gessânia	As palavras...
106	Bruna	É as palavras
107	Professora	Por exemplo...
108	Jéssica	Britada por exemplo, eu não sabia o que era...
109	Professora	Que a montanha foi britada, que mais? O Rafael balbuciou alguma coisa aqui e não quer falar alto, fala Rafael!
110	Rafael	Rs...
111	Professora	Pode falar, Rafael, pra analisarmos juntos.
112	Rafael	É que ta aqui no texto misero pó de ferro é uma expressão diferente.
113	Bruna	É verdade...
114	Rafael	A palavra ta clara mais a expressão..
115	Professora	O que é esse misero pó de ferro, né? Então, após discutirmos, chegamos a conclusão que é pó mesmo, por que a montanha foi britada, mais também pode ser o pó de ferro que ficou na paisagem do corpo dele alguém aqui falou de saudade, de perda, por ter perdido a montanha né, o que mais? Que outros termos vocês assim que dá uma embolada no meio do campo...
116	José	Deixando em meu corpo a paisagem...
117	Professora	É, como é que eu digo uma coisa dessa: "deixando em meu corpo a paisagem", é possível ter paisagem no corpo tirando a forma de paisagem como sugestão da Grazielle dá mais ai é uma tatuagem em forma de tatuagem ai poderia, mais nesse sentido que ele ta falando que é pó de ferro que é uma paisagem do corpo dele, é possível?
118	Grazielle	Só se for no pensamento nele mesmo mais ninguém ia ver...
119	Professora	Só se for mesmo dessa maneira o pó representa a saudade da montanha, poderia ser de alguma outra forma? Vocês acham? Que o pó ficasse no corpo de outra pessoa?
120	Grazielle	Só se ele não tomasse banho, mais aí, misericórdia ! rs
121	Professora	Vocês tem informações de como é que trabalha com esse tipo de coisa?
122	José	Eu já vi.

123	Professora	O pó de ferro fica mesmo na pessoa?
124	Gessânia	O pó de ferro cai o corpo da pessoa e fica mesmo e vai até pros pulmões, eu já escutei isso na TV.
125	Bruna	Pode ser até nos animais também, né?
126	Professora	Quando eles respiram vai pros pulmões?
127	José	É sim, pro, e aí pode até morrer...
128	Professora	Então todas essas informações são muito importante pra gente compreender que por ele ter usado uma linguagem poética aqui pode estar dizendo várias coisas.
129	Jéssica	Ela falou que causa doenças pode ser que ele nunca esqueceu porque pode estar morrendo.
130	José	É, o que eu ia falar que a mente não passa pode ser uma doença que ele pegou enquanto trabalhava...
131	Rafael	É...Com o pó de ferro.
132	Jéssica	A britada de ferro da montanha...
133	Bruna	Que ele ta velhinho quase morrendo...
134	Professora	Morte provocada pela destruição da natureza?
135	José	Pode ser também.
136	Professora	Legal essa hipótese, né? “ e esse não passa” é não pensamos nesse ponto de doença no começo.
137	Graziele	Pode ser uma realidade.
138	Professora	Mais poderia ser doença que não passa? Vocês concordam?
139	Todos	Poderia
140	Professora	“Deixando em meu corpo a paisagem misero pó de ferro e esse não passa” muito bem. Agora voltando a relacionar com a questão do ENEM, vocês acham que foi coerente? As perguntas foram pertinentes, as que fizeram sobre o texto? Relacionando com o meio ambiente ou não, o que vocês acham?
141	Graziele	Eu acho que foi sim causa que...
142	Bruna	Aqui na II criar um processo para reduzir o impacto ambiental, então eu acho que...
143	Professora	Que ta no texto isso?
144	José	Pra reduzir o impacto ambiental?
145	Jéssica	Mais tem que ter mais que um conhecimento do texto...
146	Nadia	Não ta no texto não!
147	Professora	Oi, Nadia, você acha que isso não ta no texto?
148	Jéssica	Não, realmente, isso não ta no texto.
149	Professora	Isso não está no texto?
150	Gessânia	É e provavelmente também....ele só quis dizer...
151	Nadia	Não ta claro no texto, pode até ta no texto mais não ta evidente que era assim
152	Professora	Então olha deixa eu só repetir qua é a comanda da questão, né? “A situação poeticamente descrita acima, sinaliza...”, essa palavra sinaliza, significa que ela dá umas pistas, ela sinaliza para o que? Do ponto de vista ambiental para a necessidade de manter se um rigoroso controle nos processos de instalação de novas mineradoras? Vocês achas que nas entrelinhas poderia ta sugerindo isso? Pelo texto dá pra entender mais ou menos isso?
153	José	Na minha opinião acho que dá sim.

154	Professora	Então a I seria uma correta, certo! Vocês acha que estaria sinalizando para necessidade de criar se estratégias para reduzir o impacto ambiental no ambiente degradado?
155	José	Acho que sim.
156	Gessânia	Acho que sim, também.
157	Professora	Pela leitura do texto vocês acham que o poeta poderia estar dando um aperta, assim: “É preciso criar estratégias para resolver os impactos ambientais.”
158	Bruna	Igual aqui, professora, “tomem nota” então...
159	Professora	Você acha que sim?
160	Bruna	Ahã!
161	Grazielle	Acho que si e também acho que ta falando de doenças que pegam.
162	Professora	Então essa poderia sim ser relacionada facilmente com o texto, a maioria acha alguns não, ta! E ai III será que seria uma sinalização para a necessidade de extração de minério.
163	Grazielle	Eu acho.
164	Jéssica	Eu também acho.
165	Gessânia	Eu coloquei isso.
166	Professora	05 alunos responderam a E, que diz assim: “é correto afirmar em I, II e III”, é isso, foi o que a maioria colocou, ta? E os demais, então ficaram um pouco divididos, achando que a letra D seria mais coerente porque a I não seria correta e na I afirma: “manter rigoroso controle sobre os processos de instalações de novas mineradoras”, será que sinalizaria pra isso?
167	Graziela	Ah, poderia sim.
168	Professora	Alguém mudou de opinião? Pode falar tranquilamente. Continuam com a mesma? Então, isso vocês acham que não estaria sinalizando pelas palavras do texto, não é isso? Mas, depois dessa discussão toda que a gente fez aqui sobre a degradação do meio ambiente, como é a extração de ferro da montanha, não poderia ser um alerta para controlar esse processo de instalação de novas mineradoras, acham que sim ou que não?
169	Gessânia	Pra eles tomarem mais precaução...
170	Professora	Tomarem cuidado pra não usar muito e desordenadamente. O que chamamos de “sustentabilidade”, né? Segundo o ENEM a alternativa correta é a letra E, todas as afirmações estariam corretas, então, segundo a resposta do ENEM, mas vocês perceberam que aqui num grupo de 10 pessoas nós ficamos meio a meio, então, isso pode significar que o fato de ter errado a alternativa não quer dizer que vocês não fizeram uma boa leitura. Significa, talvez, que de repente no texto não foi possível buscar aquela informação de forma explícita, do jeito que a gente ta acostumado a buscar, não é isso? Quem respondeu diferente da E, gostaria de falar porque respondeu diferente? Onde não incluiu a afirmação I? Quem colocou diferente da E? a Gessânia, né?
171	Nadialine	Não quero falar nada!
172	Professora	Não quer falar, Nadia?
173	Gessânia	Foi só um sentimento mesmo, sei lá...

174	Professora	Por que não tem a ver com o texto?
175	Gessânia	Não, eu acho que tem a ver com o texto, mas...
176	Professora	Você foi buscar no texto se tinha alguma dica falando sobre esse controle nas instalações de mineradoras, e no texto você não encontrou?
177	Gessânia	Não...
178	Professora	E você eliminou a alternativa que tinha essa afirmação por esse motivo E a II, alguém deixou de... deixa eu ver... não, todos consideraram a II que ele sinaliza que é necessário criar estratégias para reduzir o impacto ambiental, né? E a III, deixa eu ver... só um aluno excluiu a afirmação III que está sugerindo o reaproveitamento de material
179	Cristiano	Fui eu...
180	Professora	Porque você excluiu a III, Cristiano?
181	Cristiano	Porque eu não vi no poema nada sobre isso...
182	Professora	Você leu o poema e não achou nada que sugerisse que era pra reaproveitar material para reduzir a necessidade de extração de minério, nas palavras do texto, explicitamente, é isso?
183	Cristiano	É...
184	Professora	Tá ok! Então, galera, era isso que a gente ia discutir, ver as possíveis respostas e as justificativas para essas possíveis respostas e, o mais importante ainda, que é como foi feita a leitura de cada um, alguém gostaria de falar mais alguma coisa que ficou pra traz?
185	Cristian	Não, eu não... mas só queria ler o poema inteiro da próxima vez...
186	Professora	Posso trazer sim, Cristian, depois pra você... numa próxima vez eu trago o poema inteiro pra vocês, ta? Que hoje a gente ta com o horário meio corrido, um pouco em cima, mas na próxima vez eu trago e nós faremos uma discussão mais profunda inclusive falando sobre a biografia de Carlos Drummond que é importante saber da história de vida dele, se tem algo a ver com os poemas que ele escreve, né? Eu sei, por exemplo, que ele nasceu nesse local onde tinha essa montanha, que é em Itabira, não sei se vocês já ouviram falar?
187	Cristian	Que estado que é?
188	Professora	Minas Gerais... essa montanha que ele ta se referindo fica lá em Itabira, chama na verdade, Pico do Cauê... se vocês tiverem curiosidade, quiserem procurar na internet...
189	Graziele	Saber o que tem lá, né? Além da montanha... rs...
190	Professora	Minha amiga lá da faculdade foi pra lá essa semana e falou que no lugar da montanha tem um buraco de mais de 500m. pra baixo da terra, então, a montanha, meus amigos, já era! Então, como ele falou aqui só a saudade que ficou na pele, as lembranças...
191	Graziele	É pro, só nas lembranças dele que não se foi ainda...
192	Professora	Porque ela agora já foi degradada em nome do?
193	José	Dinheiro, progresso...
194	Professora	Isso, José, dinheiro, progresso, da exploração mesmo da natureza, né? Então é isso, galera, muito obrigada pela participação, gostaram do bolo?
195	Todos	Sim... RS...

TRANSCRIÇÃO DE AULA GRAVADA EM ÁUDIO – PENSAR ALTO EM GRUPO – LEITURA DO POEMA “A MONTANHA PULVERIZADA “ NA ÍNTEGRA:

Esta vivência foi realizada a pedido dos alunos que quiseram discutir novamente a leitura deste poema, agora completo, porque na primeira vivência o mesmo poema havia sido apresentado na prova do ENEM de modo fragmentado, apenas a última estrofe.

Participaram desta vivência os alunos:

Weberson e Damiana, 3º A;

Nadialine, Bruna e Gessânia do 3º B

Graziele, Elizângela, Rafael, José e Ingrid do 3º C

Deste grupo de dez alunos, com exceção dos alunos Weberson, Damiana e Elizângela, os demais estiveram presentes na primeira e nas demais vivências realizadas.

Antes da vivência, os alunos foram incentivados a pesquisarem sobre a biografia do autor e sobre o Pico do Cauê, nome real da montanha a que o poeta se refere como “pulverizada”.

Como nas outras vivências, nos sentamos ao redor de uma mesa grande e esperei 10 minutos para a leitura individual e eventuais anotações, como segue:

01	PROFESSOR	Vocês se lembram que na primeira vez que nós lemos este poema ele tinha sido utilizado na prova do ENEM de 2006, mas nesta prova os organizadores do ENEM utilizaram apenas a última estrofe do poema para propor as questões, né? Eu tinha prometido pro grupo que nós faríamos a leitura do poema na íntegra - Ai, que pena que o Cristian não está, principalmente ele me pediu para ler o poema inteiro...- bem, quem sabe depois poderemos fazer uma comparação com a maneira como foi solicitada a leitura do poema na prova pra ver se há diferença ou não nesta leitura. Então, hoje, não tem questão pra responder, apenas a leitura do poema na íntegra e a gente depois vai fazer a discussão. Vou dar um tempo, vocês vão ler, se quiserem podem fazer anotações. Tem alguns alunos aqui que não participaram da 1ª vivência, mas não tem problema, apenas leiam pra podermos discutir depois, ok?
02	PROFESSOR	Vocês acham que houve diferença na compreensão ao ler o poema na íntegra e ter lido só a última estrofe na prova?
03	BRUNA	Fez sim.
04	NADIALINE	Tem diferença sim, professora.
05	PROFESSOR	Como assim, Nadialine? Que diferença você percebeu?
06	NADIALINE	Então, porque quando eu li aqui, na primeira vez: “esta manhã acordo e não a encontro” e eu não entendi direito, eu pensei que fosse alguma mulher, que ele tivesse falando de uma mulher... agora, desta vez não, porque logo no começo do poema ele já começa a falar da serra e aí dá pra saber que ele tá falando da serra.
07	PROFESSOR	Então, quem não estava aqui na primeira leitura, como o poema estava começando com a última estrofe, os alunos fizeram várias leituras desta parte

		que a Nadialine comentou, não me lembro se foi o Rafael ou o José que disse que pensou que era alguma namorada dele: ...de manhã acordo e não a encontro...” eles até brincaram: O cara acordou de manhã e cadê a mulher?... Rs...
08	JOSÉ	Então, na primeira vez, quando eu li, eu não consegui entender direito, não consegui chegar na idéia do poema mas nós deduzimos que ele tava mesmo com saudade dessa serra, lembra, Pro? E agora, lendo o poema inteiro só confirmou isso oh, porque ele fala “a serra dos Andrades”...
09	PROFESSOR	O que mais vocês observaram?... Nós tínhamos chegado a várias leituras em relação a este final aqui “deixando no meu corpo a paisagem, mísero pó de ferro” alguns alunos leram que era a lembrança dele que não passava, outros leram na íntegra mesmo, literalmente, que era o pó de ferro que quando britou a montanha ficou impregnado no corpo, teve gente que achou que era saudade, né? Na lembrança e teve um aluno que achou que era doença, porque o pó de ferro ficou impregnado no corpo e não passa porque seria a doença que o ferro provocaria... lembram disso? Acho que foi a Jéssica que falou: “será que não é a doença que ele pegou inalando o pó de ferro?” Então, quero que vocês pensem: essas leituras que foram feitas, elas podem ser confirmadas agora, lendo o poema na íntegra?
10	Ingrid	Eu continuo achando que é saudade...
11	Rafael	Também acho que é saudade...
12	Professor	Quem poderia ler pra nós, em voz alta, pra nós refletirmos a respeito?
13	Silêncio	
14	Professor	Não me digam que vocês tão com vergonha de ler!... Não acredito... eu vou ler então, vai... ...leitura do poema
15	José	Então, aí fica bem claro o que é esse mísero pó de ferro, que é o pó mesmo que fica no corpo impregnado...
16	Professor	O José não abre mão dessa leitura dele que é o pó mesmo do ferro que fica impregnado...rs
17	Rafael	Eu acho que é uma coisa mais abstrata, pelo menos é no pensamento
18	Professor	O Rafael já defende que é na lembrança, porque o poema dá essa sensação de melancolia, né? Olha, chega na sacada, todo dia ele vê aquela serra lá e de repente não tem mais nada...
19	José	Lembra que a gente discutiu sobre como o pó se espalha e os trabalhadores respiram esse pó? E ele fica em todo lugar, nas ruas, na pele...
20	Professor	É, realmente. Conforme foi britada a montanha o pó do ferro se espalha, as pessoas vão inalando e as casas vão ficando com o tempo impregnadas de pó de ferro
21	Rafael	Hoje em dia, acho que eles já sabem o que fazer pra se prevenir contra isso, mas na época...
22	Professor	É, eu também acho que hoje eles devem ter algum programa de prevenção, aliás, quem pesquisou sobre isso? Eu tinha pedido para vocês pesquisarem, lembram? Ai, ai, ai, ninguém pesquisou... e agora... vamos ficar no “achismo”?
24	Ingrid	Ai, eu não tive tempo...
25	Weberson	Ih! Eu não me lembrei...
26	Graziele	Talvez eles nem se importavam muito porque o progresso falava mais alto, né? O dinheiro...
27	Nadialine	É, as mineradoras que se instalavam lá, é em Minas Gerais, vocês já sabem, né? Nós comentamos da outra vez. Então, essas mineradoras fizeram a cidade

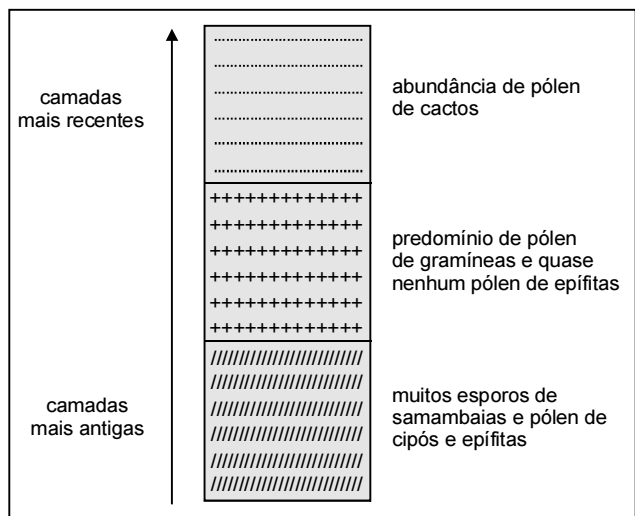
		enriquecer, crescer, produzir, de uma certa forma, até entrar pra história, com a produção de ferro. Aí, muitas vezes as pessoas abrem mão de algo que é belo, que pertence ao lugar, aos habitantes, à natureza em nome do progresso. Acredito que tenha acontecido algo assim. E para o poeta ficou essa sensação de tristeza e saudade...
28	Elizângela	É, dá pra ver aqui no desenho, ficou um buraco agora no lugar da montanha, isso é triste mesmo.
29	Rafael	Então, mas pra ele essa paisagem vai ser eterna, “e este não passa”, né
30	Professor	É isso mesmo, aliás, não é só nesta parte que ele diz que ela é eterna, apesar de ter sido destruída, onde mais isto está sugerido? E seria eterna, como?
31	Bruna	ele diz na terceira estrofe “sopra eternidade na fluência”...
32	Nadialine	É, nas coisas que foram produzidas por ela, nas calçadas...
33	Professor	Isso mesmo Bruna e boa observação, Nadia, então, agora depois desta discussão toda sobre o poema, se eu pedisse pra vocês simplificarem o tema tratado como vocês definiriam?
34	Weberson	Ah, é que eles fazem tudo pelo progresso e pelo dinheiro e acabam com a paisagem
35	Professor	Legal, Weberson, quem gostaria de falar mais alguma coisa ...
36	José	... os índios provavelmente não fariam a mesma coisa, porque dão muito valor para a natureza e preferem preservar
37	Professor	Que profundo, José...rs... Qual a opinião de vocês sobre isso: sacrificar a natureza em nome do progresso?
38	Weberson	Eu acho que tem que progredir, mas... não precisa destruir a natureza, né?
39	Gessania	Ah, acho que tinha que encontrar um outro meio, né? Não precisa acabar com a natureza...
40	Elizângela	É que as pessoas não têm limite, né?
41	Ingrid	Até um ponto, você faz, mas não adianta nada, o progresso não é nada se você não tiver saúde, você não tem nada...
42	Professor	E qual seria, então, a alternativa?
43	José	É preciso equilibrar, né?
44	Professor	Equilibrar? Tem uma palavrinha que define isso e que está sendo muito divulgada, ultimamente...
45	José	Reciclagem?!
46	Professor	Reciclagem é uma delas, mas tem outra...
47	José	Sustentabilidade?!
48	Professor	Isso mesmo, José, sustentabilidade, mas o que significa isso na prática? Qual a relação dessa palavra com o que estamos discutindo aqui nesse poema?
49	Weberson	Ah, sei lá, procurar um lugar mais desabitado pra extrair... porque esses lugares onde se instalam mineradoras, ele acabam com o lugar...
50	Graziele	...com o lugar e com as pessoas também, né? Porque elas acabam ficando doentes...
51	Professor	Isso mesmo! E é por isso que na outra vez que nós lemos a Grazi fez essa leitura do pó de ferro como doença... porque entra no corpo e não passa, não é Grazi, essa leitura que você fez?
52	Graziele	É e eu acho que o pulmão dessas pessoas devem ficar bem feio, assim, que nem o de um fumante...
53	Professor	Ah, então tai uma questão interessante para vocês pesquisarem, né? Será que acontece isso mesmo?
54	José	É, em vez de ficar só no Orkut e MSN, fazer alguma coisa útil... rs
55	Todos	Risos ...

56	Professor	É isso mesmo, pesquisar sobre doenças causadas pela inalação de pó de ferro... boa idéia, isso deve dar um ótimo artigo de opinião...
57	Weberson	Ih! Lá vem ela...demorou...rs....
58	Todos	Risos...
59	Professor	Eu sei que vocês estão me achando uma aproveitadora de situação...rs... mas é uma boa oportunidade para vocês pesquisarem e conhecerem e aí quem sabe no próximo sábado poderemos nos encontrar para partilhar os resultados das pesquisas...
60	Ingrid	Eu acho legal, desde que tenha bolo de novo...rs...
61	Graziele	Quem sabe conseguimos uma entrevista direto com um médico para saber isso...
62	Weberson	Aí já ta viajando...
63	Ingrid	Se já é difícil uma consulta, imagine uma entevista... rs...
64	Professor	Olha aí você já tão fazendo críticas sociais graves... depois falam que não sabem fazer ou identificar críticas, né? Mas só voltando um pouquinho ao poema, tem uma passagem aqui que me chamou a atenção e eu queria saber a opinião de vocês... “Era coisa dos índios e a tomamos para enfeitar e presidir a vida/ nesse vale soturno onde a riqueza maior é a sua vista a contemplá-la...”
65	Graziele	É ... não tem umas brigas que acontecem com os fazendeiros que querem tomar o que é dos índios pra ficar pra eles, as terras? É mais ou menos isso... eu acho...
66	Professor	Por estas palavras o que vocês acham que ele considera mais importante explorar a serra ou tê-la para contemplar?
67	José	Eu acho...
68	Todos	(Muitos risos interrompem o José porque ele fala muito...)
69	Damiana	Eu percebo que tem uma crítica aí sobre como as pessoas tratam a natureza, porque ele até fala que era a Serra do meu pai, do meu avô, era coisa dos índios e a tomamos...
70	José	Ela (a serra) era um patrimônio...
71	Professor	Isso, um patrimônio da humanidade, destruída em nome do progresso e do dinheiro... ela foi simplesmente apagada da natureza... legal sua observação, Damiana, esse tom de crítica aparece mesmo, parece estar nos alertando...
72	Weberson	É, ele fala: “tomem nota”... parece assim que ta falando: “esperem que logo vem as conseqüências... alguém tem o número do disque-denúncia? Rs...
73	Elizângela	Agora é um pouco tarde, né, Weberson?!...rs
74	Professor	Mas, enfim, não é tarde pra pensarmos a respeito e sermos seres humanos melhores...
75	Damiana	Mas, professora, eu tava aqui pensando sobre essa questão de destruir ou não a montanha de ferro e relacionando com a teoria do humanitismo que nós lemos do Quincas-Borba: “Ao vencedor, as batatas”... eu acho que foi isso que aconteceu, o progresso venceu e ...
76	Professor	Olha que interessante a comparação que a Damiana ta tentando fazer sobre a teoria do humanitismo. Todos aqui sabem do que se trata a teoria do humanitismo, né? Estavam na aula no dia em que discutimos? Será que dá para comparar com essa situação como a Damiana ta tentando fazer, o que vocês acham?
77	Weberson	É mesmo, né? É a lei do mais forte, gente comendo gente...
78	Todos	(Risos e confusão por causa da frase ambígua do Weberson...)
79	José	Então, mas eu acho... rs... que também tem a ver com a frase do Brás Cubas: “a sorte de uns é o azar de outros...” que ele fala quando o Quincas recebe

		uma herança de alguém que faleceu... Então, temos os derivados de ferro, mas o poeta e toda a humanidade nunca mais vai poder contemplar a serra...
80	Professor	Nossa! José, você arrasou agora, hein?! Rs... mas é isso mesmo, os exemplos que o José e a Damiana deram são muito pertinentes, gostei das relações. Realmente não existe mais a montanha, né? Eu já tinha contado pra vocês que agora o que tem lá é um enorme buraco e que a montanha foi apelidada de “pulverizada”, o nome era “Pico do Cauê” e agora é a “pulverizada”.
81	Rafael	Mas nós temos pedacinhos dela em todo lugar, olha, nos derivados de ferro...rs.... (ele aponta para as pernas das mesas e cadeiras)
82	Professor	Ai, Rafael, muito motivador...rs... Mais algum comentário que vocês queiram fazer?
83	José	Eu quero: “Se você não tiver nada de bom pra dizer, então não diga nada!” Eu li num livro...rs...
84	Todos	Risos...

Questão 36

A análise de esporos de samambaias e de pólen fossilizados contidos em sedimentos pode fornecer pistas sobre as formações vegetais de outras épocas. No esquema a seguir, que ilustra a análise de uma amostra de camadas contínuas de sedimentos, as camadas mais antigas encontram-se mais distantes da superfície.



Essa análise permite supor-se que o local em que foi colhida a amostra deve ter sido ocupado, sucessivamente, por

- A floresta úmida, campos cerrados e caatinga.
- B floresta úmida, floresta temperada e campos cerrados.
- C campos cerrados, caatinga e floresta úmida.
- D caatinga, floresta úmida e campos cerrados.
- E campos cerrados, caatinga e floresta temperada.

Questão 37

A ocupação predatória associada à expansão da fronteira agropecuária e acelerada pelo plantio da soja tem deflagrado, com a perda da cobertura vegetal, a diminuição da biodiversidade, a erosão do solo, a escassez e a contaminação dos recursos hídricos no bioma cerrado. Segundo ambientalistas, o cerrado brasileiro corre o risco de se transformar em um deserto.

A respeito desse assunto, analise as afirmações abaixo.

- I Considerando-se que, em 2006, restem apenas 25% da cobertura vegetal original do cerrado e que, desse percentual, 3% sejam derrubados a cada ano, estima-se que, em 2030, o cerrado brasileiro se transformará em deserto.
- II Sabe-se que a eventual extinção do bioma cerrado, dada a pobreza que o caracteriza, não causará impacto sistêmico no conjunto dos biomas brasileiros.
- III A substituição de agrotóxicos por bioinseticidas reduz a contaminação dos recursos hídricos no bioma cerrado.

É correto o que se afirma

- A apenas em I.
- B apenas em III.
- C apenas em I e II.
- D apenas em II e III.
- E em I, II e III.

Questão 38

À produção industrial de celulose e de papel estão associados alguns problemas ambientais. Um exemplo são os odores característicos dos compostos voláteis de enxofre (mercaptanas) que se formam durante a remoção da lignina da principal matéria-prima para a obtenção industrial das fibras celulósicas que formam o papel: a madeira. É nos estágios de branqueamento que se encontra um dos principais problemas ambientais causados pelas indústrias de celulose. Reagentes como cloro e hipoclorito de sódio reagem com a lignina residual, levando à formação de compostos organoclorados. Esses compostos, presentes na água industrial, despejada em grande quantidade nos rios pelas indústrias de papel, não são biodegradáveis e acumulam-se nos tecidos vegetais e animais, podendo levar a alterações genéticas.

Celênia P. Santos *et al.* **Papel: como se fabrica?** In: *Química nova na escola*, n.º 14, nov./2001, p. 3-7 (com adaptações).

Para se diminuïrem os problemas ambientais decorrentes da fabricação do papel, é recomendável

- A a criação de legislação mais branda, a fim de favorecer a fabricação de papel biodegradável.
- B a diminuição das áreas de reflorestamento, com o intuito de reduzir o volume de madeira utilizado na obtenção de fibras celulósicas.
- C a distribuição de equipamentos de desodorização à população que vive nas adjacências de indústrias de produção de papel.
- D o tratamento da água industrial, antes de retorná-la aos cursos d'água, com o objetivo de promover a degradação dos compostos orgânicos solúveis.
- E o recolhimento, por parte das famílias que habitam as regiões circunvizinhas, dos resíduos sólidos gerados pela indústria de papel, em um processo de coleta seletiva de lixo.

Questão 39

A montanha pulverizada

Esta manhã acordo e não a encontro.
 Britada em bilhões de lascas
 deslizando em correia transportadora
 entupindo 150 vagões
 no trem-monstro de 5 locomotivas
 — trem maior do mundo, tomem nota —
 foge minha serra, vai
 deixando no meu corpo a paisagem
 mísero pó de ferro, e este não passa.

Carlos Drummond de Andrade. **Antologia poética**.
 Rio de Janeiro: Record, 2000.

A situação poeticamente descrita acima sinaliza, do ponto de vista ambiental, para a necessidade de

- I manter-se rigoroso controle sobre os processos de instalação de novas mineradoras.
- II criarem-se estratégias para reduzir o impacto ambiental no ambiente degradado.
- III reaproveitarem-se materiais, reduzindo-se a necessidade de extração de minérios.

É correto o que se afirma

- A apenas em I.
- B apenas em II.
- C apenas em I e II.
- D apenas em II e III.
- E em I, II e III.

Leia estes poemas.

Texto 1 - Auto-retrato

Provinciano que nunca soube
Escolher bem uma gravata;
Pernambucano a quem repugna
A faca do pernambucano;
Poeta ruim que na arte da prosa
Envelheceu na infância da arte,

E até mesmo escrevendo crônicas
Ficou cronista de província;
Arquiteto falhado, músico
Falhado (engoliu um dia
Um piano, mas o teclado

Ficou de fora); sem família,
Religião ou filosofia;
Mal tendo a inquietação de espírito
Que vem do sobrenatural,
E em matéria de profissão
Um tísico* profissional.

(Manuel Bandeira. *Poesia completa e prosa*.
Rio de Janeiro: Aguilar, 1983. p. 395.)

(*) tísico=tuberculoso

Texto 2 - Poema de sete faces

Quando eu nasci, um anjo torto
desses que vivem na sombra
disse: Vai, Carlos! ser gauche na vida.

As casas espiam os homens
que correm atrás de mulheres.
A tarde talvez fosse azul,
não houvesse tantos desejos.
(...)
Meu Deus, por que me abandonaste
se sabias que eu não era Deus
se sabias que eu era fraco.
Mundo mundo vasto mundo,
se eu me chamasse Raimundo
seria uma rima, não seria uma solução.
Mundo mundo vasto mundo
mais vasto é o meu coração.

(Carlos Drummond de Andrade. *Obra completa*.
Rio de Janeiro: Aguilar, 1964. p. 53.)

58

Esses poemas têm em comum o fato de

- (A) descreverem aspectos físicos dos próprios autores.
- (B) refletirem um sentimento pessimista.
- (C) terem a doença como tema.
- (D) narrarem a vida dos autores desde o nascimento.
- (E) defenderem crenças religiosas.

59

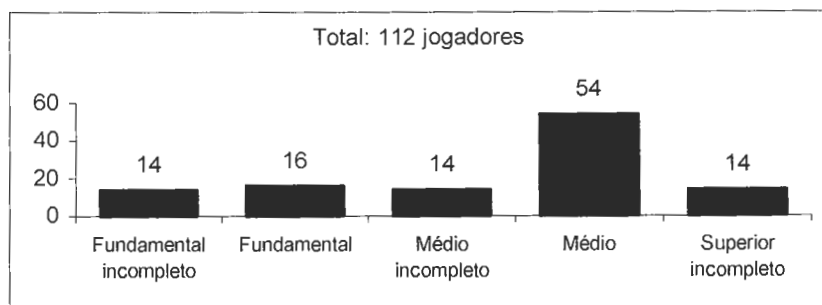
No verso "Meu Deus, por que me abandonaste" do texto 2, Drummond retoma as palavras de Cristo, na cruz, pouco antes de morrer. Esse recurso de repetir palavras de outrem equivale a

- (A) emprego de termos moralizantes.
- (B) uso de vício de linguagem pouco tolerado.
- (C) repetição desnecessária de idéias.
- (D) emprego estilístico da fala de outra pessoa.
- (E) uso de uma pergunta sem resposta.

60

A escolaridade dos jogadores de futebol nos grandes centros é maior do que se imagina, como mostra a pesquisa abaixo, realizada com os jogadores profissionais dos quatro principais clubes de futebol do Rio de Janeiro.

De acordo com esses dados, o percentual dos jogadores dos quatro clubes que concluíram o Ensino Médio é de aproximadamente:



(O Globo, 24/7/2005.)

- (A) 14%.
- (B) 48%.
- (C) 54%.
- (D) 60%.
- (E) 68%.

Instruções: As questões de números 20 e 21 referem-se ao poema abaixo.

Brasil

O Zé Pereira chegou de caravela
 E preguntou pro guarani da mata virgem
 — Sois cristão?
 — Não. Sou bravo, sou forte, sou filho da Morte
 Teterê tetê Quizá Quizá Quecé!
 Lá longe a onça resmungava Uu! ua! uu!
 O negro zonzo saído da fomalha
 Tomou a palavra e respondeu
 — Sim pela graça de Deus
 Canhem Babá Canhem Babá Cum Cum!
 E fizeram o Carnaval

(Oswald de Andrade)

20.

Este texto apresenta uma versão humorística da formação do Brasil, mostrando-a como uma junção de elementos diferentes. Considerando-se esse aspecto, é correto afirmar que a visão apresentada pelo texto é

- (A) ambígua, pois tanto aponta o caráter desconjuntado da formação nacional, quanto parece sugerir que esse processo, apesar de tudo, acaba bem.
- (B) inovadora, pois mostra que as três raças formadoras – portugueses, negros e índios – pouco contribuíram para a formação da identidade brasileira.
- (C) moralizante, na medida em que aponta a precariedade da formação cristã do Brasil como causa da predominância de elementos primitivos e pagãos.
- (D) preconceituosa, pois critica tanto índios quanto negros, representando de modo positivo apenas o elemento europeu, vindo com as caravelas.
- (E) negativa, pois retrata a formação do Brasil como incoerente e defeituosa, resultando em anarquia e falta de seriedade.

21.

A polifonia, variedade de vozes, presente no poema resulta da manifestação do

- (A) poeta e do colonizador apenas.
- (B) colonizador e do negro apenas.
- (C) negro e do índio apenas.
- (D) colonizador, do poeta e do negro apenas.
- (E) poeta, do colonizador, do índio e do negro.

22.

O jivaro

Um Sr. Matter, que fez uma viagem de exploração à América do Sul, conta a um jomal sua conversa com um índio jivaro, desses que sabem reduzir a cabeça de um morto até ela ficar bem pequenina. Queria assistir a uma dessas operações, e o índio lhe disse que exatamente ele tinha contas a acertar com um inimigo.

O Sr. Matter:

— Não, não! Um homem, não. Faça isso com a cabeça de um macaco.

E o Índio:

— Por que um macaco? Ele não me fez nenhum mal!

(Rubem Braga)

O assunto de uma crônica pode ser uma experiência pessoal do cronista, uma informação obtida por ele ou um caso imaginário. O modo de apresentar o assunto também varia: pode ser uma descrição objetiva, uma exposição argumentativa ou uma narrativa sugestiva. Quanto à finalidade pretendida, pode-se promover uma reflexão, definir um sentimento ou tão-somente provocar o riso.

Na crônica *O jivaro*, escrita a partir da reportagem de um jornal, Rubem Braga se vale dos seguintes elementos:

Assunto	Modo de apresentar	Finalidade
(A) caso imaginário	descrição objetiva	provocar o riso
(B) informação colhida	narrativa sugestiva	promover reflexão
(C) informação colhida	descrição objetiva	definir um sentimento
(D) experiência pessoal	narrativa sugestiva	provocar o riso
(E) experiência pessoal	exposição argumentativa	promover reflexão

Texto para as questões 5 e 6

Aula de português

- 1 A linguagem
na ponta da língua
tão fácil de falar
- 4 e de entender.
- A linguagem
na superfície estrelada de letras,
- 7 sabe lá o que quer dizer?
- Professor Carlos Góis, ele é quem sabe,
e vai desmatando
- 10 o amazonas de minha ignorância.
Figuras de gramática, esquipáticas,
atropelam-me, aturdem-me, seqüestram-me.
- 13 Já esqueci a língua em que comia,
em que pedia para ir lá fora,
em que levava e dava pontapé,
- 16 a língua, breve língua entrecortada
do namoro com a priminha.
- O português são dois; o outro, mistério.

Carlos Drummond de Andrade. **Esquecer para lembrar**. Rio de Janeiro: José Olympio, 1979.

Questão 5

Explorando a função emotiva da linguagem, o poeta expressa o contraste entre marcas de variação de usos da linguagem em

- A situações formais e informais.
- B diferentes regiões do país.
- C escolas literárias distintas.
- D textos técnicos e poéticos.
- E diferentes épocas.

Questão 6

No poema, a referência à variedade padrão da língua está expressa no seguinte trecho:

- A "A linguagem / na ponta da língua" (v.1 e 2).
- B "A linguagem / na superfície estrelada de letras" (v.5 e 6).
- C "[a língua] em que pedia para ir lá fora" (v.14).
- D "[a língua] em que levava e dava pontapé" (v.15).
- E "[a língua] do namoro com a priminha" (v.17).

Questão 7

No poema **Procura da poesia**, Carlos Drummond de Andrade expressa a concepção estética de se fazer com palavras o que o escultor Michelângelo fazia com mármore. O fragmento abaixo exemplifica essa afirmação.

(...)
Penetra surdamente no reino das palavras.
Lá estão os poemas que esperam ser escritos.
(...)
Chega mais perto e contempla as palavras.
Cada uma
tem mil faces secretas sob a face neutra
e te pergunta, sem interesse pela resposta,
pobre ou terrível, que lhe deres:
trouxeste a chave?

Carlos Drummond de Andrade. **A rosa do povo**.
Rio de Janeiro: Record, 1997, p. 13-14.

Esse fragmento poético ilustra o seguinte tema constante entre autores modernistas:

- A a nostalgia do passado colonialista revisitado.
- B a preocupação com o engajamento político e social da literatura.
- C o trabalho quase artesanal com as palavras, despertando sentidos novos.
- D a produção de sentidos herméticos na busca da perfeição poética.
- E a contemplação da natureza brasileira na perspectiva ufanista da pátria.

Questão 8

No romance **Vidas Secas**, de Graciliano Ramos, o vaqueiro Fabiano encontra-se com o patrão para receber o salário. Eis parte da cena:

- 1 Não se conformou: devia haver engano. (...)
Com certeza havia um erro no papel do branco. Não se descobriu o erro, e Fabiano perdeu os estribos.
- 4 Passar a vida inteira assim no toco, entregando o que era dele de mão beijada! Estava direito aquilo? Trabalhar como negro e nunca arranjar carta de
- 7 alforria?
- O patrão zangou-se, repeliu a insolência, achou bom que o vaqueiro fosse procurar serviço
- 10 noutra fazenda.
- Aí Fabiano baixou a pancada e amunhecou.
Bem, bem. Não era preciso barulho não.

Graciliano Ramos. **Vidas Secas**. 91.ª ed.
Rio de Janeiro: Record, 2003.

No fragmento transcrito, o padrão formal da linguagem convive com marcas de regionalismo e de coloquialismo no vocabulário. Pertence à variedade do padrão formal da linguagem o seguinte trecho:

- A "Não se conformou: devia haver engano" (l.1).
- B "e Fabiano perdeu os estribos" (l.3).
- C "Passar a vida inteira assim no toco" (l.4).
- D "entregando o que era dele de mão beijada!" (l.4-5).
- E "Aí Fabiano baixou a pancada e amunhecou" (l.11).

A MONTANHA PULVERIZADA

Chego à sacada e vejo a minha serra,
a serra de meu pai e meu avô,
de todos os Andrades que passaram
e passarão, a serra que não passa.

Era coisa dos índios e a tomamos
para enfeitar e presidir a vida
neste vale soturno onde a riqueza
maior é a sua vista a cotemplá-la.

De longe nos revela o perfil grave.
A cada volta de caminho aponta
uma forma de ser, em ferro, eterna,
e sopra eternidade na fluência.

Esta manhã acordo e
não a encontro.
Britada em bilhões de lascas
deslizando em correia transportadora
entupindo 150 vagões
no trem-monstro de 5 locomotivas
- trem maior do mundo, tomem nota -
foge minha serra, vai
deixando no meu corpo a paisagem
mísero pó de ferro, e este não passa



<http://trilhasdodireitoambiental.blogspot.com.html>.

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](#)