



**PRÓ-REITORIA DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA
CENTRO DE HUMANIDADES
COORDENAÇÃO DO MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS -
PROFLETRAS**

DEUZANETE CÂNDIDO DA COSTA

**A PRÁTICA DA LEITURA NA PERSPECTIVA DOS GÊNEROS
TEXTUAIS/DISCURSIVOS**

**GUARABIRA/PB
AGOSTO/2015**

DEUZANETE CÂNDIDO DA COSTA

**A PRÁTICA DA LEITURA NA PERSPECTIVA DOS GÊNEROS
TEXTUAIS/DISCURSIVOS**

Trabalho apresentado à Coordenação do Mestrado Profissional em Letras – PROFLETRAS da Universidade Estadual da Paraíba – Centro de Humanidades, em cumprimento aos requisitos para obtenção do título de mestre.

Orientadora: Profa. Dra. Edilma de Lucena
Catanduba

GUARABIRA/PB

AGOSTO/2015

É expressamente proibida a comercialização deste documento, tanto na forma impressa como eletrônica. Sua reprodução total ou parcial é permitida exclusivamente para fins acadêmicos e científicos, desde que na reprodução figure a identificação do autor, título, instituição e ano da dissertação.

C456p Costa, Deuzanete Cândido da
A prática da leitura na perspectiva dos gêneros
textuais/discursivos [manuscrito] / Deuzanete Cândido da Costa. -
2015.
204 p.

Digitado.
Dissertação (Mestrado Profissional em Letras) - Universidade
Estadual da Paraíba, Centro de Humanidades, 2015.
"Orientação: Edilma de Lucena Catanduba, Departamento de
Letras".

1. Leitura. 2. Gêneros Textuais/Discursivos. 3. Práticas
Docentes. I. Título.

21. ed. CDD 411


DEUZANETE CÂNDIDO DA COSTA

**A PRÁTICA DA LEITURA NA PERSPECTIVA DOS GÊNEROS
TEXTUAIS/DISCURSIVOS**


Dissertação apresentada à Coordenação do Mestrado Profissional em Letras da
Universidade Estadual da Paraíba – Campus III, em cumprimento aos requisitos
finais para a aprovação no Mestrado Profissional em Letras - PROFLETRAS.

Aprovada, em 28 de agosto de 2015.

BANCA EXAMINADORA


Profa. Dra. Edilma de Lucena Catanduba
PROFLETRAS – UEPB
CAMPUS DE GUARABIRA


Profa. Dra. Marineuma de Oliveira Costa Cavalcanti
PROFLETRAS – UFPB
Campus de Mamanguape


Profa. Dra. Maria de Fátima de Souza Aquino
PROFLETRAS – UEPB
Campus de Guarabira

AGRADECIMENTOS

A Deus, minha fortaleza, que me proporcionou força de vontade para que este sonho fosse concretizado;

À minha orientadora Edilma, pelo carinho e estímulo com palavras de incentivo e acima de tudo, pela paciência;

Aos meus amigos, Neuza, Micheline, Vanuza e José Pereira pelas conversas descontraídas e, em especial a Janáina pela ajuda nos momentos difíceis.

DEDICATÓRIA

À minha família por ser a base da minha vida, pelo carinho, amor e respeito a mim reservados, em especial ao meu marido pelo apoio, incentivo e paciência diante das minhas angústias e temores e aos meus queridos filhos, Cecília e Matias, pelos dias em que fui ausente. A vocês, dedico esta grande conquista.

RESUMO

O trabalho com a leitura em sala de aula deve contemplar a grande variedade de textos e gêneros textuais/discursivos que circulam socialmente, favorecendo, assim, práticas diversificadas de leitura, possibilitando a inserção de múltiplos letramentos. Nessa perspectiva, a pesquisa que desenvolvemos busca compreender até que ponto a falta de interesse dos alunos pela leitura está relacionada com a ausência do trabalho com os gêneros textuais/discursivos na escola. E, a partir dessa compreensão, queremos contribuir para melhorar a prática de leitura em sala de aula, com o uso dos gêneros textuais/discursivos, de modo que estimule os alunos a desenvolverem o interesse por essa habilidade. Partimos da hipótese de que os alunos não encontram relação na leitura trabalhada em sala de aula com a realidade deles e isso está relacionado à ausência da abordagem da linguagem na perspectiva dos gêneros textuais/discursivos. O *corpus* da pesquisa compreende um questionário destinado aos docentes e outro aos discentes de duas turmas do 5º e 9º anos do ensino fundamental e observação de aulas nas duas turmas da escola pública estadual de Ensino Fundamental e Médio Carlota Barreira, localizada na zona urbana. Após a aplicação do questionário, são propostas atividades de leitura que contemplam os gêneros textuais/discursivos para serem aplicadas em sala de aula, a partir de sequências didáticas. A pesquisa é de cunho etnográfico, com a presença da pesquisadora em campo. Realizamos a pesquisa-ação, para intervir no contexto observado. Nossa pesquisa se justifica pela preocupação com a criação de condições reais de uso das diversas modalidades de fala e escrita para que os alunos percebam a funcionalidade dos textos que circulam socialmente e, conseqüentemente percebam também a funcionalidade da língua para então, ler com propósitos mais amplos que não sejam apenas o mero cumprimento de tarefas escolares. Os autores que nortearam nossa pesquisa são, dentre outros: Soares (1999), contribuindo com a teoria do letramento; Kleiman (2013) trazendo sua contribuição a respeito da leitura; Antunes (2009; 2010), com sua contribuição sobre o ensino da Língua Portuguesa; Marcuschi (2008), com a contribuição acerca dos gêneros textuais; Dolz e Scheneuwly (2013), trazendo a sua teoria a respeito de sequência didática, além de ter como referencial o que preconizam os PCN. Os resultados apontam para a necessidade de um redirecionamento do trabalho com a leitura na sala de aula, a fim de contemplar estratégias diversificadas através dos gêneros textuais/discursivos, numa perspectiva interacionista de linguagem que possam contribuir para a percepção por parte do aluno da função social da leitura, do lado interativo da leitura e, conseqüentemente, para o desenvolvimento do processo de ensino e de aprendizagem da leitura.

Palavras-chave: Leitura. Gêneros Textuais/Discursivos. Práticas Docentes.

ABSTRACT

Working with the reading in the classroom should include the wide variety of texts and textual / discursive genres that circulate socially, thus favoring diversified practices of reading, enabling the inclusion of multiple literacies. From this perspective, the research that developed seeks to understand to what extent the lack of student interest in reading is related to the absence of working with textual / discursive genres in school. And from that understanding, we want to contribute to improving the practice of reading in the classroom, with the use of textual / discursive genres, so that encourages students to develop interest in this skill. Our hypothesis is that students find no relationship in reading worked in the classroom with their reality and this is related to the lack of language approach from the perspective of textual / discursive genres. The research corpus comprises a questionnaire for teachers and another for students of two classes of 5th and 9th grades of elementary school and classroom observation in two groups of state school in primary and secondary Carlota barrier, located in the urban area. After the questionnaire are suggested reading activities that include the textual / discourse genres to be applied in the classroom, from didactic sequences. The research is ethnographic, with the presence of the researcher in the field. We carry out action research, to intervene in the observed context. Our research is justified by concern for the creation of real conditions of use of various forms speech and writing so that students understand the functionality of the texts circulating socially and hence also understand the functionality of the language to then read with broader purposes they are not just mere compliance with schoolwork. Authors who guided our research are, among others: Soares (1999), contributed to the theory of literacy; Kleiman (2013) bringing his contribution about reading; Antunes (2009; 2010), with its contribution on the teaching of Portuguese; Marcuschi (2008), with input about the genres; Dolz and Scheneuwly (2013), bringing his theory about instructional sequence, besides having as reference the advocating the NCP. The results point to the need for a redirection of work and reading in the classroom, in order to include diverse strategies through textual / discursive genres in an interactional perspective of language that may contribute to the perception by students of the social function reading, reading the interactive side and hence to the development of teaching and learning of reading process.

Keywords: Reading. Genres Textual / Discourse. Teachers practices.

LISTA DE QUADROS PRESENTES NA PESQUISA

Quadro 1: Relação dos gêneros lidos pelos alunos do 5º ano.....	62
Quadro 2: Respostas à questão 5 do questionário aplicado aos alunos do 5º ano.....	64
Quadro 3: Respostas à questão 9 do questionário aplicado aos alunos do 5º ano.....	66
Quadro 4: Respostas à questão 10 do questionário aplicado aos alunos do 5º ano.....	67
Quadro 5: Respostas à questão 11 do questionário aplicado aos alunos do 5º ano.....	69
Quadro 6: Respostas à questão 12 do questionário aplicado aos alunos do 5º ano.....	69
Quadro 7: Respostas à questão 13 do questionário aplicado aos alunos do 5º ano.....	71
Quadro 8: Relação dos gêneros lidos pelos alunos do 9º ano.....	88
Quadro 9: Respostas à questão 5 do questionário aplicado aos alunos do 9º ano.....	89
Quadro 10: Respostas à questão 11 do questionário aplicado aos alunos do 9º ano.....	91
Quadro 11: Respostas à questão 12 do questionário aplicado aos alunos do 9º ano.....	94
Quadro 12: Respostas à questão 13 do questionário aplicado aos alunos do 9º ano.....	96
Quadro 13: Respostas à questão 14 do questionário aplicado aos alunos do 9º ano.....	97
Quadro 14: Respostas à questão 15 do questionário aplicado aos alunos do 9º ano.....	99

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	10
1 - O INTERACIONISMO SOCIODISCURSIVO: CONTRIBUIÇÕES PARA O ENSINO	15
1.1 CONCEPÇÃO DE LÍNGUA NA PERSPECTIVA SOCIOINTERACIONISTA ...	15
1.2 LEITURA.....	18
1.3 GÊNEROS TEXTUAIS/DISCURSIVOS	20
1.4 A LEITURA E O LETRAMENTO	29
1.5 A PRÁTICA PEDAGÓGICA	34
1.6 SEQUÊNCIAS DIDÁTICAS	36
2 METODOLOGIA: A TRAJETÓRIA DA PESQUISA	40
2.1 HISTÓRICO DA ESCOLA.....	40
2.2 DELINEAMENTO DA PESQUISA.....	41
2.3 MATERIAIS E MÉTODOS	43
3 ANÁLISE DOS DADOS.....	47
3.1 EM FOCO, AS AULAS DE LEITURA OBSERVADAS NO 5º ANO	48
3.2 O TRABALHO COM OS GÊNEROS TEXTUAIS/DISCURSIVOS NA TURMA DO 5º ANO.....	60
3.3 AS AULAS DE LEITURA SEGUNDO A PROFESSORA E OS ALUNOS DO 5º ANO	62
3.4 EM FOCO, AS AULAS DE LEITURA OBSERVADAS NO 9º ANO	74
3.5 O TRABALHO COM OS GÊNEROS TEXTUAIS/DISCURSIVOS NA TURMA DO 9º ANO.....	85
3.6 AS AULAS DE LEITURA SEGUNDO A PROFESSORA E OS ALUNOS DO 9º ANO	88
4 INTERVENÇÃO PEDAGÓGICA.....	102
4.1 RESSIGNIFICANDO A LEITURA NA SALA DE AULA	102
5 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	116
REFERÊNCIAS	119
APÊNDICES.....	124
ANEXOS	132

INTRODUÇÃO

Ao longo da nossa trajetória como professora é comum, em encontros de professores, cursos de formação e até em pequenos intervalos de aulas, ouvirmos questionamentos no que concerne à leitura desenvolvida em sala de aula: *“Por que os meus alunos não leem?”* ou *“Por que os meus alunos não se interessam pela leitura proposta em sala de aula?”* Esses questionamentos trazem à tona outros como: *“Como desenvolver um bom trabalho com a leitura na sala de aula?”* *“Que atividades de leitura propiciam a apropriação dessa prática por parte do aluno?”*. Talvez não seja simplesmente o não querer ler que afasta os alunos da escola, mas uma razão anterior, como o não se sentir motivado ou não encontrar significação na leitura proposta em sala de aula, visto não haver relação com o seu dia-a-dia. De acordo com Naspolini (2009, p. 9),

diz-se que uma atividade é significativa quando [...] gera conhecimento útil para a vida do aluno, quando lhe oferece condições de, tendo consciência do conhecimento apropriado, vir a utilizá-lo nas diferentes situações de sua vida.

A leitura tem um papel tão significativo na sociedade que podemos dizer que ela cria novas identidades, novas formas de inserção social, novas maneiras de pensar e agir. Não se concebe a cidadania plena sem a utilização da leitura. Mais do que um instrumento escolar, ela é o passaporte para a entrada na cultura escrita. Abrange o domínio de um conjunto de práticas culturais que envolvem uma compreensão do mundo diferente daquela dos que não tiveram acesso à leitura. Entretanto, é preciso lembrar que o domínio da leitura implica uma série de habilidades que precisam ser desenvolvidas progressivamente.

Assim, verificamos, através de observação de aulas, que é contundente entre os professores uma prática de leitura que não privilegia o lado interativo e formador de leitores críticos, capazes de se comunicar socialmente sem quaisquer obstáculos. Atualmente, exigem-se níveis de leitura e de escrita que satisfaçam as demandas sociais e cabe à escola, como espaço institucional, favorecer o acesso à leitura de forma a atender essas novas demandas.

Para isto, é necessário o trabalho com a grande variedade de gêneros textuais/discursivos que circulam socialmente, favorecendo, assim, práticas diversificadas de leitura, possibilitando a inserção dos alunos no letramento e nos múltiplos letramentos. Letramento, segundo Soares (2012, p. 44) pode ser definido como “o estado ou condição de quem se envolve nas numerosas e variadas práticas sociais de leitura e de escrita”. De acordo com os PCN (Brasil, 1997, p. 54),

um leitor competente só pode constituir-se mediante uma prática constante de leitura de textos de fato, a partir de um trabalho que se deve organizar em torno da diversidade de textos que circulam socialmente.

Ainda de acordo com os PCN (Brasil, 1997), uma prática constante de leitura não significa a repetição infundável de atividades escolares. Visto dessa forma, o ensino ganhou nova roupagem que implicou em uma mudança de perspectiva na prática do professor: tudo deveria partir do texto, através do texto, pelo texto. Enfim, o texto deveria ter passado a imperar nas aulas de leitura e escrita. No entanto, o que se tem percebido é que continuaram sendo feitas as mesmas atividades de análises gramaticais que se faziam antes, depois de retiradas as frases do texto. De acordo com Antunes (2009, p. 53),

[...] continuou, em grande parte das escolas, a experiência inócua e frustrante de um estudo de língua que parece esgotar-se em exercícios de classe e deveres de casa, que pouco ou nada têm de discursivos, de textuais, de interativos, de funcionais.

Esta forma de estudar a língua nas aulas impede que seja percebida a potencialidade do trabalho com textos e conseqüentemente com os gêneros textuais/discursivos como necessários para a inserção do aluno nas diversas práticas sociais. “[...] vale tomar os gêneros como referência para o estudo da língua”, afirma Antunes (2009, p. 57). Dessa forma, visto que os gêneros são dinâmicos, maleáveis e que dão origem a outros, conforme as necessidades ou as novas tecnologias, “o ensino com base em gêneros deveria orientar-se mais para aspectos da realidade do aluno do que para os gêneros mais poderosos, pelo menos como ponto de partida.” (MARCUSCHI, 2008, p. 27). Quando fala em

“gêneros mais poderosos”, Marcuschi refere-se aos gêneros tradicionais e formais como requerimentos, ofícios, atas, memorandos, entre outros. Para ele, a escola deveria privilegiar os gêneros que fazem parte do cotidiano do aluno, a exemplo dos anúncios, propagandas, filmes, vídeos etc.

Kleiman (2005) menciona a importância de se incluir os textos comuns que tratam de assuntos corriqueiros, de circulação na família ou no trabalho nas práticas escolares “como uma nova forma de conceber o trabalho escolar e suas relações com a vida social.” (KLEIMAN, 2005, p. 47). A autora vai mais além quando diz que:

incluem-se nas novas categorias de textos “escolares” listas, bilhetes e receitas, que são escritos e copiados sem aparelhagem especial, às vezes em pedacinhos de papel que atestam que a escrita é informal, usual, trivial até. Incluem-se, também, os textos da escrita “ambiental”, do mundo físico ao redor, como pichações, avisos, letreiros, *outdoors*, placas de rua, crachás, camisetas e *buttons*, expostos para serem lidos num bater de olhos. (KLEIMAN, 2005, p. 48)

O objetivo primordial da escola, no que se refere à leitura, é ensiná-la em uma perspectiva interativa e para que a leitura se constitua objeto de aprendizagem para o aluno é fundamental proporcionar-lhe o contato com diversos textos e gêneros textuais/discursivos para que esse possa realizar um trabalho ativo de leitura de textos orais e escritos na sala de aula.

Sendo assim, este trabalho é de grande importância por refletir sobre um problema constante nas salas de aula, que é a falta de interesse dos alunos pela leitura que é proposta na escola e porque os resultados aqui apresentados podem auxiliar na elaboração de uma prática pedagógica que valorize a leitura desenvolvida na sala de aula, embasando-a e enriquecendo-a. A pesquisa contempla estudos teóricos sobre o assunto, através de autores como Soares (1999), contribuindo com a teoria do letramento; Kleiman (2013) trazendo sua contribuição a respeito da leitura; Antunes (2009; 2010), com sua contribuição sobre o ensino da Língua Portuguesa; Marcuschi (2008), contribuindo com a teoria acerca dos gêneros textuais; Dolz e Scheneuwly (2013), trazendo sua contribuição a respeito da sequência didática; além de ter como referencial o que preconizam os PCN. Também apresenta sugestões de atividades que contemplam a leitura na perspectiva dos gêneros textuais/discursivos.

Nossa pesquisa se justifica pela preocupação com a criação de condições reais de uso das diversas modalidades de fala e escrita para que os alunos percebam a funcionalidade dos textos que circulam socialmente e, conseqüentemente percebam também a funcionalidade da língua para, então, ler com propósitos mais amplos que não sejam apenas o mero cumprimento de tarefas escolares.

Esta pesquisa sobre a prática da leitura na sala de aula despertou-nos o interesse e busca responder aos seguintes questionamentos: Por que os alunos não se interessam pelas atividades de leitura desenvolvidas na sala de aula? A metodologia do professor interfere na prática dessa habilidade? Partimos da hipótese de que os alunos não encontram relação entre a leitura trabalhada na sala de aula e suas vidas, suas práticas cotidianas de linguagem. Assim, queremos compreender até que ponto isto está relacionado com a ausência do trabalho com os gêneros textuais/discursivos na escola. E, a partir dessa compreensão, queremos contribuir para uma prática de leitura em sala de aula, com o uso dos gêneros textuais/discursivos, que estimule os alunos a desenvolverem o interesse por essa habilidade.

Também norteiam a pesquisa os seguintes objetivos específicos: a) Identificar se a metodologia utilizada pelo professor nas aulas de leitura possibilita que os alunos desenvolvam a habilidade da leitura; b) Apresentar uma proposta pedagógica, a partir dos gêneros textuais/discursivos e das sequências didáticas, como estratégias de incentivo à leitura.

O presente trabalho constará de quatro partes, a saber: o primeiro capítulo é o da fundamentação teórica e apresenta uma revisão bibliográfica das teorias que subsidiaram a análise, trazendo, sob a ótica interacionista, as concepções de linguagem, leitura, letramento, gêneros textuais/discursivos e sequência didática. O segundo capítulo é o da metodologia. Neste, descrevemos o contexto da pesquisa, incluindo os sujeitos envolvidos e a escola onde se realizou, bem como os procedimentos para a coleta de dados. O *corpus* foi coletado através de aplicação de questionário a alunos e professoras, observação de aulas, anotações de campo e gravações em áudio de aulas de leitura, em duas turmas de 5º e 9º anos do Ensino Fundamental da Escola Estadual Carlota Barreira – Areia – PB. A análise e discussão dos dados à luz da teoria encontram-se no terceiro capítulo, no qual, num primeiro momento, observamos a metodologia das professoras e a concepção de

linguagem subjacente, a partir das aulas observadas e do questionário respondido por elas; e, em seguida, discutimos a visão dos alunos a respeito da leitura, a partir das respostas ao questionário, contrapondo às respostas das professoras ao questionário delas. O quarto e último capítulo traz a proposta de intervenção pedagógica, com sequências didáticas, em torno de gêneros textuais escolhidos pelos próprios alunos, quando responderam ao questionário e o seu efeito na sala de aula.

1 - O INTERACIONISMO SOCIODISCURSIVO: CONTRIBUIÇÕES PARA O ENSINO

1.1 CONCEPÇÃO DE LÍNGUA NA PERSPECTIVA SOCIOINTERACIONISTA

Ao longo dos anos, estudos se voltam para as diferentes concepções de língua e para as implicações dessas concepções para o processo de ensino e de aprendizagem. Ancorados em pressupostos filosóficos, pedagógicos e psicológicos, cada modelo de linguagem apresenta suas especificidades e implicações para a sala de aula, no trato com a Língua Portuguesa. No caso da leitura, em especial, sempre nos deparamos com discussões que tratam da importância de ler e de se trabalhar bem essa leitura na sala de aula e cultivar o gosto dos alunos pela leitura. Segundo Koch e Elias (2014), por trás de todas essas discussões, estão implicadas diferentes concepções de leitura, de sujeito e de texto, como consequência de uma concepção de língua adotada pelo professor.

A língua como expressão do pensamento é a primeira concepção. A respeito dessa concepção, Koch e Elias (2014, p. 9) vêm afirmar que “à concepção de **língua como representação do pensamento** corresponde à de **sujeito psicológico, individual, dono de sua vontade e de suas ações.**” (grifo das autoras). Quanto ao texto, nessa concepção, ele é tido como um produto do pensamento do autor. Diante do texto, o leitor assume um papel passivo de captador desse pensamento. Na leitura, o centro das atenções é o autor e o sentido está focado nele e em suas intenções. Ao leitor, resta, simplesmente, “captar essas intenções”. Em Koch e Elias (2014, p. 10), temos:

A **leitura**, assim, é entendida como a atividade de captação das ideias do autor, sem se levar em conta as experiências e os conhecimentos do leitor, a interação autor-texto-leitor com propósitos constituídos sociocognitivo-interacionalmente.

Tal concepção reinou até meados da década de 60, quando surgiu a concepção de linguagem como espaço de comunicação:

[...] essa concepção está ligada à teoria da comunicação e vê a língua como um código (conjunto de signos que se combinam segundo regras), capaz de transmitir ao receptor certa mensagem. (PORTO, 2009, p. 13).

Tudo se centra na língua. Essa concepção de língua como instrumento de comunicação confere às salas de aula um ensino baseado, tanto na gramática prescritiva, quanto na gramática normativa.

Também chamada de **“língua como estrutura”** e **“língua como código”**, esta concepção corresponde a **“de sujeito determinado, “assujeitado” pelo sistema, caracterizado por uma espécie de “não consciência”**” (KOCH e ELIAS, 2014, p.10) (grifo das autoras). Nessa concepção, o texto é, tão-somente, um código linguístico de um emissor, necessitando o leitor/ouvinte conhecer esse código e decodificá-lo. Com relação à leitura, esta “é uma atividade que exige do leitor o foco no texto, em sua linearidade, uma vez que “tudo está dito no dito.”” (KOCH e ELIAS, 2014, p. 10)

Tal concepção também foi alvo de críticas à medida que considerava a língua apenas como um sistema fechado de códigos que se prestava à comunicação e desconsiderava o homem e seu contexto sócio-histórico, pois “a língua tem sua história” (BAKHTIN, 2006, p. 81). Ainda de acordo com Bakhtin (2006, p.81), “o sistema linguístico, único e sincronicamente imutável, transforma-se, evolui no processo de evolução histórica de uma determinada comunidade linguística [...]”. Por desconsiderar o lado histórico e social da linguagem, a segunda concepção aqui mencionada perde forças, cedendo lugar a uma terceira concepção de linguagem.

Dessa forma, surge então, por volta de 1980, a linguagem como forma de interação. Esta se centra no homem como ser social. Compreende-se que “[...] mais do que possibilitar a transmissão de informações de um emissor a um receptor, a linguagem é vista como um lugar de interação humana.” (PORTO, 2009, p. 13). Foi a partir dos estudos de Bakhtin que essa concepção ganhou força. Para ele, a linguagem é um ato social que se realiza e se modifica nas relações sociais e é, ao mesmo tempo, meio para a interação humana e resultado dessa interação, já que seus sentidos não podem ser desvinculados de seu contexto de produção. (BAKHTIN, 2006)

Nessa concepção, o foco incide sobre a interação autor-texto-leitor. Segundo Koch e Elias (2014, p. 10-11),

[...] os sujeitos são vistos como **atores/construtores sociais, sujeitos ativos que – dialogicamente – se constroem e são construídos no texto**, considerado o próprio lugar da interação e da constituição dos interlocutores. (grifo das autoras)

Sendo assim, o texto é tido como lugar de implícitos, em que o sentido é construído levando-se em conta tanto as pistas textuais do autor, quanto os conhecimentos do leitor na busca das informações implícitas do texto. Além disso, é levado em consideração o contexto sociocognitivo de todos os envolvidos no processo de interação. A leitura é, dessa forma, e sob as palavras de Koch e Elias (2014, p. 11),

uma **atividade interativa altamente complexa de produção de sentidos**, que se realiza evidentemente com base nos elementos linguísticos presentes na superfície textual e na sua forma de organização, mas requer a mobilização de um vasto conjunto de saberes no interior do evento comunicativo. (grifo das autoras)

Vista sob este ângulo, a leitura extrapola a materialidade do texto, cujo sentido é construído levando-se em consideração os diversos atores do processo de leitura: autor-texto-leitor.

As inúmeras discussões acerca do ato de ler vêm tomar essa concepção de leitura, enquanto atividade de interação leitor-autor-texto, para a construção de sentidos como ponto crucial para o ensino da leitura. Corroborando essa concepção, estão os PCN (Brasil, 1997), quando enfatizam que a leitura não pode ser a mera decodificação do texto escrito e sim um processo de construção de significado do texto, levando-se em consideração os objetivos e o conhecimento do leitor sobre o assunto, o autor, a língua. Enfim, a atividade de leitura implica “compreensão na qual os sentidos começam a ser construídos antes da leitura propriamente dita.” (BRASIL, 1997, p. 53)

Essa nova forma de ver a língua, não mais como um sistema fechado de regras, e sim, como algo discursivo, interacional e dialógico, visto que não pode ser separada de seu contexto social, histórico e ideológico, confere um caráter sociointeracionista à linguagem. Dessa forma, “o foco passou a ser o lugar do outro e a linguagem concebida como interação no processo de construção do sujeito.” (CRISTÓVÃO e NASCIMENTO, 2008, p. 29).

Trabalhar na perspectiva do sociointeracionismo na sala de aula significa oferecer aos alunos uma gama de atividades que tratem a língua no seu aspecto social, ideológico e interativo e não como um sistema fechado de regras, ou seja, à escola é delegada a tarefa de proporcionar aos alunos, como seres sociais que são, atividades em que os diversos enunciados que fazem parte da vida social deles se materializem em gêneros textuais/discursivos orais e escritos. “É importante oferecer-lhes os textos do mundo” (BRASIL, 1998, p. 55). Ainda com relação à concepção sociointeracionista, vejamos as palavras de Porto (2009, p. 15):

A sala de aula passa a ser entendida como lugar de interação, lugar de diálogo entre sujeitos que se apropriam do conhecimento produzido pela humanidade. Aluno e professor são sujeitos, cada um no seu papel, e interagem via linguagem, descortinando o conhecimento por meio de textos, de diálogos. Quando adotamos a concepção interacionista, nosso objeto de estudo passa a ser o texto, com toda a diversidade de gêneros que circulam no cotidiano.

Nessa perspectiva, cabe ao professor assumir o seu papel enquanto sujeito heterogêneo, mediador, essencial, no processo de ensino aprendizagem.

Nessa dimensão dialógica, como a leitura é compreendida? Para responder a essa questão, fazemos um breve percurso acerca das teorias sobre a leitura.

1.2 LEITURA

A leitura é uma atividade bastante complexa e, dada esta complexidade, tem sido foco de estudos e interpretações de muitos pesquisadores de diferentes linhas de pesquisa.

Gough (1972) concebe a leitura como uma atividade meramente decodificadora de signos linguísticos. Tal concepção é de aspecto mecanicista, atendendo a um modelo essencialmente ascendente. O modelo ascendente (*bottom – up*) utiliza-se de uma abordagem linear das informações. O leitor vê os elementos gráficos (letras, pontuações, espaços) e os reúne em palavras, frases, e assim, constrói o seu significado através da análise e síntese das partes. De acordo com Solé (1998), as propostas de ensino baseadas no modelo ascendente enfatizam as habilidades de decodificação, pois consideram que o leitor pode compreender o

texto porque pode decodificá-lo totalmente. Tal modelo desconsidera que, ao lermos um texto, constantemente fazemos inferências, bem como que podemos ler e não perceber determinados aspectos tipográficos.

Diferentemente de Gough, Goodman (1970) apresenta uma visão cognitivista de leitura conceituando-a como sendo o acionamento do conhecimento prévio armazenado na memória do leitor. Nessa perspectiva, quanto mais informações o leitor tiver acerca do texto, mais ele consegue fazer uma leitura global e chegar à interpretação. Este modelo é descendente, embora sequencial e hierárquico, conforme também constatamos ser o primeiro modelo.

O modelo descendente (*top down*) é uma abordagem não linear, que faz uso de inúmeras previsões acerca da informação visual. “O leitor antecipa elementos gráficos para testar suas hipóteses e encontrar respostas às adivinhações que fez a si mesmo” (FOUCAMBERT, 1997, p. 119). Com relação à prática na sala de aula, Solé (1998, p. 24) diz que

as propostas de ensino geradas por este modelo enfatizaram o reconhecimento global de palavras em detrimento das habilidades de decodificação, que nas concepções mais radicais são consideradas perniciosas para a leitura eficaz.

Nesse processo, a leitura é sequencial e hierárquica, ou seja, descendente. Nenhum desses modelos pode funcionar sozinho, e a relação entre eles resulta na introdução de um terceiro modelo, que é o interativo. Este tem como princípio básico a concepção de que a leitura eficiente requer tanto o processamento descendente, quanto o ascendente operando em interação.

Nessa concepção interativista de leitura, o sentido de um texto é abstraído mediante a relação entre os dados textuais (linguísticos) e os dados culturais do leitor, o que, conseqüentemente, resultará numa leitura produtiva.

Partindo para uma concepção interacionista de leitura, Marcuschi (2008) define leitura como um ato de interação comunicativa que se desenvolve entre o leitor e o autor, sendo o resultado imprevisível. Para ele, o texto só tem sentido quando o leitor intervém através de sua intencionalidade e sua realidade contextual.

Paralela à postura de Marcuschi está a de Kleiman (2013), que destaca a importância do espaço social como determinante do tipo de leitura que pode ser feita pelo leitor. Assim, de acordo com Rangel (2007, p. 33-35), durante a leitura, é

necessário que o leitor situe todo o contexto do autor que o levou a escrever o que escreveu para que haja uma maior apropriação das informações.

A partir dessas reflexões acerca da leitura, Lobato (1995, p. 12) a define como sendo “um processo de interação leitor/autor que se dá com base no texto escrito, mas que extrapola essa materialidade linguística, na medida em que aspectos cognitivos e sociais constituem todo o processo”. Segundo Solé (1998, p. 24),

do ponto de vista do ensino, as propostas baseadas nesta perspectiva ressaltam a necessidade de que os alunos aprendam a processar o texto e seus diferentes elementos, assim como as estratégias que tornarão possível sua compreensão.

Nesse sentido, diante do texto, o aluno utiliza, ao mesmo tempo, seu conhecimento de mundo e seu conhecimento acerca do texto para, então, construir a sua interpretação.

A leitura deve ser entendida como ato social, envolvendo práticas e experiências humanas, em que autor e leitor constroem o significado numa relação dinâmica de interação. “Na **concepção interacionista**, a leitura é entendida como um processo que se dá a partir da relação dialógica que acontece entre os sujeitos – o autor do texto e o leitor.” PORTO (2009, p. 24) (grifo da autora)

No tópico seguinte, veremos algumas questões relacionadas aos gêneros textuais/discursivos.

1.3 GÊNEROS TEXTUAIS/DISCURSIVOS

A leitura constitui-se uma atividade utilizada com diferentes funções. Muitas vezes, buscamos a leitura para responder aos diferentes propósitos e necessidades, necessidades estas ligadas à obtenção de orientação específica sobre determinado assunto ou questão, à aquisição ou ampliação de informações sobre algum tema, bem como à importância de estarmos bem informados em relação aos acontecimentos que permeiam a realidade cotidiana.

Sendo assim, há práticas de leitura associadas à resolução de questões práticas e a questões de busca de informações. Cada uma delas responde a interesses diversos. Na sua perspectiva informativa, a leitura

[...] exerce o grande papel de favorecer a ampliação e o aprofundamento de nossos conhecimentos, a competência para a observação, a análise, a reflexão acerca das certezas ou das hipóteses que vamos construindo. (ANTUNES, 2009, p. 196)

Dessa forma, ao ler um texto, o leitor tem a possibilidade de imaginar, criar hipóteses acerca do que está lendo e, ao mesmo tempo, construir sentidos para a sua leitura. O ato de ler, antes restrito a ambientes fechados, hoje acontece em casa, nos bancos de praças, nas ruas, nos carros, nos restaurantes; enfim, nos mais variados lugares. Por isso, todas as leituras e formas de ler devem ser contempladas para que possamos descobrir, efetivamente, que as coisas que lemos nos textos podem fazer parte da vida, podem ter utilidade e relevância para o nosso dia a dia.

A leitura caracteriza-se como sendo uma atividade de questionamento, conscientização e libertação que, mesmo realizada individualmente, respondendo às necessidades de cada um, insere-se num contexto social, envolvendo capacidades que vão desde a decodificação do sistema da escrita até a compreensão e a produção de sentidos para o texto lido.

É notório o fato de que a leitura constitui um dos maiores avanços da humanidade e que é condição essencial para que possamos compreender o mundo, os outros, as nossas próprias experiências e, sobretudo, absorver conhecimento, transformando-o num processo contínuo de aperfeiçoamento. Dessa forma, a leitura “[...] nos permite o acesso ao imenso acervo cultural constituído ao longo da história dos povos e possibilita, assim, a ampliação de nossos repertórios de informação”. (ANTUNES, 2009, p. 193) [grifos da autora]

A leitura, enfim, pode estar presente na nossa vida diária de diferentes modos. Sabendo-se que a leitura é essencial na vida das pessoas, é importante fazê-la ter sentido para o leitor em todas as instâncias de sua vida, quer em casa, na rua, na escola. Para isso, na escola deve ser o mais aproximada possível da realidade na qual o aluno está inserido, contemplando a variedade de textos que circulam socialmente. Portanto, segundo Vieira, et. al. (2007, p. 28-29),

para que a leitura faça sentido em nossas vidas para além dos muros e obrigações escolares, precisamos **trabalhar com a variedade de textos que circulam na sociedade**, com materiais de qualidade, estabelecendo uma diversidade de objetivos e modalidades de leitura (diversão, informação, estudo, resolução de problemas etc.). [grifo dos autores]

Para estes autores, o que leva o aluno a uma leitura fracassada é o abismo existente entre a leitura da escola e a leitura que os alunos conhecem no seu cotidiano reforçando, nitidamente aquilo que comumente escutamos por aí: uma é a língua que se fala; outra a que se aprende na escola. A prática da leitura na escola precisa se assemelhar à prática da leitura fora dela e os alunos precisam saber que lemos por diferentes razões e que não lemos todos os textos da mesma forma, ou seja, é preciso que sejam consideradas, na escola, as várias modalidades que interagem no espaço social, os vários modos de ouvir e falar.

No entanto, o que observamos na escola e que é alvo de críticas contundentes por parte de estudiosos é que ela, de modo geral, privilegia a “leitura de textos dos livros didáticos, fragmentados e estereotipados” (RANGEL, 2007, p. 31), transformando a leitura em uma atividade mecanizada, passiva, sem que o aluno possa posicionar-se criticamente acerca dos textos trabalhados. Textos didáticos e literários são, geralmente, as únicas fontes de leitura trabalhadas pelo professor e sempre de forma mecânica, fazendo crer que os textos são padronizados e que só há um jeito de ler. Sabemos que, para muitos alunos, o livro didático é o primeiro contato que eles têm com a leitura, o que faz dele um mocinho e um vilão nas salas de aula. Talvez não seja o livro didático em si que transforma os alunos em seres passivos, mas a forma como este é abordado em sala de aula.

Cabe à escola, cumprir o papel de formar leitores críticos, sem descaracterizar a leitura. No entanto, segundo Rangel, a prática da leitura na escola,

comporta, hoje, junto com outras táticas de formação do leitor, o apego excessivo ao livro didático que, de certa forma, substitui a bíblia e demais livros ligados aos ensinamentos cristãos, o cumprimento fiel ao programa curricular, sem levar em conta as especificidades do leitor, a seleção prévia de livros sem a participação do aluno e a mistificação da leitura que, em conjunto, convergem para a leitura “decodificada” e passiva. (2007, p. 33)

Conforme palavras de Rangel (2007, p. 33), “o apego excessivo ao livro didático” e também a sua forma de abordagem, fazem com que as aulas de leitura não sejam dinâmicas e não privilegiem a participação dos alunos nas atividades.

Assim, de acordo com Lajolo (2007, p. 91), pesquisas recentemente desenvolvidas mostram a hegemonia do livro didático no panorama das práticas de leitura no Brasil “devido à intensidade de seu uso e à obrigatoriedade de seu manuseio no interior das práticas de leitura nas salas de aula”. Para Antunes (2009), uma leitura que não responde a um propósito comunicativo, seja ele informativo, de localização de dados, de informações, de fruição, não é leitura propriamente dita.

A autora acrescenta ainda que “devemos e podemos promover a conversão da escola em favor da leitura” (ANTUNES, 2009, p. 205), priorizando a ampliação de competências relevantes para o exercício pleno da leitura, fazendo com que os alunos aprendam a pensar, a expressar-se, a participar, na condição de cidadãos das decisões e interferências no seu destino. E se, desde o início lhes for dada a oportunidade da leitura plena e variada, que lhes possibilita uma visão crítica de mundo, “uma nova ordem de cidadãos poderá surgir e, dela, uma nova configuração de sociedade”. (ANTUNES, 2009, p. 206)

Para que isto seja possível, ou seja, para que a escola possa constituir-se numa instituição formadora de leitores críticos, competentes e com visão emancipadora, é preciso proporcionar ao aluno a leitura de textos de diversas naturezas, pois é nesse contato com a diversidade de textos que se aprende a função social de cada um deles, o que facilita a percepção da sua estrutura e logo da sua leitura.

O processo de leitura, proposto por Freire (apud. RANGEL, 2007, p. 34), “busca debater aspectos que envolvam o sujeito e a sua interação com o mundo, para possibilitar uma maior compreensão de sua identidade cultural”. Às palavras de Freire, a autora acrescenta que a leitura trabalhada na escola pode e deve favorecer a aquisição, produção e transformação do conhecimento não alienante, desencadeador de um leitor crítico e participativo em um movimento de conscientização e questionamento da realidade.

Foi por volta dos anos 80/90 que mudanças teóricas e práticas no ensino de Língua Portuguesa apontaram para uma concepção de língua enquanto interação e, como consequência, o texto assume um papel relevante, tanto no ensino da leitura,

quanto no da escrita. A prática de sala de aula deveria priorizar o domínio e uso da língua, implicando num ensino de língua reflexiva, tendo a gramática um papel secundário. Tudo deveria partir sempre do texto, com o texto e para o texto como unidade mais relevante na sala de aula e principal instrumento do professor de português. No entanto, o que se passou a observar é que o texto era usado como suporte para outras práticas de ensino, ou seja, apenas servia como “pretexto” para outras atividades de ensino sobre a língua ou sobre a escrita, como se ele, por si só, não pudesse constituir objeto de estudo. “O texto é tomado, então, como objeto de uso, mas não do ensino. (SANTOS, et al, 2007, p. 21).

A partir dessas discussões, novos referenciais teóricos surgiram na tentativa de esclarecer o que deveria ser estudado com respeito aos textos, apontando, dessa forma, para o reconhecimento da necessidade de trabalhar com gêneros. O ensino baseado no conceito de gênero está atrelado à noção de língua na perspectiva interacionista e reconhece que todo texto oral ou escrito está voltado para um propósito particular em uma situação específica, ou seja, em todas as atividades humanas há a presença da língua manifestada nos enunciados orais ou escritos provenientes de diversas esferas dessas atividades. Para Bakhtin (1979, p. 279),

o enunciado reflete as condições específicas e as finalidades de cada uma dessas esferas, não só por seu conteúdo (temático) e por seu estilo verbal, ou seja, pela seleção operada nos recursos da língua – recursos lexicais, fraseológicos e gramaticais –, mas também, e sobretudo, por sua construção composicional.

Assim, os gêneros são elaborados de acordo com as situações sociais próprias de cada esfera, à medida em que eles se desenvolvem, diferenciando-se a partir de finalidades comunicativas e especificidades das situações de interação em que os participantes da comunicação e produtores de enunciados estejam envolvidos.

Para Foucault (1986), a ideia de discurso está ligada à constituição da realidade e à produção de saberes. Para ele, o discurso “não é uma estreita superfície de contato, ou de confronto, entre uma realidade e uma língua”. (FOUCAULT, 1986, p. 56). A prática discursiva vai além dos léxicos, das regras e das experiências próprias desta prática. O discurso não pode ser tratado apenas

como um conjunto de signos a apontar para conteúdos e representações destes. Ele tem que ser visto como uma prática que constrói “sistematicamente os objetos de que falamos.” (FOUCAULT, 1986, p. 66). Sendo assim, o discurso vai além da designação das coisas por meio destes signos e constituem práticas sociais sujeitas às relações de poder próprias destas práticas. Todo discurso, então, se articula a partir de elementos linguísticos e extralinguísticos.

A noção de gênero discursivo foi introduzida no mundo acadêmico por Bakhtin (1979, p. 279); para ele, “cada esfera de utilização da língua elabora seus *tipos relativamente estáveis* de enunciados, sendo isso que denominamos *gêneros do discurso*”. (grifos do autor).

De acordo com Cavalcante (2013, p. 44), os gêneros discursivos “São padrões sociocomunicativos que se manifestam por meio de textos de acordo com necessidades enunciativas específicas”. Esses gêneros respondem às necessidades da sociedade, visto que proporcionam às pessoas fazerem escolhas de qual gênero do discurso usar mediante seus diversos propósitos comunicativos.

Em relação à definição de gêneros proposta por Bakhtin (1979, p. 279) como sendo estáveis, caracterizados pelo conteúdo temático, estilo e construção composicional e tendo sua escolha determinada pela esfera, necessidades da temática e intenção do locutor, Schneuwly (2013, p. 23) elenca três elementos centrais. O primeiro deles diz respeito à escolha do gênero em função de uma situação definida por alguns parâmetros: finalidade, destinatários, conteúdo; o segundo trata da escolha de um gênero num conjunto de outros gêneros, no interior de uma esfera de troca dada, em que o lugar social é que define um conjunto possível de gêneros; o último refere-se à estabilidade dos gêneros que, mesmo sendo “mutáveis, flexíveis”, eles definem o que é dizível (e, inversamente: o que deve ser dito define a escolha de um gênero) e têm uma composição: tipo de estruturação e acabamento e tipo de relação com outros participantes da troca verbal.

Assim, a noção de gênero aparece sempre envolta por um sujeito que age discursivamente numa situação determinada por uma série de instrumentos, permitindo, com isso, a produção e a compreensão de textos orais e escritos.

Se não existissem os gêneros do discurso e se não os dominássemos, se tivéssemos de criá-los pela primeira vez no

processo de fala, se tivéssemos de construir cada um de nossos enunciados, a comunicação verbal seria quase impossível. (BAKHTIN, 1979, p. 302).

Bakhtin (1979) separa os gêneros discursivos/textuais em gêneros primários e gêneros secundários, sendo o primeiro componente do segundo. Os gêneros secundários são mais frequentes em situações de comunicação cultural mais complexa e evoluída. “[...] esses gêneros secundários absorvem e transmitem os gêneros primários (simples) de todas as espécies, que se constituíram em circunstâncias de uma comunicação verbal espontânea.” (BAKHTIN, 1979, p. 281). Os gêneros primários tornam-se componentes do gênero secundário, “[...] transformam-se dentro destes e [...] perdem sua relação imediata com a realidade existente e com a realidade dos enunciados alheios.” (BAKHTIN, 1979, p. 281). Assim, os gêneros primários estão mais voltados para esferas cotidianas enquanto os secundários voltam-se para as esferas mais complexas, formais e públicas.

Com relação à estabilidade dos gêneros, é importante observarmos que, mesmo sendo “relativamente estáveis”, os gêneros textuais/discursivos são flexíveis, visto que se modificam dando origem a outros gêneros e consolidando novas formas com novas funções para responder às práticas de linguagem das pessoas, especialmente com o surgimento e intensidade dos usos das novas tecnologias e suas interferências nas atividades comunicativas diárias. Segundo Marcuschi (2008, p. 20),

os gêneros se configuram de maneira plástica e não formal; são dinâmicos, fluindo um do outro e se realizando de maneira multimodal; circulam na sociedade das mais variadas maneiras e nos mais variados suportes. Exercem funções sócio-cognitivas e permitem lidar de maneira mais estável com as relações humanas em que entra a linguagem.

Essa noção de gênero como algo em constante mudança diante da infinidade de práticas de linguagem presentes num mundo multissemiótico (um mundo permeado por cores, sons, imagens que ganham significação em textos orais e escritos) leva ao reconhecimento de que é preciso levar em consideração a multimodalidade dos gêneros para dar conta das novas demandas dessa sociedade globalizada. Para isso, “são requeridas uma visão situada de língua em uso,

linguagem e texto e práticas didáticas plurais e multimodais, que as diferentes teorias de texto e de gêneros favorecem e possibilitam”. (ROJO, 2014, p. 91- 92).

Sendo assim, “trazer para o espaço escolar uma diversidade de gêneros em que ocorra uma combinação de recursos semióticos significa, portanto, promover o desenvolvimento neuropsicológico de nossos aprendizes.” (DIONÍSIO e VASCONCELOS, 2013, p.19).

Os gêneros estão sempre presentes nas propostas curriculares para a educação básica como objetos de ensino. Rojo (2014) mostra que, na verdade, tais propostas se voltam para as competências e capacidades de leitura/escrita e de fala/escuta e os gêneros são apontados como os objetos capazes de desenvolvê-las. “Todos os referenciais enfocam a linguagem e a *língua em uso*, por meio de *práticas situadas para a cidadania*, o que por si só já convoca as noções de texto, gênero e discurso”. (ROJO, 2014, p. 77) (grifos da autora).

Proporcionar ao aluno o contato com uma variedade de textos significa levar para a sala de aula uma gama de gêneros textuais/discursivos:

Os textos se organizam sempre dentro de certas restrições de natureza temática, “composicional” e estilística que os caracterizam como pertencentes a esse ou aquele gênero. Desse modo, a noção de gênero, constitutiva do texto, precisa ser tomada como objeto de ensino. (BRASIL, 1998, p. 23)

Os gêneros textuais/discursivos cumprem um papel fundamental em sala de aula, uma vez que envolvem normas e convenções determinadas pelas práticas sociais que regem interações efetivadas pela linguagem. Dessa forma, a noção de gênero textual/discursivo está intimamente ligada ao nosso conhecimento de mundo a respeito das práticas de linguagem oral ou escrita que circulam socialmente. Isto justifica também a flexibilidade de tais gêneros ou dos textos característicos de cada grupo de gêneros, visto que assumem novas formas, novas representações e valores, concomitantemente, com as mudanças na forma de comunicação da sociedade. Ainda com relação aos gêneros textuais/discursivos, é relevante mostrarmos que eles não podem ser compreendidos, produzidos ou conhecidos sem referência aos elementos de sua situação de produção.

Segundo os PCN (Brasil, 1997, p. 57), “a leitura, como prática social, é sempre um meio, nunca um fim. Ler é resposta a um objetivo, a uma necessidade

peçoal”, isto é, a leitura deve entrar na escola da mesma forma que existe fora dela. A leitura deve contribuir, entre outras coisas, para ampliar a visão de mundo e a familiaridade com os textos, bem como para conhecer as especificidades dos diferentes gêneros e favorecer a aprendizagem. Sendo assim, uma prática constante de leitura não deve oportunizar apenas a repetição infundável de atividades escolares descontextualizadas e mecanizadas.

O ensino de leitura deve buscar, primordialmente a função social desta como requisito essencial para que o aluno ingresse como indivíduo crítico no mundo letrado e possa construir seu processo de cidadania. Por se tratar de uma prática social complexa,

se a escola pretende converter a leitura em objeto de aprendizagem deve preservar sua natureza e complexidade, sem descaracterizá-la. Isso significa trabalhar com a diversidade de textos e de combinações entre eles. Significa trabalhar com a diversidade de objetivos e de modalidades que caracterizam a leitura, ou seja, [...] com as diferentes formas de leitura em função de diferentes objetivos e gêneros. (BRASIL, 1998, p. 54-55)

Para que os alunos sejam, efetivamente, leitores de textos variados e para que esta leitura seja uma prática rotineira em suas vidas, é preciso que ela comece a se tornar uma prática relacionada a esta dimensão também na escola, com o incentivo e exemplo do professor enquanto leitor. Nesse caso, o professor deve demonstrar prazer ao praticá-la, preocupando-se em utilizá-la com uma função comunicativa e social. Para isso, é necessário selecionar estratégias diversificadas de leitura, motivadoras e atraentes para os alunos, o que, conseqüentemente, os tornará leitores ativos e críticos diante do texto. É também fundamental que sejam garantidos momentos diários de leitura pelo professor e pelos alunos.

Em suma, é fato notório, sem contestação, que a leitura de sala de aula só terá privilegiada a sua verdadeira função com a exploração efetiva e regular dos diversos textos que compõem os mais variados gêneros textuais/discursivos. Sendo assim, “nem é preciso inventar textos, ou formar frases, para que seja visto *como as coisas acontecem quando falamos ou quando escrevemos*” (ANTUNES, 2009, p. 71) [grifo da autora]. Ou seja, é necessário criar condições reais de uso das diversas modalidades de fala e escrita para que os alunos percebam a funcionalidade dos textos que circulam socialmente e, conseqüentemente, percebam também a

funcionalidade da língua para então, ler com propósitos mais amplos que não sejam apenas o mero cumprimento de tarefas escolares.

O tópico seguinte traz algumas noções acerca da leitura e do letramento.

1.4 A LEITURA E O LETRAMENTO

Atualmente, ainda é comum encontrarmos a ideia de leitura atrelada à prática escolar, ou seja, as pessoas acreditam que a leitura é uma prática essencialmente escolar, ou ainda, que só se aprende a ler ou só se lê, efetivamente, na escola. No entanto, bem sabemos que uma pessoa pode aprender a ler sem nunca ter ido à escola ou, mesmo tendo frequentado os bancos escolares e aprendido a ler, pode desenvolver determinadas habilidades de leitura de um ou outro gênero textual/discursivo, sem, necessariamente ter aprendido no ambiente escolar.

Durante muito tempo, acreditou-se que aprender a ler e escrever era, tão-somente, decodificar e codificar os signos gráficos e sonoros. No entanto, pesquisas foram sendo desenvolvidas, ao longo dos tempos, e essa ideia foi desconstruída com a teoria de que, desde os primeiros contatos com a escrita, a criança constrói hipóteses sobre o funcionamento da língua escrita, a partir do momento que está inserida nas diversas práticas sociais.

A nova forma de considerar o significado da leitura e da escrita – da simples aquisição do hábito de ler e escrever aos seus usos e práticas sociais – trouxe como consequência a necessidade de configurar e nomear comportamentos e práticas sociais do uso do sistema de escrita, em situações em que a leitura e a escrita estejam envolvidas. Essa nova maneira de compreender a presença da escrita no mundo social é que justifica o surgimento da palavra letramento.

Originada da palavra inglesa *Literacy*, que deriva do latim *littera*, que significa letra, mais o sufixo *cy*, que significa qualidade, condição, estado, o termo letramento é palavra e conceito introduzidos no vocabulário da Educação e das Ciências Linguísticas há quase três décadas por estudiosas como Mary Kato e, posteriormente, por Leda Verdiani Tfouni, que procuram distinguir Alfabetização de Letramento. Nos dias atuais, a palavra tornou-se bastante utilizada. Segundo Soares (2012, p. 44), letramento pode ser definido como “condição”, “estado”:

o estado ou condição de quem interage com diferentes portadores de leitura e de escrita, com diferentes gêneros e tipos de leitura e de escrita, com as diferentes funções que a leitura e a escrita desempenham na nossa vida. Enfim: letramento é o estado ou condição de quem se envolve nas numerosas e variadas práticas sociais de leitura e de escrita.

Na busca incessante para entender e explicar o que vem a ser letramento, Kleiman (2005) enfatiza que ele não é um método que o professor deva seguir para fazer o seu trabalho na sala de aula, nem é alfabetização, mas que a inclui, tampouco é uma habilidade, embora envolva uma série de habilidades e competências. Para a autora, letramento refere-se a

um conjunto de práticas de uso da escrita que vinham modificando profundamente a sociedade, mais amplo do que as práticas escolares de uso da escrita, incluindo-as, porém. (KLEIMAN, 2005, p. 21) (Grifo da autora)

Em uma breve análise sobre a alfabetização no Brasil, verificamos uma série de mudanças conceituais e metodológicas, dentre elas a necessidade de se nomear o fenômeno que se contrapõe ao termo analfabetismo indicando o estado ou condição daquele que não sabe ler e escrever.

A palavra analfabetismo existe em nosso meio desde a época do Brasil Colônia, quando buscamos, incessantemente, ensinar as pessoas a ler e escrever. À medida que as pessoas foram aprendendo a decodificar e codificar os sinais gráficos e sonoros, foi-se verificando que, mesmo dominando essas duas habilidades, elas não “adquirem competência para usar a leitura e a escrita, para envolver-se com as práticas sociais de escrita” (SOARES, 2012, p. 46). Dessa forma, um novo fenômeno surgiu:

Esse novo fenômeno só ganha visibilidade depois que é minimamente resolvido o problema do analfabetismo e que o desenvolvimento social, cultural, econômico e político traz novas, intensas e variadas práticas de leitura e de escrita, fazendo emergirem novas necessidades, além de novas alternativas de lazer. (SOARES, 2012, p. 46)

Para nomear esse novo (e inovador) fenômeno, surgiu a palavra letramento. Ela surge para explicar o impacto da escrita em todas as esferas de atividades, visto que a escrita está em todos os lados e não só no âmbito escolar. Sendo assim, Soares (2012), estabelece a diferença entre letramento e alfabetização: o primeiro diz respeito ao estado daqueles que exercem as práticas sociais de leitura e de escrita, enquanto o segundo refere-se aqueles que apenas codificam e decodificam o código.

Visto que o conceito de letramento surgiu a partir de uma ampliação do conceito de alfabetização, esses dois processos são constantemente confundidos, podendo, inclusive serem fundidos. De acordo com Soares (2003), seria um equívoco querer separar alfabetização de letramento, visto que, a entrada da criança e do adulto analfabeto no mundo da escrita acontece, ao mesmo tempo, por esses dois processos: aquisição do sistema convencional de escrita e o desenvolvimento de habilidades de uso desse sistema nas práticas sociais de escrita – letramento – em atividades de leitura e escrita.

Sendo assim, é necessário lembrarmos que a alfabetização só tem sentido quando desenvolvida por meio de práticas de letramento; este, por sua vez, se desenvolve por meio da aprendizagem da escrita. De acordo com Soares (2012, p. 47), “o ideal seria *alfabetizar letrando*, ou seja: ensinar a ler e a escrever no contexto das práticas sociais da leitura e da escrita, de modo que o indivíduo se tornasse, ao mesmo tempo, *alfabetizado e letrado*”, uma vez que, para a autora, são ações distintas, embora interdependentes e indissociáveis.

Tendo em vista esse caráter da alfabetização e do letramento – enquanto processos diferentes apenas com relação ao ensino e aos processos cognitivos e linguísticos de aprendizagem, cada um com suas especificidades, porém complementares e indispensáveis – o grande desafio que se coloca para o professor é conciliar esses dois processos na sala de aula, de modo que os alunos possam apropriar-se do sistema alfabético e ortográfico e da plena condição de uso da língua nas diversas esferas sociais de leitura e de escrita em que estejam envolvidos.

É conveniente ressaltarmos que, embora não tenha o domínio da leitura e da escrita, o sujeito que vive num ambiente no qual essas se encontram presentes, é considerado analfabeto e ao mesmo tempo letrado, pois já penetrou no mundo do letramento.

A utilização da palavra letramento por alfabetização acontece em virtude da criança antes de ser alfabetizada possuir estratégias orais de letramento adquiridas em sua relação com o meio e com o outro social e culturalmente. O letramento compreende práticas sociais e nesse contexto, a escrita enquanto símbolo e tecnologia que atende a situações e objetivos específicos. Acontece que a instituição escolar valoriza o letramento apenas enquanto alfabetização – aquisição do código alfabético – desconsiderando-o enquanto prática social. A escola considera que o letramento é experienciado pelo sujeito em instituições extraescolares: família, igreja, rua, ambientes comerciais e de trabalho. (KLEIMAN, 2012)

Observando-se as práticas de letramento presentes na escola, verificamos a existência de dois modelos: o autônomo e o ideológico. O primeiro modelo denominado autônomo,

pressupõe que há apenas uma maneira de o letramento ser desenvolvido, sendo que essa forma está associada quase que casualmente com o progresso, a civilização, a mobilidade social. (STREET, 1984, apud KLEIMAN, 2012, p. 21).

Nesse modelo, a escrita estaria desvinculada do contexto de produção e o processo de interpretação da língua oral seria determinado pelo funcionamento lógico interno do texto escrito, que seria um produto em si mesmo.

Esse modelo autônomo contrapõe-se ao modelo ideológico que afirma que “as práticas de letramento, no plural, são social e culturalmente determinadas, e, como tal, os significados específicos que a escrita assume para um grupo social dependem dos contextos e instituições em que ela foi adquirida”. (STREET, 1984, apud KLEIMAN, 2012, p. 21). As práticas de letramento têm origem não apenas nas estruturas culturais como também nas de poder de uma sociedade.

Diante destes aspectos, percebemos que a escola tem falhado quando não privilegia o modelo de letramento ideológico essencial ao processo político de transformação da sociedade. Assim, de acordo com Kleiman (2012), o modelo autônomo de letramento permeia as práticas escolares e considera o processo de aquisição da escrita como algo neutro, em que, ao aluno, cabe a capacidade de interpretar e escrever textos abstratos dos gêneros expositivo e argumentativo, independentemente do contexto social.

Envolvidos em práticas de alfabetização e letramento contextualizadas, os alunos terão interesse e prazer em ler, bem como compreenderão a utilidade da escrita e de sua circulação social, de suas finalidades e formas. Segundo Kleiman (2005, p. 10),

uma prática de letramento escolar poderia implicar um conjunto de atividades visando ao desenvolvimento de estratégias ativas de compreensão da escrita, à ampliação do vocabulário e das informações para aumentar o conhecimento do aluno e à fluência na sua leitura.

Nessa perspectiva, talvez o aluno, ao estudar, possa também gostar de ler e escrever com finalidades e efeitos concretos. As palavras de Rangel (2007, p.38) vêm enfatizar o exposto acima quando diz:

penso que o exercício da educação dialógica, fortalecida por uma comunicação horizontalizada, em que professor e aluno compartilhem experiências e conhecimentos, implica uma proposta de leitura que não pode ser entendida como objeto de consumo, rápida, tipo *fast-food*.

O sistema educacional, como um todo, falha na formação desse sujeito plenamente letrado, uma vez que não proporciona ao aluno adentrar no mundo da leitura e da escrita enquanto práticas sociais acessíveis, desconstruindo a concepção de letramento dominante.

Nesse sentido, o papel do professor é crucial como mediador na co-construção do saber. Dessa forma, entra em cena o professor como “agente do letramento”, conforme vemos em Kleiman (2006). A autora apresenta este profissional como aquele responsável pela inserção dos alunos nas diversas práticas de letramento em contexto escolar. Ele seria “um promotor” das potencialidades e capacidades de seus alunos a fim de prepará-los para participarem de variadas situações de uso da escrita, bem como de práticas de letramento nas diferentes instituições.

Para isso, o ensino deve privilegiar as práticas sociais nas atividades que fazem parte da vida do aluno no dia a dia e não a produção textual como uma atividade final e única, como comumente se faz no ambiente escolar, evitando-se,

assim, que a atividade se transforme em mera aplicação de um modelo que cessa quando a atividade acaba por desconsiderar a função social desta fora da sala de aula.

Kleiman (2006, p. 86) continua enfatizando o papel do agente do letramento como um ator social capaz de criar condições para a emergência de diversos atores, no caso, os alunos, com variadas necessidades e potencialidades, desfazendo a “assimetria institucional” em que professor e aluno assumem papéis imutáveis. Um agente do letramento é um desvendador dos receios de seus alunos, um mobilizador de seus saberes e experiências e um conhecedor de suas práticas sociais. (KLEIMAN, 2006). Assim, de acordo com essa autora,

um agente de letramento é um agente social e, como tal, é conhecedor dos meios, fraquezas e forças dos membros do grupo e de suas práticas locais, mobilizador de seus saberes e experiências, seus ‘modos de fazer’ para realizar as atividades visadas [...] (KLEIMAN, 2006, p. 87)

Visto sob este ângulo, é importante que esse agente do letramento saiba conduzir o seu trabalho para que os alunos construam o conhecimento nas e para suas práticas sociais. Conduzir o trabalho neste sentido é para o professor uma opção política, inserida em um contexto social e cultural, em que alunos e professores são autores e atores do processo de ensino e aprendizagem.

Para isso, é necessário que o docente, ao longo da sua vida, faça reflexões acerca de sua prática pedagógica, conforme verificamos no tópico seguinte.

1.5 A PRÁTICA PEDAGÓGICA

No decorrer dos anos, a situação educacional do Brasil tem passado por modificações com o intuito de oferecer melhores condições de aprendizagem para os nossos alunos, surgindo, assim, a necessidade de formar professores para uma sociedade impregnada de palavra escrita, capazes de mobilizar a ação pedagógica. Para isso, o professor precisa interagir com a infinidade de instrumentos ligados à tecnologia e que permeiam o ambiente no qual os alunos estão inseridos.

Diante dessa nova realidade, é fundamental, ao professor, uma ação pedagógica bem planejada, o que implica um maior e melhor relacionamento entre tempo, espaço, conteúdos, objetivos e atividades escolares. Refletir sobre a prática pedagógica contribui para realização do trabalho pertinente oferecendo os melhores instrumentos como facilitadores de situações de aprendizagem. Para isso,

ao professor, é exigido o diálogo com as novas teorias educacionais, inovadores equipamentos midiáticos e emergentes formas de produzir conhecimentos em sua área e renovar sua prática pedagógica para satisfazer às inúmeras diferenças que habitam a sala de aula e os diversos interesses da sociedade. (SILVA e ALMEIDA, 2010, p. 12)

A escolha das atividades de leitura é outro fator relevante que deve ser pensado e analisado, observando as especificidades de cada situação de aprendizagem, e observando também, se tais atividades estão ou são adequadas ao público leitor, haja vista a grande diversidade de leitura que existe fora da escola e que é mais atrativa para os nossos alunos. Sobre a estruturação do trabalho docente, Libâneo (1994) diz que boa parte dos professores de nossas escolas entende o trabalho docente como “passar” a matéria do programa, geralmente de acordo com o livro didático. No entanto,

a estruturação da aula deve refletir o entendimento que temos procurado trazer, no nosso estudo, sobre o processo de ensino: um trabalho ativo e conjunto do professor e dos alunos, sob a direção do professor, tendo em vista a assimilação consciente e sólida de conhecimentos, habilidades e hábitos pelos alunos e, por esse mesmo processo, o desenvolvimento de suas capacidades cognoscitivas. (LIBÂNEO, 1994, p. 96)

Mas, é importante ressaltar que a competência de nossa prática pedagógica não deve ser voltada só para o domínio dos conteúdos, mas também, para o domínio da formação política, da consciência crítica e criativa de valores e espaço de luta por melhores condições de trabalho e por bens modernos para poder interagir com nossos alunos na condição de seres atuantes na construção e produções de tecnologias viáveis aos seus interesses.

É conveniente mencionarmos que, mesmo quando tomamos o livro didático como nossa principal ferramenta de trabalho na sala de aula, o planejamento e a organização das atividades são essenciais. Para Freire, “a prática educativa coloca ao educador o imperativo de decidir, portanto, de romper e de optar, tarefas de sujeito participante e não de objeto manipulado.” (FREIRE, 2001, p. 69). O professor precisa ser autônomo para direcionar suas aulas, respondendo e respeitando as individualidades dos alunos, bem como fazendo uso dos diversos recursos que existem ao seu redor.

Compete aos educadores oferecerem subsídios teóricos e práticos para os educandos compreenderem e interpretarem o mundo que lhes rodeia. Para isso, o professor deve “tomar a prática pedagógica como foco de sua reflexão sistemática e fundamentada” (SILVA e ALMEIDA, 2010, p. 13) buscando o caminho mais propício para inovar suas aulas, fazendo de “seu cotidiano escolar ‘atelier’ de sua investigação didático-pedagógica.” (SILVA e ALMEIDA, 2010, p. 13)

A organização de ações pedagógicas requer a cooperação, o diálogo, a reflexão e o uso racional do tempo na ação coletiva dos envolvidos no processo de ensinar/educar e formar alunos/leitores conscientes e participativos.

A docência é uma aprendizagem que se dá ao longo da vida profissional, instigada pelos dilemas do cotidiano do sistema educacional e da escola, refletidos sobre as orientações da produção teórica da educação e de outras áreas. (SILVA e ALMEIDA, 2010, p. 14).

Visto dessa forma, o professor está a todo tempo ressignificando a sua natureza profissional, o que exige dele uma reflexão constante sobre si mesmo e sobre sua prática pedagógica. Além disso, cabe ao professor planejar as suas aulas cotidianamente, como veremos no tópico a seguir.

1.6 SEQUÊNCIAS DIDÁTICAS

As práticas do professor de Língua Portuguesa são, geralmente, respaldadas pelas concepções de língua e ensino adquiridas ao longo de sua vida acadêmica, bem como por um conjunto de saberes adquiridos no exercício da profissão, a partir dos desafios que vão encontrando no decorrer da prática em sala

de aula. Conforme já foi dito, é fundamental o planejamento do professor e isso se dá, muitas vezes, com o uso das sequências didáticas, cujas atividades têm como ponto crucial sistematizar o processo de ensino aprendizagem na sala de aula.

De acordo com Dolz, Noverraz e Schneuwly (2013, p. 82), “Uma ‘sequência didática’ é um conjunto de atividades escolares organizadas, de maneira sistemática, em torno de um gênero textual oral ou escrito.” Para Gatinho (2010, p. 147-148), a sequência didática é

um conjunto de atividades de leitura, análise linguística e produção de textos elaborado em função de um ou mais gêneros do discurso oral e/ou escrito e alinhado em função de um objetivo específico – a produção de um texto/gênero como produto final.

Assim, as sequências didáticas são de fundamental importância para o trabalho do professor, uma vez que direcionam as atividades com a língua, proporcionando aos alunos o acesso às diversas práticas de linguagem, configurando-se “como instrumento de articulação entre o *modo de pensar* e os objetos de ensino”. (Gatinho, 2010, p. 148) (grifo do autor). “Uma sequência de atividades didáticas exige o alinhamento das atividades propostas em função de um objetivo específico, o que favorece a aprendizagem do aluno”. (Gatinho, 2010, p. 149)

De acordo com Dolz, Noverraz e Schneuwly (2013), as sequências didáticas possuem uma estrutura básica que engloba várias partes: a primeira delas é a *apresentação da situação*, em que é mostrada a tarefa baseada em gêneros orais ou escritos que os alunos deverão realizar e depois, é solicitada a produção de um texto inicial, correspondente ao gênero trabalhado. É, dessa forma, “o momento em que a turma constrói uma representação da situação de comunicação e da atividade de linguagem a ser executada.” (DOLZ, NOVERRAZ E SCHNEUWLY (2013, p. 84)). Essa fase inicial de apresentação da situação tem como cerne oferecer aos alunos “todas as informações necessárias para que conheçam o projeto comunicativo visado e a aprendizagem de linguagem a que está relacionado”. (DOLZ, NOVERRAZ e SCHNEUWLY, 2013, p. 85), bem como, proporcionar ao professor, através da produção textual inicial, prever quais as reais possibilidades e dificuldades de sua turma, para que ele possa ajustar as atividades e os exercícios já previstos na sequência didática.

Após a apresentação inicial, a etapa seguinte corresponde aos *módulos* que são constituídos por atividades e exercícios com o intuito de aprofundar o conhecimento teórico acerca dos gêneros solicitados na etapa inicial. “Nos módulos, trata-se de trabalhar os *problemas* que apareceram na primeira produção e de dar aos alunos os instrumentos necessários para superá-los.” (DOLZ, NOVERRAZ e SCHNEUWLY, 2013, p. 87) (grifo dos autores).

Trabalhado o gênero detalhadamente e após sanar todas as dúvidas dos alunos acerca dele, chega-se à etapa final da sequência didática, cujas atividades culminam numa *produção final* que proporciona ao aluno concretizar a teoria vista nos módulos, bem como, proporciona ao professor fazer as adaptações da sequência didática ao perfil da turma, levando-se em consideração as potencialidades e as dificuldades de cada aluno. Para isso, o professor precisa analisar as produções dos alunos em função dos objetivos da sequência e do gênero trabalhado, selecionar atividades relevantes à continuidade da sequência, bem como prever e elaborar outras atividades proporcionando uma intervenção diferenciada e aprofundada para os casos de insucesso. A essas etapas elencadas por Dolz, Noverraz e Schneuwly (2013), acrescentamos a atividade de reescrita ou refacção do texto como essencial no processo de ensino e aprendizagem de um gênero.

Segundo Dolz, Noverraz e Schneuwly (2013, p. 93),

as sequências didáticas apresentam uma grande variedade de atividades que devem ser selecionadas, adaptadas e transformadas em função das necessidades dos alunos, dos momentos escolhidos para o trabalho, da história didática do grupo e da complementaridade em relação a outras situações de aprendizagem da expressão, propostas fora do contexto das sequências didáticas.

Assim, o papel do professor é crucial para o sucesso com a sequência didática na sala de aula. Ele precisa estar atento às diferenças dos seus alunos com vistas a orientar o trabalho pedagógico e adaptar as sequências de atividades ao perfil da turma. Além disso, as sequências não devem se configurar em um manual que o docente deva seguir fielmente. Conforme já foi mencionado, ele deve partir das capacidades reais dos alunos, daquilo que eles trazem para visar objetivos de

aprendizagem. A proposta pedagógica com sequências didáticas não pode resultar em algo estanque ou estático.

Para tal, o professor deve, segundo Dolz, Noverraz e Schneuwly (2013), atentar para as escolhas que devem ser feitas em relação às sequências para um ciclo/série e, também, para a escolha dos módulos ou atividades a serem efetivados nas sequências. A respeito das escolhas em relação às sequências para um ciclo/série, os autores dizem que para que sejam contempladas as diversidades das capacidades da linguagem devem ser levados em conta os gêneros diferentes, em função dos objetivos do programa curricular de cada série ou grau de dificuldade da sequência para os alunos, além de se considerar a motivação do gênero para os alunos como ponto relevante no momento da escolha deste. Com relação à escolha dos módulos, as atividades desenvolvidas devem estar calcadas nas dificuldades dos alunos durante a realização das tarefas propostas. Para isso, o trabalho de adaptação das sequências às realidades dos discentes deve implicar a inserção de outras atividades que não estavam previstas nas sequências, bem como a modificação dos textos de referência utilizados. Ainda de acordo com Dolz, Noverraz e Schneuwly (2013, p. 108),

As sequências devem funcionar como exemplos à disposição dos professores. Elas assumirão seu papel pleno se os conduzirem, através da formação inicial ou contínua, a elaborar, por conta própria, outras sequências.

Assim, é necessário perceber a importância das sequências didáticas para direcionar o trabalho docente e cabe ao professor apropriar-se, progressivamente, de seu uso na sala com vistas a direcionar o trabalho com os gêneros textuais.

2 METODOLOGIA: A TRAJETÓRIA DA PESQUISA

2.1 HISTÓRICO DA ESCOLA

O *corpus* da nossa pesquisa foi coletado na Escola Estadual de Ensino Fundamental e Médio Carlota Barreira, situada na zona urbana do município de Areia – PB, em uma turma de 5º ano e uma de 9º ano. A escolha por esses anos/séries deu-se pela necessidade de verificarmos como é trabalhada a leitura na turma que encerra a primeira fase do Ensino Fundamental e na que encerra a segunda fase deste mesmo segmento, uma vez que os alunos que concluem o 5º ano continuam nessa mesma escola, mudando apenas de turno.

Atualmente, a Escola Estadual de Ensino Fundamental e Médio funciona nos três turnos, e atende a aproximadamente 800 alunos, distribuídos em Ensino Fundamental do 5º ao 9º ano, Ensino Médio e Educação de Jovens e Adultos do Ensino Médio (noturno). A escola possui: quadra de esportes, na qual os alunos têm aulas de Educação Física, promovem festas do colégio e se encontram nos finais de tarde para um futebol informal; Banda Marcial, que recebeu o nome de “Banda Marcial Monsenhor Ruy Barreira Vieira” e é formada unicamente pelos alunos das turmas de 9º ano ao Ensino Médio da escola; além de uma capela dedicada a Nossa Senhora das Vitórias, frequentemente usada pela professora de Ensino Religioso e onde também, mensalmente, é celebrada uma missa para os alunos pelo pároco da cidade.

A estrutura física da Escola Estadual Carlota Barreira conta com dois prédios grandes, em que se encontram, além das salas de aula, biblioteca (com um acervo de aproximadamente 4.000 livros dispostos como instrumento de leitura e pesquisas multidisciplinares), à qual a professora do 5º ano, esporadicamente, leva os alunos; sala de informática, onde os alunos são levados por professores de diversas disciplinas para fazerem pesquisas na internet e sala de vídeo, também bastante frequentada pelos alunos acompanhados de seus respectivos professores, segundo informação do diretor da escola.

2.2 DELINEAMENTO DA PESQUISA

2.2.1 Tipo da pesquisa

Inicialmente, trata-se de uma pesquisa de cunho etnográfico, visto que parte da observação e da descrição dos fatos observados com o intuito de propor soluções aos problemas, por ventura, detectados. Sendo assim,

a pesquisa etnográfica propõe-se a descrever e a interpretar ou explicar o que as pessoas fazem em um determinado ambiente (sala de aula, por exemplo), os resultados de suas interações, e o seu entendimento do que estão fazendo. (WIELEWICK, 2001, p. 27).

A pesquisa etnográfica mostra a prática da observação e da descrição e analisa as relações interativas e comunicativas existentes ou não entre os eventos observados como uma das mais relevantes técnicas.

Quanto à abordagem, a pesquisa é qualitativa, uma vez que a interpretação dos fenômenos e a atribuição de resultados não requerem o uso de métodos e técnicas estatísticas. Em relação à forma de estudo, é descritiva, envolvendo o uso de técnicas padronizadas de coleta dos dados: questionário e observação sistemática.

No que diz respeito aos objetivos, trata-se de uma pesquisa-ação. Este tipo de pesquisa caracteriza-se, fundamentalmente, por um contato direto do pesquisador com a situação pesquisada, tornando-se ativo ao buscar desempenhar um papel na realidade dos fatos observados. Segundo Thiollent (1996, p. 14), pesquisa-ação pode ser definida como,

um tipo de pesquisa social com base empírica a qual é concebida e realizada em estreita associação com uma ação ou com a resolução de um problema coletivo em que pesquisadores e participantes representativos da situação ou do problema estão envolvidos de modo cooperativo ou participativo.

Através da pesquisa-ação os dados sobre as pessoas e/ou situações observadas são obtidos por meio de técnicas de observação participante com

explícita interação do pesquisador com a situação investigada, aplicação de questionários, entrevistas e análises de documento. O pesquisador procura priorizar os problemas a serem estudados e encaminhar as possíveis soluções sob forma de ação concreta. A pesquisa, além de pressupor participação e ação efetiva dos pesquisadores, objetiva alargar o conhecimento dos pesquisadores como também das pessoas participantes do processo investigativo.

Quando a pesquisa-ação é desenvolvida dentro de uma organização, como é a nossa desenvolvida em uma sala de aula, faz-se necessário considerar o dinamismo da composição do ambiente escolar como também dos participantes que dela fazem parte, mantendo no decorrer da pesquisa o espírito ético para uma melhor veracidade na análise dos fatos. Por pretender resolver ou esclarecer os problemas da situação estudada através de uma interação pesquisador-situação é que atuamos cooperando junto aos participantes da situação selecionada nesta pesquisa.

A pesquisa foi realizada sob conhecimento e autorização da direção da escola (quando da primeira visita à escola) e dos pais ou responsáveis dos menores envolvidos (conforme documentos anexos no anexo A), em concordância com a resolução da lei 196/96 que define as normas nacionais sobre ética na pesquisa com seres humanos.

2.2.2 Sujeitos da pesquisa

2.2.2.1 Os alunos do 5º ano

Os alunos do 5º ano os quais serão denominados alunos X, formam uma turma no turno da manhã, com 20 participantes, dos quais 11 são meninos (por motivos de frequência escolar, apenas dez responderam o questionário) e nove, meninas (por motivos de frequência escolar, apenas oito responderam o questionário), com faixa etária compreendendo entre 09 e 15 anos.

2.2.2.2 Os alunos do 9º ano

Os alunos do 9º ano, os quais serão chamados de alunos Y, formam uma turma no turno da tarde, com 28 participantes, sendo dezessete do sexo feminino e onze do masculino (por motivos de frequência escolar, apenas dez responderam o questionário), com faixa etária compreendendo entre 13 e 17 anos.

2.2.2.3 A professora do 5º ano

A professora do 5º ano (que chamaremos Professora A) de faixa etária compreendendo entre 31 e 40 anos tem formação acadêmica em Pedagogia e especialização em Educação Infantil. Há 23 anos leciona na mesma escola sob contrato de Prestação de Serviços, com carga horária de 20 horas-aula semanais.

2.2.2.4 A professora do 9º ano

Já a professora do 9º ano (que chamaremos Professora B), de faixa etária compreendendo entre 23 e 30 anos é graduada em Licenciatura Plena em Letras e só há menos de um ano leciona. Nunca havia exercido a profissão de professora e só atualmente é que está ministrando aulas na escola supramencionada, substituindo a professora efetiva que saiu de licença-maternidade há quase um ano e ainda não voltou. Tem uma carga horária de 20 horas-aula semanais.

2.3 MATERIAIS E MÉTODOS

Os dados foram recolhidos em três momentos: primeiramente, foram observadas aulas das professoras das turmas; em seguida, foram distribuídos questionários com perguntas objetivas e subjetivas aos alunos das turmas e às professoras, com o intuito de coletar informações de caráter pessoal, bem como referentes ao contato deles com a leitura; por último, foram propostas e aplicadas

atividades de leitura que contemplam os gêneros textuais/discursivos na sala de aula, a partir de sequências didáticas.

Foram escolhidos gêneros textuais/discursivos a partir daquilo que os alunos responderam nos questionários e que fazem parte da realidade deles. Em seguida, foram desenvolvidas atividades semanais de leitura/escrita/leitura dos gêneros escolhidos, a fim de proporcionar aos alunos uma leitura estimulante, com caráter interativo e relacionado com a leitura com a qual eles têm contato em ambientes extraescolares. Após essa intervenção, o *corpus* foi analisado com vistas a avaliar o efeito do trabalho com gêneros textuais/discursivos na apropriação da leitura pelos alunos.

Os instrumentos utilizados para a análise foram o questionário, já mencionado, que foi aplicado após a observação das aulas (respondido pelos alunos e pelas professoras), a observação das aulas e anotações de campo, bem como a aplicação de atividades diversificadas de leitura que contemplem gêneros textuais/discursivos.

A coleta de dados teve seu início em 09 de março de 2015 e término em 18 de junho do mesmo ano. Este período corresponde a cinco encontros no 5º ano e cinco no 9º ano, equivalendo a sete aulas observadas em cada turma, com 45 minutos cada aula, variando de duas a três vezes por semana, mais as aulas da intervenção: dez aulas (de 45 minutos cada) no 5º ano e a mesma quantidade no 9º ano. Percebemos, nas aulas observadas, que todas apresentam praticamente as mesmas características: leitura de um texto do livro didático seguida de respostas às questões de compreensão e interpretação propostas pelo mesmo livro, com pequenas diferenças em termos de abordagem do texto feita pelas professoras. Após a observação das aulas, aplicamos o questionário aos alunos e às professoras das duas turmas.

Em seguida, fizemos a intervenção didática, correspondendo a dez aulas no 5º ano e dez no 9º ano, com aplicação de sequências didáticas em torno dos gêneros histórias em quadrinhos (HQs) para o 5º ano e reportagens para 9º ano.

Durante as dez aulas de 45 minutos no 5º ano, foram desenvolvidas atividades variadas em torno do gênero escolhido. Para as histórias em quadrinhos, num primeiro momento, foi mostrado, em sala de aula, o gênero e suas peculiaridades a partir da leitura e exploração das características das histórias em quadrinhos e seus suportes.

Esta etapa da atividade foi complementada com a exposição de muitas HQs. Os alunos puderam ler os gibis que fazem parte do acervo da escola, bem como outros levados pela professora-pesquisadora. Além disso, observamos a presença dos quadrinhos no universo virtual (internet). Os alunos foram levados à sala de informática da escola, onde o monitor da sala pôde mostrar a eles como pesquisar HQs na internet.

Em seguida, solicitamos, em grupos, produções escritas do gênero trabalhado (escrever o texto verbal das HQ entregues), enfatizando suporte, expressão corporal, formato de balões, linguagem, entre outros aspectos que foram ensinados previamente. Tais atividades culminaram com a leitura em voz alta, frente à turma, pelos alunos de cada grupo, dos trabalhos produzidos por eles mesmos.

Para o 9º ano, levamos em consideração o avanço tecnológico dos últimos anos e as mudanças proporcionadas na sociedade envolvendo práticas diversificadas de linguagem. Assim, as atividades foram direcionadas mais para os gêneros textuais/discursivos digitais, haja vista que, tanto nas respostas aos questionários quanto na observação das aulas, verificamos um grande interesse dos alunos pelo universo digital, especialmente pelas postagens no *WhatsApp*.

Desta forma, foi trabalhado o gênero reportagem, com textos que se manifestam no suporte digital, através de conteúdos atuais que tratam de temas voltados aos jovens. Tais atividades foram desenvolvidas na sala de aula, sala de vídeo, e biblioteca da escola. (Também tínhamos uma etapa a ser realizada no laboratório de informática do colégio, mas, no momento da atividade, o colégio estava sem internet e a atividade teve que ser realizada em ambientes extraescolares).

Nas dez aulas de 45 minutos no 9º ano, foram realizadas atividades de leitura e escrita com o gênero reportagem. Em um primeiro momento, os alunos receberam reportagens envolvendo temas variados: redução da maioria penal, uso do celular na sala de aula, gravidez na adolescência. O gênero e suas peculiaridades foi estudado a partir da leitura e exploração das reportagens. Os alunos e a professora-pesquisadora puderam descobrir juntos todas as características desse gênero e seus suportes.

Em seguida, os alunos foram levados à biblioteca onde estavam espalhadas sobre as mesas várias revistas contendo reportagens, para identificação do gênero, leitura e troca de ideias entre os colegas. Além disso, eles foram levados à sala de

vídeo onde puderam assistir a várias reportagens e fazer comparações, observando linguagem, público-alvo, características estruturais, bem como outras informações implícitas no texto. Concomitantemente com essas atividades, os alunos fizeram postagens no *WhatsApp* de seus comentários críticos a respeito dos temas que eram explorados em sala de aula.

Finalizando as atividades no 9º ano, os alunos pesquisaram reportagens na internet, em um site solicitado pela professora-pesquisadora e escolheram algumas para serem postadas no *WhatsApp*, ao mesmo tempo em que comentavam as reportagens postadas pelos colegas.

Após a intervenção pedagógica, conforme já foi dito, foi analisado o efeito do trabalho com os gêneros textuais/discursivos escolhidos a partir das respostas dos alunos ao questionário. Antes disso, analisamos as aulas observadas e as respostas dos alunos e professoras ao questionário.

3 ANÁLISE DOS DADOS

Como foi dito anteriormente, a leitura na perspectiva interacionista é, talvez, uma prática nunca utilizada em sala de aula; geralmente é feita uma leitura apenas para avaliar a pronúncia do aluno ou o seu grau de decodificação, ou ainda, para responder a enfadonhas questões de interpretação textual propostas pelo livro didático. Dessa forma, a atividade é mecânica, desprovida de função comunicativa, transformando-se em uma ação desinteressante para o aluno, visto que não contempla o uso efetivo dos gêneros textuais/discursivos.

Partindo desta ideia, demonstraremos a seguir a análise desenvolvida a partir dos dados obtidos nesta pesquisa, conforme descritos no capítulo 2, e fundamentada à luz das teorias apresentadas no capítulo 1. Esta análise tem como principais focos encontrar os motivos que levam o aluno a não se interessar pela leitura proposta em sala de aula e verificar se a metodologia do professor interfere no desenvolvimento dessa habilidade, considerando os seguintes aspectos: 1 - a metodologia das professoras e a concepção de linguagem subjacente (verificadas a partir das aulas observadas e do questionário respondido por elas); 2 - a visão dos alunos a respeito da leitura (observada a partir das respostas ao questionário); 3 - as aulas de leitura durante a intervenção pedagógica.

Neste capítulo, usaremos as seguintes denominações: PA – professora do 5º ano, PB – Professora do 9º ano e X – alunos do 5º ano e Y – alunos do 9º ano, conforme já descrito na Metodologia.

Vale ressaltar que não cabe aqui analisarmos o material utilizado pelas professoras para ministrar as aulas observadas e sim, a forma como estas desenvolveram suas atividades durante as aulas, visto que o foco dessa análise é, conforme já mencionado, observar se a metodologia do professor nas aulas de leitura interfere na prática dessa habilidade e se isto está relacionado à ausência da abordagem dos gêneros textuais/discursivos.

3.1 EM FOCO, AS AULAS DE LEITURA OBSERVADAS NO 5º ANO¹

Durante as aulas ministradas pela professora do 5º ano (PA), verificamos como é contundente para ela uma prática de leitura desprovida de propósitos comunicativos e função social. Numa sequência de sete aulas observadas, distribuídas em cinco encontros, PA sempre solicitou dos alunos a leitura em voz alta do texto, como uma atividade enfadonha e repetitiva, em que todos os alunos leem o texto juntos e depois é feita a leitura de fragmentos por todos os alunos da sala, proporcionando uma leitura exclusivamente para a avaliação que, segundo Kleiman (2013), apenas inibe o leitor e reduz a aula “quase que exclusivamente à leitura em voz alta.” (KLEIMAN, 2013, p. 30), conforme vemos no exemplo a seguir:

Exemplo 1:

PA: - Quero todo mundo lendo bem bonito, viu? Não vão me fazer vergonha!

PA: - X1, inicie a leitura do texto.

PA: - Muito bem, X2. Vamos começar a leitura, todos lendo junto. Não se esqueçam que é pelo título que começa.

PA: - Toda vez que peço pra ler assim, não é a primeira vez. Eu sempre peço pra cada um ler um pedaço e os outros ficam acompanhando e também todo mundo junto, mas parece que esse povo num aprende nunca.

Como podemos perceber, tal forma de trabalhar a leitura na sala de aula só vem a reforçar o caráter mecanicista da leitura, observado nas palavras de Allende e Condemarin (2005, p. 26): “Para muitos educadores, a simples denominação de leitura oral significa um grupo de alunos lendo todos o mesmo texto em uníssono ou, então, cada qual continuando a leitura do ponto em que o outro deixou”, resultando, assim, numa dispersão da turma e numa aparente falta de controle da professora, que parece usar a leitura oral também para tentar disciplinar a turma:

¹ Os textos e as atividades desenvolvidos pela professora do 5º ano durante as aulas observadas encontram-se no Anexo B.

Exemplo 2:

PA: - Façam silêncio! O que danado vocês têm hoje? Tão se mostrando, é? Se continuar assim vocês vão ver!

PA: X1, continue de onde paramos.

X1: - Parou aonde?

PA: - No Japão! Por que num presta atenção? Eu mandei todo mundo acompanhar.

Ainda com relação a essa leitura comumente solicitada pela professora, vimos enfatizar o especial interesse desta pela decodificação perfeita, marcada, geralmente pela esperada boa entonação e dicção por parte dos alunos, além de verificar aspectos relacionados à pontuação. Tal estratégia, de acordo com Kleiman (2013) tem o intuito, geralmente, de proporcionar ao professor perceber se o aluno está entendendo ou não o texto, no entanto, “é mais fácil perder o fio da estória quando estamos prestando atenção à forma, à pronúncia, à pontuação, aspectos que devem ser atendidos quando estamos lendo em voz alta.” (KLEIMAN, 2013, p. 32). Vejamos o exemplo 3:

Exemplo 3:

PA: - O quê? Vrido? Eu acho que eu ensinei vidro.

PA: - É pelo título. Quantas vezes tenho que explicar isso?

PA: - Eita que hoje eles só tão me fazendo vergonha. Tu num sabe lê mais não, é menino? Que gaguejado é esse?

PA: - Apois? E é apois, X5?

PA: - Tem uma interrogação aí aonde que eu não tô vendo?

Conforme observamos, a aula de leitura resume-se à mera emissão de voz ou o propósito primeiro de “avaliar a habilidade dos alunos para o reconhecimento de palavras e o nível de seu domínio da análise fônica e estrutural, dos indícios dados pelas formas das palavras e de sua utilização do contexto” (ALLIENDE & CONDEMARIM, 2005, p. 95), configurando-se numa atividade voltada para uma concepção de língua como estrutura e de leitura com foco no texto. Sendo assim, por mais que esteja legitimada pela maioria dos ambientes escolares, essa “atividade árida e tortuosa de decifração de palavras” (KLEIMAN, 2013, p. 22) não pode ser considerada leitura, visto que apenas expõe o aluno a situações de desconforto, devido à má atuação dele diante do texto lido:

Exemplo 4:

PA: - Alto pra gente escutar. Quando eu chego aqui vocês tão tudo falando alto e até gritando e por que não leem alto?

PA: - Vai, lê alto! Na hora de brigar, tu fala alto, então lê alto.

PA: - Muito bem! Viu, X1, como o X2 leu bem?

PA: - Tá ruim, viu! Parece que não aprende nunca!

PA: - Vai, anda, num tem que ter vergonha de nada não. Leia alto!

PA: - Pelo amor de Deus, você tá regredindo é X5?

De acordo com Allende e Condemarim (2005, p. 95), esse tipo de leitura visa, dentre outros aspectos, a avaliar “as possíveis dificuldades no tom, na articulação, no timbre e em outras qualidades da voz”. Em vários momentos das aulas observadas, nos deparamos com a professora insistindo para que os alunos leiam alto, sem gaguejar, sem cochichar (exemplo 4).

Durante as aulas observadas, também é evidente o desinteresse dos alunos pela fala ou leitura do colega. É como se o aluno, envergonhado por sua própria leitura, ignorasse a leitura e a fala do colega leitor, na tentativa de que o mesmo faça isso quando ele estiver lendo. Isso se justifica na medida em que o aluno lê baixinho, cochichando, pois para ele, o que interessa naquele momento é que a professora o escute, pois é ela quem avalia. Tal atitude reflete a imagem de professor construída pelo aluno como alguém que está no topo da hierarquia e monopoliza as ações na sala de aula:

Exemplo 5:

PA: - Num acredito que vocês vão conversar logo agora e não vão escutar a história do aluno. Agora é tu, X9, vai lê.

PA: - Alto! Leia alto! Você num sabe falar alto, gritar? E por que na leitura fica cochichando?

A postura de PA em sala de aula é sempre a mesma: em pé, ao lado do aluno-leitor, apontando a leitura com o dedo, numa atitude autoritária e coercitiva. Isso reforça a imagem do professor como detentor do saber, controlador das ações na sala de aula e do aluno como mero recebedor, ao qual cabe, unicamente, fazer silêncio para ouvir a leitura repetitiva e enfadonha que ele já conhece e decodificar o texto escrito obedecendo aos critérios impostos pela professora do que é fazer uma boa leitura ou uma leitura “correta”, conforme verificamos nos exemplos 6 e 7:

Exemplo 6:

PA: - Aba... o quê?

O aluno-leitor repete: abarrocado.

PA: - abarrocado?

[A professora ri e todos os alunos riem. A palavra é “abarrotado”, mas a professora não diz ao aluno como se pronuncia].

Em outro momento, verificamos o seguinte:

Exemplo 7:

X1: - É alimpar!

PA: - Alimpar? Está certo isso, gente?

Os alunos riem e dizem:

XX: - Não! É limpar!

Essa leitura que tende a ridicularizar o aluno que não lê de acordo com a norma padrão torna-se, para muitos, um martírio. “Se a professora exigir que a pronúncia da criança também seja padrão, então essa carga se aproxima dos limites do intolerável do ponto de vista cognitivo.” (KLEIMAN, 2013, p. 32). Ainda segundo a autora, as várias interrupções e interferências feitas pelo professor durante a leitura, como forma de correções à pronúncia, interferem no desenvolvimento da compreensão e também “podemos imaginar os efeitos dessa exigência [...] na autoconfiança e outros aspectos afetivos [...]” do aluno. (KLEIMAN, 2013, p. 32).

A leitura é utilizada com mero propósito avaliativo, transformando-se numa atividade punitiva, sem valor comunicativo, causando, assim, uma recusa por parte de alguns alunos e fazendo com que um deles só aceite fazer tal leitura sob pressão (para não perder a aula de Educação Física). Nesse caso, “o aluno lê sem objetivos, lê apenas porque o professor mandou e será cobrado, desvirtuando efetivamente o caráter da leitura.” (KLEIMAN, 2013, p. 34), conforme vemos no exemplo seguinte:

Exemplo 8:

PA: - Vai, X11, conta a tua.

X11: Não, eu nada!

PA: - E tu, X2?

X12: - Eu também não!

PA: - Essas pessoas que não tão participando não vão participar de mais nada, nem de Educação Física nem de nada. Vocês pensam que vieram aqui pra brincar, foi?

Ao iniciar a leitura, o aluno que havia se recusado anteriormente lê com muita dificuldade de decodificação. De repente para a leitura, vira-se para trás e reclama: “— *Tá rindo de que, heim danado?*”, apesar de ninguém estar rindo. Ele continua, após a professora dizer: “— *ninguém tá nem olhando pra você, X13*”. Com muita dificuldade, X13 decodifica sílaba por sílaba, palavra por palavra e lê um pequeno trecho. A professora completa: “— *Aí, muito bem! Mas fez, tá vendo?*” como se quisesse passar para o aluno a ideia de que ele é capaz, ou, ainda, de que ele tem que fazer mesmo porque ela está mandando, ela é quem comanda a situação de sala de aula. Como vimos, a leitura, aqui, tem o objetivo de castigar, uma vez que a professora não cedeu espaço para o aluno colocar suas escolhas entre ler ou não; ela simplesmente impôs tal leitura.

Em outro momento das aulas observadas, o aluno-leitor se retrai e se envergonha diante das correções da professora que o expõe a uma leitura fracassada, fazendo com que este interrompa subitamente a leitura, baixe a cabeça sobre a carteira e chore baixinho, numa atitude de submissão: PA: “— *Vai, X10! Lê, menino!*” O aluno continua chorando frente aos colegas que param e o observam.

Tal atitude da professora apenas reforça o que Allende e Condemarim (2005, p. 96) dizem: “Para muitos educadores, a simples denominação de leitura [...] associa-se à imagem de um aluno que titubeia e se envergonha diante dos demais, por suas manifestadas dificuldades”, contribuindo nitidamente para uma concepção de língua como estrutura e de leitura com foco no texto, em sua linearidade. A leitura é caracterizada como uma atividade de reconhecimento e reprodução do que vê.

Em outro momento das aulas observadas, verificamos que, até quando a professora busca um momento de oralidade com a turma a respeito do texto, esta faz correções quanto ao dialeto do aluno, que se envergonha e se retrai. “A carga cognitiva, já aumentada pela leitura em voz alta (pelo fato de ter que atender tanto à pronúncia como ao sentido), é agravada quando o dialeto da criança não é o dialeto padrão [...]”. (KLEIMAN, 2013, p. 32), conforme vemos no exemplo 9:

Exemplo 9:

PA: - *E o que mais?*

X2: - *Que a mulher foi simbora.*

PA: - *SIMBORA?*

XX: - *Embora.*

PA: - *Certo! O que mais tem no texto?*

Durante as aulas da professora, observamos como é notória uma abordagem totalmente tradicionalista de ensino, segundo a qual a leitura é mera decifração do código. A professora, em todas as aulas se preocupa com a decodificação das palavras, remetendo a uma concepção de texto simplesmente como um conjunto de vocábulos a serem decifrados, conforme vemos neste exemplo: “PA: — *Agora, lê todo mundo junto que eu quero ver como tá a entonação.*” A leitura tem, nas palavras da professora, um propósito único que é treinar o desempenho leitor dos alunos, legitimando uma visão de língua e de leitura notoriamente estruturalista, com foco na mecanicidade e na decodificação.

Conforme observamos, a aula de leitura de PA inicia-se com a decifração de palavras e se encerra com o que a professora considera estudo do texto ou interpretação do que foi lido. A professora privilegia uma interpretação de um sentido único, sem argumentação, reforçando uma leitura da linearidade do texto, “uma vez que “tudo está dito no dito”” (KOCH e ELIAS, 2014, 10), transformando a aula de leitura num espaço de um só: ora o texto, ora o autor, ora o leitor (ver exemplos 10 e 11):

Exemplo 10:

PA: Qual o título do texto?

XX: - Uma cortina colorida que não sai do lugar.

PA: - O texto começa com uma mania, que mania é essa?

X1: - Colar adesivos na janela.

[...]

PA: - Contem mais... o que mais tem na história? Heim? Que o pai do menino... de Igor deixa ele colar...

XX: - Adesivos.

[...]

PA: - Certo! O que mais tem no texto?

X3: - Ela colocava os adesivos para escurecer as janelas e poder jogar vídeo game.

Exemplo 11:

PA: - o texto fala de quê?

XX: - De uma aranha.

PA: - Do que a aranha tem medo?

É importante mencionarmos que a professora faz as perguntas de “interpretação textual” como se fosse um ritual a cumprir, mas na verdade não há, em momento algum, interação autor-texto-leitor, tampouco troca de opiniões entre

os alunos e a professora visto que, segundo o texto, quem colocava os adesivos para escurecer as janelas era o menino Igor e não “Ela”, como afirmou X3 no Exemplo 10, porém, a professora não faz essa ressalva para o aluno e a turma. De acordo com Kleiman (2013, p. 36), não é durante a leitura em voz alta que o leitor mais inexperiente compreende o texto, “mas *durante a conversa* sobre aspectos relevantes do texto”. (KLEIMAN, 2013, P. 36) grifo da autora. Ela acrescenta ainda que, aspectos que passaram despercebidos para o aluno ficam salientes nessa conversa, porém não é “qualquer conversa que serve de suporte temporário para compreender o texto.” (KLEIMAN, 2013, p. 36)

Como vemos, as questões que a professora considera como sendo a exploração do texto nada mais são do que perguntas prontamente identificadas no texto. Mais uma vez, está claro que o objetivo, nesse contexto, não é promover a interação, construir significados, mas aferir a oralidade do aluno, corroborando uma concepção de linguagem como instrumento de comunicação, cujo foco está unicamente no texto. Além disso, a professora costuma fazer perguntas retóricas ou direcionar a resposta dos alunos. Durante o que ela considera “interpretação do texto”, um aluno pergunta o que é alpinista e ela não o faz encontrar a resposta pelo contexto; apenas diz: “— *Alpinista é a pessoa que escala, que sobe as mon...*” E os alunos completam: “— *...tanhas!*”

Também é notória, em todas as orientações de leitura feitas pela professora, a ênfase no título:

Exemplo 12:

PA: - *Vamos iniciar a leitura, sempre começando pelo...*

XX: - *Título*

[...]

PA: - *Muito bem, X2. Vamos começar a leitura, todos lendo junto. Não se esqueçam que é pelo título que começa.*

[...]

PA: - *Vocês devem escrever uma história a partir dos desenhos e usando um dos três títulos ou criando um novo.*

[...]

PA: *Qual o título do texto?*

XX: - *Uma cortina colorida que não sai do lugar.*

Ao dar tamanha importância ao título, a professora demonstra conhecer a importância deste como uma ferramenta de sumarização, porém, em momento

algun passa esse conhecimento para o aluno. Em uma das aulas, ela até remete ao texto perguntando “Qual o título do texto”, porém não questiona a turma sobre a sua adequação. Quando solicita que escrevam uma estória a partir de um dos títulos, não proporciona ao aluno reconhecer o título como parte central e significativa do texto, visto que tal conhecimento não foi passado para eles no momento oportuno, ou seja, quando do estudo dos textos em sala de aula.

Dando continuidade à aula de leitura, a professora pede que os alunos façam a atividade proposta pelo livro didático, de forma mecânica e não reflexiva, não contribuindo para a construção de sentidos do texto. Sendo assim, não é privilegiado o “processo de interação verbal deflagrado por situações de leitura que permitam a identificação dos leitores, como interlocutores” (RANGEL, 2007, p. 48). Ao solicitar que os alunos façam a atividade, a professora não busca desenvolver a criticidade do aluno, tampouco lhes proporciona chegar ao nível dos implícitos no texto, distanciando, dessa forma, o seu trabalho em sala de aula da perspectiva do sociointeracionismo. Vejamos o exemplo 13.

Exemplo 13

PA: - Peguem o caderno de português e façam essa atividade, depois coloquem aqui pra eu corrigir em casa.

PA: - Quando terminarem, coloquem no meu birô que vou levar pra corrigir em casa.

Juntamente com o texto entregue aos alunos na primeira aula observada, a professora entrega também algumas questões de interpretação retiradas do mesmo livro didático de onde foi retirado o texto, que não ultrapassam a superfície do texto, contrapondo-se ao que diz Orlandi, 1999 (apud RANGEL, 2007, p.44): “o texto não é o lugar de informações, completas ou a serem preenchidas, [...] mas é processo de significação, lugar de sentidos”.

Exemplo 14:

PA: - Agora, respondam o exercício que vocês receberam junto com o texto e quando terminarem, coloquem em cima do birô que eu vou levar pra corrigir e entrego depois.

Segundo PA, os textos do livro didático adotado em sala de aula “*não são bons*”, pois são apenas “*pedaços de outros textos*”, por isso ela levou esse outro, em uma folha. Provavelmente a professora está reproduzindo um discurso pronto de que os textos do livro didático são fragmentados, estereotipados e que proporcionam uma leitura mecânica, pois, o texto que ela levou para a aula nesse primeiro momento, também foi retirado de um livro didático², assim como as questões de interpretação textual que o acompanhavam. Se PA não gosta dos textos do livro didático adotado em sala, por que suas aulas são sempre ministradas a partir de textos e atividades do livro didático? A professora deixou que os alunos pensassem que foi retirado, por ela, de uma revista, quando na verdade, a fonte original do texto é uma revista, porém ela não o retirou da revista e sim de um livro didático:

Exemplo 15

PA: - Hoje vocês leram muito mal, não sei o que tinham... é vergonha por causa da professora nova na sala, é? Ou é porque o texto é diferente? Vou dar uma colher de chá dessa vez por que o texto é novo. É de uma revista. (grifo nosso)

Verificamos, nas aulas observadas que, após propor (ou impor) aos alunos que respondam as questões de compreensão propostas pelo livro didático, a professora sempre os orienta a, ao término da atividade, colocá-la no birô para que ela faça a correção em casa, conforme vemos no exemplo 14. Tal atitude da professora contrapõe-se ao que ela tenta fazer logo após a leitura do texto, quando busca, embora inadequadamente, estabelecer uma relação interlocutiva entre leitor e texto.

Após corrigir a atividade em casa e trazê-la para a sala de aula, a professora devolve ao aluno com as correções feitas em caneta e não retoma tal atividade para explorar com os alunos o que ela detectou como possíveis dúvidas deste aluno. Assim, a professora assume a leitura do livro didático e a preconiza ao aluno, apagando-o como sujeito e tolhendo, definitivamente, a leitura do aluno: “O

² O texto entregue aos alunos foi retirado do livro de Magda Soares: SOARES, Magda. Português: uma proposta para o letramento. 1ª ed. Livro 4. Ensino Fundamental. São Paulo: Moderna, 1999. P. 24-26.

resultado final da recorrência dessa leitura é [...] a formação de um pseudoleitor, passivo e disposto a aceitar a contradição e a incoerência.” (KLEIMAN, 2013, p. 29)

Conforme observamos nas aulas de PA, ela sempre prioriza o livro didático em suas aulas. Mesmo tendo consciência de que os textos do livro didático adotado em sala não são tão bons, são fragmentados, ela ignora essa superficialidade a partir do momento que o segue na maioria das suas aulas, incorporando a voz do autor do livro didático sem nenhuma objeção. Em todas as aulas nas quais a professora fez atividades de interpretação textual, elas foram retiradas da atividade de compreensão sugerida pelo livro didático, logo após o texto, configurando-se, mais uma vez numa prática de sala de aula voltada para uma concepção de linguagem estruturalista.

Outro fator a ser mencionado é que, os textos trabalhados pela professora em dois encontros são partes de um todo. É o caso de “Nas garras do primeiro amor”, de Fernando Sabino (a primeira parte localiza-se nas páginas 153 a 155 e a segunda parte, nas páginas 158 a 159) e “A aranha assustadora”, de Don Roff (A primeira parte localiza-se nas páginas 126 a 128 e a segunda parte, na páginas 131 a 133) (conforme vemos no Anexo B), ambos fazem parte do livro didático dos alunos. Durante as aulas observadas, os alunos leram apenas a segunda parte dos dois textos, pois a primeira já haviam lido em outra aula.

Ao término da leitura desses textos, a docente não confronta as partes buscando uma unidade de sentido e proporcionando aos alunos perceberem esse todo. A professora não aproveitou esse momento para a análise dos dois textos, “não há apropriação, apreensão de idéias, mas um trabalho alienado de trechos que concretizam permanências e não transformações de representações que o leitor possa ter.” (RANGEL, 2007, p. 31).

Tal atitude da professora deixa transparecer, nitidamente, a sua visão única e fechada com relação aos textos, reforçando, assim, a leitura como algo compartimentalizado e fragmentado, instaurando no aluno, mais uma vez, uma postura passiva diante do texto lido e confirmando que as leituras solicitadas por PA se propõem, unicamente, para responder às questões de interpretação textual do livro didático, tornando-se uma atividade com um fim em si mesma e reforçando, mais uma vez, uma concepção de língua como instrumento de comunicação.

Como percebemos, nenhuma das aulas de leitura descritas até o momento buscam desenvolver o senso crítico dos alunos, pois a análise dos textos lidos não

chega ao nível do implícito, de modo que o leitor possa também ser autor do dizer do texto, ou seja, não há sujeitos ativos conforme observamos na concepção interacional da língua .

Em uma das aulas observadas, após a leitura rápida do texto, a professora faz um ditado de frases soltas retiradas do texto. Tal atividade é totalmente desprovida de significados, descontextualizada e com o propósito único de verificar a escrita das palavras de acordo com a norma culta. Como vemos em Antunes (2009, p. 52),

empenhados em “ensinar línguas com base no texto”, “a partir do texto”, “através do texto”, “de forma contextualizada”, algumas propostas de atividades supunham estar alinhadas pelas novas perspectivas, simplesmente pelo fato de estarem propondo a retirada de palavras e frases dos textos para fazer os mesmos tipos de análises que faziam antes.

Nesse caso, os alunos são meros copistas de palavras que eles não assimilaram, pois não foi feita uma contextualização do texto para que eles pudessem elaborar sentidos para o texto.

Ainda com relação às aulas observadas, vimos que, quando esta propõe aos alunos uma atividade diferente, eles ficam felizes, empolgados, prova de que as aulas corriqueiras são enfadonhas, chatas e desmotivadoras. (Ver exemplo 16)

Exemplo 16:

PA: - Hoje vou fazer uma atividade diferente para “cobrar” a leitura.

Os alunos ficam animados:

X1: - Oba!

X2: - O que é, tia?

PA: - São apressados, né? Esperem que já vão ver.

PA cria um clima de expectativa, fazendo alguns desenhos aleatórios no quadro e escrevendo algumas frases:

Exemplo 17:

PA: - Vocês devem escrever uma história a partir dos desenhos e usando um dos três títulos ou criando um novo.

Os alunos reclamam:

X3: - Ah, eu num sei fazer isso não!

X4: - *Eu não, professora!*

X5: - *Apois eu vou fazer.*

PA: - *Apois? E é depois, X5?*

XX: - *É pois, tia!*

PA: - *Será possível que até quando peço uma atividade diferente vocês reclamam. Todo mundo vai fazer sim e quem não fizer vai ficar sem nota. Depois que todos fizerem, um por um vai ler pros colegas ouvirem.*

A docente pressiona os alunos para que participem das atividades solicitadas: *“Todo mundo vai fazer sim e quem não fizer vai ficar sem nota”*. Entretanto, nós sabemos que essa não é uma tarefa fácil: escrever. A leitura, por sua vez, é caracterizada de novo como mera tarefa escolar, sem objetivos e propósitos interativos, claros e variados. Silva, E. (apud RANGEL 2007, p, 40) enfatiza “a necessidade de o professor explicitar o objetivo da leitura para que esta não seja entendida como a leitura de mais um texto, por conseguinte, sem despertar o desejo de conhecer o assunto ou mesmo aprofundá-lo”. Além disso, essa atividade aproxima-se muito mais da redação, segundo o modelo tradicional que circula ainda em muitas salas de aula, do que da produção textual indicada atualmente.

Um fator que não nos passou despercebido durante a observação das aulas é que a leitura sempre começa pelos alunos que decodificam melhor e ficam por último, dois alunos que, segundo a professora, apresentam dificuldade de decodificação. Talvez a professora ainda não tenha percebido, mas em todas as aulas observadas, sempre esses dois alunos ficaram para fazer a leitura no final, quando todos os alunos já haviam lido e, por isso, encontram-se dispersos.

Não sabemos as reais intenções da professora com essa atitude, apenas fazemos suposições: fazer com que os alunos não tenham vergonha de ler, já que ninguém mais presta atenção à leitura; ela mesma se envergonha desses alunos e deixa-os para o final, numa atitude de exclusão, ou, ainda, ela os deixa por último para que, ouvindo os outros lerem repetidas vezes, já tenham memorizado como se decodificam tais palavras e, por isso, consigam reproduzi-las melhor.

3.2 O TRABALHO COM OS GÊNEROS TEXTUAIS/DISCURSIVOS NA TURMA DO 5º ANO

De acordo com os PCN (Brasil, 1997) a leitura é um processo de construção do significado do texto, no qual o leitor realiza um trabalho ativo a fim de conhecer as diferentes características e diferentes funções de um texto, enfim o que faz com que ele pertença àquele determinado gênero. “Eis a primeira e talvez a mais importante estratégia didática para a prática de leitura: o trabalho com a diversidade textual.” (BRASIL, 1997, p. 54). Trabalho este que é negligenciado pela professora do 5º ano. Conforme observamos, nas sete aulas em que estivemos juntos, dois gêneros textuais foram lidos em suas diferentes aulas, porém, em nenhum momento foram trabalhadas as características desses gêneros:

Exemplo 18:

*PA: - a **reportagem** fala que para acabar com essa mania é necessário esfregar um pano. O que é esfregar? (grifo nosso)*

Conforme vemos no exemplo 18, sabemos que se trata de uma reportagem, apenas quando a professora menciona o nome “reportagem” durante a conversa sobre o texto que é feita logo após a leitura.

Antes do texto estudado em sala, o livro traz duas partes intituladas: “Preparação para a leitura” e “Interpretação oral”. As questões dessas duas partes trabalham o gênero reportagem, e o suporte, apresentam o título e dão pistas de como proceder com a leitura, entre outros, no entanto nada disso foi contemplado na prática pedagógica observada. Deparamo-nos com o gênero conto em mais duas aulas. Ao encerrar a leitura, a professora faz uma rápida conversa a respeito do texto a partir de duas perguntas que se encontram no livro didático e, mais uma vez, não explora as características do gênero:

Exemplo 19:

PA: - O conto era o que você esperava? [Os alunos silenciam e olham para o livro didático]

PA: - O conto tem um final feliz?

[...]

PA: - Você gostou da narrativa? [Os alunos silenciam e ela repete]:

PA: - *E aí, gostaram ou não dessa história?*
XX: - *Gostamos/Gostei.*

O silenciamento dos alunos diante da pergunta da professora pode indicar o desconhecimento das nomenclaturas “conto” e “narrativa” usadas por PA. Ela não explica aos alunos o que é narrativa nem conto, talvez por também desconhecer ou não atribuir importância a esse saber. Para ela, talvez, o mais importante seja a leitura decodificadora baseada numa concepção estruturalista de língua, em que o texto é mero produto a ser decodificado e a leitura, por conseguinte, é linear. Ao aluno leitor, cabe, portanto, realizar o reconhecimento do código e não do gênero e suas especificidades. Tal situação exemplifica o que trazem os PCN quando afirmam que, sem o trabalho com a diversidade textual, “pode-se até ensinar a ler, mas certamente não se formarão leitores competentes” (BRASIL, 1997, p. 55).

Além disso, os textos trabalhados em sala de aula são colocados para os alunos desnaturalizados nos livros didáticos, criando uma separação entre os textos que existem no mundo e os textos que existem para ensinar, como reforça Rangel (2007, p. 40): “a leitura vinculada ao livro didático não promove o resgate das palavras do cotidiano do aluno para que possa constituir-se um leitor crítico...”

A prática de sala de aula da professora contradiz o seu discurso, quando da resposta ao questionário no momento da pergunta: você costuma trabalhar com os gêneros textuais orais e/ou escritos na sala de aula? Se sim, de que forma? E quais gêneros textuais são mais lidos em suas aulas?

A professora respondeu “*Sim. Através de leituras orais e interpretações de textos*”. Ela não especificou quais gêneros ela utiliza para esse trabalho. Para muitos professores, ainda existe a ideia equivocada de que gênero e tipologia textual seja a mesma coisa. Talvez essa ainda seja a principal dúvida da professora, por isso, prefere se omitir de responder, não quer se estender no assunto ou não tenha percebido que a pergunta pedia um detalhamento maior nas respostas.

Quando perguntada se costuma trabalhar com sequências didáticas e qual a importância que ela atribui ao trabalho com as sequências, a professora respondeu que “*Sim. Porque permite elaborar contextos de forma precisa por meio de atividades e exercícios múltiplos e variados.*” Aqui, mais uma vez, deparamo-nos com uma resposta contraditória em relação à prática. Nas aulas da professora não

há espaço para os sujeitos reais interagirem e não há exercícios múltiplos e variados.

A sala de aula, conforme observamos, é caracterizada como mero espaço de transmissão de informações, com sujeitos agindo passivamente: a professora transmitindo o conteúdo e aceitando as respostas do livro didático e os alunos recebendo esse conteúdo como o único correto, contrariando a concepção de leitura enquanto atividade de produção de sentidos, na qual o leitor é percebido como construtor desses sentidos.

3.3 AS AULAS DE LEITURA SEGUNDO A PROFESSORA E OS ALUNOS DO 5º ANO

Conforme já constatamos, nas aulas de leitura do 5º ano, predomina a leitura superficial do texto e uma concepção de linguagem como estrutura, em que alunos e professora sempre se posicionam passivamente diante do texto escrito. Aos alunos é conferida a posição de receptáculos numa atitude de aceitação das respostas da professora como única detentora do saber; a ela, cabe unicamente aceitar e repassar a visão autorizada do livro didático, apagando-se, definitivamente, a relação interlocutiva entre autor-leitor-texto, cuja construção de significados é negligenciada pela professora.

Nosso foco, nesse momento será analisar como se constituem as aulas de leitura do ponto de vista dos alunos e da professora a partir das respostas destes ao questionário aplicado em sala de aula (ver questionário da professora do 5º ano no anexo C). Num primeiro momento, observemos o quadro abaixo que mostra como os alunos se constituem enquanto leitores apontando o que leem.

O quadro seguinte apresenta as respostas dos alunos do 5º ano quando perguntados sobre os gêneros que costumam ler (Ver anexo D):

Quadro 1: Relação dos gêneros lidos pelos alunos do 5º ano

GÊNERO TEXTUAL/DISCURSIVO	MASCULINO	FEMININO	TOTAL DE ALUNOS
Carta	01	04	05
Romance	0	02	02
Bíblia	05	07	12
Filmes (com legenda)	05	06	11

Propagandas		01	04	05
História em Quadrinhos		10	08	18
Vídeos da internet		06	05	11
Revista (Contigo, Capricho, Horóscopo, Veja etc)		02	03	05
Torpedos/Mensagens celular	no	05	06	11
Textos do <i>Facebook</i>		04	07	11
Textos/Mensagens <i>WhatsApp</i>	no	02	06	08
Contos de fadas		02	02	04

Conforme observamos nas respostas do questionário, as meninas são mais leitoras que os meninos: elas costumam ler mais Bíblia e textos do *Facebook*; eles, vídeos na internet e textos/mensagens no celular. Ambos possuem um interesse especial pela leitura de história em quadrinhos. Quanto ao fato dos alunos apontarem a Bíblia como um dos textos que mais costumam ler, talvez possamos atribuir ao fato de que a maioria dos alunos têm aulas de catecismo (preparação para o ritual da Primeira Eucaristia, da Igreja Católica). Além disso, mensalmente o pároco da cidade reza uma missa na capela do colégio, só para alunos e professores; tal leitura também se deve, provavelmente, às aulas de ensino religioso que eles têm semanalmente nessa capela.

Quanto às demais leituras que costumam fazer, percebemos que fazem parte do universo extraescolar dos alunos, como se, para eles, a leitura que realmente interessa ser mencionada é aquela escolhida por eles e feita, talvez por prazer. O interessante seria realmente a professora aproveitar as práticas sociais dos alunos e propor leituras mais voltadas para o convívio deles, pois como vimos nas respostas dos questionários, alguns desses alunos participam de grupo de dança e da banda marcial do colégio, além de, conforme já dito, frequentarem missas, aulas de catecismo, fazem uso da tecnologia, entre outros. Segundo Antunes (2009, p. 53) “é preciso chegar ao âmbito das *práticas sociais* e, daí, ao nível das *práticas discursivas*, domínios em que, na verdade, são definidas as convenções de uso adequado e relevante da língua.” (grifo da autora).

Ainda segundo a leitura dos alunos, vale mencionar o número bastante reduzido de leitores de contos de fadas. Isso se dá, possivelmente, pela falta desse tipo de leitura no ambiente doméstico e/ou escolar, ou por desconhecerem aqueles livros de histórias que leem a infância toda como sendo contos de fadas.

A seguir, transcrevemos as perguntas feitas, através do questionário aplicado aos alunos do 5º ano, e suas respectivas respostas. As respostas dos alunos foram transcritas como no original. (Ver anexo D)

Quadro 2: Respostas à questão 5 do questionário aplicado aos alunos do 5º ano

Você gosta de ler? Por quê?	
Aluno 1	Sim porque eu gosto de ler porque ensina mais.
Aluno 2	Sim. porque me interessa a ler quando eu não sabia ler eu comesei a ler, eu lia gibis, revistas, livros etc. Ai eu aprendi a ler. todos os dias de tarde ai quando eu comecei a estudar eu ja sabia ler.
Aluno 3	sim porquê e bom i e confortavel e a gente precisa muito ler e tambem se não ler não vai saber de nada não vai trabalhar
Aluno 4	Sim porque é bom a pessoa ta estudando pra passar de ano e aprender mais a saber fazer a tarefa é bom demais na leitura a pessoa aprende a fazer trabalho e também fazer muitas coisas. como brincar, estudar e tambem fazer boas coisas.
Aluno 5	Sim porque ler é muito importante para todos que estudam e porque a gente precisa muito mesmo de ler porque se passa leva uma vida melhor
Aluno 6	eu gosto de ler Sim Por quê e muito bom ler Com a leitura ajuda a gente
Aluno 7	Sim, porque a pessoa que está lendo se imagina naquele personagem, ler e bom para criar historias se passando na vida do personagem e na vida do autor.
Aluno 8	sim por quê eu gosto de ler por quê é mutro bro
Aluno 9	sim porque eu aprenda mais na leitura
Aluno 10	Eu gosto de ler por quê é preciso para jega. nós canto. e não passa vegoia no cantos poriso que eu gosto de ler
Aluno 11	sim porquê é devertedo e faz bem aprende mas conhese mais
Aluno 12	sim por quê aprende mais alguma coizas na vida
Aluno 13	Sim, Porque faz mas a pessoa segui mas o futuro e te uma profisão la na frente.
Aluno 14	Sim Porque eu gosto muito de ler porque eu quero pasa de anos direto eu também quero pasa na faculdade
Aluno 15	Sim porque e importante i bom
Aluno 16	Sim Por quê e bom ler você aprende mais cuando você ler mais rápido você escreve mais rápido.
Aluno 17	as vezes gosto de le porque e inportante e interessante pro futuro se auguem e le as coisa do trabalho
Aluno 18	sim porque priciza mai goto de le em caza e na rua

Quando perguntamos aos alunos se gostam de ler e por que, eles foram unânimes em afirmar que “sim”. Os motivos que justificam esse gosto variam: alguns leem para aprender mais, para fazerem as tarefas da aula, para serem aprovados ao

final do ano letivo; outros, e são poucos, leem porque é muito bom e divertido; a maioria dos alunos lê porque é importante e necessário para: o “trabalho”, “passar na faculdade”, o “futuro” e “levar uma vida melhor”.

Podemos observar, nas respostas dos alunos, que há um discurso impregnado da ideia de leitura relacionada à conscientização de coisa necessária, importante. Lê-se não porque se gosta, mas porque se entende a necessidade para promover a inclusão social. Mais uma vez percebemos que talvez, para o aluno, a leitura importa apenas fora do ambiente escolar e só, como a única forma que ele tem para partilhar do poder social.

Provavelmente, seja a partir dessa conscientização que certas práticas de sala de aula, no que concerne à leitura, sejam justificadas e perpetuadas: as práticas desmotivadoras adotadas por muitos docentes. Segundo Kleiman (2013), isso provém de um entendimento limitado do que seria ensinar português e legitimado dentro e fora do ambiente escolar, visto que os diversos concursos públicos, colégios, universidades ainda

(...) exigem do candidato o conhecimento fragmentado e mecânico sobre a gramática da língua decorrente de uma abordagem de ensino que é *ativamente* contrária a uma abordagem global, significativa, baseada no uso da língua. (KLEIMAN, 2013, p. 23-24)
(grifo da autora)

Corroborando o discurso do aluno está o discurso da professora. Quando perguntada sobre a importância que ela atribui ao ensino da leitura na sala de aula, respondeu que “a aprendizagem se eleva em todas as matérias”. A nosso ver, nesse discurso está implícita uma compreensão de leitura como um meio de aprendizagem das matérias, através da interdisciplinaridade ou apropriação de conteúdos de todas as matérias.

Quando perguntados a respeito do que eles mais leem nas aulas de Língua Portuguesa, responderam, unanimemente, que leem do livro de português: história em quadrinhos, textos grandes e pequenos, palavras, frases, provas, ditado, exercícios, enfim “*tudo do livro de Português*”, conforme vemos na resposta da aluna 2, quadro 3.

Quadro 3: Respostas à questão 9 do questionário aplicado aos alunos do 5º ano

O que você mais lê nas aulas de Língua Portuguesa?	
Aluno 1	Historia em quadrinho no livro de português.
Aluno 2	Textos, Histórias em quadrinhos, frases, palavras, etc. tudo do livro de Português.
Aluno 3	texto enorme mais muito bom porque era animados. a gente ler também frases textos grandes e pequenos
Aluno 4	eu leio Texto leio histórias leio palavras frases leio muitas coisas que é bom demais nós já fez trabalho é muito mais coisas boas.
Aluno 5	histórias do livro muitas coisas de português textos atividades de português provas de português
Aluno 6	texto de Português historia de quadrinho do livro de português
Aluno 7	textos e as historias animadas historias em quadrinhos do livro
Aluno 8	Texto
Aluno 9	Texto palavras istoria em quadrinhos no livro
Aluno 10	Eu ler fraze.
Aluno 11	texto, frases, história em quadrinho no livro de Portugues
Aluno 12	texto e algumas istoria do livro
Aluno 13	texto, frases, historias em quadrinhos no livro de português
Aluno 14	texto Historinha em Quadrinhos
Aluno 15	texto e frases
Aluno 16	Textos de português
Aluno 17	so leitura do livro, ditado de fraze e texto de português
Aluno 18	A leitura dos exercício

É notório, nas respostas dos alunos o quanto a aula de leitura enfatiza a leitura do livro didático, legitimando-o e neutralizando a posição dos **“sujeitos ativos que – dialogicamente – se constroem e são construídos no texto”** (KOCH e ELIAS, 2014, p. 10). Os alunos têm como quase única fonte de leitura na sala de aula o livro didático.

Quando perguntada sobre o que é leitura, ela respondeu *“que a leitura transforma e inova os pensamentos”*, no entanto, a professora tem um repertório de leitura quase restrito ao livro didático e sua forma de abordar esses textos não contribui para desenvolver nem transformar o espírito crítico do aluno, tampouco o leva à inovação do pensamento, visto que essa leitura não ultrapassa a materialidade do texto. A *“consequência dessa atitude é a formação de um leitor passivo, que quando não consegue construir o sentido do texto acomoda-se facilmente a essa situação.”* (KLEIMAN, 2013, p. 27)

Em relação a levar os alunos a lerem com frequência, a professora respondeu que sim e que acha *“muito importante para o crescimento da aprendizagem”*, no entanto, percebemos que a forma como a leitura é abordada não

promove a construção de conhecimentos e sim a passividade, tampouco leva os alunos a ampliarem o nível de aprendizagem, como assim ela diz desejar.

É importante mencionamos também que, diante das respostas dos alunos, percebemos que, para eles, textos são aqueles que se encontram no livro de português. Portanto, história em quadrinhos, para eles, não é considerado texto, uma vez que eles afirmam ler texto do livro de português e história em quadrinhos, no entanto, talvez seja essa a leitura “animada” mencionada pelo aluno 7 no quadro 3, e por tantos outros no quadro 4, conforme vemos a seguir:

Quadro 4: Respostas à questão 10 do questionário aplicado aos alunos do 5º ano

Você gosta do que lê nas aulas de Língua Portuguesa? Por quê?	
Aluno 1	sim porque é muito bom.
Aluno 2	Sim, porque tem coisas interessantes, tem frases para ler etc.
Aluno 3	sim porque são historias que eu gosto que eu me agrado as istorias são legais.
Aluno 4	Sim porque é bom e da mais pra aprender as coisas que nois tem que aprender as coisas do nosso planeta.
Aluno 5	Sim porque e muito interessante muito interessante.
Aluno 6	Sim Por quê é animado alegre
Aluno 7	Sim, porque são animadas.
Aluno 8	Eu gosto de ler
Aluno 9	Não
Aluno 10	Eu gosto muito de ler nas sala de alula
Aluno 11	livro a história que tem no livro Eu. gosto lé
Aluno 12	gosto muito das alas de português
Aluno 13	Sim, Porue faz agente se sente mais avontade e ler mais ainda do que eu leio.
Aluno 14	sim. Porque é importante
Aluno 15	Sim por quê Eu aprendo mas
Aluno 16	Sim Porquê tem Textos tarefas frases pra ler.
Aluno 17	as vezes quiria leitura mais engrasada.
Aluno 18	Não porque eu goto de ler as placa na rua. na escola e chato

Verificamos, nas respostas da maioria dos alunos, que eles reproduzem um discurso de que “tudo está bom”, “tudo está ótimo”, reflexo, talvez, de uma passividade já imbuída pelo contexto escolar. Os alunos estão satisfeitos com os textos que leem e consideram tais textos “interessantes”, “legais”, “animados” e também afirmam gostar muito das aulas, perpassando um ilusório clima de satisfação e comodismo entre eles mesmos e a professora.

Esse recíproco ambiente de satisfação é percebido quando, ao ser perguntada sobre como avalia a leitura de seus alunos, a professora respondeu

“*muito boa*”, ou seja, se é cobrada ao aluno apenas a reprodução fiel da leitura didatizada, mecanizada, decodificadora. Assim, é provável que os alunos, realmente, atendam às expectativas da professora, uma vez que, para ela, a compreensão do texto lido vem em segundo plano, diferentemente do que vimos no capítulo 2 a respeito da concepção de linguagem enquanto interação.

Além disso, quando perguntada se detecta alguma dificuldade em seus alunos no aprendizado da leitura e caso sim, se ela ocorre mais no nível da decodificação ou no nível da compreensão, a professora simplesmente respondeu “*Não*”, conferindo às repostas dos alunos um maior grau de veracidade e indo de encontro ao que ela apregoa na sala de aula, conforme observamos no exemplo 20:

Exemplo 20:

PA: - Pelo amor de Deus, você tá regredindo é X5?

PA: - Não tão sabendo lê mais não, é? Tão desaprendendo?

PA: - Tá ruim, viu! Parece que não aprende nunca!

PA: - Atenção! Façam silêncio que X9 vai ler. Ele já não lê bem... e com vocês conversando nem eu entendo nada.

PA: - Leia, X8, é como andar de bicicleta: só se aprende praticando, quanto mais você lê, mais você aprende. Ele sempre teve muita dificuldade.

Conforme vemos, alguns alunos apresentam dificuldade no aprendizado da leitura e ela se dá mais no nível da decodificação. Isso também acontece no nível da compreensão, como observamos em outro momento de suas aulas, consequência, provavelmente de um ensino baseado numa concepção de língua que não proporciona a construção de significados, provenientes da interação autor-texto-leitor.

Ainda com relação ao quadro 4, é importante ressaltar que o aluno 18 reconhece a importância da leitura com uma função social quando diz gostar de ler as “*placa na rua*”. Há uma inquietação da parte dele, por isso reivindica textos reais para a leitura, pois o que se lê na escola é “*chato*”.

No quadro 5, eles apontam para leitura considerada “*não chata*”. Vejamos o quadro.

Quadro 5: Respostas à questão 11 do questionário aplicado aos alunos do 5º ano

O que você indica para o professor trazer para ser lido em sala de aula? Por quê?	
Aluno 1	livros em quadrinho porque são divertido e legal até de mais.
Aluno 2	Trazer gibis para a gente ler, porque é bom para a leitura para quem tem dificuldade para ler e ótimo.
Aluno 3	istorias diferentes e interessantes.
Aluno 4	historias porque ela não lia mais era bom pra aprender mais muito mais e gostoso aprender.
Aluno 5	gibis, livrinhos para a gente ler porque isso vai ajudano agente ai mais pra frente
Aluno 6	livros de desenho do Pícapau amarelo da monica da barbie.
Aluno 7	gibi, textos e historias animadas.
Aluno 8	Eu gosto que a professor trazer livro de gibi
Aluno 9	sim estoria em quadrinho para aprender mais
Aluno 10	Eu indico trazer para Sala de aula traduzi ostes
Aluno 11	mais leitura e livro em quadrinho
Aluno 12	leitura português
Aluno 13	historia em quadrinhos, Por que tem mais aventura e Perdão
Aluno 14	Os livros Porque ela ensina a os alunos lê Historia em Quadrinhos
Aluno 15	um livro bem grande de istoria por quê bom
Aluno 16	Nada Por quê o quê a professora trazer ta bom.
Aluno 17	livro de gibi com historia legau e pequena
Aluno 18	gibi porque e bom e faci de le.

Quando perguntados sobre o que eles indicam para o professor trazer para ser lido em sala de aula e por que, os alunos responderam: gibi, história em quadrinhos, livros, história(s) diferentes e interessantes, legal e pequena, divertida, com mais aventura e ainda afirmam que: ela (a professora) não lia (histórias) mas que seria bom para que pudessem aprender muito mais porque é gostoso (aluno 4, quadro 5).

As respostas dos alunos só vêm confirmar a inquietude deles diante daquilo que leem na sala de aula. Nas sugestões de leitura para dinamizar as aulas de Língua Portuguesa está implícito o desejo de mudança por parte dos alunos e ao reconhecimento e necessidade de se trabalhar com textos reais. Isso fica mais claro nas respostas dadas ao questionamento apresentado no quadro 6. Vejamos o quadro.

Quadro 6: Respostas à questão 12 do questionário aplicado aos alunos do 5º ano

O que você acha de trabalhar com o <i>Facebook</i> na escola? E com o <i>WhatsApp</i> ?	
Aluno 1	Os dois
Aluno 2	Eu gosto do facebook porque a gente conversa com os amigos ou amigas e faz mais amizades

Aluno 3	Não porque não combina que a sala de aula e so pra estudar
Aluno 4	é bom porque nois amamos fazer isso é bom demais só e etc.
Aluno 5	Gostaria muito de trabalhar com os dois
Aluno 6	muito legal Por quê as Pessoas Pode fala com a outra
Aluno 7	São legais se comunica com as pessoas, mas na hora da aula sempre desliga o aparelho
Aluno 8	Sim
Aluno 9	Não
Aluno 10	Sim Eu gosto de trabalhar com o Facebook
Aluno 11	Não porque os aluno não presta atecção na tividade
Aluno 12	sim com Facebook e com o Whats App
Aluno 13	eu acho que niguem poderia aprende a escreve.
Aluno 14	Não que eu não gosto
Aluno 15	Não gosto
Aluno 16	Não Porquê vicia.
Aluno 17	Muito bom e legal
Aluno 18	seria rim porque o diretor não dexa

Quando perguntamos aos alunos o que achavam de trabalhar com o *Facebook*³ com o *WhatsApp*⁴ na escola, a resposta nos surpreendeu: 50% dos alunos responderam que sim porque gostam e porque podem se comunicar e conhecer pessoas, mostrando nitidamente que conhecem a funcionalidade desses textos. No entanto, o restante dos alunos respondeu que não, por muitos motivos: vicia; os alunos não prestarão atenção nas atividades de sala de aula; não combina, pois a aula é só para estudar; o diretor não deixa; e, por fim, ninguém poderia aprender a escrever (talvez pelo fato de que, nesses gêneros digitais não se costuma usar a norma culta da língua e talvez esse seja um dos motivos que leva muitos alunos a gostarem do gênero).

Como percebemos, possivelmente está incutido nas respostas dos alunos o discurso ditador propagado nas escolas por gestores e professores e em casa pelos próprios pais de que o *Facebook* e o *WhatsApp* atrapalham a vida escolar do aluno, por isso devem ser proibidos em sala de aula. Tal atitude remete-nos às palavras de Kleiman (2013, p. 24) quando afirma que “uma das primeiras barreiras que o professor tem que negociar para poder ensinar a ler é a resistência do próprio aluno, ou dos pais do aluno quando esse é uma criança mais nova.” Além disso, a autora

³ Facebook é uma rede social lançada em 2004. Ela é gratuita para os usuários que criam perfis que contêm fotos e listas de interesses pessoais, trocando mensagens privadas e públicas entre si e participantes de grupos de amigos.

⁴ *Whatsapp* é um software para smartphones utilizado para troca de mensagens de texto instantaneamente, além de vídeos, fotos e áudios através de uma conexão a *internet*.

acrescenta que “é justamente essa resistência a que é usada pelo burocrata (que pode ser o diretor da escola, outros professores), para efetivamente impedir uma prática alternativa.” (KLEIMAN, 2013, p. 24).

Esse autoritarismo que perpassa o currículo escolar pode ser um dos motivos pelo qual a professora não aproveita os outros espaços da escola: biblioteca, sala de informática, sala de vídeo, para dinamizar as suas aulas. Ao perguntarmos aos alunos em quais ambientes, além da sala de aula, eles costumam ter aula de Língua Portuguesa, apenas um aluno respondeu “*biblioteca*”; os demais foram unânimes na resposta: “*Nenhum*”.

Diante disso e pensando na aprendizagem dos alunos, perguntamos como eles acham que deveria ser o ensino de leitura na sala de aula. As respostas encontram-se no quadro 7:

Quadro 7: Respostas à questão 13 do questionário aplicado aos alunos do 5º ano

Como você acha que deveria ser o ensino da leitura na sala de aula?	
Aluno 1	ser trabalhado com a leitura
Aluno 2	Em grupo de meninas e um grupo de meninos.
Aluno 3	que todo mundo lese bem que todo mundo não bagunsace que aprendia mais.
Aluno 4	eu queria que fosse mais bom mais gostoso e também é tudo mais bom e etc.
Aluno 5	ler tudo de uma vez só ler também um purum
Aluno 6	em grupo em frete com a professor etc.
Aluno 7	Ser trabalhado mais com novas histórias.
Aluno 8	Como a leitura
Aluno 9	um jibi
Aluno 10	muitos bor
Aluno 11	bem mais divertido
Aluno 12	por quê e inportante para a nossa vida
Aluno 13	que todo o mundo traseçe o livro para ler todos.
Aluno 14	Insinano aos aluno para eles apprende a lé
Aluno 15	Eu gostaria que foce bem oganizado
Aluno 16	A professora que sabe.
Aluno 17	Que todo mundo trocesse um livrinho e ela mandava le e conta a historia
Aluno 18	encina direito que não sabi ler sem grita com pasiensa

Quando foi perguntado aos alunos como eles acham que deveria ser o ensino de leitura na sala de aula, responderam que deveria ser em grupo, que todos trouxessem livro para a sala de aula, que fossem trabalhadas novas histórias e que fosse mais divertido, gostoso e organizado. O desejo manifestado por estes alunos é

um reflexo do trabalho, possivelmente, insatisfatório com a leitura na sala de aula, seja com relação ao material escolhido para isso, seja na forma de abordagem desse material. Isso mostra, nitidamente, que há uma necessidade de ressignificação dessa leitura vista em sala.

Além disso, um aluno pede que seja ensinado direito àqueles que não sabem ler, sobretudo sem gritaria. Isso traz à tona duas atitudes presentes no ambiente escolar analisado aqui: a primeira é observada na resposta da professora quando perguntada como se deve ensinar a leitura e ela diz *“a leitura deve ser ensinada de forma prazerosa para incentivar o gosto pela leitura”*. Tais palavras se configuram num discurso pedagógico autorizado e legitimado pelo senso comum: *“a leitura melhora a aprendizagem”*, *“a leitura deve ser ensinada com prazer”*, *“a leitura isso”*, *“a leitura aquilo”*, são frases prontas comumente ouvidas em formações pedagógicas e que acabam se convencionando socialmente.

O discurso do aluno remonta a imagem de um professor impaciente, consequência, talvez, do cansaço de anos (23 anos) em sala de aula e contradiz o discurso idealizado da professora de que a leitura deve ser ensinada com prazer. Visto que tal prática não acontece nas aulas da professora, é comum nos depararmos com exemplos de recusa à leitura, conforme observamos em suas aulas e já apontamos nesta análise.

A segunda atitude a ser observada no ambiente escolar diz respeito à ideia de professor autoritário, também já apontada nessa análise, que impõe aos alunos a leitura sem propósitos comunicativos presentes no livro didático, que tolhe a fala do aluno instaurando o silêncio na sala de aula. Tal silêncio é consequência da incompletude do aluno-sujeito, por isso surge a necessidade de mudança, de transformação, de querer um ambiente onde prevaleça a aprendizagem da leitura efetivada pela interação professora-alunos.

Ainda com relação ao questionário, foi perguntado à professora como ela trabalha a leitura na sala de aula e ela respondeu que *“Por parte e individualmente para que haja uma integração com os alunos e, também através de histórias contadas.”*

A leitura individual, conforme a professora mencionou é realmente uma estratégia a ser considerada, porém, em todas as aulas observadas, em momento algum ela solicita a leitura individual e silenciosa antecedendo a leitura em voz alta. Segundo Rangel (2007), solicitar a leitura oral sem antes fazer a silenciosa “induz ao

erro, o que não quer dizer que haja um problema de compreensão.” (RANGEL, 2007, p. 20)

Exemplo 21:

PA: - Muito bem, X2. Vamos começar a leitura, todos lendo junto. Não se esqueçam que é pelo título que começa.

A leitura silenciosa dos alunos é de fundamental importância, tendo em vista que, isso permitiria, segundo Rangel (2007, p. 20), favorecer “o reconhecimento da apreensão rápida da palavra, da adivinhação do material periférico, o que não acontece quando o leitor lê o texto, já na primeira leitura, em voz alta.” Sendo assim, os alunos, provavelmente, teriam um melhor desempenho na leitura se fosse estimulada primeiro uma leitura silenciosa e depois, a leitura oral.

Quando a professora fala de “*promover a integração entre os alunos*”, percebemos, mais uma vez, resquícios de discursos prontos e cristalizados no senso comum, visto que, ao que parece, em sua prática ela negligencia as atividades que possam proporcionar a integração entre os alunos. Além disso, a professora respondeu também que trabalha a leitura “*através de histórias contadas*”, o que verificamos como ponto positivo para a interação, porém, não sabemos, realmente, se ela faz esse trabalho com a turma ou, mais uma vez estamos diante de um discurso meramente teórico.

Sendo assim, percebemos nas aulas do 5º ano que há uma inconsistência entre aquilo que o professor teoriza e aquilo que efetivamente pratica. As leituras trabalhadas em sala de aula estão quase sempre arraigadas ao livro didático, legitimando uma única leitura, configurando uma ideia de sujeitos passivos e apáticos diante do texto. Esse quadro impossibilita a concretização de um trabalho de cunho essencialmente interacionista.

3.4 EM FOCO, AS AULAS DE LEITURA OBSERVADAS NO 9º ANO⁵

A partir desse momento, o nosso foco de análise se volta para as aulas observadas no 9º ano do Ensino Fundamental. Assim, como no 5º ano, pretendemos verificar qual a concepção de língua e de leitura que subjazem as práticas de ensino.

Durante a observação das aulas da professora (doravante PB), constatamos pequenas diferenças em termos de abordagem do texto escrito com relação à professora do 5º ano. Foram sete aulas observadas, distribuídas em cinco encontros, em que a professora solicitava a leitura do texto, numa abordagem positiva num primeiro momento e, em seguida, cobrava dos alunos a realização de atividades de compreensão propostas pelo livro didático, conforme vemos no exemplo 22:

Exemplo 22:

PB: - Abram o livro na página 46 e leiam esse texto. Depois, façam a atividade do número 1 ao 5.

A professora é bastante breve em relação à atividade: não há explicações, questionamentos, tampouco dúvidas a tirar por parte dos alunos que fazem a atividade em silêncio. Atividade esta que tem como propósito o estudo gramatical dos adjetivos compostos, conforme título da seção do livro.

Exemplo 23:

Y1: - Só as respostas, professora?

PB: - Sim, eu já disse que as minhas atividades do livro são só as respostas, né? Prestem atenção que esse assunto também vai cair na prova.

Percebemos, na aula da professora que, há uma tentativa de contextualizar a gramática para acompanhar os novos pressupostos teóricos de que se deve ensinar língua com base no texto, no entanto, o texto foi usado como suporte para outra prática de ensino: a retirada de palavras e frases do texto que apenas serviu de “pretexto” para outras atividades, como se ele, por si só, não pudesse constituir

⁵ Os textos e as atividades desenvolvidos pela professora do 9º ano durante as aulas observadas encontram-se no Anexo E.

objeto de estudo. Como vemos em Santos (2007, p.21) “O texto é tomado, então, como objeto de uso, mas não do ensino”.

Das cinco questões de estudo do texto, apenas duas são de interpretação textual; as demais solicitam a retirada de elementos gramaticais. O texto escolhido para esta atividade é o poema “Bem-querer benquerendo”, de Felipe Stucchi de Souza, com versos curtos e ritmo marcante com o qual a professora poderia trabalhar a parte estética da linguagem a partir da leitura em voz alta. No entanto, o texto foi usado apenas para procurar adjetivos, como podemos observar no Exemplo 24:

Exemplo 24:

PB: - Como vocês viram na atividade, os adjetivos compostos são flexionados de maneira diferente. Eles são flexionados de acordo com algumas regras que vamos ver só na próxima aula, certo?

Sucedendo a atividade, o livro didático traz algumas regras de como se flexionam os adjetivos compostos, assim, a aula de leitura é encerrada. Percebemos, nitidamente, uma abordagem de cunho totalmente tradicionalista, em que ficou de lado o estudo da função do material linguístico para a construção do sentido do texto. A prática fundamenta-se numa concepção de língua como instrumento de comunicação, cujos sujeitos são, conforme Koch e Elias (2014) assujeitados pelo sistema.

Tal atitude revela, talvez e conforme já afirmamos, uma tentativa de análise linguística contextualizada, visto que, conforme observamos em suas aulas, a professora, vez por outra, procura direcionar o seu trabalho para uma abordagem de língua numa perspectiva mais interacionista, embora sem sucesso. No nosso segundo encontro, a professora inicia a aula fazendo algumas perguntas “motivadoras” aos alunos. Vejamos o exemplo 25:

Exemplo 25:

PB: - Quem de vocês, hoje, se sente incompreendido pelos pais?

YY: - EU! [Os alunos levantam a mão e gritam forte].

PB: - De repente, vocês querem sair, ir pras festas e os pais de vocês não deixam, né? Reclamam dos amigos de vocês, das roupas... as meninas usam shortinhos curtos e os pais reclamam...

não é? Os meninos querem usar tatuagem... fazer as sobrancelhas... vocês chegam em casa falando com gírias, né? E os pais?

YY: - Reclamam e... [falam todos ao mesmo tempo e não dá para entender o que dizem]

Y1: - Ah, eles ficam muito brabos... manda voltar cedo... diz que num vai deixar sair... mas deixa.

Y2: - O meu pai até quer, mas num manda mais em mim.

Y3: - O meu num mim deixa sair não, professora. Diz que eu sou muito nova.

PB: - É, ele tá certo, né? Vocês não entendem, mas eles têm razão. Isso se chama cuidado. Eu tenho um filho de 3 anos e tenho cuidado e ele só fica comigo, ainda não vai pras festas, né? Imagine os pais de vocês, como não ficam?

Y4: - Eu queria sair a hora que eu quisesse, mas eu também saio escondido.

Percebemos que, nesse momento, a professora tenta interagir com os alunos, proporcionando-lhes um espaço para exporem suas ideias, seus pontos de vista a respeito do assunto a ser trabalhado em sala, ao mesmo tempo em que leva em consideração os aspectos socioculturais dos alunos e reconhece o repertório de conhecimentos que eles têm construído durante a vida.

Os alunos participam, interagem, havendo, assim, uma partilha de sentidos, uma troca de experiências reais. Isso proporciona a aprendizagem da leitura, conforme vemos nos PCN (Brasil, 1997) como um processo de construção de significado: “trata-se de uma atividade que implica, necessariamente, compreensão, na qual os sentidos começam a ser construídos antes da leitura propriamente dita.” (BRASIL, 1997, p. 53)

A professora contextualiza o tema resgatando os conhecimentos prévios dos alunos e o relato de experiência deles quando falam dos pais, caracterizando-se, desta forma, como produtores de sentido e refletindo a respeito da realidade deles e dos colegas. Sendo assim, tanto a professora como os alunos transformaram a sala de aula em um lugar real de interação, com eles agindo como sujeitos reais, propiciando, assim, uma prática de ensino de cunho interacionista.

Tal prática fez com que os alunos participassem, expusessem sua realidade e ainda reclamassem quando a professora tentou sair do momento informal:

Exemplo 26:

PB: - É mesmo? Bem gente, eu só queria falar um pouquinho com vocês sobre as cobranças dos pais que vocês consideram careta pra

gente entender um pouquinho mais o texto que vamos ler agora. Abram o livro na página 48.

Y5: - Ah, professora, tava tão bom?

Y6: - Vamos só conversar hoje?

Y7: - A senhora nunca conversa com a gente...

Y8: - Tava bom demais pra ser verdade.

Além dessa conversa antecedendo o texto, a professora direciona-os a observarem o título e fazerem hipóteses a respeito do conteúdo do texto:

Exemplo 27:

PB: - Parem de reclamar e peguem o livro. Y8, você pode ler apenas o título deste capítulo? [o aluno lê]

PB: - Muito bem, agora respondam: o que vocês acham que tem no texto... por que “dança das gerações”?

Y9: - Eu acho que são muitas gerações misturadas...

PB: - Ótimo! O que mais?

Y10: - Dança é movimento...

PB: - CERTO! Dança quer dizer movimento... e se relacionarmos isso ao título, o que podemos falar a respeito?

Y11: - A dança das gerações é que elas estão sempre mudando, em movimento?

PB: Sim, exatamente, podemos dizer que as gerações vivem em conflitos, se movimentam, mudam, não conseguem chegar a um consenso,.. tudo isso por quê? Por que o conflito?

Y12: - Por que são diferentes.

PB: - São diferentes em que ponto? Como assim, diferentes?

Y13: - Eles são de época diferente, com idade diferente...

PB: - Certo. O que gera conflito entre as gerações é justamente a diferença de idade entre os pais e os filhos... isso tudo que vocês me disseram dos pais de vocês... quando mandam em vocês... né? Então, agora, vamos ler o texto, mas antes, me digam o que vocês acham que tem no texto, a partir do título? [o título do texto é “Pais”]

Y14: - Fala dos pais e... acho que dos filhos...

Y15: - Tem uma foto de casamento... deve falar dos pais se casando...

Tal estratégia é bastante positiva à compreensão. Ao resgatar o contexto dos alunos, a professora mostra que reconhece a importância do título como uma fonte norteadora e significativa que antecede o conteúdo do texto. Orientando os alunos a identificarem o título e sua relação com o texto como uma atividade prévia à leitura, a professora direciona e instiga os alunos a buscarem desvendar o conteúdo do texto. Outra estratégia considerada positiva durante a atividade de leitura foi a solicitação da leitura silenciosa antes da leitura oral, como vemos no exemplo 28.

Exemplo 28:

PB: - Pois bem, leiam o texto em silêncio para descobrir do que ele fala. À medida que forem lendo, marquem as palavras desconhecidas.

PB: - Agora que todo mundo já leu silenciosamente, vamos fazer uma leitura em voz alta. Quem quer começar lendo?

“A leitura silenciosa, antes de uma leitura oral ou em grupo, é um momento preparatório essencial para que o leitor se aproprie das idéias do autor e estabeleça, num primeiro momento, a leitura curiosa e criativa” (RANGEL, 2007, p. 39). Assim, a professora utilizou a leitura com um propósito bem definido: proporcionar ao aluno conhecer o texto antes. A leitura silenciosa também auxilia a evitar uma exposição fracassada como aconteceu com alguns alunos do 5º ano, já mencionados nessa análise.

Os PCN (Brasil, 1997, p. 60) alertam para alguns cuidados no trato com a leitura: “toda proposta de leitura em voz alta precisa fazer sentido dentro da atividade na qual se insere e o aluno deve sempre poder ler o texto silenciosamente, com antecedência – uma ou várias vezes.” Como podemos observar, é extremamente importante para o aluno esse momento individual de leitura.

A mecanicidade da leitura vem à tona na aula observada quando a professora solicita que os alunos destaquem as palavras desconhecidas no momento da leitura silenciosa: *Y2: – É só pra ler, é professora? PB: “– Por enquanto, sim e marquem as palavras desconhecidas.”* Marcar as palavras desconhecidas é em si uma atividade produtiva para o processo de compreensão textual, porém tal atividade é retomada de forma descontextualizada quando a professora orienta os alunos a verificarem o significado de algumas palavras que ficam depois do texto, legitimando, mais uma vez a leitura do livro didático: *PB: “– Agora, olhem as palavras desconhecidas que tão nesse quadrinho logo abaixo do texto... vejam o significado...”* Ela não faz a contextualização dessas palavras, tampouco outro comentário.

Também percebemos que, dessa forma, fica bem mais difícil para o aluno se concentrar no texto e buscar a compreensão pelo contexto, visto que ele fica preso à função de sublinhar as palavras desconhecidas. Isso traz à tona o modelo de leitura ascendente – *bottom up* –, em que o leitor, diante do texto, lê começando pelas letras, continuando pelas palavras e frases até chegar à compreensão do texto

propriamente dito. Foucambert (1994) afirma que não se aprende lendo palavras, frases, textos. E Solé (1998, p. 23) diz que esse tipo de leitura “é um modelo centrado no texto e que não pode explicar (...) o fato (...) de que possamos compreender um texto sem necessidade de entender em sua totalidade cada um de seus elementos.”

Além disso, há um fator que mostra a decodificação como objeto primordial na leitura. Este é verificado quando os alunos leem o texto em voz alta e a professora faz a correção de algumas palavras que o aluno-leitor não decodificou adequadamente, apontando para uma metodologia mecanicista, com ênfase na decodificação perfeita, características da concepção de língua como estrutura, como um código a ser decifrado. No entanto, é válido mencionarmos a sutileza com a qual PB faz essas correções, como vemos no exemplo 29. Ela não expõe seus alunos ao ridículo diante dos colegas, fazendo comparações entre leitores e externando as dificuldades de determinados alunos para toda a turma.

Exemplo 29:

PB: - Agora sou eu. [Y18 começa a leitura e não decodifica adequadamente uma palavra]

PB: - FATIOTA. Prestem atenção nas palavras. [Ela corrige a leitura do aluno]

[...]

PB: - elucidativa. [ela fala baixinho, perto do aluno]

O aluno-leitor para e diz:

Y11: - Ah, agora eu me perdi.

PB: - A senhora... [ela começa e o aluno continua...]

Tal atitude de PB faz com que seus alunos, num primeiro momento, prontifiquem-se a ler (com pequenas exceções), levantando a mão sem receios:

Exemplo 30:

PB: - Agora que todo mundo já leu silenciosamente, vamos fazer uma leitura em voz alta. Quem quer começar lendo?

YY: - EU! [Alguns alunos respondem ao mesmo tempo enquanto levantam a mão].

[...]

PB: - Peguem o livro também para poder acompanhar a correção da atividade. Quem vai ler?

Y1: - Eu leio, professora.

A aula da professora continua nesse clima de interação até o momento em que ela solicita que seja feita a atividade de compreensão do texto proposta pelo livro didático. Os alunos reclamam da extensão da atividade, bem como do fato de terem que fazer a tarefa sem a explicação prévia da professora a respeito das questões.

Exemplo 31:

PB: - Agora que todos já leram, respondam a atividade seguinte. Não se esqueçam que é pra fazer só as respostas. Vocês vão lendo as perguntas e fazendo as respostas no caderno.

Y19: - Vixe, professora, é até o 10.

PB: - E daí? Podia ser até o 20, não posso fazer nada, vocês vieram aqui pra estudar, num foi?

Y20: - A gente faz sem a senhora explicar, é professora?

PB: - Sim, depois, quando fomos corrigir, eu explico alguma coisa que vocês não entenderam.

Y21: - Era melhor explicar primeiro...

[...]

PB: Agora vamos fazer a atividade da página seguinte.

Y14: - Atividade não. Vamos debater o texto? Quem já viu atividade sem debater o texto?

Y15: - Atividade hoje não, professora!

Y16: - Quem já viu uma professora que só passa atividade, atividade...

Y17: - Era melhor L. (a outra professora a quem esta está substituindo) que não fazia tanta atividade, debatia o texto, conversava mais com a gente.

Neste exemplo, percebemos que os alunos ratificam a imagem de professor como detentor do saber e, embora reproduzidor das respostas do livro didático, veem-no como único capaz de esclarecer todas as suas dúvidas ou facilitar para eles a compreensão, como se esta estivesse atrelada à figura do professor ou o aluno não se sentisse capaz de compreender sozinho. Os alunos, enfim, concentram-se na atividade e alguns conseguem terminá-la; outros, porém, se atêm a outras atividades extraescolares e não participam, tampouco se interessam pela aula. Mesmo aqueles que, num primeiro momento, haviam interagido com o grupo, quando da conversa informal acerca da atitude dos pais, agora silenciam, numa atitude de passividade, como se já soubessem que, no final, prevaleceria a leitura autorizada do livro didático.

Além disso, é notório o quanto os alunos reivindicam uma conversa, um “debate”, uma explicação acerca do texto lido. E, ao que parece, essa era uma

estratégia comumente utilizada pela professora anterior (conforme exemplo 31, aluno Y17) e eles já estavam acostumados a tal estratégia. Também verificamos que PB se atém muito à realização de atividades sem propósitos, sem função social:

Exemplo 32:

Y16: - Quem já viu uma professora que só passa atividade, atividade...

[...]

Y21: - É pra responder isso tudo? A senhora devia pedir para copiar o texto todo, nera?

Os alunos reclamam da quantidade de tarefas, da extensão das atividades, enfim, não há motivação, o que faz com que haja pequenos momentos de revolta por parte de alguns alunos, como se, nesse momento, eles já não quisessem mais realizar tarefas que fogem à realidade deles.

Começa, enfim, a correção da atividade solicitada. Os alunos estão conversando muito e já não fazem mais a atividade, pois alegam que já terminaram. O momento de correção é marcado pela ausência de discussões e troca de reflexões.

Exemplo 33:

PB: Certo, vamos começar a correção. [Ela fica em pé, frente à turma, com o livro didático em mãos]. Quem quer começar lendo?

PB: - Vamos, alguém leia! Heim, Y24?

O aluno solicitado começa a leitura da atividade intitulada “Compreensão e interpretação”. Quando um aluno termina a leitura da pergunta e dá a resposta, a professora não questiona se a resposta está certa ou não, simplesmente passa para a questão seguinte, sem tecer nenhum comentário. Assim, uma a uma as perguntas são lidas e respondidas pelos próprios alunos. Ninguém questiona nada, tampouco faz alguma correção no caderno; alguns alunos, inclusive, estão com livro e caderno fechados, numa atitude de total indiferença ao que acontece na sala de aula.

É notória a ausência de interlocução entre autor-leitor-texto. O aluno sente-se desmotivado a ler. Instala-se, assim, uma leitura linear e uma concepção de língua enquanto instrumento de comunicação, prevalecendo a realização de

atividades de forma mecânica e não reflexiva. Tal situação não contribui para a construção de sentidos do texto, ou seja, “para responder a uma pergunta sobre alguma informação do texto, o leitor só precisa o passar do olho pelo texto à procura de trechos que repitam o material já decodificado da pergunta.” (KLEIMAN, 2013, p. 30) (Ver exemplo 34)

Exemplo 34:

Y3: - Deixa eu ler a primeira, professora?

PB: - Certo, pode começar.

Y3: - Qual é o título do texto e o autor? Apelo e Dalton Trevisan.

As atividades propostas pelo livro didático para a construção do significado do texto até apresentam algumas questões que propõem a reflexão do aluno, envolvendo conhecimentos prévios, autores sociais, dentre outros, tendendo à interatividade da linguagem, no entanto, a abordagem da professora quando da correção do estudo do texto, simplesmente negligenciou tais características, transformando a atividade em só mais uma com um fim em si mesma, conforme verificamos no exemplo abaixo:

Exemplo 35:

PB: - Vamos Y2, diga a sua resposta.

Y2: - Eu não, professora. Tá errada.

PB: - Como você sabe se está errada ou não. Você deve lê-la pra gente, né?

Y2: - Mande outra pessoa também...

PB: - E então, gente, a caracterização das personagens é feita de modo superficial ou de modo aprofundado? Heim? De modo aprofun...

YY: - ...dado.

PB: - De modo aprofundado, minucioso. [a professora responde tal qual está no livro didático].

Conforme verificamos PB conduz o raciocínio do aluno quando diz a metade da palavra para ele completar o restante: “De modo aprofun...” e os alunos respondem: “...dado”. Tal atitude demonstra uma prática pedagógica distante da concepção interacionista da linguagem, uma vez que não proporciona ao aluno a construção dos sentidos do texto. Antes, quando faziam a atividade, os alunos também sentiram dificuldade para responder essa questão e, ao pedirem para a

professora explicar, não obtiveram êxito, visto que ela simplesmente releu a questão para eles, o que os deixou mais desmotivados:

Exemplo 36:

Y22: - *Como é a letra b do 1, professora?*

PB: - *Está perguntando apenas se é feita a caracterização dos personagens de modo artificial ou de modo aprofundado.*

Y22: - *Lê eu também sei. Ela disse a mesma coisa que tá aqui. [o aluno diz baixinho].*

Y22: - *E onde eu encontro isso?*

PB: - *Vocês têm que voltar pro texto, né?*

Y22: - *Ler isso tudo de novo? Mais Deus me livre!*

Observamos o quanto a atividade de leitura é cansativa, enfadonha, desinteressante, até. O aluno não lê o texto por vontade própria e quando necessita voltar para cumprir tarefas que lhe são impostas, ele se esquivava desse compromisso e ainda reclama. Também observamos, neste momento da aula, que os alunos podem, talvez, não reconhecerem mais a imagem da professora como detentora do saber, visto que, quando pedem explicação sobre uma questão, ela apenas reproduz, mais uma vez, o livro didático, isentando-se do esclarecimento: PB: - *“Prestem atenção! Não posso explicar mais nada senão dou a resposta. A pergunta já está muito clara”.*

Estas aulas de leitura de forma desarticulada sobrecarregam o aluno, deixando-o desmotivado para fazer a leitura, conforme vemos no exemplo 37.

Exemplo 37:

Y4: - *Eu leio, mas num quero responder não.*

PB: - *Que besteira é essa de vocês não quererem responder?*

Y5: - *É que a gente tem vergonha de errar, professora.*

PB: - *Mas a gente num tá aqui pra aprender? Se errar a gente corrige e fica tudo bem.*

Y6: - *Não!*

[...]

Y3: - *Se fosse só pra ler, eu lia, mais responder não.*

PB: - *Por que, Y? Vamos, leia, se você não responder, outro responde.*

[...]

Y1: - *Vixe! Só de ver já dá preguiça*

Y2: - *É só pra ler, é professora?*

[...]

Y2: - *Não, professora, em voz alta não.*

PB: - *Vamos. Comece a ler, Y3.*

PB: - Terminaram, né? Vamos fazer a leitura em voz alta. Quem pode começar? Lê, Y3.

Y3: - Eu não, professora, mande outra pessoa.

PB: - Vai tu, Y4.

Poderíamos inferir, neste caso, que o medo do aluno de fazer a leitura em voz alta, ou de responder as questões de compreensão propostas na aula reflete um ensino baseado na decodificação, no autoritarismo, na desarticulação escola/realidade do aluno. É importante mencionarmos que a decodificação também é importante, mas não deve ser considerada como uma atividade com um fim em si mesma. Conforme vemos na aula da professora do 5º ano, a leitura exigida é aquela com boa entonação, pronúncia correta de acordo com os padrões da gramática normativa, boa dicção, decodificação perfeita, enfim, é dada uma grande ênfase aos aspectos estruturais da língua.

Submetidos a essa prática, desde as primeiras séries, os alunos chegam aos ao 9º ano sobrecarregados de medo da autoridade do professor quando impõe a leitura do livro didático, quando corrige as atividades numa atitude de passividade diante do texto, quando expõe o aluno a situações de fracasso na sala de aula. O aluno que atualmente se recusa a ler por medo de errar, pode ser, não necessariamente é, o aluno do qual foi cobrado inadequadamente um bom desempenho durante toda a sua vida escolar.

Tal autoridade é ratificada no exemplo 38, quando a professora exige atenção na atividade que está sendo desenvolvida, no caso a atividade que trabalha os adjetivos compostos, pois *“vai cair na prova”*.

Exemplo 38:

Y10: - É pra fazer só as respostas, professora?

PB: - Sim, eu já disse que as minhas atividades do livro são só as respostas, né? Prestem atenção que esse assunto também vai cair na prova.

Também não poderia passar despercebido na nossa análise o quanto a professora tem consciência de que a atividade trabalhada não instiga o aluno a pensar: *PB: “— Vamos fazer a correção da atividade. A essa altura já deu tempo de todo mundo terminar, pois são questões pequenas e simples. Eu vou pedindo a um aluno de cada vez pra ir respondendo.”* No caso dessa atividade, as questões são

meramente decodificadoras, com respostas prontas no texto. Não há necessidade de reflexão, tampouco interação autor-leitor-texto, configurando-se, mais uma atividade de leitura que tem como foco a linearidade do texto, sem o mergulho no implícito.

3.5 O TRABALHO COM OS GÊNEROS TEXTUAIS/DISCURSIVOS NA TURMA DO 9º ANO

A prática da leitura na sala de aula deve contemplar os diversos gêneros textuais/discursivos, pois é só no contato com uma grande variedade de textos que os alunos poderão saber que os textos se organizam de formas diferentes em função das partes que o compõem e que revelam diversificadas características discursivas. “Cabe ao professor, portanto, criar condições para que os alunos possam apropriar-se de características discursivas e linguísticas de gêneros diversos, em situações de comunicação real.” (LOPES-ROSSI, 2008, p. 62). Sendo assim, a sala de aula deve ser o espaço de interlocução, em que o aluno terá a oportunidade de interagir com uma diversidade de gêneros orais e escritos, com finalidades discursivas variadas.

Durante as aulas observadas, a professora até tenta proporcionar a interlocução leitor-textos em alguns momentos, porém, ela apenas reproduz as informações do livro didático, transmitindo-as aos alunos; estes, por sua vez, caracterizam-se como meros receptáculos das informações passadas pela professora.

Tudo isso pode ser consequência, talvez, da leitura fragmentada que a professora oferece aos seus alunos. Segundo Foucambert (1994), devem ser proporcionado à criança textos verdadeiros e não simplificados para poder atender à realidade do aprendiz. A professora do 9º ano não aproveita o espaço da sala de aula para trabalhar os diversos gêneros textuais/discursivos que fazem parte da realidade dos alunos.

Em uma das aulas observadas, percebemos a experiência inócua e frustrante da professora diante do gênero conto. A professora entrega aos alunos o conto “Apelo”, de Dalton Trevisan, em uma folha, juntamente com algumas questões de compreensão, como “Qual o título do texto?”, “Quem é o autor?”, “De que trata o

texto?”, entre outras. Uma delas era a seguinte: “Apesar de ser um conto, o texto se assemelha a outro gênero textual. Qual é ele?” Os alunos sentem dificuldade para responder essa questão, conforme vemos no exemplo 39:

Exemplo 39:

PB: - Gente, o texto se assemelha a uma carta... vejam como começa... “Amanhã faz um mês, senhora...” é como se o homem estivesse escrevendo uma carta para a mulher, né? ...como se ele tivesse conversando...entenderam?

YY: - SIM!

A professora perde a oportunidade de trabalhar com os alunos dois gêneros textuais/discursivos diferentes – conto e carta – e, com o texto em mãos, comparar as características e proporcionar aos discentes serem pesquisadores e construir, juntamente com a professora, as respostas para as indagações de cada um.

Quando perguntada se costuma trabalhar com os gêneros textuais orais e/ou escritos na sala de aula e quais gêneros são mais lidos em suas aulas, ela respondeu: *“Sim. Estou tentando apresentar gêneros de forma que eles possam identificar cada um.”* Possivelmente tal prática não passa de uma tentativa, pois durante as sete aulas observadas, a professora apenas citou o nome de dois gêneros: conto e carta e não os explorou. Percebermos que os alunos não tinham conhecimento de suas características, não podendo, portanto, “identificar cada um”, conforme ela supõe fazer.

Além disso, à medida que os alunos vão respondendo as questões de interpretação impostas por ela, esta aceita as respostas passivamente, sem fazer comentários ou fazendo comentários e observações vagas e óbvias: *PB: “— Muito bem, Y4, a mulher não passava de uma empregada para ele.”* PB tece esse comentário a respeito da “senhora” retratada no conto “Apelo”, de Dalton Trevisan, estudado por eles na sala de aula.

Também verificamos que, ao mesmo tempo em que a professora negligencia o trabalho com o gênero textual/discursivo na sala de aula, ela atribui uma importância muito grande à avaliação no seu aspecto mais tradicional, corroborando, mais uma vez a concepção tradicional de ensino, de leitura e de língua. PB alerta: *“— Na próxima aula teremos revisão de prova, viu? Não falem”.* Inclusive ela ainda enfatiza: “Não falem”, como se essa aula fosse mais importante

do que todas as outras, por isso eles não podem faltar. Nessa prática, ocorre a ausência do trabalho com o universo sociocultural do aluno até no momento da avaliação.

Em uma das questões entregues à professora, perguntamos a ela se costuma trabalhar com sequências didáticas e qual importância ela atribui ao trabalho com sequências didáticas, a qual ela respondeu: *“Sim. Acho que grande importância a sequência didática em dar um norte das suas atividades e trabalho desenvolvido em sala de aula”* (sic). Verificando a resposta da professora, percebemos que há um truncamento sintático nas suas palavras, revelando, talvez, uma falta de compromisso com as respostas dadas. Realmente a sequência didática norteará a atividade do professor na sala de aula, porém, durante as aulas observadas, a professora apenas seguiu fielmente a sequência apresentada pelo livro didático.

O uso do livro didático na sala de aula, na maioria das vezes atrai o professor porque, conforme Rangel (2007, p. 134)

(...) todas as aulas são estruturadas em função dos conteúdos já ordenados nos livros, fazendo com que o professor cumpra o cronograma e as etapas prescritas, com pequenos acréscimos atribuídos às especificidades de cada escola.

O livro didático é o material impresso com o qual o leitor mais convive na sala de aula e os professores, mesmo sabendo da eficiência do trabalho com gêneros textuais/discursivos, ainda o seguem fielmente pela razão mais provável: “o livro didático serve, então, como um guia para o professor e para o aluno, tendo em vista que os textos, exercícios, pesquisas estão previamente definidos.” (RANGEL, 2007, p. 134).

Tendo em vista que, trabalhar com sequência didática revela que o professor planeja as suas aulas, tal caminho parece não ser seguido pela professora, pois percebemos uma inconsistência teórica refletida numa prática desorganizada, com aulas de leitura oscilando entre uma tentativa vã de torná-las mais reflexivas e interativas e a realidade: aulas essencialmente tradicionalistas e predominantemente baseadas numa concepção de linguagem como instrumento de comunicação, com foco no texto enquanto algo a ser decodificado.

Assim, conforme observamos nas aulas da professora até o momento, percebemos que a leitura é trabalhada com vistas a promover a passividade do aluno, a não interação leitor-texto, a decodificação auxiliando na descoberta de um sentido único no texto, na legitimação da linguagem como estrutura, bem como na não consideração do caráter “histórico social que permeia o ato de ler”. (RANGEL, 2007, p. 46). Segundo a autora, esses aspectos

impedem a inserção do sujeito na multiplicidade de gêneros textuais; inscrevem a leitura como atividade passiva, reprodutora; instituem uma atividade acrítica e resignada de seu lugar social percebido como determinado. (RANGEL, 2007, p. 46)

Tais características tolhem a concepção interacionista da linguagem que permeia sutilmente a aula da professora quando contextualiza a leitura (conforme exemplo 25), quando faz relação do título com o conteúdo do texto e quando direciona os alunos a construírem suas respostas (presentes no exemplo 27).

Depreendendo-se a leitura como um processo de interação verbal é possível, para os professores, instaurarem na sala de aula um espaço de discursividade, em que o texto, segundo Geraldi (1997) não é visto como um sistema fechado, mas como uma unidade de significação em relação à situação.

3.6 AS AULAS DE LEITURA SEGUNDO A PROFESSORA E OS ALUNOS DO 9º ANO.

De acordo com o que analisamos até o momento a respeito das aulas da professora do 9º ano, percebemos que, assim como a professora do 5º ano, as aulas de leitura também se prestam à leitura do livro didático, revelando uma concepção de língua enquanto instrumento de comunicação, no qual a leitura é uma atividade com foco no texto, cabendo aos alunos apenas decodificá-lo numa atitude passiva, instaurando na relação autor-leitor-texto apenas o silenciamento por parte dos alunos e professora.

A partir deste momento, analisaremos as aulas de leitura do 9º ano do Ensino Fundamental segundo o ponto de vista dos alunos e da professora tendo como ponto de partida as respostas destes ao questionário aplicado em sala de aula (ver o

questionário da professora do 9º ano no anexo F). Começamos mostrando o quadro a seguir no qual, constam os gêneros que os alunos costumam ler.

O quadro seguinte apresenta as respostas dos alunos do 9º ano quando perguntados sobre os gêneros que costumam ler (Ver apêndice G):

Quadro 8: Relação dos gêneros lidos pelos alunos do 9º ano

GÊNERO TEXTUAL/DISCURSIVO	MASCULINO	FEMININO	TOTAL DE ALUNOS
Carta	02	09	11
Romance	01	09	10
Bíblia	05	07	12
Filmes (com legenda)	06	02	08
Propagandas	01	02	03
História em Quadrinhos	02	06	08
Vídeos da internet	06	04	10
Revista (Contigo, Capricho, Horóscopo, Veja etc)	0	09	09
Torpedos/Mensagens celular	02	12	14
Textos do <i>Facebook</i>	04	08	12
Textos/Mensagens <i>WhatsApp</i>	07	08	15

Se observarmos o quadro com as leituras dos alunos, vemos que assim, como na turma do 5º ano, as meninas são mais leitoras do que os meninos. Elas possuem um interesse maior por carta, romance, revistas e torpedos/mensagens no celular. Já os meninos, parecem gostar especialmente de filmes com legenda, vídeos na internet e textos/mensagens no *WhatsApp*. Tanto meninos quanto meninas se interessam muito pouco por propagandas, ou até leem muita propaganda, mas não dão importância a tal fato, visto que elas fazem parte, cotidianamente, da vida social deles e passam despercebidas.

A seguir, transcrevemos as perguntas feitas, através do questionário aplicado aos alunos do 9º ano, e suas respectivas respostas. As respostas dos alunos foram transcritas como no original. (Ver apêndice G)

Quadro 9: Respostas à questão 5 do questionário aplicado aos alunos do 9º ano

Você gosta de ler? Por quê?	
Aluno 1	Sim Porque interage na nossa linguas Portuguesa até nais boas falar
Aluno 2	Sim. Porque serve de Passatempo

Aluno 3	Não, Porque da sono e não entendo nada
Aluno 4	Sim. Porque gosto de experimentar coisas novas através da leitura.
Aluno 5	Sim porque e muito interresante pra nois porque a Leitura e um objetivo muito legal.
Aluno 6	Não Porque e chata
Aluno 7	sim. porque assim eu melhora o meu modo de falar, escrever e etc.
Aluno 8	Sim. porque tem coisas interessantes que agente nunca estudou e aprende mais
Aluno 9	Não. Eu não tenho paciência para ler.
Aluno 10	Sim porque aprendemos mais
Aluno 11	gosto. É lendo que se aprende.
Aluno 12	As vezes por que tem textos muitos chatos ai não me entereso pra ler.
Aluno 13	Não. Não tenho nenhum interesse por livros ou por nenhum tipo de texto
Aluno 14	Não! Porquê não me dar interesse...
Aluno 15	Sim por quê eu lendo eu fico informada com as coisas.
Aluno 16	Sim porque e ótimo
Aluno 17	Sim? Porquê aprender mais e muito interrenssante
Aluno 18	Sim, pois quando leio-o, esqueço de todos os meus problemas e fico isolado do mundo, e desse jeito me sinto mais tranquilo, é como se tudo em minha volta não existi-se. E desse jeito me sinto mais feliz.
Aluno 19	Eu gosto de ler livros de figuras animada e livros engraçados
Aluno 20	Sim, Por quê ler faz bem para a mente e aprender palavras, mais complicadas de hoje em dia. Se não souber ler hoje em dia não se arruma emprego.
Aluno 21	Sim, porque é mais e mais aprendizado.
Aluno 22	porque agente aprende mais lendo
Aluno 23	Não muito as vezes não tenho vontade e as vezes tenho coragem de ler
Aluno 24	não, porque não gosto
Aluno 25	não muito, as vezes eu leio so quando precisa
Aluno 26	Não na maioria das vezes, porque gosto mais de ver, assistir do ler.
Aluno 27	Não porque é muito chato.

Quando perguntamos aos alunos a respeito de seus gostos por leitura, obtivemos respostas que só vêm ratificar que a escola tem descaracterizado o trabalho com a leitura e isso é notório quando, dos 28 alunos do 9º ano, 11 dizem que não gostam de ler porque é chato, não têm paciência, não têm interesse, não compreendem o que leem, por isso dá sono, só leem quando precisa e, por fim, é melhor assistir TV do que lê.

Essas palavras dos alunos são assustadoras, levando-se em consideração que, os alunos do 5º ano foram unânimes ao afirmarem que gostam de ler. É como se, com o passar dos anos, a leitura fosse perdendo o seu caráter de interessante e de importante para a vida, conforme afirmaram os alunos do 5º ano. E o mais assustador ainda é pensarmos que esse desestímulo pela leitura pode ser consequência de práticas descontextualizadas de leitura na sala de aula, conforme as que vimos analisando até o momento. Talvez a própria professora tenha consciência das lacunas existentes no trabalho com a leitura, visto que, quando perguntada sobre como avalia a leitura dos alunos simplesmente respondeu “Razoável”. Ousamos afirmar que “razoável” pode ser o trabalho realizado por ela e que isso se reflete nas respostas dos alunos.

O restante dos alunos afirmou gostar de ler porque é ótimo para poder interagir com as pessoas, para aprender a escrever melhor, pois “*se não souber ler hoje em dia não se arruma emprego*” (aluno 20, quadro 9) e para descobrir e aprender coisas novas e interessantes e esquecer os problemas. Percebemos que aquele discurso de que a leitura é muito importante para o crescimento profissional proferido pelos alunos do 5º ano encontra-se presente apenas em um aluno do 9º ano. Os demais buscam na leitura a fruição e interação porque, através dela podem descobrir coisas novas e interagir com as pessoas. Esse tipo de leitura, possivelmente eles não têm na sala de aula, conforme verificamos no quadro 10:

Quadro 10: Respostas à questão 11 do questionário aplicado aos alunos do 9º ano

O que você mais lê nas aulas de Língua Portuguesa?	
Aluno 1	texto, romance
Aluno 2	Textos do livro
Aluno 3	Nada, se eu pudesse eu lia a Bíblia Mais as vezes quadrinhos.
Aluno 4	Textos do livro de Língua Portuguesa
Aluno 5	trechos, histórias em quadrinhos.
Aluno 6	texto do livro
Aluno 7	textos em atividades
Aluno 8	textos.
Aluno 9	Textos chatos para responder os exercício do livro
Aluno 10	Os textos muito grandes e chatos.
Aluno 11	Textos
Aluno 12	Alguns textos quando são divertidos.
Aluno 13	textos literários
Aluno 14	Texto do livro e questões do livro muito grande e difícil de entender.
Aluno 15	textos, poemas...

Aluno 16	NÃO RESPONDEU
Aluno 17	textos literários, Poemas, etc
Aluno 18	Textos
Aluno 19	Texto do livro
Aluno 20	Textos do livro e Atividades para responder.
Aluno 21	Textos, quadrinhos.
Aluno 22	texto do livro
Aluno 23	Os texto do livro de português
Aluno 24	textos literarios
Aluno 25	Texto da lingua portuguesa
Aluno 26	Textos
Aluno 27	Textos do livro

As respostas dos alunos só vêm a confirmar que nas aulas de PB a leitura não é vista como “uma prática social, cujo objetivo é levar os alunos a utilizar essa habilidade para a vida.” (SOUZA e SERAFIM, 2012, p. 41). Quando perguntados se leem, os alunos são unânimes ao afirmar que leem os textos do livro didático ou do livro de português e ainda acrescentam que são textos chatos, para responder os exercícios chatos com questões grandes e difíceis de entender. Vemos, refletido nas respostas dos alunos que a leitura nas aulas da professora se presta unicamente a responder enfadonhas questões de compreensão do livro didático; questões essas que os alunos acham difíceis, justamente por não terem o hábito de ler e só lerem quando são cobrados.

Quando perguntada se leva os alunos a lerem com frequência, a professora simplesmente respondeu “*Sim*”, sem quaisquer outros detalhes. E quando perguntamos se ela detecta alguma dificuldade em seus alunos no aprendizado da leitura e se sim, se elas ocorrem mais no nível da decodificação ou no nível da compreensão ela respondeu que “*Sim. Mais no nível da decodificação*”.

A nosso ver, quando os alunos respondem que leem “*Texto do livro e questões do livro muito grande e difícil de entender*” (sic) (aluno 14, quadro 10), não seria essa uma dificuldade no aprendizado da leitura mais no nível da compreensão? Ou a dificuldade de compreensão é uma consequência da dificuldade no nível da decodificação? Cabe mencionarmos aqui a importância que atribuímos a decodificação como um dos aspectos fundamentais que auxiliam na compreensão do texto lido. Outros exemplos que nos ajudam a esclarecer esse aspecto foram detectados durante a observação das aulas, quando a professora pede que façam a atividade do livro didático:

Exemplo 40:

Y20: - *A gente faz sem a senhora explicar, é professora?*

Y21: - *Era melhor explicar primeiro...*

[...]

Y14: - *Atividade não. Vamos debater o texto? Quem já viu atividade sem debater o texto?*

[...]

PB: - *Prestem atenção! Não posso explicar mais nada senão dou a resposta. A pergunta já está muito clara.*

[...]

Y22: - *Como é a letra b do 1, professora?*

Percebemos, nestes exemplos, que os alunos insistem em ter explicação sobre as questões, pedem para debaterem o texto, no intuito de esclarecer o conteúdo, no entanto, PB desvia-se desse compromisso.

Diante de tudo, a professora não está assumindo o papel de mediadora da leitura do aluno. Ela tem uma postura de passividade diante das questões do livro didático. Essa postura gera o perfil de professor como aquele que tem o saber e o transmite aos alunos, mesmo que via material didático. Nesse contexto, os alunos e a professora que necessitam do saber, são absorvidos por ele nas atividades do livro didático e, no geral, perdem a oportunidade de interagir através da leitura.

Quando perguntamos a professora o que ela estudou a respeito de leitura (o que é leitura e como se deve ensinar a leitura...), ela respondeu: *“os professores têm valorizado as práticas de leituras em sala de aula, atividades variadas favorecem a fluência leitora e a compreensão textos.”*

É importante ressaltar que a professora responde a pergunta de forma genérica, esquivando-se de uma resposta mais profunda. A esse respeito, supomos que a professora pode estar sentindo certa dificuldade em relacionar a teoria recebida no curso de Letras à prática de sala de aula exercida há tão pouco tempo.

Quando perguntado à professora como ela trabalha a leitura na sala de aula, respondeu, mais uma vez, de forma geral: *“o trabalho com a leitura parece estar em um novo patamar nas escolas nos últimos anos. Os professores compreendem a função da leitura em suas diferentes modalidades: leitura para apresentar aos alunos, leitura compartilhada.”* Parece que a professora evita falar do seu trabalho na sala de aula, pois, em momento algum dá detalhes de como realiza as aulas de leitura. Arriscamo-nos a dizer que isso acontece, talvez, pelo fato da professora ter a consciência de que o seu trabalho não contempla a língua na perspectiva

interacionista, tampouco a leitura proporciona a interação entre os participantes do processo: autor-leitor-texto. Fato é que alguns alunos parecem não gostar muito do que leem nas aulas, conforme vemos no quadro 11:

Quadro 11: Respostas à questão 12 do questionário aplicado aos alunos do 9º ano

Você gosta do que lê nas aulas de Língua Portuguesa? Por quê?	
Aluno 1	Sim Porque interagem na nossa línguas
Aluno 2	Sim. Porque gosto de lê para passar o tempo
Aluno 3	Não. Não entendo nada
Aluno 4	Sim. Porque são textos bem diferentes e explícitos
Aluno 5	Sim porque lê nas aulas de lingua portuguesa e muito interessante
Aluno 6	Não Porque eu não tenho paciência
Aluno 7	sim. porque a maioria são textos literários, e eu gosto muito de ler coisas deste tipo.
Aluno 8	Sim. porque aprende mais coisas e é importante saber das coisas
Aluno 9	Não. Os textos não são interessantes para os jovens
Aluno 10	Não porque eu queria um texto mais dinamico.
Aluno 11	Gosto é muito bom.
Aluno 12	As vezes quando gosto sim.
Aluno 13	Sim. Porque os textos que agente ler na sala de aula sempre deixo uma dúvida no final.
Aluno 14	não, pois não ajuda para a vida lá fora so e chato. gosto de lê coisas la fora
Aluno 15	Sim porquê e muito interessante
Aluno 16	Sim porque aprende mais na leitura
Aluno 17	das aulas, do conteúdos, dos textos, Porquê e ótimo e muito Interessante
Aluno 18	Gosto dos textos que fazem pensar sobre ele.
Aluno 19	gosto de ler poemas
Aluno 20	Sim, Cada aula de língua portuguesa se aprende mais os textos que se lê, a pronuncia das palavras e tudo mais.
Aluno 21	Sim, porque as maiorias dos textos literários, e eu gosto muito de ler coisas desse tipo
Aluno 22	Porque são texto que e bom de ler
Aluno 23	Não sou muito vergonhoso.
Aluno 24	não, porque não gosto
Aluno 25	Sim, porque eu gosto de lê pra responde as atividade
Aluno 26	Não, Porque os textos São muitos grandes
Aluno 27	Não. Porque é chato e cansativo.

Quando perguntados se gostam do que leem nas aulas de Língua Portuguesa, alguns alunos responderam que “sim”, no entanto, os motivos que justificam esse gosto apontam para uma concepção de língua focada na decodificação, nas respostas prontas dos exercícios, ou seja, na língua enquanto instrumento de comunicação. Outros afirmam que gostam de ler porque é bom,

interessante, ótimo, para passar o tempo, responder as atividades, aprender mais a pronúncia das palavras e porque são textos diferentes e explícitos, literários e que deixam uma dúvida no final. Já a professora, quando perguntada sobre a importância que ela atribui ao ensino da leitura na sala de aula, respondeu: “*é de grande importância a leitura na sala de aula*”, instalando a artificialidade no discurso pedagógico, como se a professora fosse, a nosso ver, mera reprodutora de conceitos prontos.

Conforme constatamos, a professora é sempre muito sintética nas respostas, demonstrando, talvez, desconhecimento sobre o assunto ou, simplesmente, falta de interesse para responder.

Ainda com relação ao quadro 11, outra parcela de alunos afirmou não gostar de ler na sala de aula pelos seguintes motivos: os textos muito grandes, não são interessantes para os jovens e não são dinâmicos; a leitura, por sua vez, é chata, cansativa, não se entende nada, por isso afirmam não ter paciência para a leitura. As respostas dos alunos apontam, mais uma vez, que não há um trabalho de interação entre leitor e texto, e isso faz com que nos deparemos com respostas como a do aluno 14, quadro 11: *não, pois não ajuda para a vida lá fora so e chato. gosto de lê coisas lá fora* (sic).

Chega a ser surpreendente a consciência que tem o aluno de que a leitura que ele vê na sala de aula não condiz com a leitura que ele vê no contexto extraescolar. Ele revela em seu discurso que é necessária uma mudança em relação à forma como a leitura é abordada na sala de aula. É sabido que a abordagem equivocada da leitura faz com que vez por outra, deparemo-nos com discursos como esse do aluno 14, quadro 11. Essa falta de motivação para a leitura deve servir de alerta para os professores, “afinal, não cabe mais à escola, em pleno século XXI, ser um abismo entre as necessidades escolares e as sociais.” (SOUZA e SERAFIM, 2014, p. 41)

É importante ressaltarmos que, no discurso daqueles alunos que dizem gostar do que leem nas aulas de Língua Portuguesa, há uma contradição, visto que eles indicam muitos textos para a professora trazer para ser lido em sala de aula, apontando para uma fragilidade nesse discurso. Vejamos o quadro 12.

Quadro 12: Respostas à questão 13 do questionário aplicado aos alunos do 9º ano

O que você indica para a professora de Língua Portuguesa trazer para ser lido em sala de aula? Por quê?	
Aluno 1	Porque Poderia ser romancer, historia em quadrinhos
Aluno 2	Textos de humor, terror, entre outros
Aluno 3	ler quadrinhos, ler Biblia, Historias Reais dos paises que São Mortos por crenças
Aluno 4	Eu indico História que no final deixem aquele gosto de quero mais sem ter gosto de emoção
Aluno 5	Histórias, nas bibliotecas, Sala de Video.
Aluno 6	gibis, historia emgasada
Aluno 7	Trazer livros para nós ler-mos, e depois da leitura, a gente fazer algum tipo de atividade ou redação, porque eu acho isso interessante.
Aluno 8	historias antiga porque agente fica mais informativo.
Aluno 9	Textos que chamem mais a atenção dos jovens. Por que ele iam adorar isso e assim eles iam participar mais das aulas.
Aluno 10	texto em quadrinhos porque são mais divertidos
Aluno 11	Mais textos
Aluno 12	Alguns textos para os jovens, romance e Revistas entre outros.
Aluno 13	textos Romanticos
Aluno 14	livros que falem de coisas da atualidade
Aluno 15	Nada do jeito que ta esta legal
Aluno 16	textos porque e interessante
Aluno 17	Poemas, textos, mais leituras e etc.
Aluno 18	Livros com historias mais dinâmicas.
Aluno 19	historias em quadrinho
Aluno 20	Textos sobre tecnologia, Placas de transito, etc...
Aluno 21	livros que tenham haver com a atualidade, porque a maioria são livros antigos
Aluno 22	livro do poena
Aluno 23	gibi, historia em quadrinhos, filmes com legendas
Aluno 24	Textos, porque ajuda para o enem
Aluno 25	Filmes com legendas
Aluno 26	Texto mais da atualidade mas voltado para o Jovem.
Aluno 27	Histórias em quadrinhos. Por que é muito bom e interessante.

A análise das respostas dos alunos mostra que eles gostariam de trabalhar em sala com textos da atualidade que sejam mais voltados para os jovens, que chamem a atenção deles para a leitura e que os instiguem a querer ler cada vez mais como as histórias em quadrinhos, filmes com legenda, livros antigos, poemas, entre outros, tudo com mais dinamicidade. Além disso, eles gostariam que a leitura fosse desenvolvida também em outros ambientes como biblioteca e sala de vídeo. Como vimos no capítulo 2, a escola conta com espaços como biblioteca, sala de

vídeo, sala de informática, dentre outros os quais a professora poderia utilizar para levar os alunos, possibilitando, talvez, práticas mais dinâmicas de leitura.

Conforme percebemos nas respostas dos alunos, ler na sala de aula está sendo uma atividade desnecessária, enfadonha, cansativa, necessitando de uma ressignificação alcançada mediante a inserção de outras leituras. Os alunos, já não tão apáticos, sentem a necessidade de um trabalho com textos reais, “*voltados para os jovens*”, “*que chamem a atenção deles para a leitura*”, fazendo com que o ambiente escolar deixe de ser um simples lugar de transmissão de informações e passe a ser local de “debate”, como reivindica o aluno em uma das aulas. SOUZA e SERAFIM (2012, p. 41) endossam essa necessidade dos alunos:

Certas de que a leitura deve ser um projeto de discussão antes, durante e depois de seu processamento, estamos convictas de que ela não pode ser vista apenas como um produto acabado e suficiente em si, mas como uma habilidade que permite aos indivíduos uma gama de aberturas para o convívio social.

Como vimos, os alunos parecem não se interessar mais pelas atividades sem finalidades reais. Vemos isso, nitidamente, quando perguntamos o que acham de trabalhar com o *Facebook* e com o *WhatsApp* na escola e obtivemos as respostas que constam no quadro 13.

Quadro 13: Respostas à questão 14 do questionário aplicado aos alunos do 9º ano

O que você acha de trabalhar com o <i>Facebook</i> na escola? E com o <i>WhatsApp</i> ?	
Aluno 1	Eu acho que não e nada agradável
Aluno 2	Acho legal porque mudaria um pouco a rotina
Aluno 3	Com facebook é legam Tendo responsabilidade e não Tomando isso Para o mal...
Aluno 4	Não gosto não costumo mecher nessas coisas, acho que atrapalharia.
Aluno 5	Acho muito chato.
Aluno 6	eu acho Bom
Aluno 7	Eu acho isso legal e interessante porque hoje em dia os alunos estão muito ligados a redes sociais.
Aluno 8	acho que atrapalha os estudos
Aluno 9	Eu acho muito bom. Porque os jovens gostam muito de coisas novas.
Aluno 10	Eu acho uma maravilha
Aluno 11	Eu acho uma coisa errada porque tira a concentração dos alunos
Aluno 12	Sim. Seriam uma boa ideia para os jovens.
Aluno 13	Acho ótimo, eu adoro ficar no facebook e amo ficar no whatsapp.

Aluno 14	Acho ótimo. Porque hoje em dia os jovens estão mais atualizados
Aluno 15	Ideia ótima porque os alunos de hoje em dia são muito atentos com a Internet
Aluno 16	acho legal
Aluno 17	Acho ótimo e muito Interessante, e Seria ótimo
Aluno 18	A forma da escrita
Aluno 19	Eu achava muito entereçante
Aluno 20	Legal, aula diferente melhora o desempenho do aluno, hoje em dia nem todo mundo sabe mecher no Facebook e Whatsapp, tecnologia em Sala de aula é importante.
Aluno 21	Com o Facebook seria uma ótima ideia mais com o Whatsapp não seria uma boa ideia.
Aluno 22	Eu acharia bom
Aluno 23	Não ia atrapalhar muito a aula pessoal ia esquecer que estaria na sala não ia estudar
Aluno 24	não da certo
Aluno 25	Sim. seria bom ser os alunos realmente quiseci trabalha com eles
Aluno 26	Eu acho muito legal, Precisamos de atualidade, Usa um pouco da tecnologia na classe
Aluno 27	Acho que era uma coisa muito boa e divertida.

Podemos observar nas respostas dos alunos quão insatisfeitos estão eles com as atividades desenvolvidas no ambiente escolar do qual fazem parte. A maioria desses alunos vê no trabalho com o *Facebook* e com o *WhatsApp* a chave para uma leitura mais “legal”, “divertida”, “boa”, “interessante”, até e que possa mudar “um pouco a rotina” (aluno 2, quadro 13). Convém mencionarmos também que, os próprios alunos são reprodutores de um discurso que é preconizado no senso comum há décadas, como vemos na resposta: “*aula diferente melhora o desempenho do aluno*” (aluno 20, quadro 13)

Ainda com relação a essa pergunta, percebemos que são recorrentes respostas que mostram a relação intrínseca entre o cotidiano dos jovens e os recursos digitais: *Ideia ótima porque os alunos de hoje em dia são muito atentos com a Internet* (sic) (aluno 15, quadro 13) e *hoje em dia os alunos estão muito ligados a redes sociais* (sic) (Aluno 7, quadro 13). Mais uma vez, percebemos que os alunos sentem a necessidade de que o professor rompa com o modelo tradicional de ensino e ofereça a oportunidade de trabalhar com gêneros textuais/discursivos que façam parte do cotidiano extraescolar dos alunos, tornando a prática da leitura na escola mais interativa, inovadora e atualizada, segundo palavras dos próprios alunos conforme o quadro 13.

A seguir, vemos no quadro 14, as respostas dos alunos à última pergunta do questionário.

Quadro 14: Respostas à questão 15 do questionário aplicado aos alunos do 9º ano.

Como você acha que deveria ser o ensino da leitura na sala de aula?	
Aluno 1	Mais conpriencido Para Jamar atenção do Jovem
Aluno 2	Pra mim, deveria continuar do jeito que está
Aluno 3	Mais Dinâmicos, Mais legais, Mais Cinseroa, Mais organizado Menos Chato.
Aluno 4	Eu acho que do jeito que está, já está ótimo.
Aluno 5	Mais adquado.
Aluno 6	eu acho Bom
Aluno 7	Eu acho que deveria ser mais dinâmico, porque as vezes a aula se torna chata.
Aluno 8	com Brincadeiras divertimento
Aluno 9	Deveria chamar mais a atenção dos Jovens
Aluno 10	mais divertido, mais dinamico. com mais filmes.
Aluno 11	mais divertido
Aluno 12	Mais dinamica divertida o ta bom mais precisa melhorar cada vez mais.
Aluno 13	Acho que deveria usar videos com legendas
Aluno 14	Deveria ser mais interessante falando da atualidade hoje em dia uma leitura que tem lá fora e não so de texto na escola
Aluno 15	Mais dinamico com algumas brincadeiras pra descontrair um pouco.
Aluno 16	Mais organizados
Aluno 17	ser mais criativos, mais Interessante etc
Aluno 18	Mais interessante
Aluno 19	A professora deveria Trazer historias em quadrinhos para os alunos lerem
Aluno 20	O ensino deveria ser, ter dias para se trazer nootbook e Tablets ou até mesmo no celular pra se achar textos em sites e fazer a leitura i discução sobre o Texto em Sala
Aluno 21	por aparelhos eletronicos.
Aluno 22	NÃO RESPONDEU
Aluno 23	era para todos os Aluno ser mas participativo
Aluno 24	com leitura em grupos
Aluno 25	Esta bem assim
Aluno 26	Deveria ser por dispositivos eletronicos tipos notebook, celular, etc online principalmente.
Aluno 27	Mais melhor e muito mais interessantes.

Corroborando o clima de insatisfação instaurado entre os alunos do 9º ano estão as respostas destes quando perguntamos como deveria ser o ensino de leitura na sala de aula: *“Deveria ser mais interessante falando da atualidade hoje em dia*

uma leitura que tem lá fora e não so de texto na escola” (sic) (aluno 14, quadro 14), e, ainda, *“O ensino deveria ser, ter dias para se trazer nootbook e Tablets ou até mesmo no celular pra se achar textos em sites e fazer a leitura i discussão sobre o Texto em Sala”* (sic) (aluno 20, quadro 14). Verificamos, mais uma vez, que os alunos, mesmo que inconscientemente, percebem a importância de uma leitura contextualizada e com uma função social.

O desejo declarado por alguns de terem aulas mais dinâmicas, mais criativas, mais interessantes é também manifestado em suas respostas, comprovando mais uma vez, que eles abandonam a postura de alunos passivos para se revelarem, numa tentativa de mudança contra essa forma tradicional de ensino de leitura promovido pela escola e de busca de aulas de leitura mais interativas.

Voltando mais um pouco às respostas das professoras ao questionário, percebemos que elas apresentam uma incompatibilidade com a prática exercida. Há, por parte das professoras, um discurso teórico de que a leitura é muito importante para a aprendizagem do aluno, de que os professores têm valorizado a leitura, nas aulas predomina uma perspectiva tradicional, focada numa concepção de linguagem enquanto instrumento de comunicação ou como expressão do pensamento.

Ao observarmos a formação da professora A, vemos que ela tem formação acadêmica em Pedagogia com pós-graduação em Educação Infantil. Isso não justifica essa disparidade entre teoria e prática tão forte nas aulas da professora, sobretudo no que concerne à formação de leitores interativos e que encontram consistência no que leem, bem como relação entre o que costumam ler e as suas vidas, suas práticas sociais.

Já a professora B é recém-formada em Letras e também apresenta uma prática inconsistente, como também suas respostas ao questionário são inconsistentes, visto que ela está sempre generalizando em suas respostas, talvez por não se sentir bem para falar de sua prática tão incipiente.

Conforme vemos no questionário, essa é a primeira experiência profissional da professora do 9º ano e só exerce o magistério há pouco menos de um ano. Já a professora do 5º ano tem uma experiência de 23 anos. Sendo assim, podemos justificar essas aulas tão parecidas em termos de abordagem sob as duas vertentes: talvez a professora A tenha dificuldades em assimilar e colocar em prática as novas

teorias acerca da leitura, ou seja, o trabalho com a leitura na perspectiva interacionista pelos anos em sala de aula e sua prática já estar cristalizada nos moldes tradicionais; quanto à professora B, ela pode, talvez, estar sentindo dificuldades em colocar em prática toda a teoria recém assimilada no curso, visto que o curso de Letras não prepara efetivamente para a prática, sendo assim, nada mais natural do que ir pelo viés mais fácil: reproduzir uma aula tradicionalista de tantas que se veem por aí.

4 INTERVENÇÃO PEDAGÓGICA⁶

4.1 RESSIGNIFICANDO A LEITURA NA SALA DE AULA

A prática da leitura na sala de aula deve despertar e cultivar o desejo de ler do aluno. Nas aulas tradicionais de leitura, conforme observamos, os alunos leem para responder perguntas que o professor faz para saber que ele leu ou perguntas que estão presentes no livro didático adotado em sala. Nas situações sociais do dia-a-dia, eles leem para responder as suas próprias perguntas e questionamentos. Sendo assim, na sala de aula devem ser oferecidos momentos de leitura que contemplem essa duas questões: o aluno deve ler para conectar-se ao mundo e lê para responder aos seus objetivos. Concebendo a leitura desse modo, podemos mudar substancialmente a prática em sala de aula, bem como proporcionar ao aluno ampliar o seu grau de letramento para que ele possa atuar efetivamente como cidadão.

Para isso e diante disso, propomos a partir desse momento algumas sugestões de trabalho com a leitura na perspectiva dos gêneros textuais/discursivos, correspondendo ao que preconizam os Parâmetros Curriculares Nacionais quando recomendam que os professores trabalhem com a diversidade de textos que circule socialmente.

Inicialmente, levamos em consideração a seleção cuidadosa do material didático que seria explorado em sala de aula: selecionamos os gêneros a serem estudados durante a proposta a partir das respostas dos alunos aos questionários. Sendo assim, trabalhamos com o gênero história em quadrinhos no 5º ano (Ver sequência didática no apêndice 1), pois todos os alunos dessa turma indicaram esse gênero como aquele que gostariam que a professora trabalhasse em sala; e reportagem no 9º ano (ver sequência didática no apêndice 2), pois os alunos solicitaram que a professora trouxesse temas atuais, que despertassem o interesse dos jovens para a leitura.

Bem sabemos que as estratégias utilizadas pelo professor são essenciais para despertar o interesse dos alunos pela leitura, por isso, procuramos desenvolver

⁶ Os textos e as atividades desenvolvidos por mim durante a intervenção pedagógica nas turmas de 5º e 9º anos encontram-se nos anexos H e I, respectivamente.

o nosso trabalho buscando atingir esse objetivo: contribuir para uma prática de leitura em sala de aula, com o uso dos gêneros textuais/discursivos, que estimule os alunos a desenvolverem o interesse por essa habilidade. A partir desse momento, as atividades de intervenção serão desenvolvidas por mim, professora-pesquisadora, o que justifica o uso da primeira pessoa do singular.

4.1.1 O aluno ganha voz

No dia 04 de maio de 2015, eu iniciei a intervenção didática no 5º ano explicando aos alunos como seriam as aulas seguintes. Comecei a aula mostrando aos alunos a cópia de uma história em quadrinhos da “Pipa”, personagem da Turma da Mônica, cujo título era “Pequenos reparos” (Pipa em “Pequenos reparos”). Com esse texto em mãos (apenas eu tinha o texto), eu li o título e pedi que levantassem hipóteses acerca da história: O que são reparos, o que é reparar alguma coisa? Por que “pequenos reparos”? O que será reparado? Quem fará esse serviço? Em seguida, entreguei uma cópia do texto a eles e continuei as perguntas investigativas: Quem é Pipa? Ela faz parte de quais histórias? Quais outros personagens vocês identificaram?

Terminado esse primeiro momento, eu solicitei aos alunos que fizessem a leitura silenciosa. Ao término dessa leitura, alguns alunos-leitores já riam baixinho. Eu comecei, então, uma série de perguntas de exploração do conteúdo do texto, com o intuito de confirmar ou não as hipóteses dos alunos acerca da leitura: juntos, observamos cena por cena, verificando as imagens, a linguagem, as expressões corporais e faciais de cada personagem, os personagens e suas características, a descrição de cada ambiente, enfim, fizemos um trabalho investigativo para confirmar a leitura prévia.

Nesse momento, perguntei por que alguns alunos já riam quando terminaram de ler a história, ao que eles responderam:

Exemplo 41:

XX: - Porque é muito engraçada!

X1: - É porque ela levou o namorado pra consertar. (A aluna falou entre risos)

X2: - Ele é que tava precisando de conserto.

- EU: - E por que Pipa levou o namorado para o concerto?
 X3: - Por que ele tava muito sujo e desajeitado.
 X4: - Não. Ela levou ele pra consertar porque ele nem reparou na roupa nova dela.
 EU: - Como vocês percebem que ele está muito sujo e desajeitado?
 X5: - Ele está com a barba e o cabelo grande e os risquinhos da roupa são de grude e no tênis também.
 EU: - Isso mesmo! As imagens nos dão pistas que nos ajudam a entender melhor a história. O que mais vocês observaram no namorado de Pipa?
 X6: - Ele tá com os ombros caído, tá pra baixo, com preguiça...
 EU: - É verdade, além da sujeira na roupa e no tênis, a barba por fazer e o cabelo grande, ele também está com o corpo curvado, os ombros caídos, mostrando que está realmente sem ânimo para sair. O que mais vocês observaram na história?
 X7: - Ele tá com cara de sono.
 EU: - Como vocês percebem que ele está com cara de sono?
 X7: - O olho dele tá caído e tem umas bolinha subindo assim... [O aluno faz um gesto com as mãos].
 EU: - Ótimo! E o que ele fez quando Pipa chegou?
 X8: - Ele saiu pra pegar a carteira e nem olhou pra ela.
 EU: - Isso mesmo! Alguém disse que ele nem olhou para a roupa nova dela, por isso precisou de concerto, é verdade? O que mais, como ela ficou? Ela ficou triste, alegre... fez o quê?
 X9: - Ela ficou foi com raiva porque ele nem reparou nela e foi levar ele pra consertar.
 EU: - Muito bem! Ele nem REPAROU nela!

Conforme percebemos nas respostas dos alunos, eles compreenderam a história e apresentaram duas possibilidades de interpretação: na primeira, Pipa levou o namorado para o concerto porque ele estava sujo e desarrumado; na segunda, ela levou o namorado para o concerto porque ele não observou a roupa nova dela e o quanto ela estava arrumada para sair. Com isso, os alunos puderam, com a ajuda da professora, construir sentidos para a história lida através das informações implícitas. É importante mencionarmos que o riso de alguns alunos, após a leitura, confirma essa construção de sentidos autor-texto-leitor, apontando para uma concepção de língua enquanto interação.

Após esse momento, eu fiz perguntas acerca da história a partir da confirmação das hipóteses e dos sentidos já construídos. Os alunos se anteciparam e disseram que era uma história em quadrinhos da turma da Mônica, então, em pé, frente a todos, eu apresentei a historinha diretamente no seu suporte: uma revistinha da Magali, uma dos personagens da Turma da Mônica identificadas por eles. Com o suporte em mãos, direcionei os alunos a observarem imagens e fazerem deduções

acerca das histórias que faziam parte daquele suporte. Terminadas essas aulas, avisei que, na aula seguinte, eles teriam acesso àquela revista e a outras.

Estratégia parecida foi desenvolvida na turma do 9º ano. Eu iniciei a intervenção didática no dia 28 de maio de 2015 explicando aos alunos os passos das atividades que seriam desenvolvidas na turma. Comecei a aula entregando aos alunos um texto, cujo título era: “Parados diante do terror” e pedi que lessem o título, em seguida, levei-os a formularem hipóteses a respeito do texto a partir de pistas do próprio texto: do que trata o texto? Qual seria o terror? Por que parados? Quem fica parado? Parado aqui, refere-se ao momento do assalto, como vocês já disseram ou por que ficamos parados sem agir diante de tanta violência? Onde provavelmente foi publicado esse texto? Qual o título da seção da revista (eles apontam uma revista)? Por que a seção tem como título Ideias, debates e provocações? Que tipo de texto, provavelmente, aparece nesta seção? Observem as imagens, o que verificam? Enfim, eu fiz diversas perguntas aos alunos, levando-os a construir suas hipóteses acerca do conteúdo do texto.

Exemplo 42:

EU: - Antes de lerem a reportagem, observem o título do texto: “Parados diante do terror”, o que vocês acham do título? Do que trata esse texto?

Y1: - Eu acho que fala de terror.

EU: - Que tipo de terror? Observem os detalhes, porém não leiam nada por enquanto.

Y2: - Trata da violência, professora.

EU: - Certo. De que tipo de violência vocês acham que o texto trata?

Y3: - Professora, é violência com morte, assalto...

Y4: - Tem uma bicicleta e a foto daquele homem que foi assassinado lá no Rio de Janeiro.

Y5: - É, deve falar da morte dele, que foi assaltado.

EU: - Leiam o texto, silenciosamente, com bastante atenção e depois continuaremos a nossa conversa.

Após a leitura, iniciamos mais um momento de conversa, visando à exploração do texto lido, observando alguns detalhes que levam ao reconhecimento do gênero, porém, nesse momento, ele não foi explorado, ainda. Observamos o conteúdo, autores do texto, veículo de publicação, o que mais é veiculado nesse suporte, impressões e opiniões dos alunos a respeito do conteúdo, enfim, esse momento da aula foi bastante dinâmico porque promoveu o debate. Eles relataram

casos de violência na cidade, além de outros que assistiram na televisão. Continuando a aula, expliquei aos alunos que iria criar um grupo no *WhatsApp* com todos os alunos da turma e que o nome do grupo seria escolhido por eles. Pedi que pensassem em um nome e na aula seguinte fariam uma escolha democrática.

Como observamos, as estratégias utilizadas nas duas turmas proporcionaram aos alunos se posicionarem como pesquisadores e construtores do conhecimento, levantando suas hipóteses acerca do texto a ser lido e podendo, num momento seguinte, confirmar as hipóteses levantadas, tendo voz no momento do debate, quando todos puderam expressar suas opiniões, fazer comparações com outros textos do mesmo tema. Eu assumi o papel de mediadora e construtora desse diálogo dos alunos com o texto, com os autores e com os colegas da turma. Juntos, pudemos construir sentidos para o texto e buscar a interação autor-leitor-texto.

4.1.2 Leitura silenciosa x leitura oral

Dando continuidade às atividades desenvolvidas no 5º ano, no dia 05 de maio, eu entreguei aos alunos uma cópia da HQ da Magali, cujo título era "Mãe, meu dente tá mole!". Todos receberam o texto. Fiz a leitura em voz alta para os alunos. Após a leitura, levei os alunos a opinarem a respeito do tom cômico do final da história. Vejamos o Exemplo 43.

Exemplo 43:

EU: - E então, o que vocês acharam da história?

X1: - Engraçada demais, professora porque Magali queria comer o dente.

EU: - Ótimo, mas por que ela queria comer o dente?

X2: - Ela pensava que era de leite mesmo.

X3: - Mas mesmo se fosse de leite, isso faria com que vocês já quisessem comer logo esse dente? Alguém comeria o próprio dente por saber que era de leite?

XX: - Não!

X4: - Eu não, Deus me livre!

X5: - Eca, comer o dente que é sujo.

X6: - É sujo se não escovar.

EU: - Sim, o dente fica sujo se não escovarmos, não é? Mas me digam por que Magali queria comer o dente, por que esse interesse todo?

X7: - É porque ela é muito comilona, professora!

EU: - Muito bem, Magali é um dos personagens da Turma da Mônica que tem como característica ser muito comilona.

Em seguida, juntos, professora e alunos iniciaram uma conversa investigativa acerca das características do gênero: imagens, linguagem verbal e não-verbal, tipos de balões, especificações de cada personagem, expressões faciais e corporais das personagens, público-alvo, suportes, quem escreveu, enfim, todas as características que identificam o texto como pertencente aquele gênero (o detalhamento das perguntas será apresentado mais adiante).

Já na turma do 9º ano, eu continuei as atividades no dia 01 de junho entregando aos alunos uma cópia do texto: “Um novo foco para o debate” e fiz a leitura em voz alta para eles. (Eles estranharam e comentaram a leitura em voz alta feita pela professora, pois disseram que viram isso quando eram crianças). Em seguida, iniciamos um momento de conversa investigativa acerca do texto lido: título, autores, público-alvo, linguagem, veículo de publicação, conteúdo veiculado, outros veículos em que esse tipo de texto aparece, linguagem empregada (objetiva, imparcial, impessoal, formal), outros detalhes (presença de imagens, gráficos, figuras, mapas, falas de outras pessoas etc), tudo isso, levou os alunos a identificarem o gênero reportagem (o detalhamento das perguntas será apresentado mais adiante).

Ainda nessa aula, os alunos puderam escolher o nome do grupo do *WhatsApp*, conforme combinado. O nome escolhido foi “Turma da Vibe”, que quer dizer “Turma da Vibração.” Segundo eles, a escolha por esse nome se deu pelo fato do termo “vibe” ser bastante usado atualmente pelo universo adolescente.

Conforme mostrado, eu utilizei como estratégia para chamar a atenção dos alunos, a leitura em voz alta feita pelo professor. Os alunos prestam atenção à leitura porque ainda não a conhecem. Esta prática está de acordo com os PCN (Brasil, 1997) que mostram a importância da leitura oral feita pelo professor, mesmo nas séries maiores, pois os alunos necessitam de bons modelos de leitores.

É importante ressaltar que, na aula anterior, foi realizada a leitura silenciosa solicitada aos alunos um recurso que auxilia na compreensão, ou seja, esse momento individual de leitura faz com que os alunos identifiquem os recursos que auxiliam na compreensão com maior atenção. Optei por não fazer, na mesma aula e com o mesmo texto, a leitura silenciosa, a oral pelos alunos e a oral por mim, visto que esta foi uma

estratégia observada nas aulas de PA e PB que sempre culminavam numa dispersão da turma, tendo em vista o caráter repetitivo das leituras.

4.1.3 As características do gênero textual/discursivo.

As aulas do 9º ano prosseguiram (ainda no dia 01 de junho) da seguinte forma: eu levei um texto para a sala um texto com o seguinte título: “Proibir celular em sala de aula é ineficaz, dizem pesquisadoras”⁷, de Rafael Sampaio.

Após a leitura do texto, feita oralmente por mim, os alunos foram direcionados a tecer comentário a respeito do conteúdo do texto. Em seguida, identificaram as principais características do gênero e sob o meu direcionamento, constataram que se tratava do gênero notícia. Assim, com a notícia em mãos, os alunos puderam confrontar com as reportagens trabalhadas em sala e identificar pontos comuns e diferentes entre eles, conforme vemos no exemplo 44.

Exemplo 44:

EU: - Agora, observem bem o texto e vamos fazer aquele trabalho que fizemos com a reportagem, na aula anterior. Que características vocês observam nesse texto?

Y1: - É um texto mais pequeno, né professora?

EU: - Isso! É um texto relativamente curto se compararmos ao texto da aula anterior. [a reportagem]

Y5: - Eles dizem as coisas de forma mais resumida.

Y6: - Ele é mais direto pra falar do que quer falar, num tem arroudeio.

EU: - Muito bem, eles dizem o que querem dizer de forma superficial, não há o mesmo aprofundamento que há na reportagem. Observem mais, como vocês observaram na reportagem...

Y7: - Aqui não tem gravuras, fotos, não tem fala de outras pessoas, não tem gráficos... é tudo mais resumido.

EU: - E quanto ao conteúdo tratado no texto, do que fala, ou seja, esse assunto é de interesse de quem?

Y8: - Interessa a muita gente, professora: pais, alunos, professores, diretores...

EU: - Onde foi publicado?

Y9: - Num site de notícias... ah, então acho que é uma notícia, né professora?

EU: - É uma notícia só porque está num site de notícias?

Y10: - Não, eu acho que é uma notícia porque parece com aquelas notícias que a gente vê na televisão que é mais rápida, direta, curta...

⁷ Disponível em: <http://noticias.r7.com/educacao/noticias/proibir-celular-em-sala-de-aula-e-ineficaz-dizem-pesquisadoras-20100426.html>

EU: - Muito bem, pessoal. Realmente essa é uma notícia e difere da reportagem por todos esses detalhes que vocês apontaram aqui: a linguagem é mais objetiva, destina-se a um público mais amplo, não há detalhamento dos fatos, nem opiniões, nem gráficos, fotos...

Nas aulas anteriores, nas duas turmas, o levantamento das características do gênero também aconteceu a partir de um debate entre os alunos e eu acerca do gênero.

No 5º ano (durante as aulas do dia 05 de maio), após a leitura da HQ da Magali e após serem estudadas as características acerca do conteúdo, eu os instiguei com perguntas para identificarem o gênero.

Exemplo 45:

EU: - Vamos observar esse texto que nós acabamos de ler e vocês já me disseram que é uma história em quadrinhos, por que esse nome?

X1: - Porque a história é contada toda dentro dos quadrinhos, professora.

EU: - Para que servem textos desse tipo?

X2: - Para a gente rir muito, professora.

[...]

EU: - Pois bem, as histórias em quadrinhos, como o próprio nome diz, são histórias contadas dentro de quadrinhos, geralmente são engraçadas, como vocês disseram pode ter palavra ou não. Ou seja, pode ter texto verbal, que são as palavras ou somente desenhos, que a gente vai chamar de texto não-verbal. Como vocês também já disseram, as falas vêm nos balões, os desenhos indicam movimento, que são as ações dos personagens.

X3: - Professora, eu acho engraçado das palavrinhas quando Mônica bate em Cebolinha e aparece : pow e umas estrelinhas ...

EU: - Muito bem lembrado, ou quando alguém bate na porta: como é?

X4: - Toc toc, quando Chico Bento tá dormindo aparece um bocado de z.

EU: - Essas palavrinhas, que vêm na história em quadrinhos, imitando os sons, de pancada, de água, de choro, de batida, de queda recebem um nome bem grande: onomatopeia. Vamos dizer todos juntos: onomatopeia. Agora, vamos procurar nos gibis que estão com vocês, exemplos de onomatopeias?

[...]

EU: - Pois bem, tudo isso que nós vimos até agora são as características desse gênero conhecido por história em quadrinhos.

Também no 9º ano (durante as aulas do dia 01 de junho), após a leitura da reportagem “Um novo foco para o debate” e o levantamento das características acerca do conteúdo, eu os instiguei com perguntas para identificarem o gênero.

Exemplo 46:

EU: - Então, conforme vocês me disseram, esse texto circula nos jornais, revistas impressas e virtuais e tem como objetivo mais do que informar, denunciar, problematizar, levar à reflexão. Na reportagem lida agora, vocês observam essas características?

Y1: - Sim, professora, porque a gente fica por dentro do assunto, mostra todos os lados do assunto, faz a gente pensar melhor.

[...]

EU: - Como vocês puderam ver, a reportagem traz imagens, gráficos, quadros comparativos, traz entrevistas com pessoas que entendem do assunto. Por isso, é um texto que mais que informa, como já disse. Pretendo nos levar a uma aprofundamento do tema.

Como pudemos observar nos exemplos 45 e 46, eu fiz com os alunos o levantamento das características de cada gênero em estudo, proporcionando a eles perceberem que os textos organizam-se de formas diferentes, mediante a funcionalidade, lembrando que os gêneros remetem às práticas sociais.

Tal estratégia foi positiva, visto que os alunos puderam explorar não apenas a materialidade do texto, apontando e identificando os recursos que auxiliam na produção de sentidos para o texto. Eles puderam perceber que não lemos os textos da mesma forma e puderam mergulhar nos implícitos, na enunciação.

4.1.4 A leitura em outros espaços da escola

A intervenção no 5º ano continuou e, ainda no dia 05 de maio, eu proporcionei aos alunos um momento coletivo de leitura, em que eles puderam ler histórias variadas, com personagens variados. Nesse dia, levei para a sala de aula diversos gibis e espalhei-os no chão para que os alunos pudessem escolher à vontade e deleitar-se com a leitura.

Na aula seguinte (dia 08 de maio), eu levei os alunos a visitarem a sala de informática para verificar as histórias em quadrinhos no suporte digital. Lá o monitor dos computadores pôde mostrar aos alunos como fazerem pesquisa de história em quadrinhos na internet.

Já no 9º ano, no dia 02 de junho, depois de identificadas todas as características da reportagem e confrontadas com a notícia, eu levei os alunos para a biblioteca da escola, onde foram espalhadas nas mesas várias revistas Veja, Isto É, Superinteressante, Nova Escola, Cláudia, Ana Maria etc para que os alunos

identificassem, lessem e compartilhassem com os colegas reportagens de temas variados. Eles ficaram à vontade para ler, observar detalhes, fazer perguntas e comentários. A minha intenção, nesse momento, além de verificar se os alunos conseguiam identificar o gênero reportagem dentre tantos outros que constam em uma revista, era proporcionar-lhes um momento de leitura deleite.

Em seguida, no dia 09 de junho, levei os alunos à sala de vídeo para assistirem a duas reportagens sobre “Gravidez na adolescência”: a primeira é da jornalista Keli Flores, veiculada pelo UPFTV, publicada em 18 de julho de 2012⁸ e a segunda foi veiculada pelo TJ Aparecida de 05 de Novembro de 2013⁹,

Além disso, eles assistiram à reportagem televisiva “Febre Digital”¹⁰, de Vera Barroso, que foi gravada anteriormente por mim. Em seguida, juntos, pudemos identificar pontos comuns e divergentes nas reportagens lidas e assistidas e apontar principais diferenças em termos de conteúdo, linguagem, público-alvo, entre outras características que já tinham sido estudadas em sala.

Continuando as atividades no 9º ano (no dia 15 de junho), os alunos foram orientados a pesquisar e ler reportagens veiculadas na internet. Primeiramente, eles deveriam ler a reportagem “Pela 1ª vez, redução da maioria penal avança na Câmara”, escrita por Marcela Mattos em 31/03/2015, publicada em “Veja.com” e disponível em: veja.abril.com.br, como uma atividade complementar à reportagem que tinha como tema a maioria penal e que já havia sido tão explorada por nós na sala de aula.

Em seguida, solicitei que eles visitassem o site www.bolsademulher.com, no qual são veiculadas reportagens que tratam de temas que são de interesse dos adolescentes, tais como: sexo, violência contra a mulher, aborto, gravidez na adolescência, namoro, entre outras, visto que, nas respostas dos questionários, eles pediram que fossem trabalhados textos com conteúdos mais voltados para os jovens. Essas atividades solicitadas por mim deveriam ser desenvolvidas na sala de informática da escola, porém, durante o período de realização dessas atividades o colégio estava sem internet (esse problema foi solucionado na semana seguinte). Sendo assim, cada grupo de alunos ficou responsável por fazer a atividade em locais extraescolares.

⁸ Disponível em <https://www.youtube.com/watch?v=KwFMPthHBzA>

⁹ Disponível em <https://www.youtube.com/watch?v=kawLuNRWZWQ>

¹⁰ Disponível em: <http://tvbrasil.ebc.com.br/caminhosdareportage/episodio/febre-digital>

Percebemos nas atividades desenvolvidas, que elas apresentam como pontos positivos o confronto entre textos, temas, conteúdos, linguagens, enfim, tudo isso foi mostrado explorando outros ambientes sociais que existem na escola, proporcionando o desenvolvimento de outras práticas sociais: ir à biblioteca, ir à sala de vídeo, ir à sala de informática, fazer pesquisas fora da escola, entre outros. Com isso, os alunos puderam interagir com os textos, com os colegas da turma, confrontando opiniões e eu pude proporcionar a esses alunos a troca efetivada pelas diversas linguagens que permearam o ambiente escolar durante as atividades desenvolvidas.

4.1.5 Confrontando temas e construindo o sentido

As últimas atividades desenvolvidas por mim no 9º ano, conforme relatadas em 4.1.4, permitiram aos alunos confrontar temas, ideias, características textuais, aspectos discursivos responsáveis pelos sentidos produzidos, através de exercícios orais de compreensão e interpretação. Tais características também foram observadas nas aulas do dia 12 de maio, desenvolvidas no 5º ano. Nesta turma, dividi os alunos em grupos e entreguei para cada grupo uma história em quadrinhos diferente e aos pedaços, para que os alunos pudessem montar a história conforme eles achassem correto e, ao término da montagem, eles liam a história formada para toda a turma (ver anexo J). Em seguida, eu lia para eles a história original para que eles pudessem fazer comparações e ainda se divertir um pouco com a diferença nas histórias, oportunizando a estes, a exploração das potencialidades da linguagem (oral, escrita, verbal e não-verbal), da linguagem do gênero estudado, bem como trabalhar com os alunos a autoria de um texto.

Eu também realizei com eles atividades orais de compreensão e interpretação, através de perguntas acerca das histórias produzidas e lidas, confrontando a história original com a história montada pelos grupos de alunos. Os alunos puderam confrontar temas, no caso do 9º ano, e histórias, em especial no 5º ano.

4.1.6 Atividade de produção escrita

Continuando a intervenção no 5º ano, no dia 20 de maio, eu entreguei aos alunos história em quadrinhos sem texto verbal para que os alunos escrevessem as falas das personagens, construindo, assim, o texto verbal da HQ. Após essa produção (ver apêndice K), os alunos fizeram a leitura oral das histórias construídas, em pé, frente à turma (aula do dia 21 de maio). Depois dessa leitura, eu, mais uma vez, fiz a leitura da história original para que, novamente, os alunos fizessem comparações, estabelecessem relações e se divertissem com as histórias produzidas por eles.

Simultaneamente a todas as atividades desenvolvidas no 9º ano foram pedidas também produções textuais aos alunos, através do *WhatsApp*¹¹ (ver cópia do texto do *WhatsApp* no apêndice L). Eu pedia, após a leitura e todo o trabalho de compreensão oral desenvolvido em sala, que os alunos opinassem sobre o conteúdo polêmico veiculado pelas reportagens. Os temas foram: redução da maioria penal, proibição do uso do celular na sala de aula e gravidez na adolescência. Além de exporem os comentários de cada um a respeito dos temas, os alunos também puderam fazer seus julgamentos sobre a opinião dos colegas, tecendo comentários a respeito do que eles postavam. Isso proporcionou um momento de interação entre os colegas da turma e entre os alunos, os gêneros estudados e os autores desses gêneros.

Tal estratégia teve resultado positivo, pois proporcionou a interação entre os membros da turma. Eles se colocaram como leitores da palavra do outro, opinando, trocando experiências, num clima de interação e reflexão a respeito dos temas polêmicos e atuais, conforme solicitaram nas respostas ao questionário. A interatividade da linguagem também foi verificada nessas atividades.

¹¹ Apesar de todos os alunos não possuírem *Whatsapp*, a atividade foi desenvolvida com sucesso, visto que muitos usaram o *Whatsapp* dos colegas da turma para postar suas atividades.

4.1.7 A troca de experiência

Como atividade final de produção escrita no 9º ano, eu solicitei, no dia 16 de junho, que os alunos fossem ao site www.bolsademulher.com.br e escolhessem, em grupos, alguma reportagem para postar no grupo do *WhatsApp* (ver cópia do texto do *WhatsApp* no apêndice L). Inicialmente, essa etapa da atividade deveria ser realizada via *Facebook*, mas os alunos pediram-me que fosse desenvolvida no *WhatsApp*, pois já estavam gostando muito das participações feitas no grupo. A atividade foi bastante proveitosa e, através dela, pude observar que alguns alunos talvez ainda sentissem dúvida quando da escolha da reportagem no site, visto que lá também existiam textos pertencentes a outros gêneros textuais.

Um dos grupos escolheu um relato, cujo tema era a violência contra a mulher e postou no grupo. A esse respeito, deduzimos que, o grupo pode ter escolhido aquele texto devido ao fato de que o relato é uma das características do gênero reportagem. Além disso, podemos inferir que os alunos escolheram o texto pelo tema nele veiculado: violência contra a mulher, influência, talvez, de um projeto que havia sido desenvolvido na escola, cujo tema era também violência contra a mulher. Poderíamos ir mais além e deduzir que o tema também faz parte da realidade de muitos desses alunos, no entanto, perderíamos o foco do nosso trabalho.

Durante essas atividades desenvolvidas no 5º e no 9º anos, percebemos como ponto positivo o trabalho em grupo, pois, isso proporcionou a troca de experiência entre os membros do grupo e cada aluno ganhou voz e, juntos, contrapuseram leituras e construíram significados.

4.1.8 Contextualização

Outro ponto positivo verificado nas atividades desenvolvidas durante a intervenção foi a contextualização das atividades. Os alunos puderam confrontar temas com a realidade deles, fazendo emergir os sujeitos reais e sociais durante as conversas informais acerca dos textos trabalhados. Percebemos a participação efetiva dos alunos e a reconstrução dos significados ocorrida pela troca de experiência dos alunos, restaurando os sujeitos ativos que foram silenciados por

uma prática tradicionalista de leitura que os impedia de falar e se posicionarem como sujeitos que interagem pela linguagem.

Conforme observamos, eu realizei nas duas turmas uma série de atividades a partir dos gêneros textuais/discursivos história em quadrinhos e reportagem. Isso propiciou aos alunos uma partilha de sentidos. Houve a concretização do trabalho de interação leitor/texto. Dessa forma, constatamos, nessas atividades, uma concepção interacionista da linguagem, com foco no autor-texto-leitor, em que os alunos e eu passamos a ser construtores do sentido do texto a partir de uma leitura efetivada pela interação.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

De acordo com o que verificamos na análise dos dados, as aulas de leitura das professoras apresentam cunho essencialmente tradicionalista, uma vez que se encontram focadas na decodificação de palavras e frases com o intuito único de responder a enfadonhas questões de compreensão e interpretação propostas pelo livro didático, configurando-se, assim, numa leitura linear com foco no texto e uma concepção de linguagem predominantemente estruturalista.

Afirmamos predominantemente visto que a Professora B ainda apresenta em suas aulas nuances do interacionismo quando contextualiza a aula fazendo emergir os sujeitos reais do processo de interação, quando solicita a leitura silenciosa antes da oral como uma ferramenta auxiliar na compreensão (visto que só a leitura oral como faz a Professora A apenas desvia a atenção do aluno para detalhes como a pronúncia adequada das palavras, a boa entonação, entre outros) e quando chama a atenção do aluno para o título do texto fazendo a ponte entre ele e o conteúdo veiculado pelo texto.

No entanto, tais aspectos presentes nas aulas de leitura de PB se perdem no momento, principalmente, da atividade de compreensão solicitada. Em primeiro lugar, tais atividades são meros reflexos do livro didático que ela assimila e transmite aos alunos; em segundo lugar, no momento da correção, ela instaura um clima de passividade perpassado pela leitura decodificadora do aluno e pela reprodução fiel que ela faz das respostas do livro didático.

No caso da professora A, não conseguimos detectar sequer nuances do interacionismo em suas aulas, visto que a prática de ensino foi, por excelência, reprodutora do livro didático, seja quando reproduz o livro didático adotado em sala, seja quando o faz com outros livros didáticos, com a falsa certeza de que está fazendo uma “atividade diferente”.

Ainda com relação às suas aulas, percebemos que primam pela leitura linear do texto, com foco na busca da decodificação de palavras e frases e a melhor entonação, tomando o texto como portador de um sentido que é único. Na sua sala de aula, instala-se o silêncio: não há confrontos de ideias, tampouco espaço para atores sociais. Constrói-se a ideia de que o professor é aquele que tudo sabe e transmite o seu conhecimento ao aluno que, por sua vez, simplesmente absorve as informações sem questionar.

Quanto aos alunos, percebemos, num primeiro momento, que perpetuam a imagem de que tudo está como deveria estar, ou seja, eles consideram as aulas boas e gostam de ler o que lhes é oferecido; no entanto, tal clima de harmonia é desvelado logo depois quando eles indicam “leituras” para serem trabalhadas em sala, bem como, modos específicos de se explorar essas leituras.

Os alunos do 5º ano são mais passivos tanto nas aulas observadas quanto nas respostas ao questionário. Na sala, nunca reclamam de nada – talvez por serem mais novos e temerem o professor, pois ainda têm aquela imagem hierarquizada do professor em um patamar superior. O ambiente aparentemente isento de conflitos instaura na professora A, a falsa ideia de que tudo corre bem, mas nos questionários, os alunos ganham poder e voz, conseguem propor textos para serem lidos, formas de se ler tais textos, como também reclamam da postura do professor diante das aulas de leitura.

Os alunos do 9º ano, por sua vez, deixam transparecer que o clima é de divergências. Fazem exigências explícitas nas aulas. Instauram pequenos conflitos, deixando claro para a professora B que o clima não é dos melhores. Na sala de aula, reivindicam mais “conversas” entre eles e a professora. Solicitam explicações das atividades e ainda reclamam quando a professora não consegue cumprir com tudo isso. Nos questionários, revelam que acham as aulas chatas, enfadonhas, repetitivas e nada interacionais.

Sendo assim, as leituras do aporte teórico, as respostas dos questionários de alunos e professoras, as observações das aulas e da própria prática pedagógica da professora-pesquisadora apontam para as seguintes conclusões: a prática de leitura oferecida pelas professoras é, em linhas gerais, incipiente, descontextualizada, não é interacional, não é funcional e não atrai os alunos. As professoras se atêm aos textos do livro didático. A leitura é abordada como algo meramente escolar, desvinculada da prática social. O professor não é leitor e não desperta os alunos para a importância e para o prazer de ler os diversos gêneros textuais/discursivos.

Portanto, há a necessidade de um redirecionamento do trabalho com a leitura na sala de aula, a fim de contemplar estratégias diversificadas através dos gêneros textuais/discursivos, para que o aluno perceba a função social e o lado interacional da leitura. O modo como o professor conduz o seu trabalho e a perspectiva teórica por ele assumida são cruciais para que o aluno construa o

conhecimento sobre o objeto escrito e adquira certas habilidades que lhe permitirão o uso efetivo do ato de ler com diferentes propósitos e diferentes funções na sociedade.

Quanto a minha atuação, durante as aulas nas duas turmas, eu desenvolvi uma série de atividades envolvendo os gêneros história em quadrinhos e reportagem, cujo objetivo era fazer o aluno constituir-se enquanto leitor crítico, em uma perspectiva interacional de leitura, a partir da prática de leitura norteada pela abordagem dos gêneros textuais/discursivos. A mim, coube transformar a sala de aula num lugar de muitos atores: alunos, professora, instalar a pesquisa, a (re)construção, a busca constante, a produção, enfim, a ressignificação da prática da leitura na sala de aula.

Os estudos teóricos vieram contribuir para o entendimento do processo de leitura como uma atividade enriquecedora, interativa e com função social e relevante no processo de aprendizagem. E contribuíram também para perceber que na escola, dificilmente, são utilizadas estratégias que consideram a concepção de leitura enquanto atividade de interação e sua relação com o social.

Com isso, entendemos que o processo educacional deve oferecer ao professor subsídios para a sua prática pedagógica, no que concerne à leitura, para que este possa fazer um trabalho ativo, no qual professor e alunos interajam nesse processo de formação de leitores comprometidos com a leitura. E o professor deve, conseqüentemente, adotar em seu plano de ensino, diversificadas estratégias de leitura que contemplem os gêneros textuais/discursivos, contribuindo, assim, para uma maior e melhor habilidade do aluno em ler com uma função interativa.

Pretendemos com este trabalho contribuir para que o ensino da leitura na sala de aula se transforme numa atividade dinâmica, com um propósito sócio interativo. Compreendemos que é urgente proporcionar aos alunos e professores condições de lidarem com diferentes situações em que a leitura se faz presente, de modo que se assumindo como sujeitos ativos e construtores do processo de ensino e aprendizagem, possam lançar um novo olhar sobre a leitura que comumente realizam e sejam capazes de compreendê-la como instrumento de transformação social.

REFERÊNCIAS

ABREU, Márcia. Prefácio: percursos da leitura. In: ABREU, M. **Leitura, História e História da Leitura**. Campinas: Mercado das Letras, 2007, pp. 9-15.

ALLIENDE Felipe. e CONDEMARIN, Mabel. **Leitura, Teoria, Avaliação e Desenvolvimento**. Porto Alegre: Artes Médicas, 2005.

ANTUNES, Irandé. **Língua, texto e ensino: outra escola possível**. São Paulo: Parábola, 2009.

_____. **Análise de textos: fundamentos e práticas**. 1 ed. 2 reimp. São Paulo: Parábola, 2010.

BAKHTIN, Mikhail. **Estética da criação verbal**. São Paulo: Martins Fontes, 1979.

_____. **Marxismo e filosofia da linguagem**. 12 ed. São Paulo: Hucitec, 2006.

BORTONI-RICARDO, Stela. Maris. *et al.* **Leitura e Mediação Pedagógica**. São Paulo: Parábola, 2012.

BRASIL, MEC, **Parâmetros Curriculares Nacionais: Língua Portuguesa – Brasília: MEC/SEF, 1997.**

CAVALCANTE, Mônica Magalhães. **Os sentidos do texto**. 1 ed. 1 reimp. São Paulo: Contexto, 2013.

CHARTIER, Roger. As revoluções da leitura no ocidente. In: ABREU, Márcia. **Leitura, História e História da Leitura**. Campinas: Mercado das Letras, 2007, p.19-31.

CRISTÓVÃO, Vera Lúcia Lopes. NASCIMENTO, Elvira Lopes. Gêneros textuais e ensino: contribuições do interacionismo sócio-discursivo In: KARWOSKI, Acir Mário; GAYDECZKA, Beatriz; BRITO, Karim Siebeneicher (orgs.). **Gêneros Textuais: Reflexões e Ensino**. 3ª ed. rev. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2008, p. 29-45.

DIONÍSIO, Ângela Paiva. VASCONCELOS, Leila Janot. Multimodalidade, gênero textual e leitura. In. BUNZEN, Clecio. MEDONÇA, Márcia (orgs.). **Múltiplas linguagens para o ensino médio**. São Paulo: Parábola, 2013, p. 19-40.

DOLZ, Joaquim. NOVERRAZ, Michèle. SCHNEUWLY, Bernard. Sequências didáticas para o oral e a escrita: apresentação de um procedimento. In. DOLZ, Joaquim. SCHNEUWLY, Bernard (e colaboradores). **Gêneros orais e escritos na escola**. 3 ed. Campinas/SP: Mercado da Letras, 2013, p. 81-108.

FOUCAMBERT, J. **A leitura em questão**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1994.

_____. **A criança, o professor e a leitura**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

FOUCAULT, M. **A Arqueologia do saber**. Rio de Janeiro: Forense, 1986.

FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler**: em três artigos que se completam. 42 ed., São Paulo: Cortez, 2001.

GATINHO, João Beneilson Maia. Sequências de atividades didáticas propostas por professores em formação continuada. In. SIGNORI, Inês (org.). **Gêneros catalizadores**: letramento e formação do professor. 1 ed. 1 reimp. São Paulo: Parábola editorial, 2010, p. 143-156.

GERALDI, João Wanderlei. **Portos de passagem**. 4 ed. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

GONÇALVES, H. de A. **Manual de metodologia da pesquisa**. São Paulo; Avercamp, 2005.

GOODMAN, K.S. Reading: A psycholinguistic guessing game. In H. Singer & R.B. Ruddell (Eds.). **Theoretical models and processes of reading** Newark, DE: International Reading Association, 1970.

GOUGH, P.B. One second of reading. In: Kavanagh, J.F. & Mattingley, I.G. (Eds.). **Language by Ear and by Eye**. Cambridge, MA MIT Press, 1972.

KLEIMAN, Ângela. **Preciso “ensinar” o letramento?** Não basta ensinar a ler e escrever? Cefiel/IEL/Unicamp, 2005.

_____. **Processos Identitários na Formação Profissional: O professor como agente de letramento.** In: CORRÊA, M. L. G.; BOCH, F. (orgs). **Ensino da Língua: representação e letramento.** Campinas/SP: Mercado de Letras, 2006.

_____. **Os significados do letramento:** novas perspectivas sobre a prática social da escrita. 2 ed. Campinas: Mercado da Letras, 2012.

_____. **Oficina de leitura:** teoria e prática. 15 ed. Campinas: Pontes, 2013.

_____. **Texto e Leitor:** Aspectos Cognitivos da Leitura. 15 ed. Campinas/SP: Pontes, 2013.

KOCH, Ingedore Villaça. **O texto e a construção dos sentidos.** 10 ed. 2 reimp. São Paulo: Contexto, 2013.

_____. ELIAS, Vanda Maria. **Ler e Compreender:** os sentidos do texto. 3. ed. 7 reimp. São Pauo: Contexto, 2014.

LAJOLO, Mariza. Projeto memória de leitura: pressupostos e itinerários. In: ABREU, M. **Leitura, História e História da Leitura.** Campinas: Mercado das Letras, 2007, pp. 79-100.

LIBÂNEO, J. C. **Didática.** São Paulo: Cortez, 1994.

LOBATO, Carmen H. M. **Leitura no segundo grau:** a apropriação como processo de construção da macroestrutura do texto. Campinas: IEL/Unicamp, 1995. (Dissertação, Mestrado em Linguística Aplicada)

LOPES-ROSSI, Maria Aparecida Garcia. Gêneros discursivos no ensino de leitura e produção de textos. In: KARWOSKI, Acir Mário; GAYDECZKA, Beatriz; BRITO, Karim Siebeneicher (org.). **Gêneros Textuais:** Reflexões e Ensino. 3ª ed. rev. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2008, p. 61-72.

MANGUEL, Alberto. **Uma história da leitura.** São Paulo: Cia das Letras, 2001.

MARCUSCHI, Luiz Antonio. Gêneros textuais: configuração, dinamicidade e circulação. In: KARWOSKI, Acir Mário; GAYDECZKA, Beatriz; BRITO, Karim Siebeneicher (org.). **Gêneros Textuais: Reflexões e Ensino**. 3ª ed. rev. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2008, p. 15-28.

_____. **Produção textual, análise de gêneros e compreensão**. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.

_____. Gêneros Textuais: definição e funcionalidade. In: DIONISIO, Ângela Paiva; MACHADO, Anna Rachel; BEZERRA, Maria Auxiliadora (org.). **Gêneros textuais e ensino**. Rio de Janeiro: Editora Lucerna, 2002.

NASPOLINI, Ana Tereza. **Tijolo por tijolo**. Prática de Ensino de Língua Portuguesa. São Paulo: FTD, 2009.

PORTO, Márcia. **Um diálogo entre os gêneros textuais**. Curitiba: Aymará, 2009.

RANGEL, Jurema. N. M. **Leitura na escola: espaço para gostar de ler**. 2 ed. Porto Alegre: Mediação, 2007.

ROJO, Roxane. **Escola Conectada: os multiletramentos e as TICs**. 1 ed. 1 reimp. São Paulo: Parábola, 2013.

_____. Gêneros de discurso/texto como objeto de ensino de línguas: um retorno ao trivium? In: SIGNORINI, Inês (org.). **[Re]Discutir texto, gênero e discurso**. 1 ed. 2 reimp. São Paulo: Parábola Editorial, 2014.

ROJO, Roxane. MOURA, Eduardo (orgs.). **Multiletramentos na escola**. São Paulo: Parábola, 2012.

SANTOS, Carmi Ferraz. O ensino da língua escrita na escola: dos tipos aos gêneros. In: SANTOS, Carmi Ferraz. MENDONÇA, Márcia. CAVALCANTE, Marianne, C.B. (orgs.). **Diversidade textual: os gêneros na sala de aula**. 1 ed. 1. reimp. Belo Horizonte: Autêntica, 2007, p. 11-26.

SCHNEWLY, Bernard. Gêneros e tipos de discurso: considerações psicológicas e ontogenéticas. In: DOLZ, Joaquim. SCHNEUWLY, Bernard (e colaboradores). **Gêneros orais e escritos na escola**. 3 ed. Campinas/SP: Mercado da Letras, 2013, p. 19-60.

SILVA, Janssen Felipe. ALMEIDA, Lucinalva Andrade Ataíde de. Política Permanente de Formação de Professores: entraves e possibilidades. In. FERREIRA, Andrea Tereza Brito. CRUZ, Shirleide Pereira da Silva. (orgs.) **Formação Continuada de Professores**: Reflexões sobre a prática. Recife: UFPE, 2010, p. 11-33.

SOARES Magda. **Letramento e alfabetização**: as muitas facetas. 26ª Reunião Anual da Anped. – GT Alfabetização, Leitura e Escrita. Poços de Caldas, 7 de outubro de 2003.

_____. Letramento e escolarização. In: **Revista Construir Notícias**. Nº. 37 – ano 07. Recife: Multimarcas, 2007, pp.14-29.

_____. **Letramento**: um tema em três gêneros. 3 ed. 1 reimp. Belo Horizonte: Autêntica, 2012.

SOLÉ, Isabel. **Estratégias de Leitura**. 6 ed. Porto Alegre: Artmed, 1998.

SOUZA, Helen Danyane S. C. de. SERAFIM, Mônica de Souza. A mediação da LEITURA na educação infantil: onde a leitura de mundo precede a das palavras. IN. BORTONI-RICARDO, Stela. Maris. *et al.* **Leitura e Mediação Pedagógica**. São Paulo: Parábola, 2012.

THIOLENT, M. **Metodologia da pesquisa-ação**. 7ed. São Paulo: Cortez, 1996, p. 14-43.

VIEIRA, Adriana. Silene. FERNANDES, Célia Regina Delácio. SILVA, Márcia Cabral da. MARTINS, Milena Ribeiro. Organização e Uso da Biblioteca Escolar e das Salas de Leitura. Fascículo 4. Universidade Estadual de Campinas. In. BRASIL. **Alfabetização e Linguagem**. Brasília: MEC, Secretaria de Educação Básica, 2007, p. 7-45.

WIELEWICK, Vera Helena Gomes. **A pesquisa etnográfica como construção discursiva**. Paraná: Departamento de Letras, Universidade Estadual de Maringá, 2001, p. 27-32.

APÊNDICES

Apêndice 1: Sequência didática em torno do gênero história em quadrinhos.

Sequência didática: História em Quadrinhos

OBJETIVO GERAL:

Trabalhar o gênero textual/discursivo história em quadrinhos.

OBJETIVOS ESPECÍFICOS:

- Reconhecer a complementaridade entre a linguagem verbal e a não verbal;
- Reconhecer as expressões faciais e os sentimentos dos personagens;
- Inferir o sentido de palavras ou expressões (onomatopeias e interjeições na representação das ações narrativas);
- Identificar o conflito gerador do enredo e os elementos que constroem a narrativa.
- Identificar o efeito de sentido decorrente da pontuação e outras notações;
- Identificar efeitos de ironia ou humor;
- Localizar informações explícitas e implícitas em um texto;
- Interpretar o texto com auxílio de material gráfico diverso (contorno gráfico dos balões, caixas de texto, negrito, caixa alta etc.);
- Identificar o gênero história em quadrinhos.

CONTEÚDO

Leitura e produção textual.

SÉRIE

5º ano do Ensino Fundamental

DURAÇÃO

10 horas/ aulas

COMO FAZER?

1º MOMENTO (02 aulas seguidas, de 45 minutos cada)

- A professora inicia a aula entregando aos alunos uma história em quadrinhos e leva-os a levantar hipóteses acerca do texto, antes da leitura.
- os alunos deverão ler a HQ silenciosamente e, após a leitura, a professora faz perguntas instigadoras com o intuito de confirmar ou não as hipóteses levantadas.
- A professora faz uma série de perguntas acerca do conteúdo do texto lido, sem, num primeiro momento, estudar as características do gênero.

2º MOMENTO (02 aulas seguidas, de 45 minutos cada)

- A professora entrega aos alunos uma HQ da Magali e faz a leitura oral para eles.
- Em seguida, faz uma série de perguntas para identificação do gênero história em quadrinhos.
- Após esse momento de leitura e levantamento das características do gênero, a professora espalha várias revistinhas no chão para que os alunos leiam à vontade, proporcionando um momento de deleite.

3º MOMENTO (01 aula de 45 minutos)

- Dando continuidade às atividades, os alunos serão levados à sala de informática para conhecer HQ no âmbito digital. Lá, eles serão orientados a pesquisar histórias em quadrinhos na internet.

4º MOMENTO (02 aulas de 45 minutos, cada)

- Depois de identificadas todas as características do gênero HQ, será desenvolvida uma série de atividades de produção escrita. A professora entrega aos alunos histórias em quadrinhos aos pedaços para que eles, em grupos, montem a história conforme eles consideram correta.
- Em seguida, eles deverão fazer a leitura em voz alta das HQs produzidas e a professora fará a leitura da HQ original para que façam comparações e se divirtam com as diferenças ou não.

5º MOMENTO (02 aulas de 45 minutos, cada)

- Nessa aula, a professora entrega aos alunos HQs sem texto verbal para que eles, em grupos, escrevam as falas das personagens e criem uma nova história.

6º MOMENTO (01 aula de 45 minutos)

- Após a produção das histórias em quadrinhos, os alunos deverão ler em voz alta as histórias formadas. Em seguida, a professora fará a leitura da história original para que eles possam fazer comparações, promovendo um momento de divertimento.

REFERÊNCIAS

- SOUSA, Maurício de. **Chico Bento**. Nº 81. São Paulo: Panini Comics.

_____, **Magali**. Nº 01. São Paulo: Panini Comics.

_____, **Mônica**. Nº 90. São Paulo: Panini Comics.

_____, **Mônica**. Nº 01. São Paulo: Panini Comics.

_____, M. de. Magali, nº. 191. São Paulo: Globo.

_____. M. de. Mônica, nº. 29, nº. 102 e nº.121. São Paulo: Globo.

_____, M. de. Magali, nº. 14 e nº. 29. São Paulo: Globo.

_____, M. de. Cascão, nº. 29. São Paulo: Globo

Apêndice 2: Sequência didática em torno do gênero reportagem.

Sequência didática: Reportagem

OBJETIVO GERAL:

Trabalhar o gênero textual/discursivo reportagem.

OBJETIVOS ESPECÍFICOS:

Conhecer as formas de composição do gênero reportagem;

Perceber que a reportagem é um gênero composto por diferentes textos da esfera jornalística;

Diferenciar a notícia da reportagem, reconhecendo o contexto de produção e de circulação desses textos;

Relacionar o gênero ao suporte em que geralmente é veiculado, nas formas escrita e televisiva;

Identificar o público leitor de uma reportagem;

Localizar informações explícitas e implícitas no gênero reportagem;

Reconhecer reportagens veiculadas apenas via internet;

Ler reportagens diversas e postar, no *Facebook*, aquela(s) de que mais gostou;

Ler, curtir e comentar criticamente as reportagens postadas;

Ler e comentar criticamente as reportagens publicadas no grupo do *Whatsapp*;

Ler em voz alta os comentários dos colegas a respeito das reportagens publicadas e tecer comentário.

CONTEÚDO

Leitura e produção textual.

SÉRIE

9º ano do Ensino Fundamental

DURAÇÃO

10 aulas

COMO FAZER?

1º MOMENTO (01 aula de 45 minutos)

- Primeiramente, a professora deverá criar um grupo no *WhatsApp* com todos os alunos da turma. O nome do grupo será escolhido pelos alunos.
- A professora entrega aos alunos uma reportagem escrita para que eles leiam silenciosamente. A reportagem é sobre a redução da maioria penal “Parados diante do terror”, veiculada pela *Revista Época* edição 885, de 25 de maio de 2015.
- A professora instiga os alunos a levantarem suas hipóteses antes da leitura.
- Após a leitura silenciosa, a professora inicia uma série de perguntas norteadoras para que os alunos identifiquem as características implícitas no texto e confirmem ou não suas hipóteses.
- Qual o título desse texto?
- Quem escreveu?
- Onde foi publicado? Que tipo de texto costuma vir publicado nesse veículo?
- Qual o público-alvo desse texto?
- Qual a intenção do autor do texto?
- De que trata o texto?
- Quem são as pessoas entrevistadas no texto?
- Que tipo de linguagem foi empregada?
- Há imagens, figuras, gráficos?

2º MOMENTO (02 aulas de 45 minutos, cada)

- Na aula seguinte, a professora entrega aos alunos uma reportagem veiculada na mesma revista, cujo título é “Um novo foco para o debate” e faz a leitura em voz alta.
- após a leitura, a professora direciona os alunos a identificarem as características do texto e descobrirem que se trata do gênero reportagem.
- Continuar a aula identificando com os alunos as pistas implícitas e explícitas encontradas na reportagem.
- A professora entrega para os alunos a notícia “Proibir celular em sala de aula é ineficaz, dizem pesquisadoras”, de Rafael Sampaio e disponível em:

<http://noticias.r7.com/educacao/noticias/proibir-celular-em-sala-de-aula-e-ineficaz-dizem-pesquisadoras-20100426.html>

- Após a leitura da notícia, feita pela professora, eles deverão identificar as principais características de uma notícia.
- Os alunos serão conduzidos a identificarem a diferença entre notícia e reportagem.

3º MOMENTO (02 aulas de 45 minutos, cada)

- Após identificadas todas as características da reportagem, a professora leva os alunos para a biblioteca da escola, onde foram espalhadas nas mesas várias revistas Veja, Isto É, Superinteressante, Nova Escola, Cláudia, Ana Maria etc para que os alunos identifiquem, leiam e compartilhem com os colegas reportagens de temas variados. Eles ficarão à vontade para ler, observar detalhes, fazer perguntas e comentários.

4º MOMENTO (02 aulas seguidas, de 45 minutos cada)

Em um momento seguinte, os alunos serão levados à sala de vídeo para assistirem a reportagens sobre “Gravidez na adolescência”: a primeira é da jornalista Keli Flores, veiculada pelo UPFTV, publicada em 18 de julho de 2012 e disponível em <https://www.youtube.com/watch?v=KwFMPthHBzA> e segunda foi veiculada pelo TJ Aparecida de 05 de Novembro de 2013, disponível em <https://www.youtube.com/watch?v=kawLuNRWZWQ>,

Além da reportagem televisiva “Febre Digital”, de Vera Barroso, que foi gravada anteriormente pela professora e está disponível em: <http://tvbrasil.ebc.com.br/caminhosdareportage/episodio/febre-digital>. Em seguida, eles deverão identificar pontos comuns nas reportagens lidas e na assistida e apontar principais diferenças em termos de conteúdo, linguagem, público-alvo, entre outras características estudadas.

5º MOMENTO (02 aulas de 45 minutos cada)

- Continuando as atividades, os alunos serão levados à sala de informática para pesquisar e ler reportagens veiculadas na internet. Primeiramente, lerão a reportagem “Pela 1ª vez, redução da maioria penal avança na Câmara”, por Marcela Mattos em 31/03/2015,

publicada em “Veja.com” e disponível: <http://veja.abril.com.br/noticia/brasil/pela-1-vez-reducao-da-maioridade-penal-avanca-na-camara>. Em seguida, a professora solicita que eles visitem o site www.bolsademulher.com, no qual são veiculadas reportagens que não aparecem em outros suportes. Neste site, eles deverão, em grupos, ler e escolher reportagens relevantes e interessantes e que possam interessar ao universo adolescente e postar no *Facebook*. Cada grupo de alunos deverá postar uma reportagem e os demais alunos da sala deverão curtir e tecer um comentário crítico de no mínimo cinco linhas a respeito da reportagem postada pelo colega.

- Paralelamente a todas as atividades, a professora os alunos deverão tecer comentários críticos no *Whatsapp* acerca dos temas trabalhados em sala, além de comentar as postagens dos colegas.

6º MOMENTO (01 aula de 45 minutos)

- Nesta aula, os alunos serão levados à sala de informática mais uma vez para lerem em voz alta os comentários dos colegas a respeito das reportagens publicadas no *Facebook* e fazerem observações orais.

REFERÊNCIAS:

LAZZERI, Thaís. RIBEIRO, Aline. GRILLO, Cristina, CORRÊA, Hudson. Parados diante do terror. In. **Revista Época**. Nº 885. São Paulo: Globo, 25 de maio de 2015, p. 48-51.

LAZZERI, Thaís. RIBEIRO, Aline. Um novo foco para o debate. In. **Revista Época**. Nº 885. São Paulo: Globo, 25 de maio de 2015, p. 52-57.

Revistas Contigo. São Paulo: 2014/2015.

Revistas Veja, anos 47 e 48. São Paulo. 2014 e 2015.

Revista Época, nº. 885, São Paulo: 25 de maio de 2015.

<http://veja.abril.com.br/noticia/brasil/pela-1-vez-reducao-da-maioridade-penal-avanca-na-camara>.

www.bolsademulher.com

<http://tvbrasil.ebc.com.br/caminhosdareportage/episodio/febre-digital>

<https://www.youtube.com/watch?v=kawLuNRWZWQ>

<https://www.youtube.com/watch?v=KwFMPthHBzA>

<http://noticias.r7.com/educacao/noticias/proibir-celular-em-sala-de-aula-e-ineficaz-dizem-pesquisadoras-20100426.html>

ANEXOS**Anexo A: Autorização da direção da escola e dos pais dos alunos**

*Est. Est. d. E. Inf. e Ens. Fund.
Carlota - Barreira
Des. Lei n.º 8.964 de 12/02/81
Fone 363-2474 - Areia-PB*

AUTORIZAÇÃO

Autorizo **Deuzanete Cândido da Costa**, RG 2.292.604 SSP/PB, CPF 031.684.914-62, aluna do Curso de Mestrado – PROFLETRAS – das Universidades Estadual da Paraíba e Federal do Rio Grande do Norte, a observar aulas e aplicar questionário, com professores e alunos do 4º e 5º anos do Ensino Fundamental, cujo objetivo é compreender até que ponto a falta de interesse dos alunos pela leitura está relacionado com a ausência do trabalho com os gêneros textuais/discursivos na escola. E a partir dessa compreensão contribuir para uma prática de leitura em sala de aula, com o uso dos gêneros textuais, que estimule os alunos a desenvolverem o interesse por essa habilidade.

Areia, 10 de julho de 2014


Gilberto Felizardo da Silva

- Gestor Escolar -
Gilberto Felizardo da Silva
Diretor Escolar
Aut. 1558

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIMENTO

Título da Pesquisa: A prática da leitura na perspectiva dos gêneros textuais.

Locus da Pesquisa: EMEFM. Carlota Barreira, Areia-PB.

Pesquisadora Responsável: Prof. Dra. Edilma de Lucena Catanduba

Pesquisadora acadêmica: Deuzanete Cândido da Costa

Prezado (a) Senhor (a):

Somos pesquisadoras do Curso de Mestrado – PROFLETRAS – das Universidades Estadual da Paraíba e Federal do Rio Grande do Norte e pretendemos realizar um estudo cujo objetivo é compreender até que ponto a falta de interesse dos alunos pela leitura está relacionado com a ausência do trabalho com os gêneros textuais/discursivos na escola. E a partir dessa compreensão queremos contribuir para uma prática de leitura em sala de aula, com o uso dos gêneros textuais, que estimule os alunos a desenvolverem o interesse por essa habilidade. A pesquisa será realizada com alunos do 4º e 9º anos da Escola Estadual de Ensino Fundamental e Médio Carlota Barreira, Areia-PB.

Caso concorde, neste trabalho seu (sua) filho (a) será avaliado por mim e pela professora Dra. da Universidade Estadual da Paraíba, Edilma de Lucena Catanduba. Para esta finalidade, avaliaremos os voluntários através de questionário sobre leitura respondido pelos alunos e observação das aulas das professoras. Informamos que esta pesquisa não oferecerá nenhum risco ao (a) seu (sua) filho (a) e que o (a) senhor (a) não receberá pagamento para isto e que também não será prejudicado de forma alguma caso não queira autorizar a participação do (a) seu (sua) filho (a) neste estudo.

Caso o (a) senhor (a) consinta, será necessário assinar esse termo como é exigido pela RESOLUÇÃO Nº196/96, versão 2012, que estabelece as diretrizes e normas regulamentadoras de pesquisas envolvendo seres humanos.

Solicitamos o seu consentimento também para a publicação e divulgação dos resultados, garantindo o anonimato nos veículos científicos e/ou divulgação (jornais, revistas, congressos, dentre outros) que os pesquisadores acharem conveniente.

Esperamos contar com seu apoio e desde já agradecemos sua colaboração.

Contato com o pesquisador responsável:

Caso necessite de maiores informações sobre a pesquisa, favor ligar para a pesquisadora Prof.

Mes. Deuzanete Cândido da Costa

Telefones: (83) 9940-6655

Endereço: Rua Santa Rita, 201 – Centro – Areia/PB.

E-mail: Deuzanete.c@hotmail.com

CONSENTIMENTO:

Após ter sido informado sobre a pesquisa, consinto na participação do (a) meu (minha) filho(a) Daniel Correia da Silva. Fui informado (a) que receberei uma cópia deste termo.

Maxia Trameide dos S. Correia
Assinatura do Representante Legal

Deuzanete Cândido da Costa
Assinatura do Pesquisador Responsável

Data: Areia, 09 de março de 2015.

Anexo B: Os textos e as atividades desenvolvidos pela professora do 5º ano durante as aulas observadas.

Texto da primeira aula observada no 5º ano:

Uma cortina colorida que não sai do lugar

Colecionar adesivos no vidro da janela é uma mania que precisa da compreensão dos pais.

A mania não é nova e veio para ficar. Para acabar com ela, só esfregando, com força, um pano embebido em álcool. Mesmo assim, sobrarão algum vestígio. Colecionar adesivos na janela do quarto é um barato que, ao mesmo tempo em que faz a cabeça da molecada, dá dor de cabeça aos pais. Por isso, é preciso contar com a compreensão deles na hora de começar a coleção. Igor Strougo deu sorte e seus pais não só liberaram a janela como dão para ele os adesivos que descolam. A brincadeira começou há dois anos. A coleção cresceu e se tornou uma espécie de cortina. - O legal é que ela escurece o quarto na hora de jogar videogame – diz Igor. São tantos adesivos que, agora, colar um novo é quase como um jogo de encaixe. Clara Sampaio também tinha uma baita coleção de adesivos em sua janela. Ela comprava em lojas, pedia para amigos, trocava no colégio. O vidro estava completamente abarrotado quando a família se mudou. -Fiquei arrasada. Primeiro, porque, como não dava pra levar os adesivos, que estragam quando a gente tira do vidro, perdi toda a minha coleção. E depois que minha mãe não me deixou começar a coleção novamente para não sujar o vidro da casa nova - conta Clara que, para respeitar a proibição da mãe, mudou a coleção de lugar. -Agora enfeito a capa dos meus cadernos. (Inês Amorim)

LEIA



MAIS

- * Leia a última parte da narrativa. Depois comente com seus colegas e com o professor se o que você pensou se confirmou.

Professor, se necessário, antes de os alunos iniciarem a leitura do final do capítulo, leia em voz alta a primeira parte, para que a turma relembre os fatos iniciais da história.

Nas garras do primeiro amor

(2ª parte)



Saí do quarto precipitadamente, mas não encontrei a Cíntia na sala, nem em seu quarto, nem em lugar nenhum. Dei com meu pai na copa tomando o seu café:

— Cíntia foi embora? — perguntei, aflito.

— Ela saiu — ele informou tranquilamente, e acrescentou logo, rindo:

— Mas não com o Peixoto. Saiu com sua mãe, foram fazer compras na cidade.

Cíntia estava de partida na manhã seguinte. Não tive, desde então, oportunidade de estar com ela a sós um momento sequer, para de alguma maneira responder ao seu bilhete. [...] Só na manhã seguinte pude lhe dirigir uma palavra furtiva, já na hora de sua partida:

— Eu também, Cíntia — disse-lhe baixinho.

— Você também o quê? — e ela se curvou para me abraçar, se despedindo.

Deu-me um beijo em cada face, e eu me aproveitei para sussurrar ao seu ouvido:

— Eu também te amo.

Ela ficou parada um segundo, surpreendida, e depois se abriu num sorriso que eu guardo até hoje entre as lembranças mais lindas da minha vida.

Depois que ela se foi, tranquei-me no quarto e busquei seu bilhete para relê-lo ainda uma vez, por entre as lágrimas que me escorriam dos olhos. Ao enfiar os dedos no envelope, puxei com o bilhete um outro pedaço de papel, onde, surpresa, dei com as seguintes palavras:

*Fei ontem, não foi?
 te chamar de moleque.
 Cíntia*

Era apenas um pedaço do bilhete, que eu havia cortado em dois ao abrir o envelope. Juntei os pedaços e pude enfim ler o bilhete completo:

*Fernando
 Eu te amo
 Me perdoa*
*Fei ontem, não foi?
 te chamar de moleque.
 Cíntia*

Fernando Sabino. *O menino no espelho*. Rio de Janeiro: Record, 2011. p. 147-8.



Alberto Linhares

Furtivo — No texto, quer dizer disfarçado.



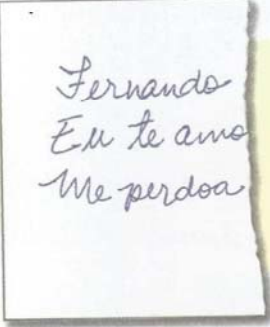
ESTUDO DO TEXTO

1 Responda oralmente.

Você gostou do final da narrativa? Justifique.

Resposta pessoal.

2 Releia a primeira parte do bilhete lido por Fernando.



Fernando
Eu te amo
Me perdoa

* Responda.

a. Qual foi a reação de Fernando ao ler essa parte do bilhete?

Saiu correndo do quarto para falar com Cíntia.

b. Como você acha que Fernando se sentiu desde a hora em que leu o bilhete até o momento da partida de Cíntia?

Espera-se que os alunos concluam que Fernando ficou muito ansioso, sempre buscando uma oportunidade de estar a sós com Cíntia.

3 Releia este trecho e responda.

“Ela ficou parada um segundo, surpreendida, e depois se abriu num sorriso que eu guardo até hoje entre as lembranças mais lindas da minha vida.”

O que você acha que Cíntia pensou nesse momento? Justifique a sua resposta. Resposta pessoal.

4 Responda.

a. Por que, após a partida de Cíntia, Fernando quis reler o bilhete?

Fernando quis confirmar o amor da prima por ele / sentir de novo a emoção de se saber amado pela prima.

b. Fernando guardou mágoa da prima? Justifique sua resposta com uma frase da narrativa.

Os alunos deverão concluir que não. A frase que confirma essa resposta é “Ela ficou parada um segundo, surpreendida, e depois se abriu num sorriso que eu guardo até hoje entre as lembranças mais lindas da minha vida”.



TEXTO

- * O conto *A aranha assustadora* está dividido em duas partes. Faça a leitura silenciosa da primeira parte do conto.

Professor, oriente a turma a não interromper a leitura para consultar o significado de palavras desconhecidas, pois, na maioria das vezes, o contexto dá sentido a essas palavras.

A aranha assustadora

(1ª parte)

Era a maior que ela já tinha visto...

Enorme.

Gigantesca.

E estava bem na sua frente, olhando para ela com seus oito olhos pretos que pareciam de vidro.

Debbie McClintock não se lembrava de algum dia ter visto uma aranha maior do que aquela que estava sobre o assoalho do seu quarto.

[...] As pessoas riam de Debbie, que tinha o que um médico havia chamado de *aracnofobia*. Ou medo de aranhas, simplesmente. Aranhas grandes, aranhas pequenas e até fotos de aranhas em livros ou na televisão. Não importava.



José Luis Arbas

As aranhas a apavoravam. Faziam Debbie suar. Deixavam-na paralisada. Desde quando podia se lembrar, sentia medo de aranhas e de nada mais.

Cobras? Sem problemas.

Ratos? Tudo bem.

Baratas? Que nada!

Mas aranhas... ugh!

Talvez porque seus corpos roliços lembrassem frutas peludas. Talvez porque suas pernas longas e finas parecessem espetos mortalmente fincados no seu corpo. Ou talvez fosse a cor delas que a impressionasse — o preto brilhante da viúva-negra, ou o marrom encardido da caranguejeira. A soma de todas as partes medonhas de uma aranha era um pesadelo para Debbie.



José Luís Juhás



Ela tentou chamar o pai no quarto ao lado, para que viesse matar a gigantesca aranha, mas sua voz ficou presa na garganta.

— Ora, Debbie — ele sempre dizia. — É só uma aranhazinha à toa, não precisa ter medo. — Depois pegava a aranha com um pedaço de papel e levava para fora. Nunca a matava. — As aranhas trazem sorte — ele dizia. — Elas matam insetos como moscas e pernilongos, é bom tê-las por perto.

Será que seu pai — isto é, se ela conseguisse soltar a voz para chamá-lo — entraria em seu quarto, pegaria a aranha e a levaria para fora, soltando-a no quintal? Provavelmente.

Mas este monstro não pode viver, pensou ela. Não pode.

Ela não queria encontrar a aranha de novo se ela decidisse fazer mais uma visita. E se a aranha entrasse discretamente na cozinha enquanto Debbie estivesse tomando café? E se entrasse no banheiro enquanto ela estivesse tomando banho? E se andasse pela sua cama enquanto ela estivesse dormindo?

Não, pensou Debbie. Ela não pode continuar viva.

De algum modo, embora estivesse paralisada de medo, ela alcançou

a ponta do pesado livro de ciências que estava em cima de sua cama. Tocar aquela superfície lisa e dura ajudou a trazê-la de volta à realidade. Se conseguisse pegar o livro e jogar em cima da aranha, ela morreria.

Se...

Ela tinha que tentar. Mexendo a mão bem devagar, ela segurou com firmeza a ponta do livro com a mão suada. E agora, com um rápido movimento do pulso...

Blam!

Rapidamente, estava tudo acabado. O monstruoso aracnídeo desapareceu sob o enorme livro de capa dura. Uma sensação de alívio percorreu o corpo de Debbie. Conseguia respirar de novo. De manhã, pediria aos pais que se livrassem dos restos mortais da aranha. Ela, provavelmente, estava reduzida a um emaranhado de pernas pretas e peludas debaixo do livro.

Debbie ficou satisfeita por ela estar morta.

Don Roff. *Histórias de terror*.

Trad. Carolina Caires Coelho. Barueri: Girassol, 2010. p. 54-61



1 Responda oralmente.

a. Na primeira parte do conto, aconteceu o que você imaginou? Justifique.

Resposta pessoal.

b. Debbie pode ser considerada uma menina medrosa? Justifique sua resposta com informações do conto.

Os alunos deverão concluir que não, pois a menina não tem medo de bichos como cobras, ratos e baratas. O que ela tem é fobia a aranhas.

2 Sabendo que **aracn-** significa aranha e **fobia** quer dizer medo exagerado, pavor, o que você acha que é **aracnofobia**?

Aracnofobia significa medo exagerado, pavor de aranha.

3 Debbie tem uma percepção única sobre aranhas.

Releia o parágrafo a seguir no qual o narrador descreve os motivos de a menina ter pavor de aranhas.

“Talvez porque seus corpos roliços lembrassem frutas peludas. Talvez porque suas pernas longas e finas parecessem espetos mortalmente fincados no seu corpo. Ou talvez fosse a cor delas que a impressionasse — o preto brilhante da viúva-negra, ou o marrom encardido da caranguejeira. A soma de todas as partes medonhas de uma aranha era um pesadelo para Debbie.”

* Copie a frase completando-a com a alternativa adequada.

A intenção do autor ao usar a descrição é fazer com que o leitor imagine ★.

- a. como é uma aranha.
- x b. como Debbie vê as aranhas e, com isso, compreenda a fobia da menina, colocando-se no lugar dela.

4 Responda.

- a. Qual a primeira reação da menina ao ver a aranha? A primeira reação de Debbie foi a de chamar pelo pai.
- b. E por que ela não o fez? Ela não o fez porque não conseguiu se mexer, tampouco falar.
- c. Que explicação o pai da menina dava para não matar aranhas? Ele explicava que tê-las por perto era bom, pois as aranhas contribuem para o controle do número de insetos, por se alimentarem deles.

5 Releia e responda.

Não, pensou Debbie. Ela não pode continuar viva.

O objetivo da questão é chamar a atenção dos alunos para o recurso de mudança de letra para diferenciar as falas do narrador dos pensamentos da personagem.

- a. Que recurso foi usado para diferenciar a fala do narrador do pensamento da menina? Comente com os alunos que o destaque em itálico foi usado em outras situações também: para indicar onomatopeias, em algumas falas e para destacar palavras.
- b. Que pontuação poderia ter sido usada para fazer essa diferenciação? Professor, discuta a questão. É importante que os alunos concluam que poderiam ter sido usadas aspas (* *).

* Reescreva esse parágrafo usando aspas.

“Não”, pensou Debbie. “Ela não pode continuar viva.”

- 6 Agora releia os parágrafos do trecho a seguir e responda.

“De algum modo, embora estivesse paralisada de medo, ela alcançou a ponta do pesado livro de ciências que estava em cima de sua cama. Tocar **aquela** superfície lisa e dura ajudou a trazê-la de volta à realidade. Se conseguisse pegar o livro e jogar em cima da aranha, ela morreria.

Se...”

- a. A que se refere a palavra destacada nesse parágrafo?

A capa do livro.

- b. Por que Debbie estava fora da realidade?

Porque ela estava apavorada.

- * O segundo parágrafo começa assim: Se...

A pontuação usada (...) indica que o pensamento da menina foi interrompido. Imagine o que Debbie pensou, copie e complete a frase no caderno.

Se ★.

Professor, abra espaço para os alunos que desejarem ler o que escreveram. Sugestões de respostas: “Se conseguisse pegar o livro e jogar em cima da aranha, ela morreria / estaria liquidada / eu acabaria com ela”.

- 7 Releia o trecho a seguir no qual aparece uma **onomatopeia**.

“Ela tinha que tentar. Mexendo a mão bem devagar, ela segurou com firmeza a ponta do livro com a mão suada. E agora, com um rápido movimento do pulso...

Blam!”

- * Responda.

- a. Qual é essa onomatopeia? Blam!

- b. Que ruído ela representa? O ruído do livro caindo sobre a aranha.

- 8 Leia.

Em contos de terror é comum encontrar palavras e expressões como **assustadora**, **paralisada de medo**, **monstruoso**, **restos mortais**, **pesadelo**.

* Responda.

Nesses contos, palavras e expressões como essas são importantes? Por quê?

Espera-se que os alunos concluam que sim, pois são palavras como essas que ajudam a criar um clima de suspense e de medo.

9 Responda oralmente. Respostas pessoais.

- a. Na sua opinião, Debbie conseguiu matar a aranha?
- b. O que você acha que vai acontecer com a menina na segunda parte da história?

LEIA



MAIS

* Leia o final do conto. Depois comente com seus colegas e com o professor se o que você pensou se confirmou.

Professor, é importante que leia, em voz alta, a primeira parte do conto *A aranha assustadora*, antes de os alunos iniciarem a leitura silenciosa do final desse conto.

A aranha assustadora

(2ª parte)

No entanto, Debbie teve dificuldade para dormir naquela noite. Um ruído interrompia seu sono. Era um barulho esquisito, como se uma pequenina escova de dentes esfregasse delicadamente o assoalho...

Ou como se uma aranha estivesse andando pelo chão.

Chic-chic-chic. Chic-chic-chic. Chic-chic-chic.

Não era o som de apenas uma aranha rastejando no chão, mas de milhares de aranhas!

Movendo-se como um tapete marrom e preto, as aranhas pulavam, rastejando e subindo umas nas outras, em uma corrida para chegar à cama de Debbie.

Ela estava cercada.

A porta do quarto estava tão distante que ela precisaria *caminhar* sobre aquele tapete com milhões de pernas. As aranhas começaram a

escalar suas cobertas como se fossem dez mil alpinistas em miniatura ansiosos para chegar ao destino. Debbie encostou na parede, sem conseguir se afastar do exército de aracnídeos. E imaginou o reflexo de seu rosto aterrorizado nos milhares de olhos pretos e sem vida.

Ela puxou as cobertas e se cobriu, mas isso só facilitou o ataque das aranhas. As cobertas esticadas se transformaram numa ponte sobre a qual os implacáveis soldados podiam marchar.

E então ela sentiu algo tocando de leve seu dedão do pé, como se fosse uma pena.

Não! Não podia ser!

Debbie olhou debaixo das cobertas. Sua cama estava preta, repleta de aranhas, e elas começavam a subir no seu pé, cobrindo-o de pelos escuros e espetados.



Ela tentou gritar. Seus pais — eles tinham que ajudá-la. Mas quando ela abriu a boca, só conseguiu soltar um gemido de medo.

As aranhas estavam no seu rosto. Como milhares de pequenas exploradoras, elas percorriam suas faces saltavam sobre seus olhos e exploravam as cavernas de seus ouvidos. Depois rastejaram entre seus dentes e entraram em sua boca aberta como se fossem escovas de dente vivas.

— AAAAHHHHHHH! — o grito de Debbie a despertou do sonho. Seus lençóis estavam úmidos de suor. Ela se sentou na cama.

— Tudo bem aí? — sua mãe perguntou do outro quarto.

— Sim — respondeu ela, olhando

para o assoalho, que não estava tomado por milhões de aranhas. — Foi só um pesadelo.

O livro de Ciências ainda estava no chão, onde ela o havia jogado horas antes. E a coisa embaixo dele... estava morta. Sim, estava morta, e suas amigas *não estavam* indo atrás dela para se vingar.

Debbie soltou um suspiro de alívio e se acomodou novamente em seus lençóis úmidos. Desejou que amanhecesse logo e que aquela noite horrível terminasse. Precisava dormir.

Ela fechou os olhos, mas um barulhinho a assustou quando ela estava quase adormecendo. Era um barulho esquisito, como se uma pequenina escova de dentes esfregasse delicadamente o assoalho...

Ou como se uma aranha estivesse andando pelo chão.

Chic-chic-chic.

Debbie olhou para o piso de madeira. Estava repleto de aranhas negras rastejantes. Mas desta vez não era sonho.

Chic-chic-chic. Chic-chic-chic. Chic-chic-chic.

Don Roff. *Histórias de terror*.
Trad. Carolina Caires Coelho. Barueri: Girassol, 2010. p. 56-8.

Professor, no texto aparece a palavra *ouvidos*. De acordo com a Terminologia Anatômica de 1994, o termo atual é **orelhas**.

ESTUDO DO TEXTO



Professor, o objetivo principal deste **Estudo do texto** é chamar a atenção dos alunos para a importância de como se narra o conto de forma a envolver o leitor e, assim, contribuir para o aprimoramento de suas produções. Muitas vezes, eles tendem a contar os fatos resumidamente e terminar suas histórias de modo abrupto.

1 Responda oralmente.

- O conto foi como você o imaginou? Justifique. *Resposta pessoal.*
- Geralmente contos de terror não têm final feliz. Isso aconteceu nessa história? *Os alunos deverão concluir que sim, pois as aranhas voltaram, no mundo real, para se vingar de Debbie.*

2 Responda no caderno. *Professor, discuta a questão com os alunos.*

Por que as aranhas foram comparadas a:

- "um tapete marrom e preto"? *Porque eram muitas e preenchiam todo o espaço do assoalho do quarto.*
- "alpinistas"? *Porque elas escalavam as cobertas para chegar à cama da menina.*

- c. um "exército de aracnídeos"?
Porque eram muitas e prontas para atacar.
- d. "implacáveis soldados"?
Porque elas marchavam como um batalhão de soldados.
- e. "escovas de dentes vivas"?
Porque elas entraram na boca e os pelos de suas patas se esfregavam nos dentes de Debbie.
- f. "pequenas exploradoras"?
Porque elas estavam caminhando sobre o rosto da menina — face, olhos, orelha, boca.

- 3 Copie a frase a seguir no caderno completando-a com as alternativas adequadas.

No conto, a palavra aranha foi substituída por outras palavras e expressões para ★ e ★.

- a. deixar o conto mais compreensível.
- x b. evitar repetições desnecessárias.
- x c. contribuir para dar mais suspense ao texto.

- 4 Responda.

- a. Que frase do conto dá ao leitor a certeza de que o segundo ataque das aranhas era real? *Mas desta vez não era sonho*.
- b. O que as onomatopeias que aparecem no final do conto fazem o leitor imaginar? A chegada de inúmeras aranhas.

- 5 Releia o sétimo parágrafo, observando as partes destacadas.

A

“A porta do quarto estava tão distante que ela precisaria *caminhar* sobre aquele tapete com milhões de pernas. As aranhas começaram a *escalar suas cobertas* como se fossem dez mil alpinistas em miniatura ansiosos para chegar ao destino. Debbie encostou na parede, sem conseguir se afastar do exército de aracnídeos. E imaginou o reflexo de seu rosto aterrorizado nos milhares de olhos pretos e sem vida.”

Imagine esse mesmo parágrafo escrito assim:

B

A porta do quarto estava tão distante que ela precisaria pisar nos aracnídeos. As aranhas começaram a subir na cama. Debbie encostou na parede, sem conseguir se afastar das aranhas. E imaginou o reflexo de seu rosto nos olhos das aranhas.

* Discuta a questão com seus colegas e com o professor. Depois registre a conclusão da turma.

Qual das maneiras de escrever leva o leitor a imaginar melhor as cenas e a se envolver com elas? Por quê?

Espera-se que os alunos respondam que é o trecho original (A), pois nele há palavras que descrevem as cenas e detalham os fatos.

O objetivo da atividade é levar os alunos a perceberem a importância da escolha das palavras e da construção do texto para transmitir as emoções desejadas. Nesse conto, existem vários trechos onde elas foram cuidadosamente escolhidas e organizadas de forma a descrever

6 Agora copie do conto um trecho em que a escolha das palavras e a construção do texto têm a mesma função.
as cenas e causar calafrios no leitor. Sugestões de respostas: "Movendo-se como um tapete marrom e preto, as aranhas pulavam, rastejando e subindo umas nas outras, em uma corrida para chegar à cama de Debbie." "Ela estava cercada." "As cobertas esticadas se transformaram numa ponte sobre a qual os implacáveis soldados podiam marchar." "Sua cama estava preta, repleta de aranhas, e elas começavam a subir no seu pé, cobrindo-o de pelos escuros e espetados."

VOCÊ JÁ LEU?



ABCD



Professor, este livro foi aprovado no PNBE de 2008.

Este é o livro que inaugurou a "Turma do Gordo". Seu Tomé é um homem bom, proprietário de uma fábrica de figurinhas de futebol. Existem as fáceis e as difíceis, fabricadas em menor quantidade. Quem enche o álbum ganha prêmios realmente bons. Mas surge uma fábrica clandestina que fabrica as figurinhas difíceis e as vende livremente. O número de álbuns cheios aumenta e seu Tomé não tem mais capacidade de dar todos os prêmios. Há uma revolta, as crianças querem quebrar a fábrica. Edmundo, Pituca, Bolachão e, mais adiante, Berenice entram em cena para descobrir a fábrica clandestina. Acontece que não se trata de simples bandidos. A quadrilha é chefiada por um gênio do crime. [...]



Extraído do site: <www.livrariacultura.com.br>. Acesso em: 4 mar. 2011.

João Carlos Marinho. *O gênio do crime*. São Paulo: Global, 2005.

Anexo C: Questionário respondido pela professora do 5º ano.

PREZADO PROFESSOR,

Preciso fazer uma pesquisa para o Mestrado em Letras – PROFLETRAS/UEPB. O meu objetivo é verificar como se realiza a leitura na sala de aula, por isso gostaria que você respondesse este questionário.

Obrigada pela compreensão!

Deuzanete Cândido da Costa

Escola: E.E.E.F.H. CARLOTA BARREIRA

Entrevistador (a): DEUZANETE CÂNDIDO DA COSTA

1. Sexo:

() Masc. (x) Fem.

2. Idade:

() Entre 18 e 22 anos. () entre 23 e 30 anos. (x) entre 31 e 40 anos. () mais de 41.

3. Estado Civil:

() casado(a). (x) solteiro(a).

4. Formação Acadêmica:

() Magistério (x) Graduação

Em caso de graduação, qual o curso e em que instituição?

Pedagogia

5. Possui outro curso além da licenciatura: aperfeiçoamento, extensão, especialização, mestrado, doutorado? Qual, e em que instituição?

Especialização em Educação infantil

6. Atua na área de língua portuguesa há quanto tempo?

Não

7. Trabalha em qual(is) escola(s)? E há quanto tempo?

Escola Estadual Carlota Barreira, há
23 anos.

8. Qual sua situação profissional na instituição ou nas instituições em que trabalha? Efetivo, Contrato por prazo determinado, Estágio extracurricular?

Contrato (Prestação de Serviço -)

9. Quantas horas-aula você costuma trabalhar por semana?

Vinte horas semanais

10. Você participa de capacitações, formações continuadas, eventos científicos na área de língua portuguesa? Em caso de sim, quais os últimos participados por você?

Em formações continuadas sobre leituras que acontece todos os anos. Oferecidos pela Secretaria da Educação do Estado, geralmente nos meses de setembro a novembro.

11. Costuma ler com frequência que tipos de textos escritos: jornal, revistas, livros literários, livros didáticos, livros técnicos, sites, blogs, chats e outros? Quais?

Revistas, livros técnicos, sites, livros literários infantis.

12. Que leitura(s) teórica(s) sobre a sua área leu nos últimos anos? E os Parâmetros Curriculares Nacionais, já leu, discutiu e/ou aplicou algumas de suas recomendações para o ensino de língua portuguesa? Como essa(s) leitura(s) influencia(m) sua prática?

Educação Infantil (Teresa LEIXA) Pedagogia Empreendedora (Internet vídeo) Pedagogia do Amor (Gabriel Chalita)

13. O que você estudou a respeito de leitura (o que é leitura, como se deve ensinar a leitura?...)?

Que a leitura transforma e inova os pensamentos

A leitura deve ser ensinada de forma prazerosa para incentivar o gosto pela leitura.

14. Como você trabalha a leitura na sala de aula?

Por parte e individualmente para que haja uma integração com os alunos e, também através de histórias contadas.

14. Você detecta alguma dificuldade em seus alunos no aprendizado da leitura? Se sim, ela ocorre mais no nível da decodificação ou no nível da compreensão? Explique.

Não.

15. Que importância você atribui ao ensino da leitura na sala de aula?

A aprendizagem se eleva em todas as matérias.

16. Você leva seus alunos a lerem com que frequência?

Sim. Acho muito importante para o crescimento da aprendizagem.

17. Como você avalia a leitura de seus alunos?

Muito boa.

18. Você costuma trabalhar com os gêneros textuais orais e/ou escritos na sala de aula? Se sim, de que forma? E quais gêneros textuais são mais lidos em suas aulas?

Sim. Através de leituras orais e interpretações de textos

19. Você costuma trabalhar com sequências didáticas? Qual importância você atribui ao trabalho com sequências didáticas?

Sim. Porque permite elaborar contextos de forma precisa por meio de atividades e exercícios múltiplos e variados.

Anexo D: Questionários respondidos pelos alunos do 5º ano.

PREZADO ALUNO,

Preciso fazer uma pesquisa para o Mestrado em Letras – PROFLETRAS/UEPB. O meu objetivo é verificar como se realiza a leitura na sala de aula, por isso gostaria que você respondesse este questionário.

Obrigada pela compreensão!

Deuzanete Cândido da Costa

1. Qual o seu sexo?

M () F

2. Idade: 9 anos

Série: 5ª

3. Já foi reprovado alguma vez?

() Sim Não

Se sim, em qual série? Quantas vezes? _____

4. Você já conhecia o professor da série em que está? Sim

5. Você gosta de ler? Por quê?

As vezes gosto de ler porque é importante e interessante pro futuro e se ougervem e de as coisa do trabalho.

6. O que você mais gosta de ler? (SE QUISER, PODE MARCAR MAIS DE UMA OPÇÃO)

() Carta () Propagandas () Revista (Contigo, Capricho, Horóscopo, Veja etc.)

() Romance História em Quadrinhos Torpedos/Mensagens no celular

Bíblia () Vídeos da internet Textos do Facebook

() Filmes (com legenda) () Contos de fadas () Textos/ Mensagens no WhatsApp

() Outros _____

7. Além da sala de aula, em qual(is) ambiente(s) você costuma ter aula de Língua Portuguesa?

() sala de vídeo () biblioteca () sala de informática nenhum

8. Você costuma ler em sala de aula?

Sim () Não

9. O que você mais lê nas aulas de Língua Portuguesa?

na leitura do livro, ditado de frase e texto de português

10. Você gosta do que lê nas aulas de Língua Portuguesa? Por quê?

às vezes queria leitura mais engraçada.

11. O que você indica para o professor trazer para ser lido em sala de aula? Por quê?

livro de gibi com história de gaur e peguena

12. O que você acha de trabalhar com o *Facebook* na escola? E com o *WhatsApp*?

Muito bom e legal.

13. Como você acha que deveria ser o ensino da leitura na sala de aula?

Que todo mundo trocasse um livroinho e ela manfaria de e conta a história.

PREZADO ALUNO,

Preciso fazer uma pesquisa para o Mestrado em Letras – PROFLETRAS/UEPB. O meu objetivo é verificar como se realiza a leitura na sala de aula, por isso gostaria que você respondesse este questionário.

Obrigada pela compreensão!

Deuzanete Cândido da Costa

1. Qual o seu sexo?

M () F

2. Idade: 9 anos

Série: 5^o ano

3. Já foi reprovado alguma vez?

() Sim Não

Se sim, em qual série? Quantas vezes? _____

4. Você já conhecia o professor da série em que está? Sim

5. Você gosta de ler? Por quê?

sim porque precisa mais gosto de ler em casa e na rua

6. O que você mais gosta de ler? (SE QUIZER, PODE MARCAR MAIS DE UMA OPÇÃO)

() Carta () Propagandas () Revista (Contigo, Capricho, Horóscopo, Veja etc.)

() Romance História em Quadrinhos Torpedos/Mensagens no celular

Bíblia Vídeos da internet Textos do Facebook

Filmes (com legenda) () Contos de fadas () Textos/ Mensagens no WhatsApp

() Outros _____

7. Além da sala de aula, em qual(is) ambiente(s) você costuma ter aula de Língua Portuguesa?

() sala de vídeo () biblioteca () sala de informática nenhum

8. Você costuma ler em sala de aula?

Sim () Não

9. O que você mais lê nas aulas de Língua Portuguesa?

A leitura dos exercícios

10. Você gosta do que lê nas aulas de Língua Portuguesa? Por quê?

Não porque eu gosto de ler as placas na rua na escola e chats

11. O que você indica para o professor trazer para ser lido em sala de aula? Por quê?

gibi porque é bom e fácil de ler

12. O que você acha de trabalhar com o Facebook na escola? E com o WhatsApp?

seria sim porque o diretor não deixa.

13. Como você acha que deveria ser o ensino da leitura na sala de aula?

ensinar direito que não saia ler sem gritar com paciência.

Anexo E: Os textos e as atividades desenvolvidos pela professora do 9º ano durante as aulas observadas.

DE OLHO NA ESCRITA

► PLURAL DOS ADJETIVOS COMPOSTOS

Leia este poema:

Bem-querer benquerendo

Nem em pé-d'água
 Em pé de atleta
 Em pé de cabra
 Em pé de boi ou de galinha
 Em pé-de-meia
 Ou de moleque
 Nem sequer em pé de pato
 Não não entra o sapatinho
 Vermelho-sangue
 Todo lindo
 De rubi
 Feito só pra os pezinhos
 Delicados de meu bem.
 Pés de moça tão diletta
 Digna do meu bem-querer.
 Breque!
 Ora escrevo diferente:
 Bem te quero
 Assim sem hífen
 Bemquerer assim pertinho
 Pra aquecer o amor da gente
 Bemquerer assim sem hífen
 pra que sempre
 ele esquente
 O meu coração pé-frio!

(Felipe Stucchi de Souza, aluno do
 3º ano do ensino médio)



dileto: preferido na estima, na afeição; querido de modo especial; amado.

- No poema há uma série de palavras em cuja composição entra a palavra **pé**. Observe-as e responda:
 - Como essas palavras se classificam? *Como substantivos compostos ou locuções substantivas.*
 - Como se faz o plural dessas palavras? *Pluralizando-se o 1º elemento: pés-d'água, pés-de-meia, pés de atleta, etc.*
- Por que, de acordo com o eu lírico, o sapatinho não entra em nenhum dos "pés" citados? *Porque o sapatinho foi feito especialmente para os pés delicados da moça que ele ama.*
- Justifique o título do poema. *A partir do verso "Breque!", o eu lírico passa a escrever "diferente"; ele elimina o hífen do substantivo composto bem-querer para falar da proximidade que deseja ter com a amada.*
- Há no poema dois adjetivos compostos.
 - Identifique-os. *vermelho-sangue, pé-frio*
 - Como eles ficariam se o substantivo que eles acompanham estivesse no plural? *vermelho-sangue, pés-frios*
- O poema tem um ritmo bem marcado. No último verso, entretanto, houve uma quebra no ritmo. Relacione essa quebra rítmica ao sentido do verso. *O coração pé-frio do eu lírico desarmoniza o ritmo.*

CAPÍTULO 3

A dança das gerações

De repente, pais jovens, que sempre se consideraram modernos e liberais, já não conseguem compreender a filha. As ideias, os valores, a linguagem, as roupas, o cabelo... tudo parece estar tão distante... Conflito de gerações?

Pais

Por casualidade, os três ficaram lado a lado na igreja. Tinham mais ou menos a mesma idade do pai da noiva. Que acabara de passar por eles, radiante com a filha pelo braço, a caminho do altar.

— É — disse um deles —, esse deu sorte.

Os outros dois concordaram, com ruídos indefinidos.

— A minha se juntou.

— A minha já declarou, textualmente, que casamento não tá com nada.

— Pior é a minha.

— Ah, é?

— Casou num ritual novo aí. Nem sei que religião é. No meio do campo. Eu me recusei a ir. A mulher foi e voltou com urticária.

— A minha avisou que tinha se juntado quando já estavam juntos. Achou que eu gostaria de saber. Não gostei.

— Eu estou tentando convencer a minha a casar. Não importa com quem. Desde que tenha cerimônia. Já disse até que eu forneço o noivo. Pago o vestido, pago a igreja, pago o coro, pago a festa e a lua de mel e ainda entro com o noivo. Sabe o que ela me diz?

— Sei.

— “Burguesão.”

— É. A minha disse que talvez até case um dia, quando os filhos tiverem idade para carregar a cauda do vestido. Quer dizer, ainda nos gozam.

— Querem nos matar. Querem nos matar.

— E eu que sonhava com essa cena?

— Nem me fala.

— Sou capaz até de alugar uma igreja, contratar a música, botar uma fatiota e desfilar sozinho pelo corredor. Só para ter a sensação.



Stone/Getty Images

— Acho que a gente devia fazer um trato. O primeiro da nossa geração que tivesse uma filha disposta a casar em igreja, com vestido e tudo, convidaria os outros para entrar junto com ela na igreja. Cada um desfilaria uma determinada distância de braço com a noiva, depois passaria para outro, e assim até o altar.

(Luis Fernando Veríssimo. *Zoeira*. Porto Alegre: L&PM, 1996. p. 16-17.)

burguês: modernamente, indivíduo rico ou da classe média; pessoa presa a bens materiais; conservador, reacionário.

fatiota: o mesmo que fato, roupa, traje.

Procure no dicionário outras palavras que você desconheça.

Estudo do texto

COMPREENSÃO E INTERPRETAÇÃO

1. c) De modo ligeiro.

1. O texto retrata uma situação relativamente comum no dia a dia.
 - a) Em que espaço e em que ocasião ela ocorre?
 - b) Em quanto tempo ela se passa?
 - c) As personagens são construídas psicologicamente de modo aprofundado ou são tratadas de modo ligeiro?
 - d) Como você caracterizaria essas personagens?

Numa igreja, durante uma cerimônia de casamento. Durante alguns minutos. Como pessoas não totalmente conservadoras, mas que mantêm o sentimento de romantismo em relação à cerimônia de casamento e, por isso, desejam ver as filhas se casarem de modo convencional.

2. Suas respostas anteriores indicam características importantes de um determinado gênero textual. Que gênero é esse?
 - a) Crônica.
3. De acordo com o narrador, três pais se encontram “por casualidade” e se lamentam do procedimento de suas filhas. De que reclamam?
 - a) Reclamam da falta de interesse de suas filhas em se casar ou em se casar na igreja.
4. Compare a posição das três filhas a respeito do casamento.
 - a) O que há de comum entre elas?
 - b) O que há de diferente?
5. A filha de um desses pais chegou a se casar; entretanto, ele não se mostra satisfeito.
 - a) Por quê?
 - b) O que conota a expressão “num ritual novo aí”?
6. Diz um dos pais: “— A minha avisou que tinha se juntado quando já estavam juntos. Achou que eu gostaria de saber. Não gostei”. Levante hipóteses:
 - a) Por que a filha achou que o pai gostaria de saber da novidade?
 - b) Por que o pai não gostou?
7. Um dos pais diz: “Eu estou tentando convencer a minha a casar. Não importa com quem. Desde que tenha cerimônia”. E ainda se dispõe a arcar com todas as despesas, mas é chamado de “burguesão” pela filha.
 - a) Do casamento, o que parece ser mais importante para esse pai?
 - b) Ao chamá-lo de “burguesão”, que tipo de crítica a filha faz ao pai?

As três se negam a participar de um casamento tradicional. Uma aceitou se casar, mas com um ritual diferente, no campo; outra resolveu se juntar em vez de se casar; e a outra se nega a casar. Porque ele gostaria que a cerimônia de casamento tivesse sido a tradicional, realizada na igreja, e não no campo. Conota desinteresse ou descrença do pai em relação à religião à qual supostamente a filha está ligada. Porque ela estava dando um passo importante na vida, o de sair de casa e ir morar com outra pessoa. Porque certamente esperava que a filha se casasse de modo convencional. Ela dá a entender que, ao se propor a pagar tudo, o pai só se preocupa com os aspectos exteriores do casamento e se esquece do principal: respeitar o desejo dela de se casar ou não, respeitar o modo como ela pensa em ser feliz.



8. Observe este trecho:

— Querem nos matar. Querem nos matar.
— E eu que sonhava com essa cena?
— Nem me fala.”

O que as frases “Querem nos matar” e “Nem me fala” expressam quanto aos sentimentos das personagens? *Que eles estão decepcionados, tristes e invejosos da felicidade do pai cuja filha está se casando.*

9. No final do texto, um dos pais propõe: “O primeiro da nossa geração que tivesse uma filha disposta a casar em igreja [...] convidaria os outros para entrar junto com ela na igreja”. De acordo com essa fala, o problema vivido por esses pais é individual, isolado? Justifique sua resposta. *Não, pois a fala dá a entender que se trata de um problema de toda aquela geração, isto é, todos os pais daquela faixa de idade passam pelo mesmo problema.*

10. O texto, além de divertir, tem outra finalidade. Qual é ela? *A finalidade de expor e analisar criticamente a diferença de comportamentos e de valores entre gerações.*

▶ A LINGUAGEM DO TEXTO

1. Releia a frase:

“A minha já declarou, textualmente, que casamento não tá com nada.”

a) Observe que é empregado o verbo **declarar**, em vez de **dizer**. Que diferença há entre “minha filha já **disse**” e “minha filha **declarou**”?

b) O que quer dizer a expressão **não tá com nada**?

É o mesmo que “não é bom” ou “não me agrada”.

2. A palavra **ai** apresenta mais de um sentido em nossa língua. Qual é o sentido dela na frase “Casou num ritual novo **ai**”?

Tem o sentido de “qualquer”, de algo indefinido. Professor: Se necessário, chame a atenção dos alunos para o valor depreciativo que a expressão tem no contexto.

3. No trecho “Pago o vestido, pago a igreja, pago o coro, pago a festa e a lua de mel”, o verbo **pagar** é repetido propositalmente. Que efeito de sentido a repetição cria?

A repetição enfatiza a ideia de que dinheiro não é problema, pois o pai assume todas as despesas. Portanto, todo o ritual depende apenas da vontade da filha de se casar.

4. Algumas pessoas confundem a palavra **casualidade** com **causalidade**.

a) Qual é a diferença de sentido entre elas? *Casualidade, que se origina de casual, é o mesmo que eventualidade, algo que acontece inesperadamente. Já causalidade refere-se a uma relação entre causa e efeito.*

b) Crie um enunciado em que seja empregada a palavra **causalidade**.

Respostas pessoais. Sugestão: Não há causalidade na miséria e na violência; o que há é causalidade entre má distribuição de renda e miséria.

Japoneses querem se casar à moda ocidental

O casamento tradicional japonês é uma cerimônia elaborada, com os noivos vestidos de quimono. O ritual é praticamente o mesmo há 600 anos. A única novidade é que os japoneses não querem mais saber dele. Sete de cada dez noivas preferem se casar de véu e grinalda à moda do Ocidente. E não é só isso. Os noivos querem uma cerimônia cristã, com padre ou pastor, troca de alianças e chuva de arroz no final. Não se trata de súbita conversão em massa. Oitenta por cento da população japonesa segue o xintoísmo, e os cristãos são minguaço 1,5%. O que motiva os jovens casais é o espetáculo.

(Veja, nº 1917.)



FK Studio/Dean Spanderson/Getty Images

CAPÍTULO

1

A conquista do amor impossível

Quando falamos em amor, sempre pensamos no amor à pessoa amada, ou no amor a pais, irmãos, familiares e amigos. Mas pode o ser humano apaixonar-se com a mesma intensidade por um objeto ou por um hábito?

E o que fazer quando esse sentimento é confrontado com sentimentos como a crueldade e a perversidade?

Felicidade clandestina

Ela era gorda, sardenta e de cabelos excessivamente crespos, meio arruivados. Tinha um busto enorme, enquanto nós todas ainda éramos achatadas. Como se não bastasse enchia os dois bolsos da blusa, por cima do busto, com balas. Mas possuía o que qualquer criança devoradora de histórias gostaria de ter: um pai dono de livraria.

Pouco aproveitava. E nós menos ainda: até para aniversário, em vez de pelo menos um livrinho barato, ela nos entregava em mãos um cartão-postal da loja do pai. Ainda por cima era de paisagem do Recife mesmo, onde morávamos, com suas pontes mais do que vistas. Atrás escrevia com letras bordadíssimas palavras como “data natalícia” e “saudade”.

Mas que talentô tinha para a crueldade. Ela toda era pura vingança, chupando balas com barulho. Como essa menina devia nos odiar, nós que éramos imperdoavelmente bonitinhas, esguias, altinhas, de cabelos livres. Comigo exerceu com calma ferocidade o seu sadismo. Na minha ânsia de ler, eu nem notava as humilhações a que ela me submetia: continuava a implorar-lhe emprestados os livros que ela não lia.

Até que veio para ela o magno dia de começar a exercer sobre mim uma tortura chinesa. Como casualmente, informou-me que possuía *As reinações de Narizinho*, de Monteiro Lobato.

Era um livro grosso, meu Deus, era um livro para se ficar vivendo com ele, comendo-o, dormindo-o. E completamente acima de minhas posses. Disse-me que eu passasse pela sua casa no dia seguinte e que ela o emprestaria.

Até o dia seguinte eu me transformei na própria esperança da alegria: eu não vivia, eu nadava devagar num mar suave, as ondas me levavam e me traziam.

No dia seguinte fui à sua casa, literalmente correndo. Ela não morava num sobrado como eu, e sim numa casa. Não me mandou entrar. Olhando bem para os meus olhos, disse-me que havia emprestado o livro a outra menina, e que eu voltasse no dia seguinte para buscá-lo. Boquiaberta, saí devagar, mas em breve a esperança de novo me tomava



Marianela Fardad

toda e eu recomeçava na rua a andar pulando, que era o meu modo estranho de andar pelas ruas do Recife. Dessa vez nem caí: guiava-me a promessa do livro, o dia seguinte viria, os dias seguintes seriam mais tarde a minha vida inteira, o amor pelo mundo me esperava, andei pulando pelas ruas como sempre e não caí nenhuma vez.

Mas não ficou simplesmente nisso. O plano secreto da filha do dono de livraria era tranquilo e diabólico. No dia seguinte lá estava eu à porta de sua casa, com um sorriso e o coração batendo. Para ouvir a resposta calma: o livro ainda não estava em seu poder, que eu voltasse no dia seguinte. Mal sabia eu como mais tarde, no decorrer da vida, o drama do “dia seguinte” com ela ia se repetir com meu coração batendo.

E assim continuou. Quanto tempo? Não sei. Ela sabia que era tempo indefinido, enquanto o fel não escorresse todo de seu corpo grosso. Eu já começara a adivinhar que ela me escolhera para eu sofrer, às vezes adivinho. Mas, adivinhando mesmo, às vezes aceito: como se quem quer me fazer sofrer esteja precisando danadamente que eu sofra. Quanto tempo? Eu ia diariamente à sua casa, sem faltar um dia sequer. Às vezes ela dizia: pois o livro esteve comigo ontem de tarde, mas você só veio de manhã, de modo que o emprestei a outra menina. E eu, que não era dada a olheiras, sentia as olheiras se cavando sob os meus olhos espantados.

Até que um dia, quando eu estava à porta de sua casa, ouvindo humilde e silenciosa a sua recusa, apareceu sua mãe. Ela devia estar estranhando a aparição muda e diária daquela menina à porta de sua casa. Pediu explicações a nós duas. Houve uma confusão silenciosa, entrecortada de palavras pouco elucidativas. A senhora achava cada vez mais estranho o fato de não estar entendendo. Até que essa mãe boa entendeu. Voltou-se para a filha e com enorme surpresa exclamou: mas este livro nunca saiu daqui de casa e você nem quis ler!

E o pior para essa mulher não era a descoberta do que acontecia. Devia ser a descoberta horrorizada da filha que tinha. Ela nos espiava em silêncio: a potência de perversidade de sua filha desconhecida e a menina loura em pé à porta, exausta, ao vento das ruas do Recife. Foi então que, finalmente se refazendo, disse firme e calma para a filha: você vai emprestar o livro agora mesmo. E para mim: “E você fica com o livro por quanto tempo quiser”. Entendem? Valia mais do que me dar o livro: “pelo tempo que eu quisesse” é tudo o que uma pessoa, grande ou pequena, pode ter a ousadia de querer.

Como contar o que se seguiu? Eu estava estonteada, e assim recebi o livro na mão. Acho que eu não disse nada. Peguei o livro. Não, não saí pulando como sempre. Saí andando bem devagar. Sei que segurava o livro grosso com as duas mãos, comprimindo-o contra o peito. Quanto tempo levei até chegar em casa, também pouco importa. Meu peito estava quente, meu coração pensativo.

Chegando em casa, não comecei a ler. Fingia que não o tinha, só para depois ter o susto de o ter. Horas depois abri-o, li algumas linhas maravilhosas, fechei-o de novo, fui passear pela casa, adieei ainda mais indo comer pão com manteiga, fingi que não sabia onde guardara o livro, achava-o, abria-o por alguns instantes. Criava as mais falsas dificuldades para aquela coisa clandestina que era a felicidade. A felicidade sempre iria ser clandestina para mim. Parece que eu já pressentia. Como demorei! Eu vivia no ar... havia orgulho e pudor em mim. Eu era uma rainha delicada.

Às vezes sentava-me na rede, balançando-me com o livro aberto no colo, sem tocá-lo, em êxtase puríssimo.

Não era mais uma menina com um livro: era uma mulher com seu amante.

(Clarice Lispector. *Felicidade clandestina*. 5. ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1981. p. 7-10.)

elucidativo: que elucida, explica.

êxtase: estado de máxima intensidade emocional, por efeito de exaltação religiosa ou de sentimentos intensos de alegria, prazer, admiração, etc.

magno: de grande importância.



Estudo do texto

► COMPREENSÃO E INTERPRETAÇÃO

- Os três primeiros parágrafos formam a introdução do conto lido. Neles, são apresentadas as características das personagens da história.
 - Quais são as personagens principais da história? A narradora e a menina filha do dono de livraria.
 - Como é feita a caracterização das personagens: de modo superficial ou de modo minucioso, aprofundado? De modo minucioso, aprofundado.
 - Que aspectos dessas personagens são ressaltados? São ressaltados aspectos físicos e psicológicos. Enquanto a filha do dono de livraria era gorda, sardenta, de cabelos excessivamente crespos e amuivados e tinha o busto enorme, a narradora, como as outras meninas, era bonitinha, esguia, alinha, de cabelos livres. A primeira não dava valor aos livros; a segunda ansiava por eles, era devoradora de histórias.
- Embora a filha do dono de livraria não tivesse muitas qualidades, algo a fazia parecer superior aos olhos da narradora. O que era? O fato de o pai ser dono de livraria, pois isso possibilitava a ela ter acesso aos livros que quisesse.

- Observe estes trechos do texto:

- “Mas que talento tinha para a crueldade.”
- “Ela toda era pura vingança”

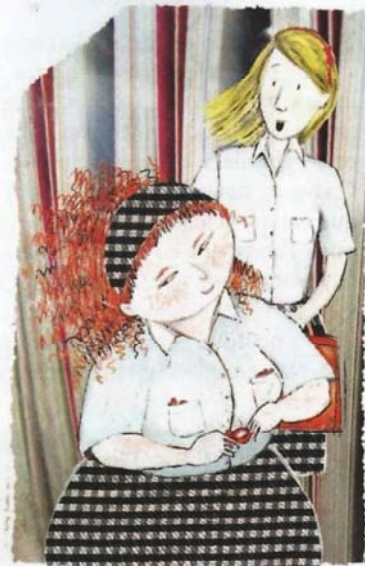
- Por que, na opinião da narradora, a outra menina tinha talento para a crueldade? Porque fazia questão de humilhar: chupava balas com baquilha e só emprestava livros para a narradora após serem implorados.
- Qual é a explicação da narradora para o ódio e o desejo de vingança da menina? O fato de a narradora e as outras meninas serem “imperdoavelmente bonitinhas, esguias, alinhas, de cabelos livres”.

- Releia este trecho:

“Até que veio para ela o magno dia de começar a exercer sobre mim uma tortura chinesa. Como casualmente, informou-me que possuía *As renações de Narizinho*, de Monteiro Lobato.”

- O emprego da expressão **como casualmente** dá a entender que a iniciativa da filha do dono de livraria foi uma ação casual ou planejada? Dá a entender que foi planejada, embora a menina quisesse dar a impressão de que tinha sido casual.
 - O que a menina provavelmente imaginou a respeito da importância do livro para a narradora? Justifique sua resposta.
- A posse do livro *As renações de Narizinho* possibilitou à menina exercer sobre a narradora uma “tortura chinesa”, num jogo infundável de promessas e mentiras.
 - Que características da menina e da narradora se observam nessa relação? A menina mostra-se uma pessoa perversa, má, sádica; a narradora, por outro lado, mostra-se persistente, resignada.
 - Que consequências físicas resultam dessa tortura para a narradora? Olheiras.
 - Explique: Por que a narradora se submetia a esse jogo criado pela menina? Pela esperança de obter o livro, porque a leitura dele era, para ela, uma necessidade vital.

4. b) Ela provavelmente imaginou que a narradora tinha muita curiosidade pela obra de Monteiro Lobato, autor que fazia grande sucesso entre as crianças no passado. Professor: aproveite para lembrar aos alunos que, décadas atrás, Monteiro Lobato era praticamente o único escritor brasileiro que produzia literatura voltada ao público infantil. O interesse da personagem pela obra de Monteiro Lobato reflete o sucesso que o autor então fazia.



Mariângela Haedler

6. Um dia, a mãe descobre o jogo que a menina vinha fazendo com a narradora.

- a) O que parece ter chocado mais a mãe nessa descoberta? A constatação da perversidade da filha, mais do que saber que a menina mentia.
- b) O que a decisão da mãe representou para a narradora? Representou a libertação, pois ela pôde deixar de se submeter aos caprichos da outra.

7. Nos três últimos parágrafos do texto, a narradora tem atitudes que surpreendem.

- a) Por quê? Esperava-se que a narradora, após ter o livro em suas mãos, fosse "devorá-lo" em pouco tempo, mas não foi o que aconteceu.
- b) Levante hipóteses: Por que a narradora fingia que não sabia onde tinha guardado o livro e depois "achava-o"? Porque isso aumentava o prazer dela de se ver com o livro nas mãos.
- c) Interprete: Que relação há entre as atitudes surpreendentes da narradora e o título "Felicidade clandestina", dado ao conto? Professor: Sugerimos abrir a discussão com a classe, pois há mais de uma interpretação possível. Sugestão: A felicidade, para a narradora, foi ter acesso àquele livro, mas, para ela, o prazer maior estava no fato de ter em mãos um livro "proibido", "impossível", "inacessível"; daí ela sentir uma "felicidade clandestina", como se aquela felicidade estivesse no prazer de usufruir algo proibido, no prazer de cometer uma transgressão.

8. Com base em suas respostas anteriores, interprete a frase final do texto: "Não era mais uma menina com um livro: era uma mulher com seu amante".

8. Professor: Sugerimos abrir a discussão com a classe, pois pode haver mais de uma interpretação. Sugestão: A frase pode representar uma espécie de "ritual de passagem" para a maturidade, tanto da menina quanto da leitora em formação. Com essa experiência, a menina se torna mulher (portanto, uma pessoa mais madura, mais preparada para a vida), assim como o livro se torna o seu amante, ou seja, seu companheiro mais íntimo, seu parceiro constante nas viagens de prazeres e descobertas pela literatura.

▶ A LINGUAGEM DO TEXTO

1. Para caracterizar a filha do dono de livraria, a narradora emprega palavras e imagens que se relacionam quanto ao sentido e, por isso, fazem parte do mesmo **campo semântico**. Observe:

"Mas que talento tinha para a **crueldade**."
 "Ela toda era pura **vingança**"
 "Comigo exerceu com calma **ferocidade** o seu **sadismo**."
 "O **plano secreto** [...] era tranquilo e **diabólico**."
 "enquanto o **fel** não escorresse todo de seu **corpo grosso**"

- a) O que essas palavras têm em comum, quanto ao sentido? Elas têm em comum a ideia de maldade ou de crueldade.
- b) Que efeito de sentido esse campo semântico tem na caracterização da personagem? Ele é importante para a construção da personagem, como uma pessoa ardilosa, que planeja o sofrimento da narradora.

2. Releia este trecho:

"Era um livro grosso, meu Deus, era um livro para se ficar vivendo com ele, comendo-o, dormindo-o."

Considerando o contexto, indique o sentido:

- a) da expressão "meu Deus"; A expressão "meu Deus" cumpre o papel de uma interjeição, expressando admiração ou espanto.
- b) das expressões "comendo-o", "dormindo-o". Elas dão a entender que a personagem era apaixonada pelo livro e gostaria de tê-lo consigo o tempo todo: durante as refeições, na cama, nos sonhos, etc.

3. Os textos de Clarice Lispector têm geralmente um estilo surpreendente, com imagens fortes, construídas muitas vezes a partir de antíteses. Observe as imagens destacadas nos trechos a seguir e explique o sentido que elas apresentam no contexto em que foram empregadas no conto lido.

- "O **plano** secreto da filha do dono de livraria era **tranquilo e diabólico**." plano tranquilo e diabólico: plano elaborado com calma e estratégia
- "Meu **peito** estava **quente**, meu **coração** **pensativo**." peito quente e coração pensativo: estado emocionado e de não saber ainda o que fazer e como fazer

Anexo F: Questionário respondido pela professora do 9º ano.

PREZADO PROFESSOR,

Preciso fazer uma pesquisa para o Mestrado em Letras – PROFLETRAS/UEPB. O meu objetivo é verificar como se realiza a leitura na sala de aula, por isso gostaria que você respondesse este questionário.

Obrigada pela compreensão!

Deuzanete Cândido da Costa

Escola: EE.E.F.M. CARLOTA BARREIRA

Entrevistador (a): DEUZANETE CÂNDIDO DA COSTA

1. Sexo:

() Masc. (X) Fem.

2. Idade:

() Entre 18 e 22 anos. (X) entre 23 e 30 anos. () entre 31 e 40 anos. () mais de 41.

3. Estado Civil:

() casado(a). (X) solteiro(a).

4. Formação Acadêmica:

() Magistério (X) Graduação

Em caso de graduação, qual o curso e em que instituição?

Letras - UFGG

5. Possui outro curso além da licenciatura: aperfeiçoamento, extensão, especialização, mestrado, doutorado? Qual, e em que instituição?

Não

6. Atua na área de língua portuguesa há quanto tempo?

Primeira experiência.

7. Trabalha em qual(is) escola(s)? E há quanto tempo?

Não trabalho

8. Qual sua situação profissional na instituição ou nas instituições em que trabalha? Efetivo, Contrato por prazo determinado, Estágio extracurricular?

licença - maternidade.

9. Quantas horas-aula você costuma trabalhar por semana?

20 horas.

10. Você participa de capacitações, formações continuadas, eventos científicos na área de língua portuguesa? Em caso de sim, quais os últimos participados por você?

Não.

11. Costuma ler com frequência que tipos de textos escritos: jornal, revistas, livros literários, livros didáticos, livros técnicos, sites, blogs, chats e outros? Quais?

Sim. Livros literários.

12. Que leitura(s) teórica(s) sobre a sua área leu nos últimos anos? E os Parâmetros Curriculares Nacionais, já leu, discutiu e/ou aplicou algumas de suas recomendações para o ensino de língua portuguesa? Como essa(s) leitura(s) influencia(m) sua prática?

- O texto na sala de aula.
- Formando leitores.
- Ler e compreender textos.
- Leitura e análise linguística.

Essas obras tem contribuído muito no processo de ensino de língua portuguesa.

13. O que você estudou a respeito de leitura (o que é leitura, como se deve ensinar a leitura?...)?

- Os professores têm valorizado as práticas de leituras em sala de aula, atividades variadas favorecem a fluência leitora e a compreensão de textos.

14. Como você trabalha a leitura na sala de aula?

- O trabalho com leitura parece estar em um novo patamar nas escolas nos últimos anos. Os professores compreendem a função da leitura em suas diferentes modalidades: leitura para representar aos alunos, leitura compartilhada.

14. Você detecta alguma dificuldade em seus alunos no aprendizado da leitura? Se sim, ela ocorre mais no nível da decodificação ou no nível da compreensão? Explique.

Sim. Mais no nível de decodificação.

15. Que importância você atribui ao ensino da leitura na sala de aula?

- É de grande importância a leitura em sala de aula.

16. Você leva seus alunos a lerem com que frequência?

Sim.

17. Como você avalia a leitura de seus alunos?

Regular.

18. Você costuma trabalhar com os gêneros textuais orais e/ou escritos na sala de aula? Se sim, de que forma? E quais gêneros textuais são mais lidos em suas aulas?

- Sim. Estou tentando apresentar alguns gêneros de forma que eles possam identificar cada um.

19. Você costuma trabalhar com sequências didáticas? Qual importância você atribui ao trabalho com sequências didáticas?

Sim. Acho que grande importância a sequência didática tem em dar um norte das suas atividades e trabalhos desenvolvidos em sala de aula.

Anexo G: Questionários respondidos pelos alunos do 9º ano.

PREZADO ALUNO,

Preciso fazer uma pesquisa para o Mestrado em Letras – PROFLETRAS/UEPB. O meu objetivo é verificar como se realiza a leitura na sala de aula, por isso gostaria que você respondesse este questionário.

Obrigada pela compreensão!

Deuzanete Cândido da Costa

1. Qual o seu sexo?

 M F2. Idade: 14 anosSérie: 9º ano

3. Já foi reprovado alguma vez?

 Sim Não

Se sim, em qual série? Quantas vezes?

4. Você já conhecia o(a) seu(sua) professor(a) de Língua Portuguesa?

Conhecia sim

5. Você gosta de ler? Por quê?

Não! Porque não me dá interesse...

6. O que você mais gosta de ler? (SE QUISER, PODE MARCAR MAIS DE UMA OPÇÃO)

 Carta Propagandas Revista (Contigo, Capricho, Horóscopo, Veja etc.) Romance Bíblia Torpedos/Mensagens no celular História em Quadrinhos Textos Mensagens no WhatsApp Filmes (com legenda) Vídeos da internet Textos do Facebook Outros _____

7. Você participa de algum grupo?

 Teatro Dança Música Banda Marcial

8. Nessas atividades, é realizado algum tipo de leitura?

9. Além da sala de aula, em qual(is) ambiente(s) você costuma ter aula de Língua Portuguesa?

() sala de vídeo () biblioteca () sala de informática (X) nenhum

10. Você costuma ler em sala de aula?

(X) Sim () Não

11. O que você mais lê nas aulas de Língua Portuguesa?

Textos do livro e questões do livro muito grande
e difícil de entender

12. Você gosta do que lê nas aulas de Língua Portuguesa? Por quê?

não, pois não ajuda para a vida lá fora se
é chato. gosto de ler coisas lá fora

13. O que você indica para a professora de Língua Portuguesa trazer para ser lido em sala de aula? Por quê?

livros que falem de coisas da atualidade

14. O que você acha de trabalhar com o Facebook na escola? E com o Whatsapp?

acho ótimo. Por que hoje em dia os jovens estão
mais atualizados

15. Como você acha que deveria ser o ensino da leitura na sala de aula?

Deveria ser mais interessante falando de atuali-
dade de hoje em dia uma leitura que tem
lá fora e não só de texto da escola.

PREZADO ALUNO,

Preciso fazer uma pesquisa para o Mestrado em Letras – PROFLETRAS/UEPB. O meu objetivo é verificar como se realiza a leitura na sala de aula, por isso gostaria que você respondesse este questionário.

Obrigada pela compreensão!

Deuzanete Cândido da Costa

1. Qual o seu sexo?

M () F

2. Idade: 14 anos

Série: 9º

3. Já foi reprovado alguma vez?

() Sim Não

Se sim, em qual série? Quantas vezes?

4. Você já conhecia o(a) seu(sua) professor(a) de Língua Portuguesa?

Sim.

5. Você gosta de ler? Por quê?

Sim, por que ler faz bem para a mente e aprendo palavras, mais complicadas de hoje em dia. Se não souber ler hoje em dia não se assume emprego.

6. O que você mais gosta de ler? (SE QUISER, PODE MARCAR MAIS DE UMA OPÇÃO)

() Carta () Propagandas () Revista (Contigo, Capricho, Horóscopo, Veja etc.)

() Romance Bíblia Torpedos/Mensagens no celular

() História em Quadrinhos Textos Mensagens no WhatsApp

() Filmes (com legenda) Vídeos da internet Textos do Facebook

Outros Tecnologias de hoje em dia online

7. Você participa de algum grupo?

() Teatro () Dança () Música () Banda Marcial

8. Nessas atividades, é realizado algum tipo de leitura?

9. Além da sala de aula, em qual(is) ambiente(s) você costuma ter aula de Língua Portuguesa?

() sala de vídeo () biblioteca () sala de informática (X) nenhum

10. Você costuma ler em sala de aula?

(X) Sim () Não

11. O que você mais lê nas aulas de Língua Portuguesa?

Textos de livros e Atividades para responder.

12. Você gosta do que lê nas aulas de Língua Portuguesa? Por quê?

Sim, cada aula de língua portuguesa se aprende mais os textos que se lê, a pronúncia das palavras e tudo mais.

13. O que você indica para a professora de Língua Portuguesa trazer para ser lido em sala de aula? Por quê?

Textos sobre Tecnologia, Placas de Teraite, etc.

14. O que você acha de trabalhar com o Facebook na escola? E com o Whatsapp?

Legal, aula diferente melhora o desempenho do aluno, hoje em dia nem todo mundo sabe mexer no Facebook e Whatsapp, tecnologia em sala de aula é importante.

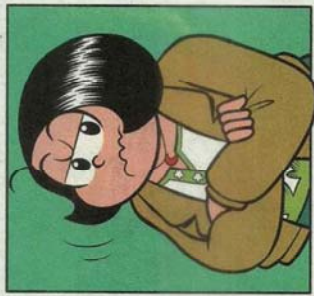
15. Como você acha que deveria ser o ensino da leitura na sala de aula?

O ensino deveria ser por dias para se trazer notícias e Tablets ou até mesmo no celular para se achar textos em sites e fazer a leitura e discussão sobre o texto em sala.

Anexo H: Os textos e as atividades desenvolvidos por mim durante a intervenção pedagógica no 5º ano.







FIM

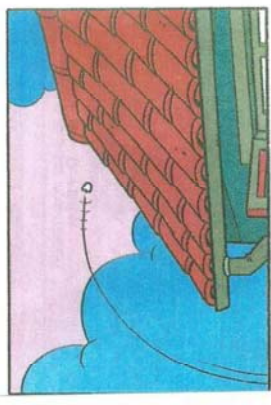
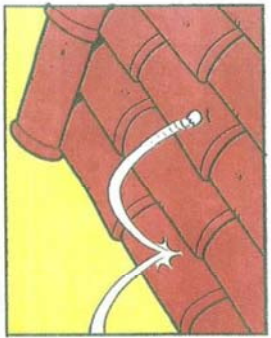


26

Magali em

MÃE, MEU DENTE TÁ MOLE!





CHICO BENTO *com* **AS APARÊNCIAS ENGANAM** *MARULLO*

CHICO BENTO!!

QUI YREGONHA!!

CHICO BENTO!!

OCÉ SABE MUITO BEM DO QUI EU TÔ FALANDO!

NUM VAI DIZÉ QUI A MINHA CARÇA TÁ FURADA?

UAI! PRU QUE, HOMÊ?

ABANDONÔ SEU COMPANHEIRO!

FOI PESCA! NUM INI CHIANO!

BUNTO, NÊ?

ARA, ZÉ.

OCÉ TÁ MUITO INGANADO!

EU NUM FUI PESCA!

OCÉ TEM CORAGE D'IRIGA BEM NA MINHA CARÇA?

QUI ABISSURDO!

EU TÔ VENDO OCÉ TODO MOIADO...

— SIGURANDO UMA VARA DI BAMBUL—

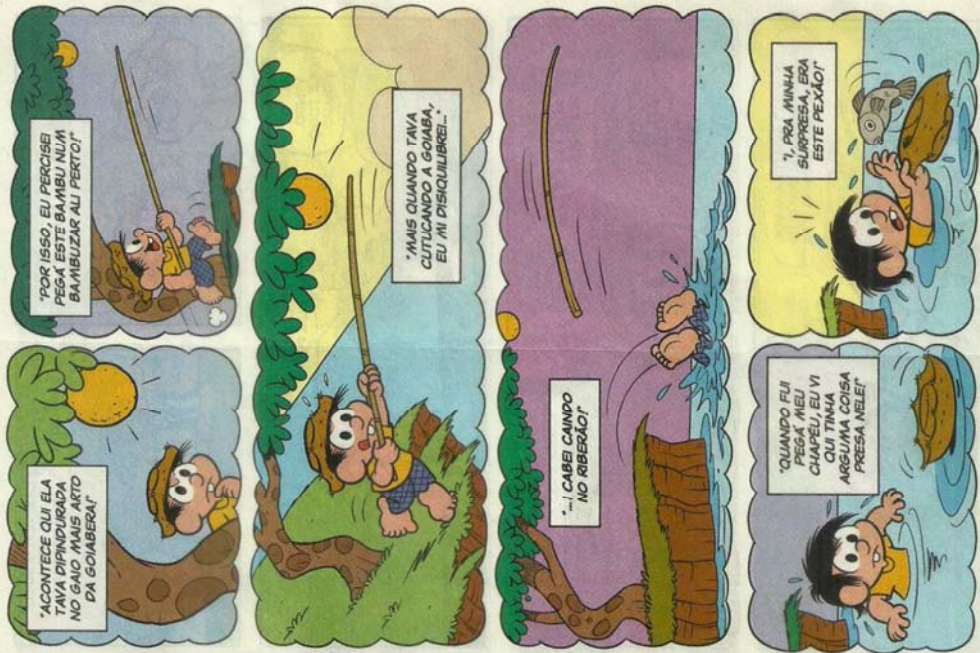
— INDA POR CIMA, TÁ CARREGANDO UM PEXE!

INDA QUÊ QUI EU QUERITE QUI OCÉ NUM TAVA NA PESCARIA?

DEKA EU IXPRICA PROCÊ!

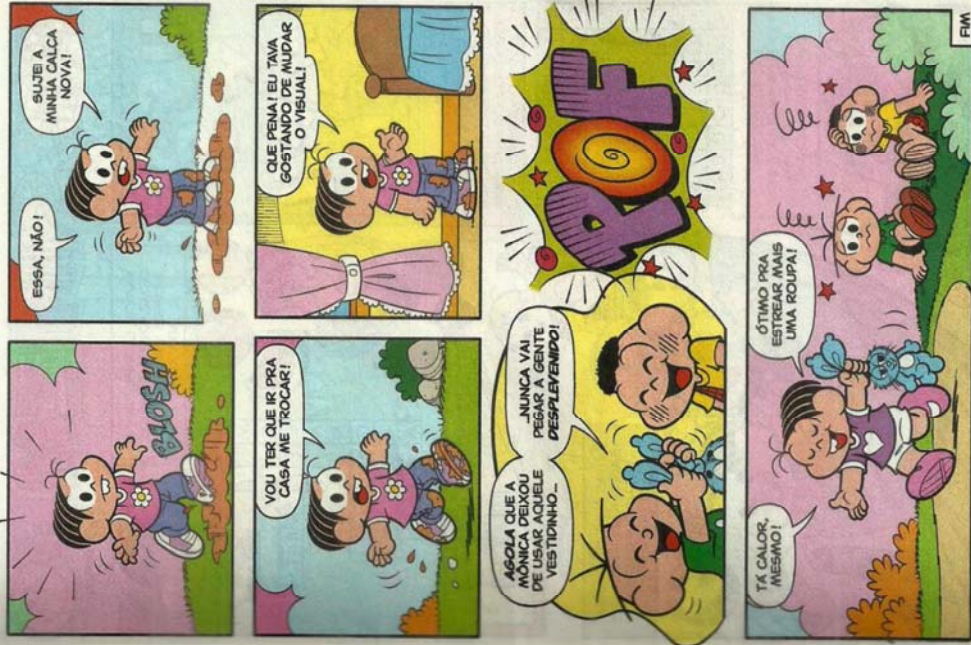
"HOJE CEDO, EU VINHA VOLTANDO DO ARRUAIR..."

QUANDO AVISTE A MAIOR GOIABA QUI EU TÔ BOTE ZOIÓ IN, TODA A MINHA VIDA!





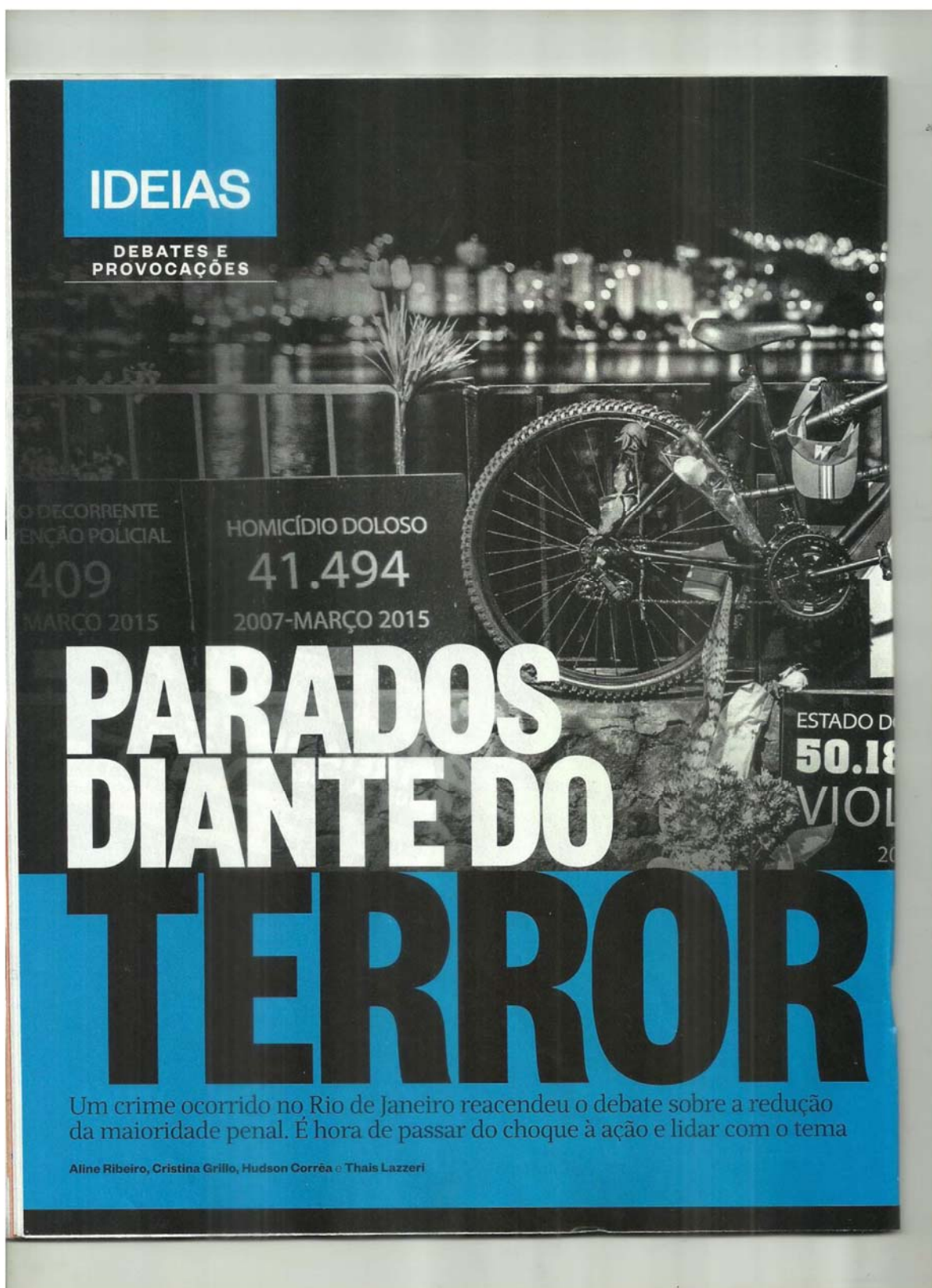




FIM

30

Anexo I: Os textos e as atividades desenvolvidos por mim durante a intervenção pedagógica no 9º ano.





FACADAS
O local do assassinato do ciclista Jaime Gold (à dir.) no Rio de Janeiro, com placas de protesto colocadas por manifestantes. O principal suspeito é um menor de idade

HOMICÍDIO DOLOSO
41.832
2007- ABRIL 2015

HOMICÍDIO DECORRENTE DE INTERVENÇÃO POLICIAL
6.468
2007 - ABRIL 2015

RIO DE JANEIRO
**1 MORTES
ENTAS**
7-2015

Daniel Gold, de 22 anos, suspeitou que havia algo errado quando, na noite de terça-feira, viu a foto que se espalhava pelas redes sociais. O ciclista ensanguentado, estirado na ciclovia da Lagoa Rodrigo de Freitas, parecia com seu pai, o cardiologista Jaime Gold, de 56 anos. O médico havia saído horas antes do apartamento em Ipanema, onde morava com os filhos – Daniel e Clara, de 21 anos –, para dar uma volta com sua bicicleta. Daniel mostrou a foto para Clara, que ligou para o celular do pai. Sem resposta, telefonaram para a mãe, a designer de interiores Márcia Amil, que acabara de ver a mesma foto na internet e, como Daniel, tivera um mau pressentimento. “Quando atendi o telefone, Clara disse: ‘Acho que aconteceu alguma coisa muito ruim com o papai’”, contou Márcia, com voz embargada, a EPOCA. No hospital, os filhos reconheceram as roupas do pai, que, naquele momento, já estava havia três horas em uma cirurgia. Cinco horas mais tarde, depois de ter recebido 2 litros de sangue em transfusão e sofrido duas paradas cardiorrespiratórias, Jaime Gold estava morto.

O cardiologista foi vítima de um crime bárbaro, que assustou os cariocas e que, nas últimas semanas, vem se tornando frequente. Atacado de surpresa por dois jovens também em uma bicicleta, foi esfaqueado com violência. Não teve tempo nem de decidir se reagiria ao assalto. Uma testemunha do crime contou aos policiais ter visto os algozes de Gold emparelhar com o médico e se atirar sobre ele, de uma forma que, à testemunha, pareceu ser uma saraivada de socos. Eram facadas. Uma delas cortou de forma tão profunda o abdômen do médico que deixou vísceras à mostra. ▶

Foto: Stefano Marzari/EPOCA

DEBATES E PROVOCAÇÕES

“A bicicleta não era importada. Era só uma bicicleta. Por causa dessa bicicleta, ele foi estralchado”, diz Márcia.

Trinta e seis horas após a morte de Gold, a Divisão de Homicídios capturou um adolescente de 16 anos, suspeito do assassinato. Perto de sua casa, na favela de Manguinhos, Zona Norte da cidade, a polícia encontrou nove bicicletas, uma delas avaliada em R\$ 30 mil, e facas e tesouras escondidas em um corredor. Reconhecido por uma testemunha, o adolescente negou ter cometido o crime. Em sua ficha, há 15 anotações por roubos e furtos, a primeira delas aos 12 anos, quando roubou um celular perto de onde Gold foi atacado. Cinco das anotações registram o uso de facas ou tesouras para intimidar as vítimas. Desde sua primeira infração, o adolescente passou três meses em instituições corretivas. Ele está na faixa etária dos 15 aos 17 anos, como 48% dos menores infratores detidos, segundo um levantamento da Secretaria Nacional de Promoção dos Direitos da Criança e do Adolescente (Sinase – *leia ao lado*). O mesmo estudo conclui que 40% desses adolescentes têm envolvimento com roubos e 9% com homicídios. Dos 23.066 adolescentes em unidades socioeducativas no país, 43% foram criados só pela mãe, como o jovem carioca, e 43% são reincidentes.

A morte de Gold e outro crime hediondo ocorrido em São Paulo na mesma semana – o estupro de uma menina de 12 anos por três adolescentes pouco mais velhos – trouxeram de volta a discussão sobre a redução da maioria penal. Não é, como muitos supõem, um debate binário, um dilema entre reduzir ou não reduzir. Existem várias propostas em discussão no Brasil – ÉPOCA lista algumas delas a partir da página 52. Em comum, as propostas (com a exceção da que quer manter tudo como está) atentam para uma distorção da situação atual. O procedimento-padrão, baseado no Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), não diferencia crimes graves de crimes leves. Isso dificulta a punição às infrações como o latrocínio. E também coloca em contato, nas instituições de internação, menores ligados ao

crime organizado com outros que cometeram pequenos furtos.

Em São Paulo, um levantamento do Ministério Público mostrou que, de um total de 1.359 menores internados de agosto de 2014 a abril deste ano, 105 cometeram estupro, latrocínio e homicídio – crimes graves, passíveis do tempo máximo de reclusão. Só sete deles, porém, deverão ficar internados por mais de dois anos, e apenas um por três anos. “O prazo de internação é subutilizado porque as unidades estão superlotadas”, afirma Tiago Rodrigues, promotor da infância em São Paulo. A Fundação Casa afirma que o tempo médio de internação é de nove meses e, em caso de crimes graves, de um período mais longo. “A lei determina a brevidade da pena”, diz Berenice Giannela, presidente da Fundação Casa.

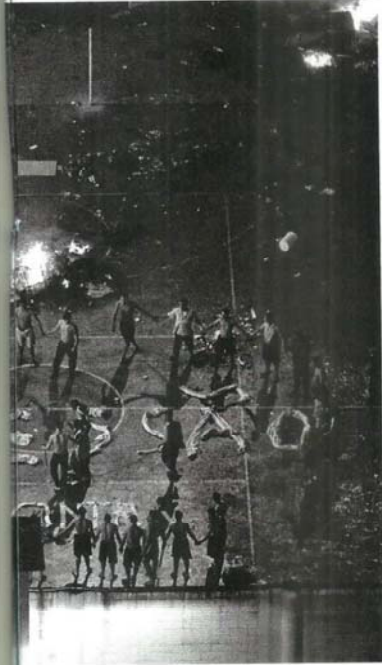
Além de colocar em contato menores que cometeram crimes leves com os que cometeram crimes graves, o sistema atual padece de outro problema: a superlotação das instituições de internação. Os Estados com piores índices são Ceará (221%), Pernambuco (178%) e Bahia (160%). Em 20% delas não há refeitório. Pelo ECA, os adolescentes deveriam ser separados por porte físico, idade e tipo de crime. “No Rio de Janeiro, a separação é por facção”, diz Carlos Nicodemos, do Conselho Nacional dos Direitos da Criança e do Adolescente. Entre os jovens infratores, 71% dizem ter sido agredidos por funcionários e 88% por policiais, na própria unidade de internação. Mais de 10% das unidades registram situações de abuso sexual contra o adolescente. “Com que cabeça um adolescente preocupado com sua integridade sexual numa cela lotada vai prestar atenção na aula no dia seguinte?”, afirma o promotor Rodrigues.

Algumas propostas preveem a criação de outro tipo de instituição, que ajude na socialização do menor. É o caso da PEC 33, do senador Aloysio Nunes (PSDB), apresentada em 2012. Ela também prevê a alteração da Constituição para reduzir a maioria penal de 18 para 16 anos, mas somente em casos de crimes hediondos, como tráfico de drogas, tortura, homicídio e terrorismo. Mesmo assim, um juiz decidiria situa-



SUPERLOTAÇÃO
Rebeldia numa unidade da Fundação Casa em São Paulo, em 2011. A instituição vem falhando na reintegração dos adolescentes

ção a situação. “Esses casos não chegam a 2% do total de crimes cometidos por adolescentes, mas são graves e merecem uma resposta”, afirma Aloysio Nunes. Pela PEC 33, esses adolescentes seriam julgados pela Vara da Infância e do Adolescente e, se comprovada sua capacidade de compreender a gravidade de seus crimes, cumpririam penas em centros especiais – nem na Fundação Casa, nem no sistema prisional para adultos. Essas instalações não existem hoje. A proposta de Aloysio Nunes ainda não foi colocada em pauta.



Para melhor compreender o crime que chocou o país na semana passada, é necessário colocá-lo em perspectiva. Os homicídios diminuíram 7,5% na cidade do Rio no primeiro quadrimestre de 2015, em relação ao mesmo período de 2014, mas os roubos de rua aumentaram 7,5%. Uma comissão de segurança criada pelos ciclistas recebe por dia de dois a três comunicados de assaltos. Nos últimos dois meses, o uso de facas tornou-se constante. Os assaltos ocorrem com maior intensidade na Lagoa e no Aterro do Flamengo, na Zona Sul carioca, e nas imediações do Estádio Maracanã, na Zona Norte. Os criminosos nem sempre prestam atenção na marca da bicicleta. Roubam e depois decidem o que fazer. As menos valiosas serão usadas em outros assaltos. As mais caras, que custam até R\$ 50 mil, terão suas peças revendidas em um mercado ilegal em franco crescimento. Presidente da comissão de segurança de ciclistas, o atleta de triatlo

Raphael Pazos faz um alerta: “Sem nota fiscal e em site suspeito na internet, você pode estar comprando a bicicleta de alguém que foi esfaqueado”.

Entre os bandidos, popularizou-se o uso de armas brancas – facas, tesouras, estiletes. Em fevereiro, o turista alemão Fred Nicfind, de 51 anos, morreu esfaqueado em um assalto. No fim de semana passado, uma turista vietnamita foi atingida nas costas e, na sexta-feira, uma chilena foi esfaqueada no pescoço. No dia seguinte ao ataque a Gold, uma mulher de 31 anos ficou ferida nas pernas em São Conrado, Zona Sul. Nas imediações da Lagoa, outros três ciclistas foram feridos a golpes de faca em abril. A lei federal de 2003, que regula o porte de armas, nada fala sobre facas ou instrumentos cortantes usados em crimes. Qualquer pessoa pode carregar uma lâmina afiada na mochila sem grandes problemas com a polícia.

É natural que as autoridades tenham dificuldades de explicar e propor solução para a onda de esfaqueamentos, mas isso não justifica declarações infelizes do governador Luiz Fernando Pezão (PMDB) e do secretário de Segurança Pública, José Mariano Beltrame. Um dia depois do ataque a Gold, Pezão disse que “quando (*um bandido*) usa a faca, não é um crime de grande monta que faça a pessoa ficar presa”. Corrigiu-se depois, afirmando que a legislação brasileira tem falhas e o Judiciário acaba soltando os agressores. No dia 12 de maio, Beltrame afirmou que a polícia não pode virar “babá de menores de idade, de moradores de rua, e ficar 24 por horas olhando a pessoa para ver o que ela vai fazer com uma faca”. Após o crime da Lagoa, gravou um vídeo no qual afirma que, “mais do que lamentável, é inadmissível” o assassinato ocorrido na Lagoa. Em vez de dar declarações impensadas, as autoridades fariam bem em avaliar as várias propostas em debate para lidar com o problema (duas delas, detalhadas nas páginas 56 e 57, vêm de vítimas da violência – um pai e uma mãe que perderam filhos assassinados por menores). Beltrame tem razão. Lamentar não adianta. Por isso, é hora de conversar seriamente sobre o assunto. ◆

Foto: Marcelo Justo/Folhapress

QUEM É O MENOR INFRATOR

A maioria usa entorpecentes e comete roubo

POR IDADE

Em %

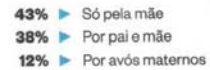


POR INFRAÇÃO

Em %



CRIAÇÃO



USA ENTORPECENTES

Em %

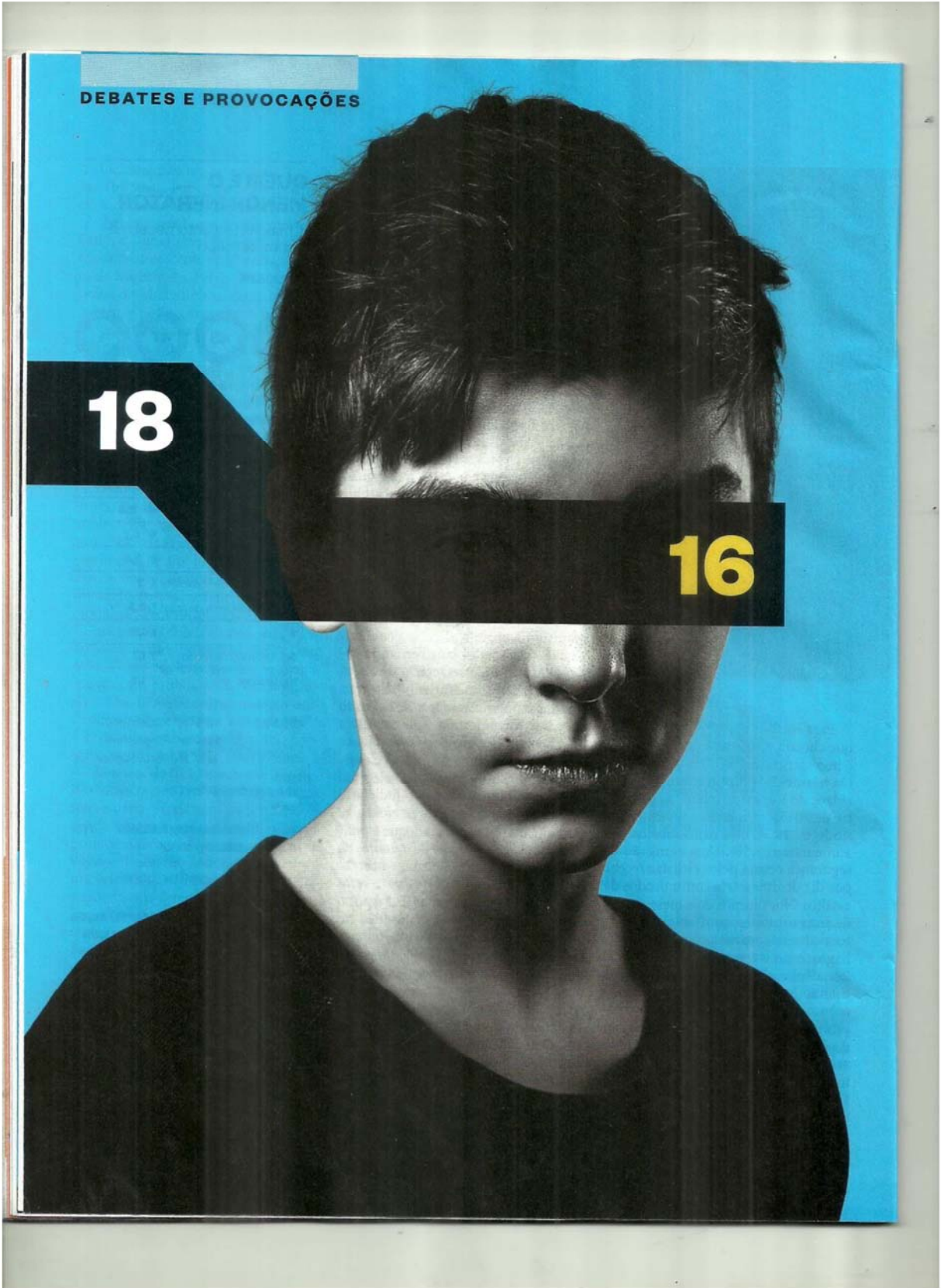


REINCIDÊNCIA DOS DETIDOS

Em %



Fonte: Secretaria de Direitos Humanos e Conselho Nacional de Justiça



DEBATES E PROVOCAÇÕES

18

16

UM NOVO FOCO PARA O DEBATE

A maior parte das propostas em discussão no Brasil propõe separar crimes leves de crimes graves – e punir menores autores de estupros, assassinatos e latrocínios

Aline Ribeiro e Thais Lazzari

O Brasil já adotou diferentes idades para lidar com menores que cometem crimes. O Código Criminal do Império, definido em 1830, dizia que apenas os menores de 14 anos eram inimputáveis. Em 1940, o Código Penal Brasileiro fixou a maioridade penal em 18 anos – limite reforçado pela Constituição de 1988. A regra se baseia na presunção de que, até essa idade, um adolescente não tem maturidade para controlar suas reações.

Para mudar esse limite, seria necessário mudar a Constituição. A primeira Proposta de Emenda Constitucional

(PEC) para baixar a maioridade penal para 16 anos foi apresentada em 1993 pelo então deputado Benedito Domingos (PP-DF). “Em 1940, quando a maioridade foi fixada em 18 anos, o menor tinha estilingue, fazia espingardinha de cano de guarda-chuva para caçar passarinho. Agora não, eles têm metralhadora, fuzil”, afirma Domingos, que desde 1993 vem debatendo o tema na televisão, em universidades e no Congresso.

Depois de engavetada por mais de 20 anos, a proposta foi aprovada pela Comissão de Constituição, Justiça e Cidadania da Câmara dos Deputados no dia 31 de março deste ano. Até ju-

nho, uma comissão especial refinará o texto. Se o plenário da Câmara o aprovar, ele seguirá para o Senado, onde também terá de ser votado duas vezes. Nesse caso, a presidente da República não tem poder de veto. A proposta de Domingos é endossada por 87% da população brasileira. “Se a maioria da população é a favor, uma minoria intelectual não pode decidir”, afirma Domingos, autor da PEC. É uma discussão complexa. Mais que uma idade mínima, o que está em jogo é a possibilidade de punir menores que cometem crimes graves – e qual a melhor maneira de fazer isso.

DEBATES E PROVOCAÇÕES

Esse não é um tema em que é possível usar democracias mais maduras como modelo. Há países desenvolvidos que punem adolescentes mais duramente do que o Brasil, como o Canadá (14 anos) e a Suécia (15 anos). Mas esses países têm pouca violência porque lidam melhor que o Brasil com uma infinidade de outras questões, como educação e eficiência da polícia e da Justiça. O Fundo das Nações Unidas para a Infância (Unicef) avaliou a legislação penal de 53 nações. Constatou que, em 42 delas (79%), a maioria penal é fixada em 18 anos ou mais. Algumas experimentaram reduzir o limite e voltaram atrás, como Alemanha e Espanha. A Alemanha tem hoje uma lei branda: dos 18 aos 21, o juiz ainda pode decidir se o infrator será julgado pelo código juvenil, mais leve que o destinado a adultos. Nos Estados Unidos, 47 dos 50 Estados ampliaram as penas para menores infratores ao longo dos anos 1990. Nos 20 anos seguintes, o número de jovens em prisões comuns mais que triplicou. Hoje, há um movimento no sentido de abrandar as leis.

No Brasil, há várias propostas para lidar com a questão – o debate que outros países fizeram no passado chegou aqui. É hora de discuti-las com serenidade e seriedade, sem preconceitos ou dogmas. Seis das sete propostas analisadas dão a entender que o fundamental é separar os crimes graves dos crimes leves. Há consenso de que os crimes graves devem ser punidos. O que varia é a forma de punição.

1 MANUTENÇÃO DA LEGISLAÇÃO ATUAL

Reduz a maioria para 16	Aumenta o tempo de internação	Exige a criação de novas instalações
<input checked="" type="checkbox"/> NÃO	<input checked="" type="checkbox"/> NÃO	<input checked="" type="checkbox"/> NÃO

Defensores: Pepe Vargas, ministro dos Direitos Humanos, e Paulo Sérgio Pinheiro, ex-ministro dos Direitos Humanos.

O que defendem: a permanência da lei vigente. Segundo o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), menores entre 12 e 18 anos que cometem infrações de qualquer gravidade recebem medidas socioeducativas, cumpridas em liberdade ou em casas de internação. Nem o estatuto nem o juiz estipulam um tempo para o recolhimento. A cada seis meses, os jovens são reavaliados – e podem ser libertados ou continuar reclusos. O tempo máximo de internação é de três anos, e o jovem não pode permanecer nessas casas depois dos 21 anos. A lei é parecida com a da maioria das democracias maduras. Vargas e Pinheiro defendem o sistema porque acham que uma redução da maioria penal apenas colocaria um novo grupo de jovens em contato, nas prisões, com presos adultos e o crime organizado.

Críticas: a lei vigente prevê a separação por tipo de crime, idade e porte físico. Na prática, os adolescentes ficam juntos. O crime organizado aproveita a lei para recrutar soldados entre adolescentes. Como não permite a internação por mais de três anos, deixa uma sensação de impunidade nos casos dos infratores mais perigosos. O ECA tampouco determina uma punição específica para cada tipo de crime, como faz o Código Penal, o que dá muita liberdade aos juízes. Uma mesma infração recebe tratamentos muito diferentes.

2 ACOMPANHAMENTO OBRIGATÓRIO PARA CRIMES CONTRA A VIDA E LATROCÍNIOS

Reduz a maioria para 16	Aumenta o tempo de internação	Exige a criação de novas instalações
<input checked="" type="checkbox"/> NÃO	<input checked="" type="checkbox"/> NÃO	<input checked="" type="checkbox"/> NÃO

Defensor: Ariel de Castro Alves, advogado e membro do Conselho Estadual da Criança e do Adolescente de São Paulo.

O que defende: para crimes contra a vida e latrocínio cometidos por adolescentes a partir de 14 anos, a internação teria um prazo estipulado previamente de até três anos. Na lei atual, não há tempo de internação fixado previamente. Além disso, o menor infrator poderia ter mais três anos de semiliberdade e três de liberdade assistida. Nesse modelo, um adolescente de 17 anos que cometesse um crime poderia ficar até os 26 anos sob custódia da instituição. Alves defende que sua proposta acaba com o problema de libertar imediatamente jovens de 21 anos que cometeram delitos graves. Alteraria o ECA.

Críticas: a liberdade semiassistida exige ampliação das vagas em dormitórios. Medidas em regime semiaberto exigem mais empenho dos municípios. “São raros os lugares que executam isso de forma eficiente. A maioria finge que cumpre, e o infrator finge que está no programa”, diz o juiz da Infância e da Juventude Reinaldo Cintra.

3 OITO ANOS DE INTERNAÇÃO PARA CRIMES GRAVES

Reduz a maioria para 16	Aumenta o tempo de internação	Exige a criação de novas instalações
<input checked="" type="checkbox"/> NÃO	<input checked="" type="checkbox"/> SIM	<input checked="" type="checkbox"/> SIM

Defensores: Geraldo Alckmin, governador de São Paulo (PSDB), e Berenice Giannella, presidente da Fundação Casa de São Paulo.

O que defendem: adolescentes reincluídos em infrações graves, como homicídio e latrocínio, podem ficar internados por até oito anos. O ECA teria de permitir que um jovem ficasse internado até depois dos 21 anos. O Estado criaria novas instalações, nos moldes da Fundação Casa, com tipos de internação adaptados a cada faixa etária. Haveria cursos técnicos e a possibilidade de trabalhar.

Críticas: exige investimento e arcabouço jurídico para a criação de novas unidades (as atuais já estão superlotadas). “Nas prisões, temos mais de 700 mil presos para 300 mil vagas. Em São Paulo, temos 300 mil presos para 100 mil vagas. Onde os adolescentes serão mantidos?”, diz o advogado Ariel de Castro. A proposta não oferece detalhes sobre se as novas instituições seriam mais parecidas com os presídios ou com as casas de internação.

4 RESPONSABILIZAÇÃO CRIMINAL DO MENOR

Reduz a maioria para 16	Aumenta o tempo de internação	Exige a criação de novas instalações
<input checked="" type="checkbox"/> NÃO	<input checked="" type="checkbox"/> SIM	<input checked="" type="checkbox"/> SIM

Defensor: Ari Friedenbach, advogado e vereador (Pros-SP). Pai de Liana, estuprada e assassinada em 2003 por um menor de idade, em São Paulo (leia artigo na página 57).

O que defende: a responsabilização criminal, a partir de 12 anos, para homicídio, latrocínio, estupro, assalto a mão armada e sequestro. Uma junta médica avaliaria a condição psicológica do menor para embasar a decisão do juiz. A pena seria de um terço ou dois terços da aplicada a um adulto, de acordo com antecedentes e agravantes. A pena seria cumprida nas instituições de internação. Se o jovem cometer outro crime depois dos 18 anos, sua ficha como menor infrator seria resgatada, para que ele fosse julgado como reincidente. Hoje, o jovem sai sem antecedentes criminais.

Críticas: cria um custo para a junta especializada funcionar e não diz em quanto tempo o processo deve ser encaminhado ao juiz. Prevê mais vagas de internação, o que exige investimento. Cria a possibilidade de um adolescente ser preso aos 12 anos e ficar privado da liberdade por décadas.

5 REDUÇÃO DA MAIORIDADE PARA CRIME HEDIONDO COM CONSTRUÇÃO DE NOVOS CENTROS

Reduz a maioria para 16	Aumenta o tempo de internação	Exige a criação de novas instalações
<input checked="" type="checkbox"/> SIM	<input checked="" type="checkbox"/> SIM	<input checked="" type="checkbox"/> SIM

Defensor: Aloysio Nunes, senador (PSDB-SP).

O que defende: reduzir a maioria para 16 anos em crimes hediondos, como tráfico, tortura, homicídio e terrorismo. Nesses casos, o adolescente poderia ser julgado de acordo com a lei penal, desde que comprovada sua capacidade de compreender a gravidade do crime. Ele não iria, no entanto, para cadeias comuns. Cumpriria pena em novos centros, criados especialmente para essa faixa etária. Caberia a um juiz decidir o destino do menor. A proposta se beneficiaria de uma alteração na Constituição Federal, que reduzisse a maioria penal.

Críticas: além de criar novos custos, a proposta não especifica como seriam as unidades para esses jovens.

6 REDUÇÃO DA MAIORIDADE PARA CRIME HEDIONDO E USO DAS CADEIAS EXISTENTES

Reduz a maioria para 16	Aumenta o tempo de internação	Exige a criação de novas instalações
<input checked="" type="checkbox"/> SIM	<input checked="" type="checkbox"/> SIM	<input checked="" type="checkbox"/> NÃO

Defensora: Marisa Deppman, advogada, mãe de Victor Hugo, vítima de latrocínio cometido por um menor de idade em 2013 (leia artigo na página 56).

O que defende: redução da maioria

para 16 anos em caso de crimes hediondos. O menor deve iniciar a pena em uma unidade de maior segurança, dentro das casas de internação. Aos 18, seria transferido para prisão comum.

Críticas: não existem nas instituições hoje espaços de maior segurança. O trabalho de ressocialização feito nas unidades para menores poderia ser perdido na transferência para as cadeias. “Se baixarmos a maioria para crime hediondo, o adolescente envolvido com tráfico de drogas será tratado como homicida. É a solução?”, diz o ministro Pepe Vargas, dos Direitos Humanos.

7 REDUÇÃO DA MAIORIDADE PARA QUALQUER CRIME

Reduz a maioria para 16	Aumenta o tempo de internação	Exige a criação de novas instalações
<input checked="" type="checkbox"/> SIM	<input checked="" type="checkbox"/> SIM	<input type="checkbox"/>

Defensor: Benedito Domingos, presidente do PP no DF. É dele a PEC 171, que reacendeu o debate sobre a redução da maioria penal no Congresso.

O que defende: a alteração da redação do Artigo 228 da Constituição. Para Domingos, o menor tem plena consciência de seus atos. Por isso, deve ser julgado como adulto. As penas, no entanto, seriam diferentes das aplicadas aos adultos. Entre 16 e 18 anos, a pena pode ser um terço da aplicada pelo Código Penal. Domingos defende separar os jovens por faixa etária.

Críticas: não há previsão de plano de ressocialização, só punição. A proposta não diz ainda onde esses adolescentes ficariam reclusos. “Investir no adolescente é uma questão-chave. Se você não o trata bem, cria chance de ele voltar à delinquência”, afirma Carlos Nicodemos, do Conselho Nacional dos Direitos da Criança e do Adolescente. ♦

DEBATES E PROVOCAÇÕES

DEVEMOS REDUZIR A MAIOR

SIM

Condenados por crimes hediondos com mais de 16 anos deveriam começar a pena na Fundação Casa e, após os 18 anos, continuar a cumpri-la na prisão



Marisa Deppman
é advogada, formada em Direito pela Universidade Cidade de São Paulo (Unicid). Concorreu a deputada federal pelo PSDB no ano passado

As 20h53 de 9 de abril de 2013, minha vida virou de cabeça para baixo. Meu filho Victor Hugo Deppman foi vítima de latrocínio praticado por um menor e bandido com 17 anos, 11 meses e 27 dias de idade. O crime ficou conhecido como “roubo do celular”. Um celular que custou a vida do meu filho.

Sou formada em Direito e, desde a graduação, sempre fui a favor da redução da maioridade penal. O jovem tem total consciência do que é certo e errado e o faz por escolha própria. Sei que há crimes e crimes. Para aqueles com menor potencial ofensivo, como furto simples, dirigir sem habilitação ou vandalismo, deve ser aplicado o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA). Para os crimes hediondos, como homicídio, latrocínio e estupro, defendo que a maioridade penal seja reduzida, sem limite de idade. Além disso, o menor que pratica o crime hediondo deve, até os 18 anos de idade, cumprir sua pena em uma unidade de maior segurança da Fundação Casa, para que continue a ter o acompanhamento que ela oferece, para só então ser transferido para uma prisão comum.

Apesar da dor que sinto, sei que somente punição não basta. É necessário investir em educação, no combate às drogas e ao acesso fácil a armas, em medidas sociais na periferia, atividades de lazer e cultura, para não permitir que o jovem seja cooptado pelo crime. Mas, de forma concomitante, aprovar medidas que coibam de forma drástica os crimes cometidos pelos menores. Eles precisam ter receio da punição que vão receber. Será que o bandido que executou meu

filho o faria, se soubesse que teria de cumprir pena de até 30 anos, e não medida socioeducativa de até três anos? Pior: a presidente da Fundação Casa, Berenice Giannella, afirmou que o tempo médio de internação é de nove meses. No caso do meu filho, fui informada em fevereiro de 2015 que, apenas um ano e dez meses após ter executado Victor, o bandido estava em processo de soltura. Acredito que já esteja em liberdade. Isso é uma pena justa?

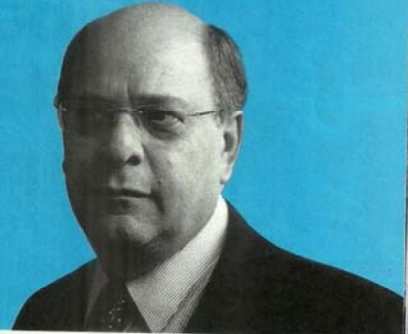
Acredito que não se deve levar a discussão sobre a maioridade penal para o campo da “luta de classes”, em que se diz que o executor do Victor, por ser negro e pobre, não tinha alternativas na vida. A teoria “do pobre coitado” não se justifica. A falta de estrutura familiar, valores cristãos e valores morais pode levar qualquer jovem, de qualquer classe social, para o crime. É questão de ter índole criminosa ou não. É questão de escolha. O jovem escolhe ser ou não bandido, simples assim.

Ideologias utópicas de esquerda tentam nos fazer crer que a maioridade penal não deve ser reduzida, por causa da parcela de menores que comete crimes hediondos ser maior ou menor, ou por causa do índice de reincidência do bandido menor de idade ser menor ou maior. Mas não resta dúvida de que o jovem infrator, ao deparar com a impunidade regida pelo ECA, vai se aprimorando na prática criminal. Se o bandido juvenil tem discernimento para entender o ato que pratica e “coragem” suficiente para matar cruelmente, e já que as medidas socioeducativas do ECA não atendem mais aos anseios da sociedade, só nos resta pedir: redução da maioridade penal, já!

MAIORIDADE PENAL PARA 16 ANOS?

NÃO

Os governos deveriam criar unidades punitivas e reeducativas ao mesmo tempo. E crimes cometidos na adolescência têm de reaparecer na ficha de criminosos adultos, em vez de sumir



Em 2003, por uma tragédia, minha vida mudou de forma drástica. Minha filha Liana, então com 16 anos, foi estuprada e assassinada por um menor de idade, conhecido por Champinha, e sua quadrilha. O choque e a dor me deixaram amortecido, sem rumo, dominado por raiva e vontade de vingança. Após o crime, passei semanas dormindo à base de medicamento. Buscava uma explicação. O tempo me fez rever os conceitos mais radicais e me fez entender que eu tinha uma missão: fazer algo para que a Justiça fosse mais severa e outras tragédias pudessem ser evitadas. Apoiar a simples redução da maioridade penal me pareceu uma solução imediata e simples. Mas não era esse o caminho.

Crimes graves praticados por menores de idade e a impunidade fazem parte do nosso dia a dia. O círculo vicioso requer ação imediata, mas também inteligente. Como advogado, passei a me aprofundar na legislação. Consultei especialistas, visitei unidades de recuperação de menores e acompanhei casos de famílias vítimas de violência. Elaborei uma proposta. Nesses 11 anos de estudo, entendi que reduzir a maioridade penal apenas deslocaria o problema para outras faixas etárias. Menores de 15, 14, 13 e 12 também cometem crimes graves e ficam impunes. Nove meses em uma unidade de ressocialização não é punição suficiente para um crime grave. E menores que cometem infrações de baixa periculosidade e apresentam condições de ressocialização não podem ser punidos na mesma proporção que um esturpador ou assassino.

Defendo a responsabilização do menor que comete crime grave ou violento – homicídio, latrocínio, estupro, assalto à mão armada e sequestro. A ideia é que, após o crime, o menor passe por um exame, por uma junta especializada, que avalie sua condição psicológica e sua consciência em relação ao ato. O parecer técnico embasará a decisão do juiz. Comprovado que o agressor está ciente do que fez, haverá a possibilidade de responsabilizar o menor, para que ele seja julgado. Isso requer alteração legal e não constitucional.

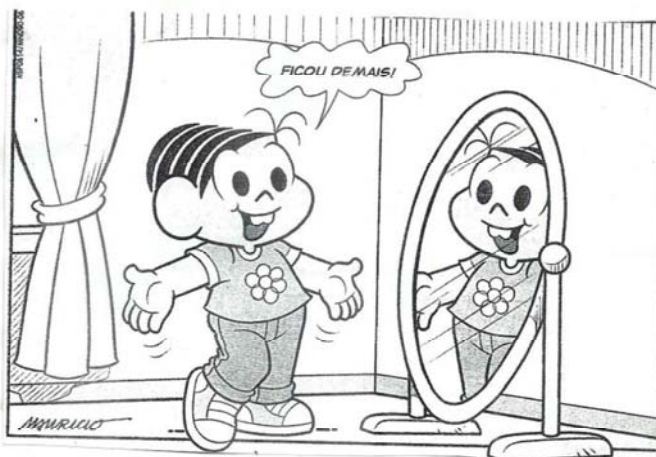
Uma vez condenado, o menor cumprirá pena e, paralelamente, passará pelo trabalho de ressocialização em uma prisão da Fundação Casa, um novo tipo de unidade a ser criado. Não adianta ele cumprir pena numa prisão comum, que não devolve ninguém ao bom convívio com a sociedade. Caso seja identificado algum distúrbio mental, o infrator deverá ser internado em unidades de saúde e interdito civilmente.

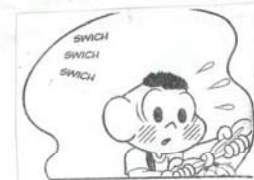
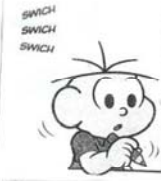
O julgamento deve aplicar o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), antecedentes e agravantes e a Lei de Execuções Penais (que garante a elaboração de um programa individual de privação da liberdade, adequado ao julgado). Outras duas medidas ajudariam: agravar a pena de maiores que usem menores para cometer ou assumir delitos e resgatar a ficha policial do jovem que reincida no crime, após a maioridade. Quem cometer crime como menor e depois como maior deve ser julgado como reincidente. Minha proposta é uma nova alternativa para o tema – mais severa, preventiva e justa.

Ari Friedenbach
é advogado cível pela PUC-SP. Filiou-se ao PPS em 2010, tornou-se vereador em 2013 e hoje integra o Pros. Atua na Comissão Extraordinária Permanente de Segurança Pública

Anexo J: Primeira atividade de produção escrita desenvolvida no 5º ano.

Momito em visual novo.





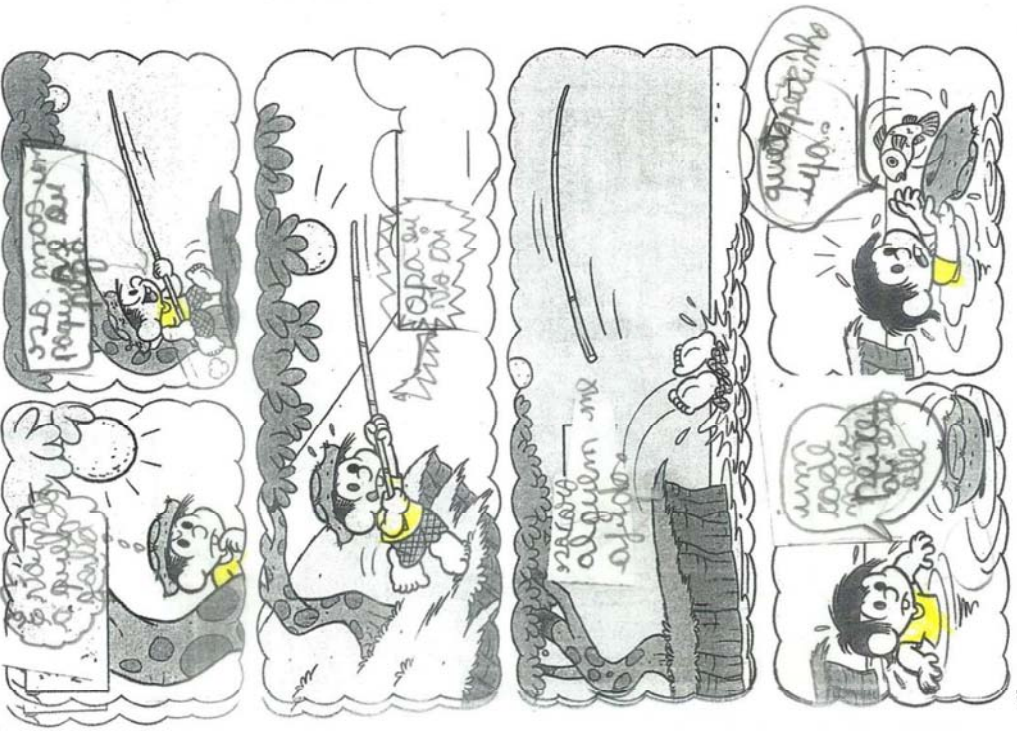
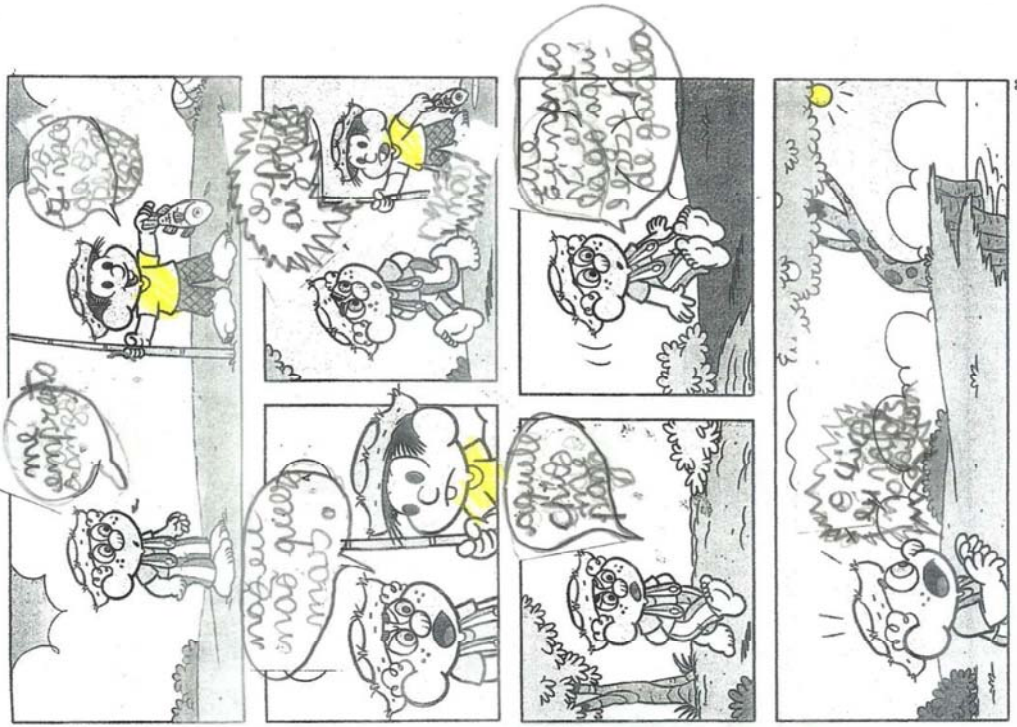


FIM

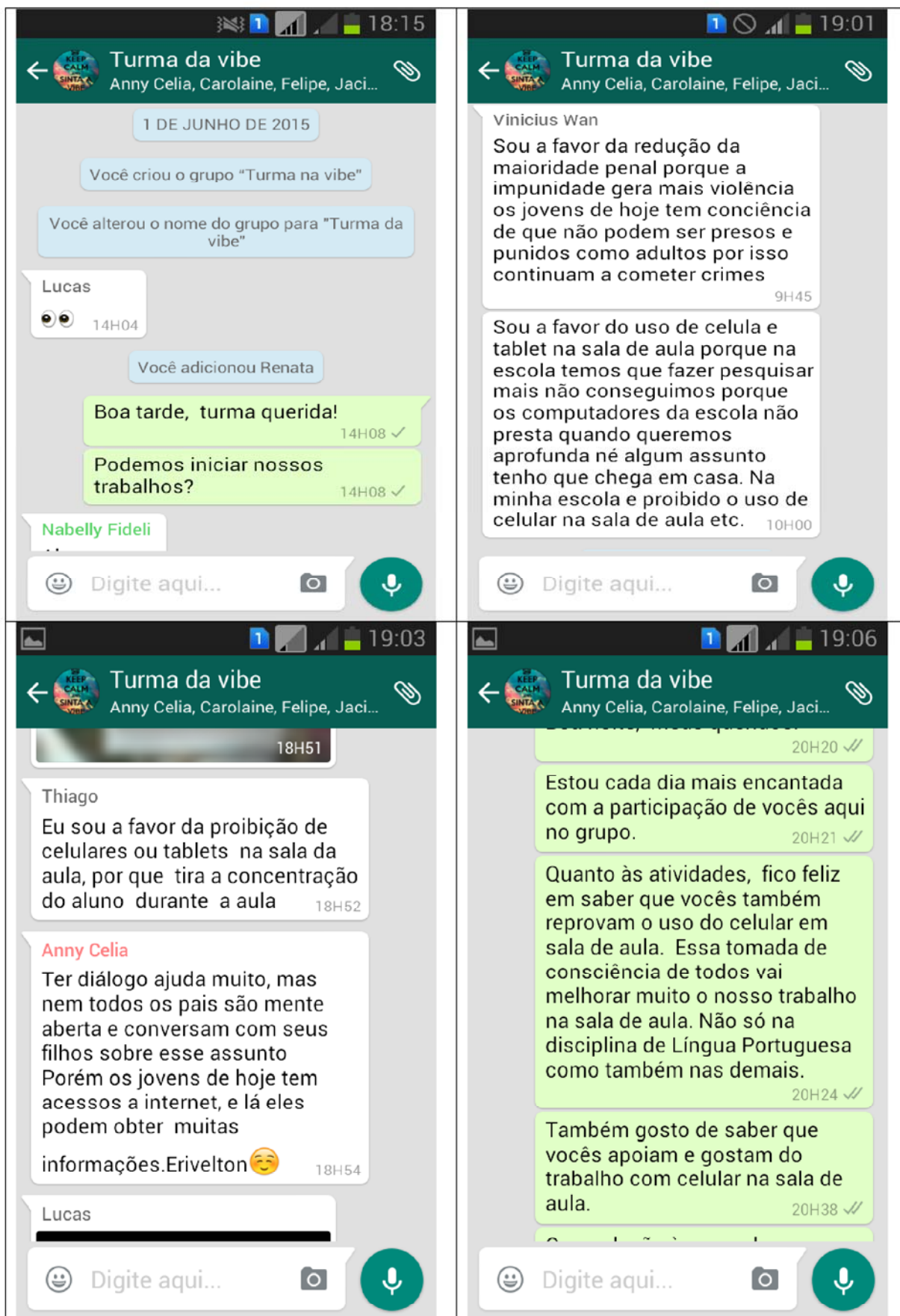
Thalita
P...
R...
R...

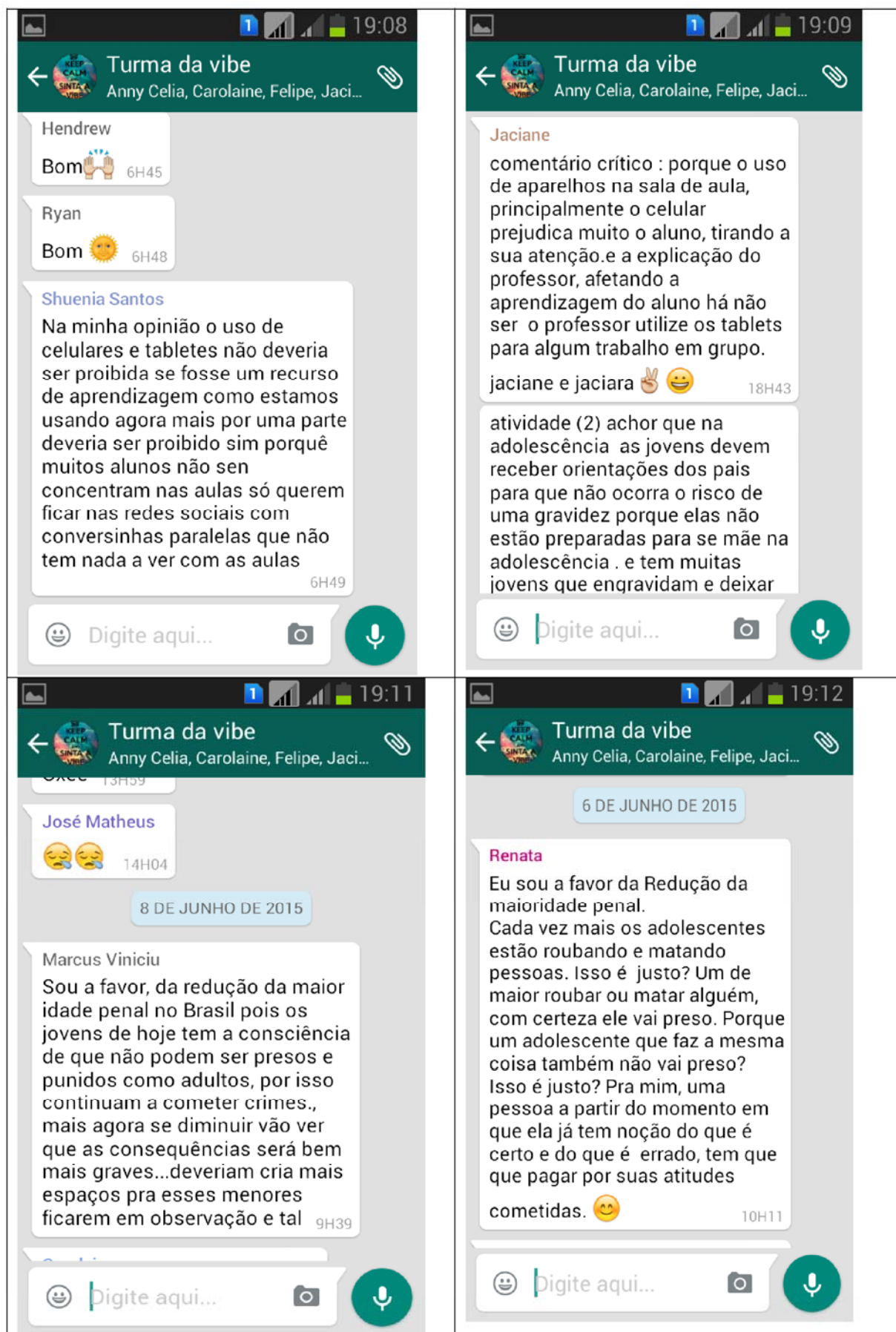
Anexo K: Segunda atividade de produção escrita desenvolvida no 5º ano.







Anexo L: Cópia do texto do *WhatsApp*: atividade desenvolvida no 9º ano.



The image displays four sequential screenshots of a WhatsApp group chat titled "Turma da vibe". The chat participants listed at the top are Anny Celia, Carolaine, Felipe, and Jaci... The time shown on the status bar varies from 19:06 to 19:09.

Top-Left Screenshot (19:06): A green message from an unnamed user discusses the use of mobile phones in the classroom and the importance of open communication with parents regarding adolescent pregnancy prevention. The text reads: "você aporram e gostam do trabalho com celular na sala de aula." (20H38 ✓) and "Com relação à segunda atividade, assim como vocês, eu também acredito que a chave para evitar a gravidez entre adolescentes é conversando abertamente sobre isso. Os pais precisam ter diálogo com os seus filhos e precisam encarar o sexo como algo natural, só assim poderão orientá-los a ter relações sexuais seguras, com o uso do preservativo." (20H44 ✓). Below this, a reaction from "Analice" shows clapping hands and a thumbs up (21H11), and a reaction from "Hendrew" is visible.

Top-Right Screenshot (19:06): A white message from "Ryan" discusses the use of mobile phones in the classroom for important tasks like work and urgent calls. The text reads: "determinados assuntos relacionados a sexualidade." (21H18) and "Evitando assim, uma gravidez precoce" (21H18). Ryan's message follows: "1° atividade: sou a favor do uso do celular em sala de aula pois podemos utilizá-los para coisas importantes. Ex: trabalhos, ligações urgentes e etc." and "2° Atividade: Na minha opinião a família devia aconselhar a usar preservativos e não proibir de nada, a gravidez na adolescência pode mudar tudo na vida de um adolescente e por isso os pais devem aconselhar sempre." (23H09).

Bottom-Left Screenshot (19:08): A green message from an unnamed user refers to the first activity and quotes a deputy: "segundo o deputado, pode ser usado o celular em sala para atividades pedagógicas, ou seja, quando fizer parte do planejamento do professor." (19H55 ✓). Below this, a white message from "Hendrew" explains that mobile phone use in the classroom is not prohibited because it is sometimes needed for urgent cases and should be used in specific hours as directed by the teacher. The text reads: "1° Não era pra ser proibido uso de celulares em sala de aula porque as vezes precisa-se estar com o aparelho para casos de urgência.. era pra ser tudo liberado agora para se usar em horas específicas que o professor mandar utilizar..." (19H56).

Bottom-Right Screenshot (19:09): A white message from "Jaciane" provides a critical comment on mobile phone use in the classroom, stating it distracts students and hinders learning. The text reads: "comentário crítico : porque o uso de aparelhos na sala de aula, principalmente o celular prejudica muito o aluno, tirando a sua atenção.e a explicação do professor, afetando a aprendizagem do aluno há não ser o professor utilize os tablets para algum trabalho em grupo." (18H43). Below this, a white message from an unnamed user discusses the second activity, emphasizing the need for parental guidance to prevent adolescent pregnancy. The text reads: "atividade (2) acho que na adolescência as jovens devem receber orientações dos pais para que não ocorra o risco de uma gravidez porque elas não estão preparadas para se mãe na adolescência . e tem muitas jovens que engravidam e deixar".

