



**UNIVERSIDADE ESTADUAL DA PARAÍBA
PRÓ-REITORIA DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM FORMAÇÃO DE
PROFESSORES**

JOEL GUEDES DE SOUSA

**PRÁTICAS DE LEITURA NA SALA DE AULA: UM OLHAR
VOLTADO PARA FORMAÇÃO DO LEITOR**

CAMPINA GRANDE - PB

2019

JOEL GUEDES DE SOUSA

**PRÁTICAS DE LEITURA NA SALA DE AULA: UM OLHAR
VOLTADO PARA FORMAÇÃO DO LEITOR**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Formação de Professores, da Universidade Estadual da Paraíba, *campus* I, como parte das exigências para obtenção do grau de Mestre em Formação de Professores.

Orientadora: Prof^a. Dr^a. Maria de Lourdes da Silva Leandro.

CAMPINA GRANDE - PB

2019

É expressamente proibido 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 do trabalho.

S725p Sousa, Joel Guedes de.
Práticas de leitura na sala de aula [manuscrito] : um olhar voltado para a formação do leitor / Joel Guedes de Sousa. - 2019.
152 p. : il. colorido.
Digitado.
Dissertação (Mestrado em Profissional em Formação de Professores) - Universidade Estadual da Paraíba, Pró-Reitoria de Pós-Graduação e Pesquisa, 2019.
"Orientação : Prof. Dr. Maria de Lourdes da Silva Leandro, Departamento de Letras e Artes - CEDUC."
1. Análise do Discurso. 2. Condições de produção da leitura. 3. Formação do leitor. I. Título
21. ed. CDD 372.4

JOEL GUEDES DE SOUSA

**PRÁTICAS DE LEITURA NA SALA DE AULA: UM OLHAR VOLTADO
PARA FORMAÇÃO DO LEITOR**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Formação de Professores, da Universidade Estadual da Paraíba, *campus* I, como parte das exigências para obtenção do grau de Mestre em Formação de Professores.

Aprovada em: 03/04/2019

Maria de Lourdes da Silva Leandro

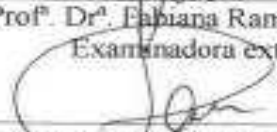
Prof.^a Dr.^a Maria de Lourdes da Silva Leandro / UEPB

Orientadora



Prof.^a Dr.^a Fabiana Ramos / UFCG

Examinadora externa



Prof. Dr. Linduarte Pereira Rodrigues / UEPB

Examinador interno

Prof.^a Dr.^a Patrícia Cristina de Aragão / UEPB

Suplente

CAMPINA GRANDE – PB

2019

AGRADECIMENTOS

Agradeço a Deus por me sustentar com toda sua plenitude ao me fortalecer, guardar o meu caminho e guiar todos os meus passos tornando esse momento um desafio possível.

A professora Dr^a. Maria de Lourdes por ser uma pessoa que me faz entender que o desafio da compreensão está em mim. Seu trabalho de orientação está em repassar o melhor de si, pois se dedica profundamente em sua tarefa de nos ensinar. E como uma pessoa forte e sensível esteve comigo nas orientações da Graduação, Especialização e no Mestrado. Desse modo, contribuindo com a minha formação, gratidão sempre!

Aos meus pais e irmãos que não se distanciam de mim e fazem o possível para que eu possa chegar aonde desejar ir.

Aos alunos e a professora do 4º ano da Escola Municipal João Emídio dos Santos por me receberem em sua sala de aula abrindo espaço para que eu pudesse desenvolver esta pesquisa.

À gestora escolar Selma e a secretaria de educação do município de Tacima - PB que possibilitaram que este trabalho fosse realizado.

Aos meus colegas de turma que são companheiros de jornada e aos professores do Mestrado em Formação de Professores que contribuíram com aprimoramento do nosso pensamento crítico.

À secretaria e a coordenação do Mestrado em Formação de Professores por nos receberem com toda atenção.

Aos professores Examinadores Dr. Linduarte Pereira Rodrigues e Dr^a. Fabiana Ramos por contribuírem com a construção desse estudo.

Por fim, aqueles que direta ou indiretamente passaram pelo meu caminho e torcem pelo meu sucesso!

“A lembrança da vida da gente se guarda em trechos diversos, cada um com seu signo e sentimento...”

(Guimarães Rosa, Grande sertão: Veredas)

RESUMO

Este estudo apresenta uma ação docente em que o professor de Língua Portuguesa desenvolve um projeto de leitura em uma turma do 4º ano do ensino fundamental I com a parceria da professora deste ano escolar. Por conseguinte, estimula práticas de leitura dando espaço para que o sujeito aluno possa expor suas experiências discursivas. Para isso, considera que a leitura aponta para várias acepções, que não só a de decodificação. Sob uma perspectiva discursiva, pode ser entendida como construção de sentidos, quando leva em conta a história de leitura do sujeito leitor, uma vez que a leitura, nessa direção teórica, é de natureza sócio-histórica e ideológica, condição para a interpretação e compreensão dos sentidos. Fundamentando, assim, a concepção de leitura, esta pesquisa tem como questão-problema: Em que sentido as condições de produção de leitura, em seus aspectos sócio-histórico, cultural e ideológico, poderão contribuir para o desenvolvimento do leitor numa turma de alunos do 4º ano do ensino fundamental I? Nesse sentido, a Análise do Discurso em sua constituição sócio-histórica contribuiu, nessa pesquisa, para a compreensão do processo da leitura em que o sujeito aluno-leitor pudesse não só decodificar palavras ou retirar apenas informações explícitas no texto, mas também fosse capaz de compreender as estratégias existentes nele, levando em conta as relações históricas e os implícitos. Portanto, tem como objetivo geral contribuir para discussões sobre o processo de desenvolvimento da leitura e do leitor, que priorize a ressignificação do lugar do aluno como leitor e do professor como formador e leitor, considerando suas histórias, suas culturas, seus contextos sociais e ideológicos. E tem como objetivos específicos: a) Identificar aspectos sociais e ideológicos da formação do aluno leitor para o desenvolvimento de uma prática de leitura que dialogue com as condições de produção de sua história de leitura; b) Interpretar os sentidos a partir da leitura de textos selecionados, considerando as condições históricas e ideológicas do sujeito leitor e da leitura, c) Analisar os modos de ler do aluno em formação, considerando seu deslocamento como leitor (de perfil ascendente) decodificador para leitor que constrói, produz sentidos. Essa pesquisa fundamenta-se em Brandão (2004), Dantas (2007), Orlandi (2004; 2007; 2012), Fernandes (2007), Rojo (2009), Geraldi (2003), dentre outros. Desenvolve uma pesquisa ação, em que professor e alunos estão envolvidos na pesquisa, por isso, também se trata de uma prática exploratória. Os dados colhidos foram analisados sob a perspectiva da análise interpretativista, focalizando uma abordagem qualitativa dos dados. Através dos dados selecionados como *corpus* da pesquisa, constatou-se que, em um primeiro momento, houve uma progressão no modo como os alunos liam os textos, inicialmente, reproduzindo os sentidos, parafraseando os comentários dos autores. No decorrer do trabalho, alguns alunos apresentaram sinais de que já ponderavam o assunto, discutiam, trazendo sua realidade para o contexto da discussão, percebendo que os sentidos podem se evidenciar na relação com suas histórias e sua cultura, o que indica que as condições de produção da leitura contribuíram no processo de compreensão dos alunos.

Palavras-Chave: Análise do Discurso. Condições de produção da leitura. Formação do leitor.

RESUMEN

Este estudio presenta una actividad de enseñanza en la que el profesor de Lengua Portuguesa desarrolla un proyecto de lectura en una clase de cuarto año de la escuela primaria que una asociación con el maestro de este año escolar. Por lo tanto, estimula prácticas de lectura dando espacio para que el sujeto alumno pueda exponer sus experiencias discursivas. Para ello, considera que la lectura apunta a varias acepciones, que no sólo la de decodificación. En una perspectiva discursiva, puede ser entendida como construcción de sentidos, cuando toma en cuenta la historia de lectura del sujeto lector, una vez que la lectura, en esa dirección teórica, es de naturaleza socio-histórica e ideológica, condición para la interpretación y comprensión de los sentidos. En el sentido de que las condiciones de producción de lectura, en sus aspectos socio-histórico, cultural e ideológico, pueden contribuir al desarrollo del lector en una clase de alumnos del aula, 4º año de la enseñanza fundamental I? En este sentido, el Análisis del Discurso en su constitución socio-histórica contribuyó, en esa investigación, a la comprensión del proceso de la lectura en que el sujeto alumno-lector pudiera no sólo decodificar palabras o retirar sólo informaciones explícitas en el texto, pero también fuese capaz de comprender las estrategias existentes en él, teniendo en cuenta las relaciones históricas y las implícitas. Por lo tanto, tiene como objetivo general contribuir a discusiones sobre el proceso de desarrollo de la lectura y del lector, que priorice la resignificación del lugar del alumno como lector y del profesor como formador y lector, considerando sus historias, sus culturas, sus contextos sociales e ideológicos . Y tiene como objetivos específicos: a) Identificar aspectos sociales e ideológicos de la formación del alumno lector para el desarrollo de una práctica de lectura que dialogue con las condiciones de producción de su historia de lectura; b) Interpretar los sentidos a partir de la lectura de textos seleccionados, considerando las condiciones históricas e ideológicas del sujeto lector y de la lectura, c) Analizar los modos de lectura del alumno en formación, considerando su desplazamiento como lector (de perfil ascendente) decodificador para el lector que construye, produce sentidos. En el caso de que se produzca un cambio en la calidad de la información, se debe tener en cuenta que, Se desarrolla una investigación de acción, en la que el profesor y los alumnos participan en la investigación, por lo que también se trata de una práctica exploratoria. Los datos recogidos se analizaron desde la perspectiva del análisis interpretativista, enfocando un enfoque cualitativo de los datos. A través de los datos seleccionados como corpus de la investigación, se constató que, en un primer momento, hubo una progresión en el modo como los alumnos leían los textos, inicialmente, reproduciendo los sentidos, parafraseando los comentarios de los autores. En el transcurso del trabajo, algunos alumnos presentaron señales de que ya ponderaban el asunto, discutían, trayendo su realidad al contexto de la discusión, percibiendo que los sentidos pueden evidenciarse en la relación con sus historias y su cultura, lo que indica que las condiciones de la producción de la lectura contribuyeron en el proceso de comprensión de los alumnos.

Palabras-clave: Análisis del Discurso. Condiciones de producción de la lectura. Formación del lector.

LISTA DE SIGLAS

AD – Análise do Discurso

CP - Condições de Produção

FD – Formação Discursiva

FI – Formação Ideológica

HQ – História em Quadrinhos

PCN – Parâmetros Curriculares Nacionais

LISTA DE FIGURAS

Figura I – Chico Bento no Shopping.....	80
Figura II - A história do galo Ataliba.....	82
Figura III – Perguntas orais sobre o personagem Chico Bento.....	87
Figura IV - Apresentação de alguns Personagens da Turma do Chico Bento....	88
Figura V - Capas de Gibis do Chico Bento.....	89
Figura VI – Chico Bento em Tem Lixo na Lagoa.....	96
Figura VII – Atividade de compreensão leitora – Remontagem.....	97
Figura VIII – Produção textual sobre a visita ao shopping.....	102
Figura IX – Atividade final – 4º ano (Produção através do gênero textual).....	108
Figura X – Atividade final - 4º ano.....	113
Figura XI - Encenação - história em quadrinhos – alunos do 4º ano.....	114

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Perfil da turma do 4º ano durante a pesquisa.....	60
Quadro 2 – Etapas de geração dos dados.....	66
Quadro 3 – Atividades de sondagem – Observações das aulas de leitura.....	67
Quadro 4 – Plano de ensino.....	72
Quadro 5 – Desenvolvimento das aulas de leitura.....	74
Quadro 6 – Avaliação do projeto.....	116

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	14
CAPÍTULO I	
1 ANÁLISE DO DISCURSO: PRODUZINDO SENTIDOS.....	19
1.1 DISCURSO E SENTIDO.....	19
1.2 SUJEITO: POSIÇÃO SUJEITO.....	23
1.3 FORMAÇÃO IDEOLÓGICA E FORMAÇÃO DISCURSIVA.....	25
1.3.1 O interdiscurso.....	29
1.3.2 Condições de produção da leitura	30
CAPÍTULO II	
2 LEITURA: CONCEPÇÕES TEÓRICAS E A LEITURA NO ENSINO DA LÍNGUA MATERNA.....	34
2.1 CONCEPÇÕES DE LEITURA	34
2.2 LEITURA: PERSPECTIVAS DISCURSIVAS.....	38
2.3 TEXTO E DISCURSO NA AULA DE LÍNGUA MATERNA	41
2.4 O ENSINO DA LEITURA COMO VALOR SOCIAL: A FORMAÇÃO DO LEITOR.....	45
2.4.1 A formação do professor de linguagens	47
2.4.2 Aprendizagem da leitura como prática social.....	51
CAPÍTULO III	
3 ASPECTOS METODOLÓGICOS DA PESQUISA.....	55
3.1 NATUREZA DA PESQUISA.....	55

3.2	CONDIÇÕES PARA GERAÇÃO DOS DADOS.....	58
3.2.1	O locus da pesquisa – Escola do Braga.....	58
3.2.2	Sujeitos da pesquisa.....	59
3.2.3	O perfil da professora do 4º ano e dos seus alunos.....	61
3.3	GERAÇÃO DOS DADOS.....	64
3.3.1	Etapa I – Atividades de sondagem - Observações das aulas de leitura.....	67
3.3.2	Etapa II – A proposta de intervenção: plano de ensino.....	70
3.3.3	Instrumentos da pesquisa e critério(s) para seleção do <i>corpus</i>	84
	CAPÍTULO IV	86
4	ANÁLISE DE UMA PRÁTICA DE LEITURA EM UMA TURMA DO 4º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL I	86
4.1	ASPECTOS CULTURAIS E HISTÓRICOS DA LEITURA NO 4º ANO: CONTEXTUALIZAÇÃO E LEITURA DO GÊNERO TEXTUAL: HQ.....	86
4.2	NA PRÁTICA DA LEITURA EM SALA DE AULA, A POSIÇÃO-SUJEITO DO ALUNO: DE LEITOR ASCENDENTE PARA LEITOR DISCURSIVO.....	90
	CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	120
	REFERÊNCIAS.....	125
	APÊNDICES	
	ANEXOS	

INTRODUÇÃO

No cotidiano educacional, muito se fala sobre as mudanças que envolvem o processo de ensino aprendizagem da leitura na sala de aula, mas observamos que ainda é muito recorrente um ensino de leitura constituído pela perspectiva tradicional, isto é, a orientação ainda se concentra apenas na noção de que o aluno deve simplesmente decodificar as palavras, repetindo o que o texto diz, não abrindo a possibilidade de aprimorar os sentidos que estão disseminados por trás dos discursos, o que torna o aluno um leitor com limitações na sua formação, assim, com dificuldades de agir criticamente diante das exigências do seu cotidiano.

Através da leitura, o aluno pode se conhecer e compreender o outro, entendendo que ela abre caminhos, produzindo sentidos que estão articulados com a sua história. Destarte, a ação docente nas práticas leitoras é essencial, se essa ação for transformadora, seja ela nas séries iniciais ou finais, pois como sujeitos de uma sociedade em movimento, necessitamos de um ensino de leitura em uma perspectiva mais ampla, isto é, trabalhar a leitura, trazendo as condições de produção para o envolvimento das histórias leitoras do sujeito aluno. Por se tratar de uma categoria fundamentada pela Análise do Discurso, ao visualizarmos as condições de produção da leitura, estamos abordando a realidade social do leitor, em uma visão reflexiva e histórica, fatores que nos auxiliaram na análise dos dados.

Ao considerar a prática de leitura em uma instituição escolar que se localiza na zona rural, que tem sujeitos alunos com condições sociais e históricas, peculiares a sua realidade social, buscamos neste trabalho nos unir à professora do 4º ano, com sua turma da primeira fase do Ensino Fundamental. Realizamos um trabalho em que o aluno ocupou o lugar de leitor, estabelecendo, sempre, no modo de ler os textos, uma relação entre os sentidos e contextos sociais, culturais, históricos e ideológicos, que constituem sua realidade social, ou seja, procuramos realizar um trabalho cujas condições de produção da leitura favorecessem uma mudança de perspectiva na produção de sentidos pelo aluno.

Nesse contexto, o professor de Língua Portuguesa dessa escola, pesquisador desse trabalho, percebendo que havia uma preocupação dos demais professores de outras disciplinas, no sentido de que alguns alunos, de todas as turmas, não desenvolviam um nível de leitura que se espera para o ano escolar nos quais se encontravam, resolveu compartilhar sua preocupação, já que, nessa instituição, a reclamação de muitos professores da segunda fase do Ensino Fundamental é de que o aluno chega a essa segunda fase sem saber ler,

decodificando letra por letra ou simplesmente palavras e, em poucos casos, usando seus conhecimentos prévios para compreender o conteúdo.

Então, é preciso um olhar mais atento que visualize as práticas de leitura desde os primeiros anos da educação básica, como é o caso da turma do 4º ano, período em que os alunos saem de um estágio escolar que traz uma história de leitura que pode nos ajudar a rever aspectos da sua formação leitora. Desse modo, esse trabalho pode dar espaço para se discutir a importância das condições de produção da leitura, como aspectos importantes da produção de sentidos para o aluno, principalmente, através de um processo de desenvolvimento e construção do seu lugar de leitor.

Ao atuar como um mediador do aluno com a leitura, o professor deve ser, não só um agente do ensino, mas também um produtor de sentidos, e um agente proporcionador de desafios. Para isso, ele necessita de um envolvimento de todo o sistema escolar colaborando com tal situação. Assim, nesse estudo, contamos com o auxílio da professora do 4º ano e seus alunos e o professor responsável por esta pesquisa. Nesse caso, o docente passa a enxergar o aluno e a sua relação com a leitura de modo essencial para a compreensão e a reflexão sobre leitura.

A leitura, por fazer parte do cotidiano escolar, deveria ser prioridade em todas as nossas aulas. O que acontece é que a orientação do ensino de Língua Portuguesa, na sua base tradicional, prioriza em todas as séries do Ensino Fundamental I, II e Médio, o conteúdo de gramática (morfologia, sintaxe, etc.), ortografia, acentuação, deixando sempre a leitura em segundo plano, e, com isso, a formação de um aluno crítico e participativo fica comprometida. Por essa razão, é preciso que o professor não se limite às práticas de leitura voltadas para decodificação, mas pense em elaborar aulas de leitura, levando em consideração as habilidades leitoras dos seus alunos, intervindo com práticas que realmente busquem instaurar sentidos.

O homem, em seu processo evolutivo, tanto no que se refere à leitura quanto à escrita, passou por inúmeras transformações e, na sociedade atual, ele se depara com uma multiplicidade de sentidos que o constitui não só socialmente, mas também em uma conjuntura histórica e ideológica. Podemos dizer que se trata de um sujeito constituído sócio-histórico ideologicamente. Nesse contexto, inserimos a leitura como sendo uma das condições fundamentais para sua formação sócio-histórica.

Situando, nessa direção, a leitura na escola, este trabalho tem como proposta a discussão acerca dos movimentos do sujeito leitor do 4º ano do Ensino Fundamental de uma escola pública, situada em uma zona rural, observando a sua competência para leitura e as

influências no que se refere às condições de produção do sujeito-leitor. Nesse sentido, exploramos no ensino da leitura, os aspectos sócio-históricos e ideológicos como constituintes da significação da/na língua. Desse modo, consideramos esses aspectos como várias formas de linguagem que, ao se articularem, promovem a emergência de modos de ler que contribuem com o entendimento da capacidade de compreensão do aluno-leitor.

A discussão em torno da prática e formação do leitor na escola está diretamente relacionada a uma concepção de linguagem que deve direcionar e/ou fundamentar o que é ler, ser leitor na sociedade de hoje. Assim, esse estudo, no que diz respeito ao estudo da linguagem, fundamenta-se na concepção de linguagem como sistema discursivo que, como trabalho simbólico, se constitui significativamente no social e na história.

Segundo a Análise do Discurso (doravante AD), como afirma (ORLANDI, 2012a), a condição de existência da linguagem é a incompletude, por estar aberta à multiplicidade de sentidos possíveis, produzidos pelos discursos. A Análise do Discurso procura tratar dos processos de constituição do fenômeno linguístico e não meramente do seu produto, diferente da Linguística tradicional que considera apenas a constituição estrutural da língua, ou seja, fonológica, morfológica e sintática, concebendo a significação como sistêmica.

No universo escolar, o aluno convive com diferentes formas de linguagem que precisam de um trabalho que não se atenha unicamente a formas tradicionais de ensino, é preciso considerar que a linguagem não é apenas transmissão de informação, mas transformadora, ação sobre a natureza e ação concertada com o homem, (ORLANDI, 2012a, p. 20). É neste cenário, onde operam as formas de linguagem e sua relação com o mundo, que precisamos colocar a sala de aula como um lugar de reflexão sobre as práticas pedagógicas, já que estas, muitas vezes, não valorizam a leitura da maneira como se deve, pois, em seu percurso, não dão voz ao aluno. Para Orlandi (2012a, p. 50), o espaço da leitura escolar exclui da sua consideração o fato de que o aluno convive em seu cotidiano com diferentes formas de linguagem.

Nesse sentido, a Análise do Discurso em sua constituição sócio-histórica, contribuiu, nessa pesquisa, para a compreensão do processo da leitura em que o sujeito aluno-leitor pudesse não só decodificar palavras ou retirar apenas informações explícitas no texto, mas também fosse capaz de compreender as estratégias existentes nele, levando em conta as relações históricas e os implícitos.

Os PCN de Língua Portuguesa de 1ª à 4ª Série (BRASIL, 1997, p. 53) citam que nas atividades de leitura, o trabalho de reflexão sobre a língua é importante por possibilitar a discussão sobre diferentes sentidos atribuídos aos textos e sobre os elementos discursivos que

validam ou não essas atribuições de sentido. Propicia ainda a construção de um repertório de recursos linguísticos a ser utilizado na produção de textos. Para formar cidadãos capazes de compreender os diferentes textos com os quais se defrontam, é preciso, então, que o professor organize um trabalho educativo em torno da leitura, para que seus alunos experimentem e aprendam isso na escola.

Considerando esse contexto problematizador e teórico, sobre a leitura na sala de aula e o leitor, essa pesquisa se orienta pela seguinte questão problema: Em que sentido as condições de produção de leitura, em seus aspectos sócio-histórico, cultural e ideológico, poderão contribuir para o desenvolvimento do leitor numa turma de alunos do 4º ano do ensino fundamental I?

A partir desse questionamento, traçamos o seguinte objetivo geral: Contribuir para discussões sobre o processo de desenvolvimento da leitura e do leitor, que priorize a ressignificação do lugar do aluno como leitor e do professor como formador e leitor, considerando suas histórias, suas culturas, seus contextos sociais e ideológicos. E como objetivos específicos: a) Identificar aspectos sociais e ideológicos da formação do aluno leitor para o desenvolvimento de uma prática de leitura que dialogue com as condições de produção de sua história de leitura; b) Interpretar os sentidos a partir da leitura de textos selecionados, considerando as condições históricas e ideológicas do sujeito-leitor e da leitura; c) Analisar os modos de ler do aluno em formação, considerando seu deslocamento como leitor (de perfil ascendente) decodificador para leitor que constrói, produz sentidos.

Ao promover o desenvolvimento da leitura e do leitor na sala de aula, esta pesquisa se justifica por trazer discussões e reflexões sobre práticas de leitura capazes de envolver sujeitos para um aprendizado de leitura, cujo aluno leitor possa não só decodificar letras, mas principalmente, negociar sentidos que o constituam como sujeito social e ideológico, compreendendo que ler possibilita um horizonte de expectativas e aprendizado. Assim, ao professor como formador e leitor, requer colaborar com a formação de um aluno leitor que se posicione como um leitor, capaz de compreender as exigências que o envolvem como sujeito social.

Apresentamos, em seguida, a organização que estrutura este trabalho. Além dessa introdução, esse trabalho é composto por quatro capítulos: o primeiro aborda a contribuição da Análise do Discurso francesa, evidenciando mais precisamente a noção de Discurso, Sentido e Leitura, Formação Ideológica e Formação Discursiva, Interdiscurso e Posição Sujeito.

O segundo capítulo procurou desenvolver o tema, leitura: concepções teóricas e a

leitura no ensino de língua materna. Apresenta, assim, os seguintes tópicos: concepções de leitura, leitura – perspectivas discursivas, texto e discurso na aula de língua materna, o ensino da leitura como valor social – a formação do leitor, prosseguindo com a abordagem de formação do professor de língua(gens), concluindo com aprendizagem da leitura como prática social.

No terceiro capítulo, abordamos a orientação metodológica do referido estudo: a natureza da pesquisa, condições para geração dos dados em que trazemos informações sobre o *locus* da pesquisa e os sujeitos da pesquisa, perfil da professora e alunos do 4º ano e, em seguida, sobre a geração de dados e as etapas que fundamentam sua análise. Esclarecendo que condições tivemos para a geração dos dados, apresentamos nosso produto, um Plano de Ensino que apresenta a proposta de conteúdo e objetivos que fundamentam o desenvolvimento da intervenção realizada em sala de aula. Segue a esse plano, a organização sistematizada das atividades relacionadas ao trabalho em sala de aula.

No quarto capítulo, analisamos a prática de leitura na turma do 4º ano, apresentando discussões sobre os dados gerados e selecionados. Abordamos no tópico 4.1 os aspectos culturais e históricos da leitura no 4º ano: contextualização e leitura do gênero HQ. Já o tópico 4.2 aponta para a prática da leitura em sala de aula, a posição-sujeito do aluno: de leitor ascendente para leitor discursivo. Por último, trazemos as considerações finais, nas quais apresentamos nossas reflexões sobre a realidade social, histórica e cultural que constituiu a sala de aula desse estudo.

CAPÍTULO I

1 ANÁLISE DO DISCURSO: PRODUZINDO SENTIDOS

Neste capítulo, versaremos sobre a Análise do Discurso que trabalha com a concepção de discurso de natureza sócio-histórica e ideológica e, por essa razão, se torna primordial para um estudo que prioriza o sujeito-leitor em uma perspectiva de leitura de base cultural, social, histórica e ideológica. Para isso, precisamos situar essa noção de discurso, na sua rede de relação de sentidos com o(s) sujeito(s) de discurso.

Para que entendamos como se constitui o sujeito-leitor na Análise de Discurso, trazemos a fundamentação teórica da AD sobre a noção de que esse sujeito ocupa uma posição, a qual chamamos posição-sujeito, responsável por instituir os sentidos no jogo discursivo de articulação da história com o imaginário e a ideologia. Por esse motivo, também argumentamos um pouco sobre formação ideológica e formação discursiva, em que se situam esses sujeitos, devido ao fato de que sua organização se dá através de posições que se articulam produzindo sentido.

Portanto, é essencial termos essa articulação, para entendermos que o sujeito aluno leitor faz parte de uma sociedade diversificada culturalmente e, por isso, precisamos considerar as condições de produção do discurso, tópico que considera o contexto sócio-histórico e ideológico do sujeito na posição de leitor. Abordamos, como tópicos finais desse capítulo, algumas informações sobre o interdiscurso e as condições de produção da leitura.

1.1 DISCURSO E SENTIDO

A concepção sobre discurso se reveste de múltiplos sentidos, desde o momento em que alguém se pronuncia sobre um fato cotidiano, histórico, político, humorístico ou até educacional dizemos que estão sendo proferidos discursos. Mas será isso mesmo? Precisamos recorrer a um viés científico para termos uma noção de qual é a base inicial dessa área do conhecimento. De início, esta é uma teoria que teve seu auge na França, mais precisamente na década de 1960, tendo como precursor Michel Pêcheux, um filósofo envolvido nos debates

em torno do marxismo, da psicanálise e epistemologia. E sob uma conjuntura política teve seus ideais calcados na luta de classes, na história e nos movimentos sociais (MUSSALIM, 2001, p. 102).

Assim, em busca de horizontes que não se submetessem unicamente a uma conjuntura estruturalista da linguagem, nascem novas concepções relativas à ideologia e ao sujeito. O ponto de partida da Análise do Discurso (AD) é o próprio discurso. E, para que o discurso tenha uma existência material, necessita de elementos linguísticos, ou seja, para Fernandes (2007, p. 18), é na língua e pela língua que o discurso revela sua relação com a exterioridade. Esses são aspectos sociais e ideológicos impregnados nas palavras, quando são pronunciadas. Desse modo, sempre que fazemos uma relação com a história e em determinadas formações sociais estamos em essência construindo sentidos.

Orlandi (2004, p. 36) lembra que a Análise do Discurso trabalha com a materialidade da linguagem, considerando-a em seu duplo aspecto: o linguístico e o histórico, enquanto indissociáveis no processo de produção de sujeito do discurso e dos sentidos que o significam, permitindo dizer que o sujeito é um lugar de significação historicamente constituído por dizeres de outro lugar e outros sujeitos.

Na nossa sociedade, exercemos posições, seja como professor ou alunos, somos sujeitos que falando ocupamos lugares que são constituídos por dizeres que são silenciados pela nossa memória. Assim, o discurso considera a língua sob a ótica do funcionamento e da produção de efeitos de sentido. Dantas (2007, p.19) nos diz que a língua é uma ordem que toca o equívoco, a falha, e está sujeita à interpretação, porque funciona duplamente como material simbólico e histórico. Então, o discurso como produção de sentidos e/ou como efeitos de sentidos precisa da língua para se materializar. Assevera o autor que a materialidade se refere ao conjunto dos recursos linguísticos.

Esses recursos, quando materializados, concretizam o discurso, deixando marcas produzindo sentido. Sobre esse processo do movimento de palavras, explica Dantas (2007, p.19-20) que a materialidade dos recursos linguísticos ou “gramática” de uma língua é percebida a partir da expressão fonológica, morfológica, lexical, sintática e semântica. Ao produzir sentidos, o sujeito se revela e, na maioria das vezes, as expressões produzidas em seu discurso são entrelaçadas pelo uso que fazem, o que as torna historicamente constitutivas. Nesse sentido, frisa o autor que essa peculiaridade gera um jogo de palavras, em que o trocadilho, a piada são exemplos desse entrelaçamento histórico de recursos linguísticos.

Ainda, segundo Dantas (2007), quando afirmamos “histórico”, incluímos aspectos culturais, políticos, étnicos, religiosos e demais valores da ética social. Portanto, é sobre esses

fatores históricos que nos debruçamos nesta pesquisa, buscando compreender que o sujeito aluno leitor, em sua formação histórica e social, traz consigo aspectos éticos, políticos, culturais e religiosos que, na sua inter-relação, produzem sentido. Considerando que essa relação faz caracterizar o discurso como simbólico, Dantas (2007) vem nos dizer que o simbólico pode ser entendido como sendo o sentido da língua (que resultou da materialidade escolhida, de modo consciente, pelo sujeito) afetado pela organização do texto e pela estruturação do discurso, pois o simbólico da língua é a conjunção do sujeito que a usa, do texto que a veicula e dos discursos transversos que a constituem. Em síntese, podemos dizer que a linguagem é um trabalho simbólico que se constitui de processos histórico-sociais dos sentidos.

Esse trabalho simbólico da língua é afetado, então, pela estruturação dos discursos, no texto. Dantas (2007), baseando-se em Charaudeau (2001) destaca que é preciso distinguir linguagem, texto e discurso. O texto, para Dantas, não reestrutura a língua sozinho, mas é atravessado, e muitas vezes confundido, com diferentes discursos. Texto, então, no contexto da AD, é espaço, lugar discursivo onde se trabalha a língua, reatualizando-a sempre e atualizando os discursos. O processo de retomada do(s) discurso(s), no texto, seja na reprodução ou na transformação, é atravessado por outros discursos, constituindo sentidos, concebidos na memória do sujeito.

Esse processo, segundo a AD, é o responsável pela produção de efeitos de sentido, devido à interdiscursividade (relações entre diferentes discursos), que atravessa as palavras, os enunciados e os textos enquanto memória. Assim, fica perceptível que o processo de constituição do discurso se dá através da memória discursiva em que a produção de sentidos é marcada pelo equívoco¹. Concebemos que os diferentes discursos são fundamentais para a constituição de um sujeito que produz sentidos e seu entendimento merece um direcionamento mais atento, já que eles se encontram no jogo de palavras dos usuários da língua em suas distintas circunstâncias.

Consequentemente, em diferentes contextos sociais, o uso da escrita ou da fala faz com que os usuários da língua se sintam confusos em compreender o que o outro diz. Portanto, devemos perceber que a língua não cumpre apenas a função de expressar pensamentos ou como instrumento de comunicação. Ela funciona no entremeio do discurso,

¹ A língua é capaz de falha. Essa possibilidade – a da falha – é constitutiva da ordem simbólica. Por seu lado, o equívoco já é fato de discurso, ou seja, é a inscrição da língua (capaz de falha) na história que produz o equívoco. (ORLANDI, 2012b). “Falha”, “equivoco”, na língua, significa entender que o sentido sempre pode ser outro; que não há um só, mas múltiplos sentidos, logo a língua/linguagem não é transparente, é aberta a esses “equivocos”; a essas “falhas”, a contradições.

que a torna um discurso de prática social. (DANTAS, 2007, p. 46). Ao enxergar o discurso como uma prática social, este trabalho desenvolve o estímulo à prática de leitura na sala de aula, trazendo seus aspectos mais peculiares que são os sentidos.

Segundo Pêcheux (1990 *apud* DANTAS 2007, p. 47),

[...] o discurso é um efeito de sentidos entre os locutores, que se manifestam por dois efeitos, o efeito metafórico: ‘fenômeno semântico produzido por uma substituição contextual para lembrar que esse deslizamento de sentido entre x e y é constitutivo do sentido de x e y’ e efeito parafrástico: ‘o mesmo sistema de representações se reinscreve através das variantes que o repetem progressivamente, é esta repetição do idêntico através das formas diversas’ que caracteriza a produção do sentido.

Percebe-se que quem produz sentido(s) é o sujeito que produz linguagem e também está reproduzido nela, fazendo uma seleção dentro de um contexto social dos meios formais que a língua lhe oferece, e nesse funcionamento articulam-se as formações ideológicas. Assim, em um contexto social, os sujeitos participantes desta pesquisa, ao atuarem como leitores, articulam a linguagem com os aspectos ideológicos da sua formação como leitor, produzindo discurso.

Frisa Orlandi (2012a, p. 24) que a seleção que o sujeito faz entre o que diz e o que não diz também é significativa: ao longo do dizer vão-se formando famílias parafrásticas que significam. Logo, o dizer não é apenas do domínio do locutor, pois tem a ver com as condições com que se produz e com outros dizeres. Em suma, descreve a autora, que o dizer tem sua história, mas não só no aspecto cronológico, mas também no sentido da “intriga”, das articulações dos sentidos.

A linguagem, ao se articular com a história, produz sentido. Sobre essa articulação, Orlandi (2012a, p. 25) informa que há dois grandes processos, que seriam o fundamento da linguagem: processo parafrástico e o processo polissêmico. Colocando ela que o *processo parafrástico* é o que permite a produção do mesmo sentido sob várias de suas formas (matriz da linguagem). Já o *processo polissêmico* é responsável pelo fato de que são sempre possíveis sentidos diferentes, múltiplos (fontes da linguagem).

Sobre esses processos, Dantas (2007, p. 123) fala que a relação que o sentido tem com o discurso é, portanto, de duas naturezas: a) o sentido se realiza interdiscursivamente (em sua constitutividade histórica) no entrelaçamento da língua, do texto e do discurso; b) o sentido se manifesta em marcas enunciativas, como comentários do sujeito, através de formas de fixação de um único sentido ou de formas que explicitam a pluralidade de sentidos e esses sentidos

possíveis são responsáveis por constituir o sujeito em uma posição.

1.2 SUJEITO: POSIÇÃO SUJEITO

Para termos uma percepção da constituição do sujeito, conforme a AD francesa, precisamos fazer uma retomada das três épocas da Análise do Discurso, AD1, AD2 e AD3, versões teóricas produzidas por Pêcheux, que não se definem precisamente por uma divisão cronológica, mas refletem essencialmente a elaboração e reelaboração dos conceitos que constituem o aparato teórico e metodológico desse campo do saber (FERNANDES, 2007, p. 85). Portanto, decorrente dessas três épocas, têm-se diferentes noções de sujeito. Conforme Mussalin e Bentes (2001), na AD1, a concepção de sujeito está ligada a uma instituição, ou seja, a uma teoria ou uma ideologia. Na AD2, o sujeito passa a ser concebido como aquele que desempenha diferentes papéis de acordo com as várias posições que ocupa no espaço do interdiscurso. Já na AD3, o sujeito é essencialmente heterogêneo, clivado², dividido. Concluindo, as autoras dizem que, apesar de distintas, as concepções de sujeito nessas três fases da AD, elas possuem uma característica em comum: o sujeito não é senhor de sua vontade. Diante dessa colocação, entendemos que, ao nos colocarmos como leitores, seja na posição de um aluno ou professor, não estaremos agindo de acordo com o que pensamos ser verdade, mas estaremos ocupando posições que determinam o nosso discurso.

O sujeito, em uma perspectiva discursiva, articula-se com o ideológico e, nessa conjuntura ideológica de interpelação, o sujeito do discurso ocupa um lugar social e essa sua constituição de sujeito social se dá através do discurso. Para Orlandi (2005), o sujeito, na Análise do Discurso, é posição, na qual se observam os sentidos possíveis que estão em jogo, pois sujeito e sentido se constituem ao mesmo tempo, na articulação da história, em que entram o imaginário e a ideologia.

O lugar da interpretação, da ideologia, da historicidade representa um jogo de diferentes formações discursivas. Assim, ao realizarmos um trabalho, relacionado à linguagem, constituímos enunciados com diferentes formações discursivas que geram um efeito metafórico, próprio da ordem do simbólico. Portanto, para Orlandi (2004), a ligação entre o que torna um homem um ser simbólico e o homem como ser histórico se encontra na

² Os trabalhos de Authier-Revuz, em torno dos quais se desenvolve essa nova vertente, incorporam descobertas das teorias do inconsciente, que consideram que o centro do sujeito não é mais o estágio consciente, mas que ele é dividido, clivado entre o consciente e o inconsciente. (MUSSALIM e BENTES (2001)

interpretação. Dessa forma, a relação entre língua e discurso nos diz que, quando interpretamos, estamos ocupando um lugar, pois de um lado, os fatos reclamam sentidos de outro, o homem sentenciado a significar, ou seja, esse movimento é o que impulsiona o gesto da interpretação. Ao falar sobre esses gestos de interpretação, relacionando os sujeitos e os sentidos na leitura³, a autora afirma que eles não se dão no vazio, e esclarece a noção de “arquivo” ou “discurso textual” a partir de Pêcheux (1980, *apud* ORLANDI, 2004, p. 95)

O arquivo, ou o discurso textual, é o campo de documentos pertinentes e disponíveis sobre uma questão. Há gestos de leitura que constroem o arquivo, que dão acesso aos documentos e que dão o modo de apreendê-los nas práticas silenciosas da leitura ‘espontânea’. Essas leituras são organizadas e elas dispõem sobre a relação do literal e do interpretativo.

Conforme Orlandi (2004, p. 88), os gestos de interpretação são constitutivos tanto da leitura quanto da produção do sujeito. Ao dizer, esse sujeito se inscreve no interdiscurso, filiando-se a um saber discursivo (uma memória). Logo, todo sujeito, ao se enunciar, “recorre” a um “arquivo”, a discursos disponíveis. E visto que todo sujeito tem seu “discurso textual”, Orlandi (2004, p. 96) entende que, em todo discurso, encontra-se a divisão do trabalho, no que diz respeito à interpretação, distribuído pelas diferentes posições do sujeito: o padre, o professor, o gerente, o líder sindical, o líder partidário etc. Sendo assim, essa relação pode ocorrer tanto em textos falados como em textos escritos que trabalham essa divisão, pois os sentidos não estão soltos e, sim, administrados pelo sujeito de discurso. Nesse sentido, fica evidente que os aparelhos de poder que compõem a nossa sociedade geram a memória coletiva. Dividem os que estão autorizados a ler, a falar e a escrever. Logo, o indivíduo, ao ocupar a posição de um sujeito, não tem a consciência de que ele se constitui em uma posição, efeito ideológico.

Temos que, no domínio discursivo, o sujeito é uma “posição”, entre outras, e é por esse motivo que a linguagem não é transparente nem o sentido é evidente. Se, de um lado, na língua, tem-se a forma empírica (“pata”), a forma abstrata (p/b) e a forma material (linguístico-histórica, ou seja, discursiva), em relação ao sujeito, tem-se, em contrapartida, o sujeito empírico (sociológico), o sujeito abstrato (ideal) e o que chamamos de a “posição” sujeito (ORLANDI, 2004).

Para Orlandi (2004), na Análise do Discurso, a posição-sujeito define-se na relação

³ Leitura: interpretação. Sendo uma função enunciativa da interpretação, a leitura tem sua especificidade que se deve ao fato de ter uma formalidade, uma inserção mais direta no social com suas normas e sua forma histórica. (ORLANDI, 2004)

entre organização e ordem, e, segundo ela, ao se passar da instância da organização para a da ordem, se passa da posição empírico/abstrato para a instância da forma material em que o sentido não é conteúdo, a história não é contexto e o sujeito não é origem de si.

Para ilustrar essa relação do sujeito, face à linguagem, a autora toma, como referência, a argumentação, dizendo que ela é vista no processo histórico em que as posições de sujeito são constituídas. Conforme Orlandi (2004), no nível das formulações, o sujeito já tem sua posição determinada e ele já está sob o efeito da ilusão subjetiva. Nesse caso, entende-se que as filiações ideológicas já estão definidas e o jogo da argumentação não afeta as posições dos sujeitos. Assim, a autora explica que os argumentos (por exemplo, falar a favor dos pobres) são produzidos pelos discursos vigentes, em suas relações historicamente (politicamente, ideologicamente) determinadas.

Por esse viés, entendemos que o leitor atuante nessa pesquisa, aluno leitor de 4º de uma escola do campo, na posição de um sujeito ideologicamente marcado, ocupa uma posição que, ao argumentar, dizer, a partir da sua história e realidade social, produz discurso e, ao interpretar a leitura de textos, retorna a outros arquivos da sua memória, produzindo discursos outros, constituídos ideologicamente. Dessa maneira, ao ocupar a posição de um leitor, o sujeito-aluno produz sentidos que se inter-relacionam em determinadas relações políticas, históricas e ideológicas. Portanto, é um sujeito constituído por Formações Ideológicas (FI) e Formação Discursivas (FD) que, ao se conceber pelos discursos vigentes, tem sua relação histórica (politicamente, ideologicamente) determinados.

Com base nesses diferentes aspectos que envolvem a Análise do Discurso, principalmente no que se refere às Formações Ideológicas (FI) que possuem como um dos seus componentes uma ou várias Formações Discursivas (FD) em sua constituição, apresentaremos abaixo um tópico com informações sobre essas concepções que envolvem a noção de sujeito na Análise do Discurso, determinantes, também, no direcionamento da nossa análise dos dados.

1.3 FORMAÇÃO IDEOLÓGICA E FORMAÇÃO DISCURSIVA

Como frisamos no tópico anterior, a construção teórica da AD configurou-se em três épocas, que são fundamentais para o entendimento da concepção de sujeito, a qual nos referimos neste estudo. Isso, porque as concepções de sujeito da AD1 e da AD2, apesar de

diferentes, são influenciadas por uma teoria da ideologia que coloca o sujeito no quadro de uma formação ideológica e discursiva (BRANDÃO, 1994 *apud* MUSSALIN e BENTES, 2001). Conseqüentemente, ao se colocar nesse quadro, o aluno, ocupando a posição de um leitor, será influenciado pelas formações ideológicas e discursivas que o constituem como sujeito social.

Os sujeitos, em sua formação social, desenvolvem-se em um ambiente cultural, e recebem deste variados modos de articular o que pode e deve ser dito. Assim, em seus aspectos sociais, políticos, religiosos expõem seus modos de agir e atuar no mundo. E é nessa organização de posições políticas e ideológicas que se constituem as formações ideológicas (FI). São essas condições de produção que caracterizam as formações discursivas (FD). Por ser o discurso uma das instâncias em que a materialidade ideológica se concretiza, Brandão (2007) afirma que as formações ideológicas têm como um de seus componentes uma ou várias formações discursivas interligadas.

Ao enfatizarmos o aluno e o professor articulando língua e discurso, ocupando posições de leitores, suas condições históricas e sociais, que se concebem em instâncias ideológicas, são consideradas como condições de produção responsáveis por interpelar o sujeito como sujeito ideológico. Assim, quando representamos o leitor, seja como aluno ou professor, suas atuações estarão ideologicamente marcadas em uma relação de classe que pode se caracterizar pelo confronto de posições políticas e ideológicas. Como bem coloca Brandão (2007), as relações de classe podem caracterizar-se pelo enfrentamento de posições políticas e ideológicas que se organizam de forma a estabelecer entre si relações de aliança, de antagonismos ou de dominação. Segundo a autora, essa organização de posições políticas e ideológicas é que constitui as formações ideológicas.

Para Orlandi (2004), ideologia não é ocultação, mas função da relação necessária entre a linguagem e o mundo. Ao referenciar Pêcheux (1975), essa estudiosa enfatiza que os sentidos só se instauram a partir da FD, ou seja, as palavras, expressões, proposições têm sentidos a partir das formações discursivas nas quais se inscrevem. Ainda, segundo a mesma autora, o lugar do sentido, lugar da metáfora, é função da interpretação, espaço da ideologia, logo da relação entre o que faz o sujeito, ao produzir sentidos, no seu modo de entender a relação entre a linguagem e o mundo.

Dantas (2007), ao falar sobre a produção de sentidos, afirma que, para se ter efeitos de sentido, é necessário haver toda uma interdiscursividade que atravesse as palavras, os enunciados e os textos enquanto memória, para os sujeitos, de sua formação discursiva, do lugar de onde ele diz o discurso. Possenti (2011, *apud* DANTAS, 2007, p. 48) faz uma

revisão deste conceito, a interdiscursividade, afirmando que o sentido se inscreve num discurso que lhe é anterior: qualquer discurso supõe uma posição, e é a partir dessa posição que enunciados e palavras recebem seu sentido. Em torno dessa reflexão, Fernandes (2007) vem confirmar o que foi exposto por Dantas, ao afirmar que a língua se insere na história (também construindo-a) para produzir sentidos, em que a seleção das condições de produção insere o sujeito em uma formação discursiva (FD).

Hoje se vive em uma sociedade multicultural, de lugares e regiões distintas que, de certo modo, têm influência no dizer do homem. E por esse ponto de vista, Dantas (2007, p.52) enfatiza que

Todo e qualquer indivíduo, falante de uma língua natural, desenvolve-se, intelectualmente, num ambiente cultural e recebe deste, em seus aspectos sociais, históricos, políticos, religiosos, jurídicos, sua maneira de pensar, agir e atuar sobre o mundo. O problema é que esses universos culturais não são únicos e se desenvolvem heterogeneamente em sociedades e regiões. São destes diferentes lugares culturais que cada falante diz seu discurso. Há mais dois fatores que complicam essa ideia de ‘falar’ a língua: uma única pessoa pode dizer o discurso de vários lugares ou pode assumir discursos de lugares em conflito.

Portanto, percebe-se que o mecanismo de produção discursiva envolve a relação entre enunciados de natureza diversa e de múltiplas fontes. Segundo Dantas (2007, p. 52-53), para Foucault explicar esse mecanismo discursivo, elaborou o conceito sobre “formação discursiva”.

Para esse autor, no caso em que se puder, entre um certo número de enunciados, semelhante sistema de dispersão, e no caso em que entre os objetos, os tipos de enunciação, os conceitos, as escolhas temáticas, se puder definir uma regularidade (uma ordem, correlações, posições e funcionamentos, transformações), diremos, por convenção, que se trata de uma formação discursiva.

Por esse contexto, todos esses sistemas culturais (conjunto de valores, ideologias), constitutivos de cada falante, caracterizam-se discursivamente como formações discursivas, heterogêneas. Pêcheux (1997), então, ao se apropriar desse conceito de Foucault (1995, p. 43), afirma que sendo heterogênea a relação entre ideologia e discurso, as formações ideológicas “comportam uma ou mais formações discursivas interligadas que determinam o que pode e deve ser dito”.

Nesse caso, fica compreensível que os discursos, quando proferidos em lugares

diferentes, passam a ocupar determinado espaço, cuja verdade será a marca do seu dizer, ou seja, o sujeito configurou seu conceito a partir de outros, mostrando que não é único, e sim heterogêneo. Com base em Fernandes (2007), visualiza-se que é nesse entrecruzamento de diferentes discursos e formações ideológicas que se constitui a formação discursiva.

O discurso toma a língua materializada em forma de texto, forma linguístico-histórica, sendo ele o objeto. Dessa forma, entende-se que as palavras têm sentido por estarem em conformidade com as formações ideológicas em que os sujeitos (interlocutores) se inserem, em que há uma efervescência entre o cruzamento de diferentes discursos e formações ideológicas responsáveis por constituir uma formação discursiva. (FERNANDES, 2007, p. 50)

Sobre o jogo de posições ideológicas, Pêcheux (1997. p. 196-197) afirma que

As formações ideológicas comportam uma ou mais formações discursivas interligadas que determinam o que pode e deve ser dito (articulando sob a forma de uma arenga, um sermão, um panfleto, uma exposição, um programa etc.) a partir de uma posição dada numa conjuntura, isto é, numa certa relação de lugares no interior de um aparelho ideológico, e inscrita numa relação de classes. Diremos então que toda formação discursiva deriva de condições de produção específicas.

É possível compreender que os indivíduos são “interpelados” em sujeitos-falantes, ou seja, em sujeitos do seu discurso, através das formações discursivas representadas “na linguagem”, em conformidade com as formações ideológicas que lhes são correspondentes. Ao entender a noção de formação discursiva na Análise do Discurso, compreendemos que essa faz uma relação no processo de produção de sentidos com a ideologia, que, em uma conjuntura sócio-histórica determina o que o sujeito pode e deve dizer. Dessa forma, nos situa Orlandi (2007) sobre dois pontos: a) o discurso se constitui em seus sentidos porque aquilo que o sujeito diz se inscreve em uma formação discursiva e não outra para ter um sentido e não outro; b) é pela referência à formação discursiva que podemos compreender, no funcionamento discursivo, os diferentes sentidos.

Sobre esses pontos, salientados por Orlandi (2007, p. 43-44), podemos depreender que as palavras falam com outras palavras, logo os discursos se delineiam com outros dizeres que se alojam na memória. Assim, inferimos que palavras iguais podem significar diferente, porque se inscrevem em formações discursivas diferentes. Quando a estudiosa fala que os discursos têm relação com outros dizeres, ela nos esclarece que esses outros dizeres se situam em nossa memória discursiva, lugar que se instaura o interdiscurso, esse que é o próximo

ponto da nossa discussão.

Com base nessa orientação e nessas reflexões sobre o processo de construção dos sentidos, sobre o sujeito e a linguagem, no âmbito teórico da Análise do Discurso, pretendemos respaldar a proposta que apresentamos, focalizando a leitura na formação do aluno leitor em sala, levando em conta o interdiscurso, (formulações feitas e já esquecidas que determinam o que dizemos), e as condições de produção relevantes para a discursividade.

1.3.1 O interdiscurso

Anteriormente, trouxemos a noção de sujeito levando em conta as três épocas da Análise do Discurso e, na AD3, foi descrito que o sujeito é marcado pela heterogeneidade, que são as diferentes vozes constitutivas do sujeito. Compreendemos que, nesse espaço, localizam-se as formações ideológicas e discursivas, entrelaçando-se, e ocupando, assim, um lugar na memória do dizer. Ao retomar outros dizeres esse sujeito entra em um jogo de sentidos que abertos confinam formações discursivas, cujas fronteiras se deslocam conforme os embates da luta ideológica (BRANDÃO, 2007).

E se entre os discursos há um espaço de trocas, temos que o sujeito se constitui discursivamente de outros dizeres e por isso traz, em sua memória, sentidos outros, disponibilizando dizeres que afetam o modo como o sujeito significa em uma situação discursiva dada. Quando fazemos essa relação da memória do sujeito com outros dizeres, estamos falando do interdiscurso. Para Orlandi (2007), o interdiscurso é definido como aquilo que fala antes, em outro lugar, independentemente. Ou seja, é o que chamamos memória discursiva: o saber discursivo que torna possível todo dizer e que torna, sob a forma do pré-construído, o já dito que está na base do dizível, sustentando cada tomada de palavra.

Mencionamos acima que os discursos são constituídos por outros dizeres, o que nos remete sempre a outros discursos, formações discursivas outras, que se definem no interdiscurso, lugar do esquecimento. Logo, Courtine e Marandi (1981 *apud* BRANDÃO, 2007, p. 91) afirmam que

O interdiscurso consiste em um processo de configuração incessante no qual uma formação discursiva é conduzida [...] a incorporar elementos preconstruídos produzidos no exterior dela própria; a produzir sua definição e seu retorno, a suscitar igualmente a lembrança de seus próprios elementos, a organizar a sua repetição, mas também a provocar eventualmente seu apagamento, o esquecimento ou mesmo a denegação.

Com essa citação, compreendemos que Courtine e Marandi (1981) vêm reforçar nosso entendimento sobre o interdiscurso, descrevendo que as formações discursivas incorporam elementos, retornando outros discursos que se repetem, e nesse processo as lembranças acabam sendo esquecidas, abrindo possibilidades para outros discursos. Segundo Orlandi (2012a), o interdiscurso fornece os objetos do discurso de que a enunciação se sustenta, ao mesmo tempo que organiza o ajuste enunciativo que constitui a formulação do sujeito.

Conforme Fernandes (2007), para a Análise de Discurso, o envolvimento de diferentes discursos e transformações sociais, que se integram aos processos de formação e transformação sociais, próprios da existência do homem, denomina-se interdiscurso. Dantas (2007) também menciona o interdiscurso, pontuando que a fala de todo e qualquer sujeito é perpassada por dizeres de outro lugar e outros sujeitos. Enfatiza que a FD produz a ilusão, para o sujeito, de que tudo o que está dito origina-se dele mesmo e significa o que ele quis dizer. Segundo Pêcheux (1988 *apud* DANTAS, 2007), o interdiscurso fornece a cada sujeito o que ele pode e deve dizer, um conjunto de evidências e de significações percebidas, aceitas, experimentadas.

O discurso, por procurar saber o que está entre a língua e a fala, encontra-se na exterioridade, no meio social. Portanto, para Orlandi (2004), é no discurso que o homem produz a realidade com a qual ele está em relação e a noção que trabalha a exterioridade discursiva (ou exterioridade constitutiva) é a de interdiscurso. Conforme a mesma autora, referenciada em Dantas (2007), o interdiscurso só se realiza quando o falante mergulha numa alienação enunciativa, na qual as origens do dizer se apagam em favor de uma crescente apropriação da fala dos outros, como se o próprio sujeito as produzisse. E pelo fato de a natureza da linguagem nos oferecer uma multiplicidade de sentidos, em seu aspecto pedagógico, pode nos proporcionar um ensino de leitura tendo como base o lugar da formação social do sujeito, colocando em cena os protagonistas do discurso e o seu referente para que possam compreender as condições históricas da produção de um discurso.

1.3.2 Condições de produção da leitura

O sujeito, ao ocupar um lugar no interior de uma formação social dada, profere discursos a partir de condições de produção, ou seja, são essas condições de produção que

trazem as relações sociais do aluno para a leitura, na sala de aula. A primeira definição da noção de CP (Condições de Produção) foi aplicada por Pêcheux em 1969. Segundo Brandão (2007, p. 44), a sua contribuição está no fato de ver nos protagonistas do discurso não a presença física de “organismos humanos individuais”, mas a representação de “lugares determinados na estrutura de uma formação social...”. Para Dantas (2007), as condições de produção de um discurso são as representações que cada falante/escritor faz de si mesmo como conhecedor ou autoridade para utilizar aquela fala específica, representações que faz do outro como recebedor ou intérprete.

Essas representações que constituem o processo discursivo remetem a relações de sentido nas quais o discurso é produzido, desse modo, Pêcheux (1990) estabelece que um discurso remete a outro, frente ao qual é uma resposta direta ou indireta, ou do qual ele “orquestra” os termos principais ou anula os argumentos. De acordo com Pêcheux, o discurso se conjuga sempre sobre um discurso prévio. Nesse sentido, entendemos que o sujeito de discurso é constituído por formações discursivas que remetem a uma memória discursiva, produzindo efeitos de sentidos que se apresentam de acordo com a situação, ou seja, conforme as condições de produção. E segundo Orlandi (2007), as condições de produção, em seu sentido amplo, incluem-se em um contexto sócio-histórico, ideológico.

Pêcheux (1990) afirma que a um estado dado das condições de produção corresponde uma estrutura definida dos processos de produção do discurso a partir da língua, o que nos faz concordar com Orlandi (2007), quando considera que o dizer não é propriedade particular, pois as palavras não são só nossas, elas significam pela história e pela língua. Os sentidos não estão nas palavras, nos textos, mas na relação com a exterioridade, nas condições em que eles são produzidos, já que não dependem só das intenções do sujeito.

Courtine (1981, *apud* Brandão, 2007) assegura que a relação entre língua e discurso, mediatizada pelo psicossociológico (as relações do indivíduo no grupo), apaga as determinações propriamente históricas, fazendo com que a caracterização do processo da enunciação, em cada discurso, não seja relacionada ao efeito de conjuntura, mas às características individuais de cada locutor ou ainda às relações interindividuais que se manifestam no seio de um grupo. Os sujeitos do discurso portam efeitos de sentido que se alinham à história e através das contradições ideológicas se articulam e redefinem as condições de produção, presentes na materialidade dos discursos.

Constituindo-se na perspectiva de Análise do Discurso, nosso trabalho envolve a representação do sujeito na sala de aula e seu interdiscurso. Consoante Brandão (2007), no interior de uma instituição escolar há o lugar do diretor, do professor, do aluno, cada um

marcado por propriedades diferenciais. Portanto, retratamos o ensino da leitura no ambiente escolar, disseminador dos sentidos, para desmitificar a ideologia tradicional do ensino da leitura, em que ler é visto ainda como um ato simplesmente de decodificar, repetir o que o texto diz sem haver uma maior interação do leitor com texto. Por isso, o professor como formador, precisa reconhecer os seus sujeitos alunos como indivíduos que têm uma constituição sócio-histórica e ideológica. Reconhecendo que as experiências do aluno, como leitor, precisam ser levadas em conta, pois, ao atuar com elementos constitutivos das condições de produção da leitura, este professor age com uma maior abertura para ouvir o que o seu aluno tem a dizer.

Para Orlandi (2012a), uma maneira de se trabalhar dessa forma é levar em conta que o professor pode modificar as condições de produção da leitura do aluno: de um lado, proporcionando-lhe que construa sua história de leitura; de outro, estabelecendo, quando necessário, as relações intertextuais, resgatando os sentidos que compõem a sua memória.

A instituição escolar precisa considerar as condições de produção em sentido amplo, tomando as circunstâncias da enunciação como base para a fundamentação da significação do sujeito, para poder contribuir com o entendimento do contexto social, histórico e ideológico do aluno leitor.

Entendemos que um trabalho de leitura deve se fazer presente no desenvolvimento das habilidades leitoras do aluno, desde os primeiros anos de escolarização, instruindo e capacitando esses sujeitos a compreenderem melhor sua cultura, sua história e a sociedade que os cercam. Segundo Batista e Galvão (1999, p. 13), práticas de leitura designam “uma tendência a lidar com a leitura em seu acontecimento concreto, tal como desenvolvida por leitores reais, e situada no interior dos processos responsáveis por sua diversidade e variação”.

Quando falamos em leitura, a escola é o grande referencial na vida do aluno e essas práticas devem estar presentes dentro da sala de aula, com a intenção de que sejam levadas em conta as condições de produção da leitura que cerca esses leitores. As orientações dos PCN de Língua Portuguesa afirmam que “Um leitor competente é alguém que só pode constituir-se mediante uma prática constante de leitura de textos de fato, a partir de um trabalho que deve se organizar em torno da diversidade de textos que circulam na sociedade” (BRASIL, 2001, p. 54).

A prática de leitura condiz com o desenvolvimento de um aluno preparado para melhor assimilar a sociedade em que vive e a sua relação com o outro. Conseqüentemente, este trabalho envolve alunos leitores em processo de formação leitora, o que requer um ambiente que precisa estabelecer práticas de leitura condizentes com a realidade sociocultural

do sujeito, ao passo que deve levar em consideração a realidade sócio-histórica e ideológica do sujeito-leitor, já que a leitura é importante para que o estudante possa desenvolver seu senso crítico, significando e compreendendo o seu espaço social.

Para proporcionar uma prática de leitura que leve em consideração a história leitora do sujeito-aluno, sob a ótica das condições de produção, o professor deve estar habilitado a práticas de leitura que favoreçam os aspectos culturais e ideológicos, compreendendo que tanto o aluno como o professor ocupam lugares no interior de uma instituição escolar, sendo cada um marcado por propriedade diferenciais. Nesse contexto, Brandão (2007) nos informa que, no discurso, as relações entre esses lugares, objetivamente definíveis, acham-se representadas por uma série de “formações imaginárias” que designam o lugar que destinador e destinatário atribuem a si mesmo e ao outro, a imagem que eles fazem de seu próprio lugar e do outro lugar.

A partir desses princípios e conceitos que se constituem na Análise do Discurso, trazemos, no próximo capítulo, algumas reflexões sobre a leitura, o ensino e a compreensão, já que esses são pontos essenciais para a constituição de sujeitos leitores no aprendizado da sua cultura e história.

CAPÍTULO II

2 LEITURA: CONCEPÇÕES TEÓRICAS E A LEITURA NO ENSINO DA LÍNGUA MATERNA

Neste capítulo, trazemos, inicialmente (2.1), as concepções de leitura que fundamentam o ensino da leitura e nos fazem compreender que sujeito e sentido são elementos de um mesmo processo, o da significação. Traçamos, então, um percurso das concepções de leitura de base linguística à(s) concepção(ões) de leitura de base discursiva.

Em seguida, fazemos uma reflexão teórica sobre o aprendizado da leitura como um processo, que vai da fase cognitiva até chegar ao nível da compreensão, em que o sujeito já é capaz de obter um conhecimento de leitura significativo. Apresentamos em (2.2) e em (2.3) algumas reflexões acerca da perspectiva discursiva da leitura, fazendo referência às condições históricas que fundamentam a leitura, levando em conta o leitor e sua história, fator que contribui significativamente para a constituição de um sujeito que entende o mundo à sua volta. Dessa maneira, o último tópico deste capítulo se refere à formação de alunos críticos e participativos, consideramos o ensino da leitura como prática social. Nesse sentido, entendemos que o professor precisa estar atualizado. Por essa razão, enfatizamos a formação do professor de língua materna como indispensável para o desenvolvimento do leitor, já que um professor com uma boa formação pode proporcionar para si e para seu aluno uma experiência de transformação, em que a aprendizagem da leitura se torna uma prática social indispensável para o cotidiano educacional.

2.1 CONCEPÇÕES DE LEITURA

O ensino da leitura esteve durante muito tempo conduzido pelo reconhecimento da palavra. Assim, tínhamos que repetir o que os textos nos diziam, sem fazermos inferências ou interpretações, não se pensava no desenvolvimento do aluno de forma pessoal e social, visando seus aspectos ideológicos. E hoje já temos condições de fazer essa relação do homem com a linguagem em uma perspectiva mais ampla, reconhecendo o sujeito como um sujeito de sentidos. Mas, para isso, sobre o ato da leitura, temos que buscar entender o processo que nos

levou a apreendermos essa concepção.

Para Viana e Teixeira (2002, p. 14), nas diferentes interpretações do ato de ler podemos identificar, pelo menos, três pontos de vista básicos sobre o processo de aprender a ler: i) aprender a ler significa aprender a decodificar palavras; ii) aprender a ler significa aprender a identificar palavras e a obter o significado; iii) aprender a ler significa trazer significado para o texto, com o fim de obter dele sentido. Esses são pontos que trazem para a discussão a noção inicial de que o processo de aprendizagem da leitura não se constrói do nada, ele tem início na decodificação, que auxilia a compreensão que irá conduzir os sentidos, e estes reproduzirão novos sentidos.

Esses pontos básicos nos levam a compreender o ensino da leitura a partir da noção de apenas três concepções: a) a ascendente, tratando-se de uma leitura de decodificação, se extraindo apenas informações da escrita; b) a descendente em que se dá e atribui sentido ao texto, construindo e prevendo novas leituras e; c) a ascendente/descendente em que ler é descobrir e interpretar os sentidos do texto, o que portanto, não considera outras concepções, como por exemplo a da AD, que entende o ensino da leitura se voltando para o sujeito ideologicamente constituído de sentidos.

Conforme Bagno (*et al.* 2009), as práticas de leitura na escola giram em torno de uma só concepção: a estruturalista, em que a leitura é tomada como decodificação e “tradução oral do escrito”. Por conseguinte, esse autor informa que, no espaço da escola, ocorre muita soletração e pouca leitura. Para ele, é preciso haver uma maior compreensão sobre o ato de ler. Assimilando esse modo de expressão de Bagno (2009), entendemos que o processo de ensino evoluiu e hoje encontramos outras formas de se trabalhar leitura na sala de aula, trazendo outras concepções que não sejam voltadas unicamente para decodificação.

Segundo Bezerra (2001), as teorias de decodificação – de base estruturalista, portanto de visão imanentista da língua – concebem a leitura como a decodificação sonora da palavra escrita. Assim, nessa perspectiva a leitura é um processo mediado pela compreensão oral, a qual é associada ao significado. Bezerra (2001), ao referenciar os modelos ascendentes/descendentes de leitura, cita Moita Lopes (1996) para dizer que as teorias interacionais de leitura - de base cognitiva e comunicativa – consideram a leitura um processo, ao mesmo tempo, perceptivo e cognitivo: o ato de ler envolve tanto a informação impressa no papel quanto a informação que o leitor traz para o texto, e o significado não está nem no texto, nem na mente do leitor, mas torna-se possível através do processo de interação entre o leitor e o autor, por meio do texto.

Segundo Orlandi (2012a), a relação autor/leitor/texto nega a possibilidade de pensar:

a) um autor onipotente, cujas intenções controlassem todo percurso da significação do texto; b) a transparência do texto, que diria por si toda (e apenas uma) significação; e, ainda; c) um leitor onisciente, cuja capacidade de compreensão dominasse as múltiplas determinações de sentidos que jogam em um processo de leitura. São essas as relações históricas socialmente determinadas que constituem as condições de produção da leitura.

Diante do exposto, retornemos aos modelos de leitura abordados no início desse tópico, para podermos ir de encontro à perspectiva interativa apresentada por Solé (1998). Segundo ela, o modelo ascendente – *bottom up* - considera que o leitor, perante o texto, processa seus elementos componentes começando pelas letras, continuando com as palavras, frases... em um processo ascendente, sequencial e hierárquico que leva à compreensão do texto. Solé cita também o modelo descendente – *top dow* – afirma o contrário do primeiro: o leitor não decodifica letra por letra, mas usa seu conhecimento prévio e seus recursos cognitivos para estabelecer antecipações sobre o conteúdo do texto, fixando-se neste para verificá-las.

Por outro lado, Solé (1998) também traz a concepção de leitura em uma perspectiva interativa, afirmando que essa é uma síntese de outros enfoques elaborados ao longo da história, para explicar o processo de leitura. A estudiosa justifica que o modelo interativo não se centra exclusivamente no texto nem no leitor, embora atribua grande importância ao uso que este faz dos seus conhecimentos prévios para a compreensão do texto. Solé (1998) demonstra que o conhecimento de mundo e o conhecimento do texto são essenciais para o leitor construir uma interpretação, pois, para ler, é necessário dominar as habilidades de decodificação e aprender as distintas estratégias que levam à compreensão.

Kleiman (2008a) também reforça essas concepções de leitura, mas destaca a leitura como um processo interativo, falando da importância dos conhecimentos de mundo do leitor, relatando que a leitura, nessa perspectiva, estabelece uma relação entre o leitor e o texto para se entender suas diversas leituras. Assim, à medida que o leitor compreende o texto, utilizando seus conhecimentos, aplicando sua opinião vai se desenvolvendo criticamente, aprendendo a interagir com os assuntos que estão a sua volta.

Hoje, convivemos em uma sociedade plural, que já trabalha a leitura em outras perspectivas, como, por exemplo, a do modelo teórico do letramento⁴, cuja teoria se debruça no ensino da leitura e da escrita visualizando os usos sociais se inserindo na diversidade sócio-política de base antropológica, educacional e cultural. Nesse modelo teórico, a leitura é

⁴ “A palavra letramento nasceu para caracterizar aquele que sabe fazer uso do ler e do escrever, que responde às exigências que a sociedade requer nas práticas de leitura e de escrita do cotidiano.” (SOARES, 2010, p. 39).

considerada como uma prática social de esclarecer o inexplorado e ação social de se constituir sujeito. Portanto, é uma concepção que focaliza os usos e funções da leitura e da escrita na sociedade.

A constituição do letramento como uma atividade de base social faz com que as pessoas desenvolvam sua bagagem cultural de leitura ou escrita, de acordo com o contexto em que são adquiridas e praticadas, definindo-se, assim, como um modelo ideológico, a partir do qual Bagno et al. (2009) afirmam que as práticas de letramento são aspectos da cultura e das estruturas de poder. Logo, nessa concepção, o sujeito aprende a se colocar criticamente, destinando-se para o social, o coletivo e as lutas de poder.

Também aprendemos a buscar nossa base histórica, social, ideológica e cultural constituindo a leitura em uma conjuntura teórica do discurso, na qual, as práticas discursivas inserem o sujeito, observando-se as condições de produção estabelecidas na sociedade por uma relação de poder.

Nessa conjuntura, sobre os modelos de letramento, Bezerra (2001) diz que as teorias sócio-políticas – de base sociológica, antropológica, cognitiva e educacional – concebem a leitura como prática social importante para a sobrevivência nos centros urbanos e também rurais. A estudiosa, ao falar do letramento, menciona a importância nos centros urbanos e rurais, do desenvolvimento de práticas de leitura que refletem a maneira como esse sujeito-aluno é conduzido ao uso da leitura. Ela nos informa que o domínio da leitura, nessa perspectiva, implica desenvolvimento da consciência crítica de como a linguagem reflete as relações de poder na sociedade, através das quais se defrontam leitores e escritores.

Ler sob o ponto de vista da Análise do discurso, AD, é descobrir que o sentido pode ser outro. Segundo Possenti (2009), a AD tenta explicar quais os movimentos que alguém faz para ler como lê, considerando que não é suficiente se conhecer a língua para se ler um texto; que, de fato o texto pode permitir mais de uma leitura. E o estudioso enumera três razões para as múltiplas leituras:

a) o leitor pode associar determinado texto a determinado discurso em vez de associá-lo a outro, e por isso faz dele uma leitura e não outra; b) o leitor lê o texto segundo uma chave ‘fechada’, que ele já domina (ideológica ou disciplinar), e acaba lendo no texto o que já ‘sabia’ antes, mesmo que o texto diga outra coisa; c) a ocorrência de certas palavras ou expressões no texto permitem que o leitor faça associações mais ou menos livres entre o que lê e outros temas, pelo fato de esses temas aparecerem frequentemente associados às mesmas palavras (isto é, o leitor lê sem levar em conta o gênero, Formação discursiva, campos diversos, doutrinas eventualmente opostas etc.). (POSSENTI, 2009, p. 25-26)

Possenti (2009) explica que essas razões mostram como um texto pode ser alternativamente associado a outros textos, já lidos e com os quais os leitores mantêm relações diversas (de crença, de ideologia, de conhecimento etc.). Sobre as múltiplas leituras que um leitor pode fazer, a AD aponta outras possibilidades, esclarecendo que o sentido não é um só, pois quando lemos, interpretamos, produzimos sentido(s) sócio-historicamente situado(s), o que nos leva a concordar com a concepção de discurso trazida por Orlandi (2012a), sobre leitura, que considera sujeito e sentido elementos de um mesmo processo, o da significação. Segundo ela, a história das leituras do leitor também se constitui em fator muito relevante para o processo de interação que a leitura estabelece.

2.2 LEITURA: PERSPECTIVAS DISCURSIVAS

Ao longo dos séculos e de acordo com os estágios e as transformações pelos quais passaram as instituições e as técnicas de reprodução, a leitura experimentou diversas concepções, práticas, funções, modos e tipos de suporte. Segundo Fernandes (2013), nem sempre o mundo precisou de leitura da escrita. Essa necessidade foi construída historicamente pelas civilizações humanas, pois a leitura praticada como instrumento de transformação pessoal e social é concebida como um acontecimento. Por isso, é interessante traçarmos as condições históricas fundamentais da leitura. De acordo, com o que diz Possenti (2009), do século XIX até hoje, houve três estágios marcados pela mudança do elemento crucial para a determinação de como se lê:

a) em primeiro lugar, naquilo que se poderia muito genericamente chamar de leitura filológica, pode-se dizer que o autor desempenhou papel central ao acompanhar determinada concepção de língua [...]; b) com o advento do estruturalismo, o autor foi escorraçado. Seu lugar foi ocupado pelo texto, que supostamente fornecia a completa semiose que permitia a leitura a partir do texto propriamente dito; transposições para o texto de características da *langue* de Saussure (código, sistema etc.) fortaleceram esta hipótese [...] e; c) assim, chegou-se ao leitor, que é exatamente o que lê o que nem o texto diz, ou ainda que fica com todas as coisas que o texto diz ao mesmo tempo, ou, alternativamente, que numa leitura fica com uma coisa e em outra com outra – sejam essas leituras separadas ou não por grandes lapsos de tempo. Parece incontestável que quem lê é o leitor. (POSSENTI, 2009, p. 27).

Desse modo, Possenti explica que, para se chegar à concepção de leitor que temos hoje, passamos primeiro pela fase que constituiu a figura de autor, o qual se pensava

transparente em relação à língua. Já, na segunda fase, esse autor deu lugar ao texto e, em seguida, na terceira fase, o leitor passa a ocupar o lugar de sujeito, efeito de sentido constituído da história, da linguagem, em que os grupos de sujeitos estão situados em determinadas posições, que só leem como leem porque têm a história que têm.

Refletir sobre as histórias das leituras é uma das questões propostas por Orlandi (2012a) e, segundo a autora, a leitura apresenta um caráter mais prático e outro menos prático. A de caráter mais prático é a de fornecer subsídios para o ensino da leitura em uma escola que se queira crítica. A outra finalidade, de caráter menos prático, liga-se ao fato de que a leitura é um processo cuja explicitação envolve mecanismos de muita relevância para a Análise do Discurso. Ela afirma que as condições sócio-históricas dos sujeitos devem ser levadas em conta.

A compreensão de uma leitura perpassa por vários sentidos e só a referência à história faz com que alguns sentidos sejam lidos e outros não. Para Orlandi (2012a), a leitura não é uma questão de tudo ou nada, é uma questão de natureza, de condição, de modos de relação, de trabalho, de produção de sentidos, em uma palavra: historicidade.

A leitura instaurada em um espaço social se torna a base da nossa constituição como sujeitos, o homem em sua realidade utiliza a linguagem para transparecer seu universo histórico/social. E, se utilizamos a linguagem para nos comunicarmos, entendemos que ela nos oferece variadas possibilidades de leitura e, portanto, pode ser entendida como em sua acepção mais ampla como produção de sentidos (ORLANDI, 2012a). Segundo a autora, o cerne está no modo de relação (leitura) entre o dito e o compreendido. Podemos mencionar, por exemplo, tanto a fala de um aluno, um professor, um personagem de um conto ou história em quadrinhos, são suscetíveis de leitura. E, para essa estudiosa, também pode ter o sentido de leitura de mundo como uma “concepção” que reflete uma relação com a ideologia.

No confronto de forças políticas e ideológicas, Orlandi (2012a) explica que o homem faz história, mas a história não lhe é transparente, ou seja, os sentidos são historicamente determinados e, por assim, dizemos, que eles são construídos ideologicamente. E é no funcionamento da ideologia que o leitor se instala, produzindo sentidos, fazendo parte da história desse processo. Logo, entendemos que o leitor não só atribui sentido ao texto, pois é nesse processo que sujeito e sentido se unem para significar. Segundo Orlandi (2012a, p. 13) quando se lê, considera-se não apenas o que está dito, mas também o que está implícito: aquilo que não está dito e que também está significando. Portanto, saber ler é saber o que o texto diz e o que ele não diz, mas o constitui significativamente.

Para compreender um texto, é preciso que o leitor não só visualize imediatamente o

seu propósito, mas também, o que o constitui como parte significativa, pois o(s) sentido(s) de um texto passa(m) pela relação dele com outros textos. Essas relações de força se tornam o lugar social dos interlocutores (aquele do qual falam e leem), é parte constitutiva do processo de significação. Assim, o(s) sentido(s) de um texto está(ão) determinado(s) pela posição que ocupam aqueles que o produzem (os que o emitem e o leem). (ORLANDI, 2012a).

As reflexões sobre leitura em uma perspectiva discursiva são apresentadas por Orlandi (2012a, p. 8) e passam pela ideia de interpretação e compreensão. A esse respeito, a estudiosa cita alguns fatos que se impõem:

- a) o de pensar a produção da leitura e, logo, a possibilidade de encará-la como possível de ser trabalhada (se não ensinada); b) o de pensar que a leitura, tanto quanto a escrita, faz parte do processo de instauração do(s) sentido(s); c) o de que o sujeito-leitor tem suas especificidades e sua história; d) o de que tanto o sujeito quanto os sentidos são determinados histórica e ideologicamente; e) o fato de que há múltiplos e variados modos de leitura; f) finalmente, e de forma particular, a noção de que nossa vida intelectual está relacionada aos modos e efeito de leitura de cada época e segmento social. (ORLANDI, 2012a, p. 8).

Pensar o ensino da leitura encarando-o como um trabalho que percorre caminhos, instaurando sentidos é um desafio que deve ser levado em conta pelo professor, daí a importância de perceber que o sujeito-leitor não apenas deve refletir sua posição de leitor na leitura que produz, mas suas especificidades e sua história. Para chegar à compreensão não basta interpretar, é preciso ir ao contexto de situação (imediato e histórico). Por conseguinte, o sujeito que produz uma leitura a partir de sua posição, interpreta. O sujeito-leitor que se relaciona criticamente com sua posição, que a problematiza, explicitando as condições de produção da sua leitura, compreende.

Essa noção nos direciona para o que esta pesquisa se propõe, ao procurar tornar o ensino da leitura na sala de aula não só um meio de interpretar, mas também colocar o aluno na posição de um leitor que não só interpreta reproduzindo o que está no texto, mas que se situa em um contexto histórico. Desse modo, temos a noção de que, ao colocar o sujeito na posição de um leitor, estávamos cumprindo uma função social.

Comungando da informação citada acima por Orlandi (2012a), em que os sujeitos do discurso ocupam um lugar social, em que o(s) sentido(s) de um texto está(ão) determinado(s) pela posição que ocupam aqueles que o produzem (os que o emitem e o leem), iremos discutir em seguida sobre as concepções de leitura. Seguimos, de certo modo, os passos de Chartier

(1990), que traz a noção de apropriação, na direção de dar sentido à aplicabilidade da história cultural, propondo diferenciadas formas de interpretação para se trabalhar na construção de uma história social da leitura, ou seja, das interpretações, direcionadas para suas determinações fundamentais que são sociais, institucionais e culturais, inscritas nas práticas específicas que a produzem, constituindo sentido.

Portanto, é preciso perceber que os modelos de leitura vêm contribuir para que o professor possa fazer escolhas de leitura, visto que pode dirigir a história do aluno leitor para um mundo significativo. Por isso, para constituirmos um trabalho de leitura na sala de aula, precisamos estar atentos à realidade discursiva dos textos trabalhados na aula de língua materna.

2.3 TEXTO E DISCURSO NA AULA DE LÍNGUA MATERNA

Para que possamos trabalhar linguagem em uma perspectiva discursiva que envolva os mecanismos pelos quais se põe em jogo um determinado processo de significação, devemos compreender a textualidade como histórica. Desse modo, Orlandi (2012a) diz que, no seu trato usual com a linguagem, o sujeito apreende o inteligível, e se constitui em intérprete. A compreensão, no entanto, supõe uma relação com a cultura, com a história, com o social e com a linguagem, que é atravessada pela reflexão crítica.

Por conseguinte, temos o compromisso de levar essa concepção para sala de aula, esta que esteve durante muito tempo atribuída a um lugar de imposição de atividades, voltadas para um padrão formal de ensino, onde as crianças e os jovens deveriam aprender por métodos rígidos e disciplinadores, não se dando tanta atenção à criatividade e aos aspectos sociais, históricos e ideológicos dos educandos.

Desta forma, para atender ao contexto social de leitura, temos a contribuição de Geraldi (2003, p. 98), sobre o conceito de texto, ao lembrar que o texto é um produto de uma atividade discursiva onde alguém diz algo a alguém, visto que constitui uma variedade enorme de gêneros, variáveis e sócio-históricos em que suas propriedades funcionais ajudam a contribuir com estratégias de ensino ao estimular a capacidade leitora do sujeito aluno.

Nesse sentido, compactuamos com Fernandes (2013), ao dizer que, para conhecer e compreender as contradições do mundo capitalista globalizado, que exclui milhares de pessoas da participação social, é preciso recorrer aos escritos que circulam em múltiplos

suportes impressos, digitais, eletrônicos e outros, por requererem práticas de leitura. E, nesse caso, recorreremos aos textos como uma atividade de leitura situada na esfera discursiva, respaldando o processo de ensino.

Desse modo, ao enxergar a língua como uma atividade, isto é, uma prática sóciointerativa, concordamos com Marcuschi (2008) ao resumir que a língua é um conjunto de práticas sociais e cognitivas historicamente situadas. Portanto, para trabalharmos com esse modelo teórico, precisamos compreender a noção linguística de texto, tipo textual, gênero textual e domínio discursivo já que a língua é responsável por fornecer um material que vai além da unidade de sentido. Segundo Marcuschi (2008),

a) o texto é o resultado de uma ação linguística cujas fronteiras são em geral definidas por seus vínculos com o mundo no qual ele surge e funciona [...]; b) O tipo textual designa uma espécie de construção teórica {em geral uma sequência subjacente aos textos} definida pela natureza linguística de sua composição {aspectos lexicais, sintáticos, tempos verbais, relações lógicas, estilo} abrangendo as seguintes categorias: narração, argumentação, exposição, descrição, injunção [...]; c) Gênero textual refere os textos materializados em situações comunicativas recorrentes, [...]. Como tal, os gêneros são formas textuais escritas ou orais bastante estáveis, histórica e socialmente situadas; d) Domínio discursivo constitui muito mais ‘uma esfera da atividade humana’ no sentido Bakhtiniano do termo do que um princípio de classificação de textos e indica instâncias (por exemplo discurso jurídico, discurso jornalístico, discurso religioso etc.). (MARCUSCHI, 2008, p. 72/154/155).

Diante do exposto, enxergamos que o texto se torna um material de significância e um artefato sócio-histórico importante ao passo que não é uma simples refração do mundo que nos cerca. Assim, na relação discurso, texto, gênero, Marcuschi (2008) configura que o discurso dar-se-ia no plano do dizer (a enunciação) e o texto no plano da esquematização (a configuração). Explicando o autor que entre ambos, o gênero é aquele que condiciona a atividade enunciativa.

Portanto, neste trabalho que envolve práticas de leitura através de gêneros textuais, concebemos esta realidade discursiva a partir do conceito de gêneros como uma prática social e prática textual-discursiva. Indo de acordo com a visão de Marcuschi (2008, p. 154) que diz que “os gêneros textuais são textos presentes em nossa vida diária e que apresentam padrões sociocomunicativos característicos, definidos por composições funcionais, objetivos enunciativos e estilos completamente realizados na integração de forças históricas, sociais, institucionais e técnicas”.

Por consequência, são essas forças que atuam de forma conjunta para a constituição da

compreensão leitora na sala de aula. Porém, nesse envolvimento social de domínios discursivos, ocorre a atuação de uma ou mais esfera da atividade humana, como bem admite Marcuschi (2008), ao citar Bakhtin que defende que todas as atividades humanas estão relacionadas ao uso da língua que se efetiva através de enunciados (orais e escritos).

Como vimos, os gêneros discursivos indicam instâncias discursivas que nos ajudam a compreender os discursos, seja religioso, jurídico, educacional, assim, não abrangem um gênero em particular, mas dão origem a vários outros. Nessa perspectiva, a experiência de leitura que realizamos mostra o desenvolvimento de práticas de leitura que têm como base discursiva histórias em quadrinhos e contos, textos de domínios discursivos que enfatizam a realidade social do aluno e sua relação cotidiana com o outro. Nessa associação, trabalhamos com leitura de histórias em quadrinhos do personagem Chico Bento e contos de Rubem Alves e Monteiro Lobato. Desse modo, entendemos que a leitura estimula o aluno a ampliar a sua visão de mundo, já que atua na formação e transformação do sujeito.

Nesse caso, devemos observar que a função do gênero vai muito além de distinções entre um gênero e outro, favorecem a compreensão de mundo, sendo uma área interdisciplinar fértil, com atenção especial para o funcionamento da língua e para as atividades culturais e sociais. (MARCUSCHI, 2008).

Segundo Andrade (2008), HQ, ou história em quadrinho, é um fenômeno cultural e, por muito tempo, foi discriminado enquanto literatura. Como gênero, no entanto, para desenvolvimento da leitura e da escrita, a cada dia conquista mais espaço, tanto no nível da pesquisa, quanto no desenvolvimento de estratégias de ensino e de aprendizagem, desde a educação infantil até o ensino superior. Nesse caminho, a leitura de HQ contribui para o estímulo cultural do aluno leitor que, ao mesmo tempo em que atento como leitor, também é estimulado a desenvolver sua capacidade de compreender a sociedade que o cerca.

As HQ, durante muitos anos, traduziram uma concepção de linguagem de arte simplista, sublitteratura ou uma forma simples de entretenimento, constituindo um instrumento de lazer. No entanto, Andrade (2008, p. 71), ao citar Ferreira e Andrade (2005) vem nos informar que esse gênero é extremamente inventivo, pois consegue lidar de forma interativa com dois diferentes tipos de elementos – os iconográficos e os verbais -, possibilitando uma ampla carga de significados, uma vez que consegue encarnar reflexão e conhecimento, em distintos contextos.

Andrade (2008) ressalta que as HQ possuem algumas categorias discursivas que identificam esse gênero: imagem, marcas de oralidade no texto verbal, parte quadrinizada, balões, onomatopeias, caracteres de letras diferenciados. Percebemos que essa particularidade

discursiva trazida pelo gênero HQ nos envolve em uma atmosfera de significados que, de forma muito precisa, conquista leitores, por isso se torna material rico e utilitário para ser trabalhado na sala de aula de língua portuguesa ao unir entretenimento e aprendizagem.

Em vista disso, esse autor está de acordo com o que coloca Marcuschi (2008), ao mencionar que os gêneros são atividades discursivas socialmente estabilizadas que se prestam aos mais variados tipos de controle social e até mesmo ao exercício de poder. Segundo Marcuschi (*idem, ibidem*), pode-se, pois, dizer que os gêneros são nossa forma de inserção, ação e controle social no dia a dia. Para ele, Bakhtin traz a noção de que toda e qualquer atividade discursiva se dá em algum gênero.

Além da História em Quadrinhos, destacamos também o conto, como já enunciamos. O conto é narrativa voltada para a literatura de ficção, gênero de domínio discursivo que produz contextos e situações para um trabalho de leitura na sala de aula, visto que apresenta um universo de poucas personagens, pouca ação, espaços reduzidos, tornando-se consistente ao longo do tempo, fatores esses que proporcionam uma maior interatividade entre o leitor e o texto, principalmente em se tratando de leitores iniciantes como é o nosso caso, alunos de 4º ano, fase essencial para o estímulo da leitura.

Por consequência, nesse estudo, retratamos a leitura como base na compreensão, fato que torna a leitura um elo de incentivo fundamental para o desenvolvimento leitor do aluno, como bem frisa Marcuschi (2008), compreender bem um texto não é uma atividade natural nem uma herança genética; nem uma ação individual isolada do meio e da sociedade em que se vive. Compreender exige habilidade, interação e trabalho.

Ainda, segundo Fernandes (2013), o exercício pleno da cidadania implica a capacidade de leitura, pois o desenvolvimento da competência de atribuir sentido ao texto escrito, entre outros modos de ler, possibilita o posicionamento crítico do sujeito diante do mundo circundante. Enfim, contextualiza a pesquisadora que a leitura permeia todas as relações e quem não lê tem pouca chance de conquistar um lugar ao sol nessa civilização hodierna. Portanto, com intuito de tornar a sala de aula um ambiente de interação em um trabalho conjunto é que esse estudo se desenvolve, auxiliando os alunos a agirem sobre o mundo, mantendo uma relação com o outro, dentro de um modelo de cidadania que envolve aspectos históricos, culturais e sociais.

2.4 O ENSINO DA LEITURA COMO VALOR SOCIAL: A FORMAÇÃO DO LEITOR

Os valores sociais sempre estiveram moldando nossa forma agir e as nossas relações sociais e ideológicas com o outro. Portanto, com o ensino da leitura não é diferente. A sociedade atual nos leva a acreditar que vivenciamos uma crise de leitura que, segundo alguns estudiosos, possui raízes históricas e já vem sendo debatida a vários anos. No entanto, a implantação de uma cultura leitora como prática, já vem sendo galgada por ideais iluministas desde o início do século XVIII, com uma ideologia de leitura, que se baseia na crença de que a educação a que se tem acesso pela aquisição do saber acumulado em livros é a condição primeira de uma boa e bem-sucedida escala social. (ZILBERMAN, 1988).

Desse modo, a reflexão sobre as propostas de ensino da leitura que se baseia em um modelo crítico e participativo deve estar embasada na formação social e cultural dos leitores. Segundo Zilberman (1988), precisamos refletir sobre o caráter social da leitura, uma vez que essa abriga às vezes, à sua revelia, contradições interiores, responsáveis primeiras pelas dificuldades de implantação de uma política contínua, visando à sua difusão e democratização.

Olhar para o ato de ler como construção de uma relação entre o indivíduo e o mundo pode exercer um papel importante, de modo que leitura, nas suas diferentes formas e configurações, cumpre propósitos e finalidades de comunicação entre os homens que interagem em sociedade. Dessa maneira, Silva (1998, p. 21) nos diz que a leitura é uma prática social e, por isso mesmo, condicionada historicamente pelos modos da organização e da produção da existência, pelos valores preponderantes e pelas dinâmicas da circulação da cultura.

Para que essa dinâmica cultural da leitura seja difundida, é necessário o auxílio da instituição escolar, já que é no momento em que o aluno passa a frequentar a escola que ele aprende a ler. Portanto, Zilberman (1988) informa que ensino e leitura são atividades que, também sob esse aspecto, se confundem, constituindo-se, desde então, no fundamento do processo de socialização do indivíduo.

Dessa forma, precisamos nos submeter ao entendimento de um contexto que envolve toda uma cadeia de desafios que conduzem professores e alunos a compreenderem que as estratégias de leitura se tornam fundamentais, porquanto, Solé (1998) nos esclarece que o ensino da leitura deve propiciar ao leitor questões que o leve a compreender o que se lê, nesse caso, as estratégias devem ajudar o leitor a escolher outros caminhos, quando se deparar com

problemas na leitura.

Mas é preciso observamos que esses problemas passam por estágios, sendo importante serem observadas todas essas etapas, para que não se adote uma visão delimitada da leitura. Nessa direção, Kleiman (2007) considera a leitura como prática social, ao declarar que o professor deve propiciar contextos a que o leitor deva recorrer, simultaneamente, a fim de compreendê-lo em diversos níveis de conhecimento, tanto gráficos, linguísticos, pragmáticos sociais e culturais. Segundo ela, ao ativar esses níveis de conhecimento, o leitor processa de modo interativo usando dois tipos de estratégias, que vai do conhecimento de mundo para o nível de decodificação, *Top-Dow*, passando para *Botton-up*, verificando os elementos escritos para poder mobilizar outros conhecimentos.

Solé (1998) adverte que as estratégias aparecem integradas no decorrer do processo da leitura, enfatizando a ideia de que o ensino da leitura pode e deve ocorrer em todas as suas etapas (antes, durante e depois) e que restringir a atuação do professor a uma dessas fases seria adotar uma visão limitada da leitura e do que pode ser feito para ajudar as crianças a dominá-la.

O ensino da leitura, quando trabalhado a partir de estratégias definidas, fundamentam melhor as habilidades de compreensão, proporcionando a formação de um leitor competente. E é tanto que os PCN (BRASIL, 2001) nos dizem que o trabalho com leitura tem como finalidade a formação de leitores competentes. Por conseguinte, afirmam que a leitura, como prática social, é sempre um meio, nunca um fim. Ler é resposta a um objetivo, a uma necessidade pessoal.

Para isso, é preciso que a escola, em conjunto com o professor, encare a leitura como algo intrínseco aos seus ideais de aprendizagem, confabulando e unindo todas as habilidades leitoras do sujeito-aluno para poder elaborar e construir uma aula de leitura em que os modelos teóricos de constituição leitora não fiquem enraizados ao tradicionalismo.

Para que as práticas de leitura não se direcionem apenas para homogeneização do ensino, que tem como base a decodificação, repetição de palavras que não auxiliam na compreensão, precisamos levar em conta a experiência do leitor, considerando esta como prática social que remete a outros textos e a outras leituras. Segundo Kleiman (2007), ao lermos um texto, qualquer texto, colocamos em ação todo o nosso sistema de valores, crenças e atitudes que refletem o grupo social em que fomos criados.

Nesse sentido, Orlandi (2012a) diz que devemos proporcionar para nossos alunos uma forma de leitura que permita ao aluno trabalhar sua própria história de leituras, assim como a história das leituras dos textos, e a história da sua relação com a escola e com o conhecimento

legítimo. Dessa maneira, constituindo as histórias leitoras do aluno na sala de aula em que ele atribua sentido ao texto, a partir da sua crença, seus valores e atitudes. O que a partir do processo de interação verbal desencadeia o processo de significação, assim o professor, ao mostrar para o aluno o conhecimento dos mais variados textos que circulam na sociedade atribuindo outros sentidos está essencialmente contribuindo com o desenvolvimento dos modos de se conceber linguagem.

A escola, como espaço de leitura, deve proporcionar ao aluno as diversas formas de linguagem, por isso a importância da leitura vista não somente como instrumento de informação, mas como um diferencial cultural, que leva em consideração sua dimensão social. Nessa posição, Benevides (2008) nos diz que a formação da leitura e dos leitores também repousa sobre aspectos que ultrapassam os culturais. Para ela, existem aspectos políticos, históricos e sociais que determinam o modo como a leitura é produzida e os modos de acesso a ela, que precisam ser melhor analisados e compreendidos, principalmente pelos educadores.

Para que nossos educandos possam enriquecer seu conhecimento, o professor precisa estar preparado, como bem coloca Benevides (2008), não pode deixar de lado a constituição dos sujeitos leitores, ou seja, sua história, sua cultura, suas ideologias. Por isso, há necessidade de um trabalho social em que o texto esteja aberto para a compreensão de um leitor que busque se posicionar criticamente.

Precisamos reconhecer que o professor é o responsável por constituir as condições de produção como elemento da formação do aluno-leitor, já que, para Orlandi (2012a), o professor pode modificar as condições de produção da leitura do aluno: de um lado, propiciando-lhe que construa sua história de leitura; de outro, estabelecendo, quando necessário, as relações intertextuais, resgatando a história dos sentidos do texto. E, para que o ensino da leitura esteja voltado para as condições de produção da leitura, é necessário nos remetermos para a formação do professor.

2.4.1 A formação do professor de língua(gens)

As últimas décadas têm sido marcadas por constantes mudanças políticas, econômicas, tecnológicas, culturais e sociais e é relevante pensar a formação de professores de língua(gens) como instrumento para a construção sociocultural de ensino e aprendizagem. Incluir o aluno na busca do conhecimento é um dos desafios do professor da modernidade recente e conforme

Moita Lopes (2013) esse profissional precisa refletir sobre sua prática docente para então produzir conhecimento.

Não é atual a preocupação com a formação do professor no que diz respeito à educação fundamental, como bem conceitua Gatti, 2010 (*apud AZEVEDO et al., 2012*). A preocupação com a formação de professores para o ensino secundário (atuais anos finais do ensino fundamental e ensino médio), em cursos regulares e específicos, surgiu no início do século XX, nos anos 1930, nas faculdades de Filosofia, constituindo-se na fórmula “3+1”, em que se acrescentava à formação de bacharéis um ano com disciplinas da área de educação. Criticado, esse modelo permaneceu oficialmente até os anos 1960, porém, segundo os autores, isso reflete ainda hoje na fragmentação entre conhecimentos da teoria e conhecimentos da prática.

A partir dessa conjuntura histórica sobre o contexto que envolve o papel do professor na escola, sintetizam Azevedo (et al. 2012) que os anos de 1960 trazem o professor como transmissor do conhecimento, os anos de 1970, o professor como o técnico de educação, os anos de 1980, o professor como educador, os anos 1990, o professor-pesquisador e, anos 2000 o professor pesquisador-reflexivo.

Segundo eles, a formação oferecida não acompanhou efetivamente essas mudanças que se mantêm mais presentes no plano dos discursos do que no campo formativo. Seguindo essa linha temporal, Geraldi (1991, *apud SOUSA, 2008*) menciona as transformações por que passou o perfil do profissional professor ao longo da história. Segundo Sousa (2008), as investigações, nessa área, aqui no Brasil, se difundiram, principalmente, a partir da década de 80 do século XX, enxergando que este profissional está sempre “um passo aquém dos resultados das pesquisas”:

[...] o professor se constituirá como um sujeito que domina um certo saber, isto é, o produto do trabalho científico, a que tem acesso a sua formação sem se tornar ele próprio produto de conhecimentos. Este ‘eixo’ coloca de imediato uma questão a este novo profissional: estar sempre a par das últimas descobertas da ciência em sua área de especialidade. Ironicamente, isto sempre significa estar desatualizado, pois não convivendo com a pesquisa e com os pesquisadores e tampouco sendo responsável pela produção do que vai ensinar, o professor (e sua escola) está sempre um passo aquém da atualidade. No entanto, sua competência se medirá pelo acompanhamento e atualização. Nesse sentido, o professor emerge como categoria sob o signo da desatualização. (GERALDI, 1991, p. 88 *apud SOUSA, 2008, p. 137*)

Geraldi (1991) vem dizer, em linhas gerais, que, apesar desse professor ter “formação”, ele acaba se tornando produto do trabalho científico, mas não produtor de conhecimento. E, é visto que este não faz parte de um núcleo que vivencia a pesquisa, o que o torna sem acesso aos pesquisadores e sobre o que está sendo produzido para o que ele vai ensinar. Portanto, o professor sem ter um acompanhamento dessa fonte que produz o conhecimento, acaba se acomodando, dessa maneira, ficando desatualizado. Embora, segundo Sousa (2008), haja diferentes iniciativas – do próprio governo ou de universidade – de pôr em prática a ideia de formação continuada do professor.

Assim, revelam os estudos sobre a formação do professor no Brasil que muitas são as pesquisas voltadas para esse contexto, porém explicam André (et al. 1999) que grande parte dos estudos se concentra em análises pontuais de um curso, de uma disciplina, de um programa ou de uma proposta específica de formação, preocupando-se, sobretudo, com a avaliação do currículo desses cursos ou com seu funcionamento. Deixando, assim, abertas muitas indagações sobre aspectos abrangentes da formação docente.

A profissão professor foi durante muito tempo considerada uma missão de visibilidade social, o que, segundo Nóvoa (2009), reforça o seu prestígio, mas provoca também controles estatais e científicos mais apertados, conduzindo, assim, a uma desvalorização das suas competências próprias e da sua autonomia profissional.

Para Kleiman (2008b), as mudanças no sistema educacional em curso criam uma situação de incerteza que desestabiliza o professor alfabetizador e o professor de língua materna. Assim, com as mudanças e desafios que assolam a educação, temos que ter uma visão mais precisa para com a sala de aula, visto que a sociedade vem cobrando do sistema educacional uma formação do professor engajada em um modelo de ensino que priorize uma aprendizagem eficaz.

Nessa direção, Matencio (2002) levanta que um dos aspectos mais conflituosos na relação entre ensino e aprendizagem, nos graus iniciais e o estudo da linguagem e da aprendizagem na universidade, encontram-se na formação de professores. Sobre esses aspectos que direcionam a formação docente, coloca Nóvoa (2009, p. 14):

Parece que estamos todos de acordo quanto aos grandes princípios e até quanto às medidas que é necessário tomar para assegurar a aprendizagem docente e o desenvolvimento profissional dos professores: articulação da formação inicial, indução e formação em serviço numa perspectiva de aprendizagem ao longo da vida; atenção aos primeiros anos de exercício profissional e à inserção dos jovens professores nas escolas; valorização do professor reflexivo e de uma formação de professores baseada na

investigação; importância das culturas colaborativas, do trabalho em equipe, do acompanhamento, da supervisão e da avaliação dos professores; etc.

É considerável frisar que o professor precisa ter em mente que a continuidade da sua formação esteja em constante atualização, pois, para que aluno do atual sistema se desenvolva criticamente e saiba reconhecer os fatores culturais e regionais a partir da relação com a sua história, é necessário que o professor esteja envolvido nesse processo. Para isso, o educador necessita se aliar ao universo do aluno, tendo a necessidade de compactuar o conhecimento de mundo do educando às condições de produção, atuando com leituras condizentes à realidade desse sujeito, retratando a cultura a partir do resgate da história leitora do aluno em um trabalho de uso da linguagem.

Matencio (2002), ao mencionar alguns autores que falam sobre linguagem, destaca a importância da linguagem como instrumento na transformação das relações socioculturais em nossa sociedade, pois, segundo ela, nas relações socioculturais em sociedades como a nossa, o professor vê cada vez mais seu papel diminuído.

Poucos são os relatos de trabalhos que orientam os alunos no sentido de trabalhar a língua como instrumento de transformação. Desse modo, Franchi (1997, *apud* MATENCIO, 2002) diz que a função do professor é orientar o educando no conhecimento amplo da linguagem, a partir de uma perspectiva que lhe permita reconhecer as estratégias pelas quais os diferentes grupos e subgrupos sociais interagem, reconhecendo assim, o valor social das diferentes variantes linguísticas.

Conforme Nóvoa (2009), as dificuldades levantadas pelos “novos alunos” (por aqueles que não querem aprender, por aqueles que trazem novas realidades sociais e culturais para dentro da escola) chamam a atenção para a dimensão humana e relacional do ensino, para esse corpo-a-corpo diário a que os professores estão obrigados. Nesse caso, o professor passa a ser um importante agente do processo de aprendizagem do estudante, não devendo se acomodar, é preciso que esteja comprometido no aprimoramento de sua formação para poder formar alunos, preparados para enfrentar a contenda que a sociedade os impõe.

Portanto, fundamenta Nóvoa (2009, p. 34) que a formação de professores ganharia muito se se organizasse, preferentemente, em torno de situações concretas de insucesso escolar, de problemas escolares ou de programas de ação educativa. Pois, segundo o autor, a única saída possível é o investimento na construção de redes de trabalho coletivo que sejam o suporte de práticas de formação, baseadas na partilha e no diálogo profissional.

Contanto Moita Lopes (2013) frisa que saber agir com a linguagem no mundo

contemporâneo significa muito mais do que aprender línguas, pois é preciso que os professores reflitam e estejam conscientes da sua função de diálogo e parceria com seus alunos, tratando o leitor, tanto na fase inicial quanto nas demais, como um sujeito preparado para entender a mensagem repassada pelos textos que leem.

O próximo tópico nos remeterá a uma discussão sobre como as práticas sociais podem favorecer o aprendizado da leitura, visto que o diálogo com os movimentos da nossa vida diária nos espaços sociais, favorecem a compreensão da leitura na sala de aula em uma relação social, histórica e cultural do sujeito com o mundo.

2.4.2 Aprendizado da leitura como prática social

Desde a nossa infância, nos primeiros anos escolares, ouvimos em casa ou na escola se falar da importância da leitura em nossas vidas. A partir daí, iniciamos a aprendizagem das vogais e do alfabeto, para depois juntarmos essas letras e formarmos palavras, e à medida que construímos essas palavras as unimos para formar frases e, em seguida, textos. Quando somos capazes de decodificar algo que está escrito, dizem que aprendemos a ler. Assim, em uma visão tradicional aprendemos que ler seria apenas decifrar palavras, surgindo este questionamento: será que essa é única definição para leitura?

Diante de estudos que envolvem o ensino da leitura, compreendemos que são vários os conceitos para o seu significado. Muitos são os autores que trazem uma definição de leitura, evidenciando uma visão diferenciada sobre o que ela seja. O que não quer dizer que uma definição seja mais correta do que a outra, mas que podem se unir para ajudar em uma compreensão mais coerente, conforme os objetivos e perfil do leitor.

Viana e Teixeira (2002, p. 85) explicam que aprender a ler envolve a compreensão da natureza do processo. E, para melhor discutir esse processo, as autoras citam Downing (1984) e Fitts e Posner (1967), versando que a teoria da aprendizagem sugere três fases na aquisição da competência da leitura:

- i) a fase cognitiva – na qual a criança adquire os conceitos básicos e se torna consciente das tarefas necessárias para se tornar um leitor eficiente; ii) a fase de mestria – na qual a criança aprende e pratica as regras essenciais da codificação e da decodificação até ter atingido o domínio; e; iii) a fase de automação – em que o aprendiz atinge um nível de fluência que lhe permite efetuar uma leitura sem perdas cognitivas, canalizando as energias para a obtenção de significado. (VIANA e TEIXEIRA, 2002, p. 85)

Essas três fases nos ajudam a entender o percurso que a criança realiza desde a fase cognitiva até chegar a um nível de compreensão da leitura, na fase de automação, na qual ela já é capaz de obter um nível de aprendizado ideal, com um conhecimento de leitura significativo.

Aprender, para Bezerra (2001) é uma questão de construir conhecimento, levando-se em conta sujeito, objeto de conhecimento e mediador. Portanto, para essa autora, ler é compreender, ou seja, dar um sentido, entre os vários possíveis. Diante dessa propositura, em que a leitura apresenta diferentes formas e configurações, Silva (1998) afirma que a leitura cumpre propósitos e finalidades de comunicação entre os homens que interagem em sociedade.

O que nos faz entender, nesse primeiro momento, que o autor revela uma percepção de que a leitura pode ser vista apenas como um meio de comunicação entre os homens em sociedade. Mas ele complementa seu raciocínio dizendo que a leitura é uma prática social e, por isso mesmo, está condicionada historicamente pelos modos da organização e da produção da existência, pelos valores preponderantes e pelas dinâmicas da circulação da cultura. Percebemos que esta contextualização, realizada por Silva (1998), tenta nos dizer que a leitura envolve aspectos que vão além de uma mera comunicação, pois tem toda uma sintonia entre o sujeito e os seus valores culturais constituídos na sociedade.

Para que haja um desenvolvimento deste sujeito, no que diz respeito ao aprendizado inicial da leitura. Segundo os PCN de Língua Portuguesa (BRASIL, 2001) é preciso superar algumas concepções, já que a principal delas é a de que ler é simplesmente decodificar, converter letras em sons, sendo, a compreensão, a consequência natural dessa ação.

Decorrendo dessa concepção, a nossa realidade escolar não é diferente. Encontramos na nossa escola várias situações em que nossos alunos apenas decodificam o texto e não compreendem o que tentam ler. Isto porque, segundo os PCN de Língua Portuguesa, o ensino da leitura ainda se encontra centrado na decodificação. Dessa relação, eles vêm nos informar que a escola propõe uma concepção equivocada de leitura.

De acordo com os atuais conhecimentos, a respeito do processo de leitura, não se deve ensinar por meio de práticas centradas na decodificação. Os PCN de Língua Portuguesa (BRASIL, 2001) nos orientam que é preciso oferecer aos alunos inúmeras oportunidades de aprenderem a ler, usando procedimentos que os bons leitores utilizam.

O professor, ao ter possibilidade de realizar uma prática de leitura, deve pensar em uma aula de leitura, atuando com meios que façam os alunos compreenderem o mundo em

uma perspectiva ideológica, pois o aluno, atuando como sujeito de sua história, está cercado de sentidos que podem ser recuperados, auxiliando seu processo de aprendizado. De certo modo, não podemos atuar como se nossos alunos fossem seres passivos.

Segundo os PCN de Língua Portuguesa (BRASIL, 2001), precisamos agir como se o aluno já soubesse aquilo que deve aprender, proporcionando autonomia, já que entre a condição de destinatário de textos escritos e a falta de habilidade temporária para ler autonomamente é que reside a possibilidade de, com a ajuda dos já leitores, aprender a ler pela prática da leitura.

É bem a isto que este trabalho se propõe, possibilitar o aluno do 4º ano melhor se desenvolver no aprendizado da leitura, e ao professor pesquisador vivenciar uma experiência de troca de conhecimento com outro, possibilitando a construção de modos outros de ser leitor. De acordo com os PCN, essa é uma atividade que só poderá ser realizada com a intervenção do professor.

Essa atividade só poderá ser realizada com a intervenção do professor, que deverá colocar-se na situação de principal parceiro, agrupar seus alunos de forma a favorecer a circulação de informações entre eles, procurar garantir que a heterogeneidade do grupo seja um instrumento a serviço da troca, da colaboração e, conseqüentemente, da própria aprendizagem, sobretudo em classes numerosas nas quais não é possível atender a todos os alunos da mesma forma e ao mesmo tempo. A heterogeneidade do grupo, se pedagogicamente bem explorada, desempenha a função adicional de permitir que o professor não seja o único informante da turma. (BRASIL, 2001, p.56).

Portanto, estes sujeitos alunos e professor, atuando como seres dotados de linguagem, construiriam valores culturais se constituindo ideologicamente, construindo sentido. Se observarmos as questões históricas da leitura, podemos compreender que os valores que aprendemos na sociedade estão relacionados a uma ideologia em que o acesso à leitura como ciência foi, durante muito tempo, conhecimento apenas de uma classe econômica mais favorecida, a elite, isso por ter um maior contato com livros, jornais e conteúdo literário vasto que favoreciam o conhecimento.

Zilberman (1988) vem colocar que uma ideologia da leitura se baseia na crença de que a educação, a que se tem acesso pela aquisição do saber acumulado em livros é a condição primeira de uma bem-sucedida escala social. Conseqüentemente, o ingresso do indivíduo na vida comunitária coincide com o momento em que o aluno começa a frequentar a escola e aprender a ler.

É na escola que o aluno tem a possibilidade de se desenvolver criticamente e só é possível através do aprendizado da leitura. Zilberman (1988) afirma que ensino e leitura são atividades que se confundem na constituição da fundamentação do processo de socialização do indivíduo. Ao socializarmos experiências leitoras, buscamos interagir com o aluno, de forma que ele tivesse acesso à leitura de textos que talvez não tivessem a um tempo atrás o privilégio de ler.

Observamos que a autora nos mostra uma percepção de que os livros foram durante muito tempo privilégio de poucos, desse modo desfavorecendo as classes sociais mais carentes, como se configura grande parte do nosso alunado, os quais podemos considerar como sem privilégios e por isso sofrem com a visão mal-intencionada de muitos críticos que não entendem que, por mais que essas pessoas não tivessem acesso aos livros, se constituíam de uma cultura rica e diversificada, que se, trabalhada adequadamente, pode sim, auxiliar no desenvolvimento do sujeito independente da classe social.

Sobre esse discurso de classe, Orlandi (2012a) nos esclarece que o acesso à leitura é uma questão de resistência cultural. Nesse caso, ela afirma que a escola peca em referência à leitura, já que propõe de forma homogênea que todo mundo leia como a classe média lê, não sendo levado em conta as condições sócio-históricas do leitor.

O professor, na sala de aula, precisa perceber que seu aluno vem para a escola trazendo experiências discursivas, ricas em sentidos que favorecem o aprendizado da leitura. Segundo essa autora, para haver um aprendizado de leitura, é preciso que tenha uma interação do leitor com a sua história de leitura, fazendo relações intertextuais e resgatando a história de sentidos do texto.

A escola como disseminadora das práticas de leitura, deve perceber que a leitura perpassa todas as formas de aprendizagem, devendo atuar com uma visão interdisciplinar, interagindo com o leitor, relacionando seu universo social e cultural. E isso só pode ocorrer com uma representação sólida de acesso à leitura na sala de aula.

Compactuamos com o esclarecimento de Bagno (et al. 2009), ao frisar que ler é mais do que operar uma decodificação de palavras e frases, é participar das representações do texto lido e mergulhar em representações equivalentes. Sobre isso, também estamos de acordo com que expõe Fernandes (2013), ao dizer que a leitura constitui-se como uma necessidade para todas as pessoas e um dos requisitos essenciais da cidadania. Assim, situando nossa pesquisa nesse contexto teórico, que orienta para trilharmos experiências com o ensino e desenvolvimento da leitura e do leitor em sala, passamos a descrever e explicar o processo metodológico dessa pesquisa.

CAPÍTULO III

3 ASPECTOS METODOLÓGICOS DA PESQUISA

Neste capítulo, apresentamos os aspectos metodológicos da pesquisa. De início, discutimos sobre a natureza da pesquisa, que orienta o procedimento que demos ao desenvolvimento da pesquisa e o modo como tratamos os dados de análise. Articulamos as discussões dos aspectos da geração dos dados, descrevendo o campo de pesquisa: a escola, a sala de aula, e, conjuntamente, destacamos os sujeitos da pesquisa. Também trouxemos informações sobre os procedimentos de análise dos dados, salientando os dados provenientes da pesquisa: nossa observação de aulas, plano de ensino e proposta de intervenção, que contém as atividades leitoras realizadas no decorrer das atividades.

3.1 NATUREZA DA PESQUISA

O presente estudo esteve voltado para práticas de leitura em uma turma de 4º ano de uma escola da rede pública de ensino, localizada na zona Rural do município de Tacima-PB. E, para que fizéssemos uma contextualização dos procedimentos metodológicos, esta pesquisa trouxe um referencial teórico, buscando fontes em livros, artigos, teses, dissertações, *sites* da internet e documentos fornecidos pela escola, tratando-se esta fase, assim, de uma pesquisa bibliográfica, em que os textos se tornam fontes do tema a ser pesquisado, (SEVERINO, 2007).

Considerando como objetivo da nossa proposta de intervenção - promover um letramento escolar em que a leitura se coloca como elemento fundamental para observarmos como as condições de produção suscitam o leitor em seu processo de formação, situamos o desenvolvimento dessa pesquisa a partir de uma pesquisa-ação que, segundo Michel Thiollent (1985, p. 14 *apud* BARROS e LEHFELD 2007, p. 92),

[...] é um tipo de pesquisa social com base empírica que é concebida e realizada em estreita associação com uma ação ou com uma resolução de um problema coletivo e no qual os pesquisadores e os participantes da situação ou do problema estão envolvidos e de modo cooperativo ou participativo.

A escolha da pesquisa-ação se constituiu devido ao fato de o professor de Língua Portuguesa perceber que os demais colegas de profissão, professores da escola em que leciona, sentiam o mesmo problema relacionado à falta de compreensão da leitura na sala de aula. Muitos falavam da ausência de iniciativa dos professores do fundamental I que pouco incentivavam o seu aluno a buscar leituras que os fizessem desenvolver para compreensão de outros assuntos do seu cotidiano, criando meios que conduzissem a práticas sociais de leitura.

Observando esse contexto social, procuramos em conjunto com a professora do 4º ano, desenvolver uma prática de leitura nessa fase, em que surgem muitas indagações sobre a dificuldade no processo de leitura do aluno. Dessa maneira, pedimos autorização para a escola e para a professora regente da turma do 4º ano e tentamos, de modo cooperativo, realizar uma ação docente buscando incentivar a leitura. Portanto, reconhecemos essa proposta como uma prática exploratória que, segundo Moita Lopes (2013, p. 111), promove a integração das pessoas (professores, futuros professores, alunos e formadores de professores ou outros profissionais) e de suas atividades na busca de entendimentos de suas questões em sala de aula, na escola ou em outros contextos.

O trabalho com práticas de leitura com alunos dos anos iniciais constitui bases históricas e culturais que trazem aspectos ideológicos e sociais capazes de auxiliar no processo de formação do leitor, construindo uma reflexão que aproxima e integra os sujeitos envolvidos, produzindo sentidos que, ao serem discutidos, abrem-se para uma compreensão leitora mais eficaz.

Para Severino (2007), a pesquisa-ação propõe ao conjunto de sujeitos envolvidos mudanças que levem a um aprimoramento das práticas analisadas. Logo, por buscar interpretar os principais momentos de práticas de letramento, vivenciados na sala de aula em uma ação conjunta entre professores e alunos, esta pesquisa envolve um universo de estudo variado. Assim, segundo Vergara (2007), o universo de pesquisa, ou população, é o conjunto de elementos que possuem as características que serão objeto do estudo, e a amostra, ou população amostral, é uma parte do universo escolhido, selecionada a partir de um critério de representatividade.

Destarte, esta pesquisa ao promover o desenvolvimento da leitura teve como população 17 alunos do 4º ano do Ensino Fundamental I do turno manhã, da escola Municipal de Ensino Fundamental João Emídio dos Santos, localizada à rua professor João Frazão S/N, no povoado Braga de Cima, município de Tacima-PB. Desse modo, essa pesquisa teve uma abordagem de cunho qualitativo, pois segundo Bortoni-Ricardo (2008), a pesquisa qualitativa

procura entender, ou seja, interpretar fenômenos sociais inseridos em um contexto. Nesse caso, o desenvolvimento da leitura de gêneros textuais na sala de aula de uma escola pública da zona rural.

Bortoni-Ricardo (2008) nos informa que a pesquisa em sala de aula insere-se no campo de pesquisa social e pode ser construída de acordo com um paradigma qualitativo, que deriva do positivismo, ou com um paradigma qualitativo, que provém de tradição epistemológica conhecida como interpretativismo. Consideramos, assim, nossa pesquisa-ação com esse caráter de pesquisa social, pois, através dela, pudemos interpretar os fatos que circundam a prática de leitura na sala de aula. Nesse caso, nossa análise se deu a partir do trabalho com rodas de leitura na sala de aula, contando com os seguintes sujeitos, alunos de uma turma de 4º ano do Ensino Fundamental I e sua professora e o professor pesquisador, participando, ainda, como convidados, alguns alunos do 9º ano dessa escola.

Utilizamos os métodos de aprendizagem colaborativa, por envolver alunos e professores com intuito de estimular o processo de ensino aprendizagem dos alunos em formação inicial. Observamos que esse tipo de trabalho exerce um papel fundamental na interação aluno/professor e aluno/aluno. Em um contexto escolar, segundo Torres (2015), a aprendizagem colaborativa seria duas ou mais pessoas trabalhando em grupos com objetivos compartilhados, auxiliando-se mutuamente na construção de conhecimento.

Ao professor não basta apenas colocar, de forma desordenada, os alunos em grupo, deve sim, criar situações de aprendizagem em que possam ocorrer trocas significativas entre os alunos e o professor. Através dessa parceria, esse é um trabalho que deu acesso aos alunos a práticas de linguagens tipificadas, ou seja, de ajudá-los a dominar alguns dos gêneros textuais que permeiam nossa vida em sociedade, preparando-os para saberem usar a língua através da constituição de aspectos sociais, históricos e culturais, oferecendo-lhes instrumentos eficazes para melhorar suas capacidades de ler e escrever.

Uma vez que os dados da referida pesquisa foram produzidos em sala de aula, fizemos uma análise com base em uma perspectiva de análise interpretativista, já que nesse tipo de apreciação, não é possível ignorar a visão dos participantes, no caso, professor e alunos, participantes do mesmo contexto social, haja vista que o mundo social que os envolve interfere, sobremaneira, no modo como analisam os fatos sociais pela linguagem (MOITA LOPES, 1994). Nessa perspectiva de análise, o homem interpreta e reinterpreta o mundo a sua volta em uma pluralidade de vozes, envolvendo questões relativas a poder, à ideologia, história e subjetividade.

Perceber que a escola pública e, principalmente a escola, alvo dessa pesquisa, atende a

um contingente de aluno que é esquecido por algumas políticas públicas e reconhecermos nessa pesquisa que os sujeitos frequentadores desse ambiente são sujeitos históricos e culturais é acreditar que esses sujeitos podem contribuir trazendo aspectos da sua vivência na sociedade.

Práticas educativas de leitura voltadas para educação do/no campo favorecem o desenvolvimento do sujeito, visto que atraem peculiaridades do leitor como uma forma de valorizar a sua identificação com sua história como abertura para sua formação na vida social. A educação do campo ⁵ conforme (BRASIL, 2012), não deve ser vista apenas como mais do que um perímetro não-urbano, mas como um campo de possibilidades que dinamizam a ligação dos seres humanos com a própria produção das condições da existência social e com as realizações da sociedade humana.

3.2 CONDIÇÕES PARA GERAÇÃO DOS DADOS

3.2.1 O *locus* da pesquisa – A escola do Braga

A escola do Braga, assim é conhecida a escola Municipal de Ensino Fundamental João Emídio dos Santos, recebeu este nome em homenagem ao professor João Emídio dos Santos, membro de uma família tradicional da época. A mesma foi construída no ano de 1985 na administração da então prefeita Maria Denize Pinheiro Cruz, tendo o reconhecimento do funcionamento do Ensino Fundamental, anos iniciais, através da resolução nº 150/1986.

Apresenta uma população escolar de origem rural, possuindo características sócio-econômico-culturais, com maioria advinda de lares com renda inferior a um salário mínimo. Essa população é constituída em sua maioria por agricultores ou pessoas sem uma profissão definida, que sobrevivem de pequenos serviços como: lavadeira, pedreiros, ajudantes de serviços extra e outros, conseqüentemente dependendo do programa do governo federal Bolsa Família.

A grande maioria dos pais desses alunos é considerada analfabeta ou semianalfabeta.

⁵ A educação do campo, tratada como educação rural na legislação brasileira, tem um significado que incorpora os espaços da floresta, da pecuária, das minas e da agricultura, mas os ultrapassa ao acolher em si os espaços pesqueiros, caiçaras, ribeirinhos e extrativistas. (BRASIL, 2012)

Atualmente, segundo consta no censo escolar do ano de 2017, disponível no site do QEdu (portal online e gratuito de acompanhamento da evolução da educação básica das escolas públicas brasileiras), a instituição conta com 82 alunos no Ensino Fundamental da primeira fase do 1º ao 5º ano, funcionando no turno manhã e segunda fase, com 84 alunos do 6º ao 9º ano, no turno da tarde, e 62 alunos na Educação de Jovens e Adultos (EJA), no turno da noite. Atende, então, a uma parcela de, aproximadamente, 228 alunos matriculados nos três turnos.

Possui 35 funcionários, entre professores, agentes administrativos, auxiliares de serviços, porteiros, motoristas, coordenação pedagógica e gestora. Com uma estrutura que se organiza em 07 salas de aulas, 02 conjuntos de banheiros, divididos em masculino e feminino, 01 sala da diretoria, 01 secretaria, 01 almoxarifado, 01 banheiro para os funcionários, cozinha com dispensa, refeitório, pátio para recreação, palco, sala dos professores e biblioteca.

Para a realização dessa pesquisa, contamos com o auxílio da professora da sala de aula do 4º ano, do turno manhã, que possui formação em Pedagogia, também especialização em Psicopedagogia e Coordenação e o professor pesquisador que tem formação em Letras, habilitação Língua Portuguesa, Especialização também em Língua Portuguesa e é aluno do mestrado pelo programa em Formação de Professores da UEPB.

3.2.2 Sujeitos da pesquisa

A participação dos alunos da turma do 4º ano contou com 17 estudantes de 20 matriculados, meninas e meninos de faixa etária em torno de 10 anos. Como podemos observar no quadro 1.

Quadro 1 – Perfil da turma 4º Ano

IDADE	QUANTIDADE	MENINOS	MENINAS
9 anos	3	3	-
10 anos	9	3	6
11 anos	2	2	-
12 anos	4	3	1
13 anos	1	1	-
15 anos	1	1	-
TOTAL	20	13	7

O perfil da turma do 4º ano foi montado de acordo com a lista de alunos, fornecida pela direção da escola no início do ano letivo de 2017, mas, como iniciamos as observações de aula, nessa turma, no final do mês de agosto, resolvemos descrever o alinhamento de idade, apenas, a partir do período de realização da pesquisa. Assim, nesse período, estavam frequentando a sala de aula 17 alunos, dos quais pudemos perceber que 6 apresentavam dificuldade na leitura, apenas decifrando o escrito, e três ainda estavam em processo de alfabetização.

A professora da turma do 4º ano que nos auxiliou possui formação em Pedagogia e tem as seguintes Especializações: Psicopedagogia e Coordenação. O professor pesquisador é aluno do Mestrado em Formação de Professores da UEPB e também professor das turmas do 6º ao 9º ano da escola em que se realizou esta pesquisa. Este, por gostar de leituras diversificadas desde a infância, já se deleitava lendo e ouvindo a leitura de contos, através de sua professora na alfabetização, período em que aprendeu a ler. Na adolescência, frequentava a biblioteca da escola, preferia os romances regionalistas. Desse modo, resolveu optar pelo curso de Licenciatura em Letras Língua Portuguesa, que lhe possibilitou conhecer as concepções de língua e linguagem que o incentivaram a seguir a linha teórica da AD.

Fez um Curso de Especialização, no qual pôde dar continuidade aos seus estudos e à pesquisa na sala de aula, em o que o discurso foi seu foco, buscando sempre desenvolver a leitura em uma perspectiva discursiva, pensando a produção de leitura como um trabalho que

se constrói diariamente, quando visa compreender o aluno como um sujeito constituído ideologicamente de sentidos e que tem uma história assim, o colocando em posicionamento crítico e participativo diante do seu contexto social e cultural.

No ano de 2014, passou em um concurso para professor de Língua Portuguesa no Município de Tacima-PB e começou a lecionar na escola do Braga para turmas de 6º a 9º anos. Percebendo a importância que a leitura tem na vida do indivíduo tanto formador como em formação, buscou delinear um projeto de pesquisa que trabalhou os modos de ler no processo de formação do leitor.

No Mestrado em Formação de Professores da UEPB, desenvolveu uma prática de leitura que envolveu públicos diferentes, para, assim, mostrar que o sentido pode ser outro e que as histórias podem passar por um processo de ressignificação. Desse modo, concebendo a leitura como uma forma de travessia que percorre toda formação do aluno e o faz compreender o mundo a sua volta, trabalhou na sala de aula os gêneros histórias em quadrinhos e contos.

Assumindo a noção de que nossa vida intelectual está relacionada aos modos e efeitos de leitura, é evidente que o professor, ao colaborar no trabalho com práticas de leitura voltadas para esses gêneros na sala de aula, retomou suas histórias de leitura: na sua infância teve professores leitores de fábulas e contos, o que, de certa forma, contribuiu para sua formação e, agora, em um novo momento, pôde contribuir com a formação desses alunos.

De modo exploratório, tentamos compreender como era realizado o trabalho com a leitura na turma do 4º ano, analisamos o perfil da professora, já que este pode remeter a um perfil de aluno aprendiz que tem como referência de leitura a sua atuação em sala de aula.

3.2.3 O perfil da professora da turma do 4º ano e dos seus alunos

Devido ao fato de termos optado por trabalharmos com a turma do 4º ano, e, pelo fato de a nossa escola oferecer uma turma desse segmento, conversamos com a professora (P) que aceitou nossa solicitação, para que pudessemos realizar as práticas de leitura com seus alunos, sem fazer nenhuma objeção, no que diz respeito a questionamentos que levassem a um provável impedimento da realização desse trabalho. Observamos as aulas dessa turma para compreendermos o modo como a professora trabalhava com o ensino da leitura. Diante da observação de cinco momentos, constituídos em relatório das aulas de sondagem e

transcrições de trechos de vídeos de alguns momentos das aulas (Apêndice A), pudemos fazer a seguinte análise do perfil da professora e de seus alunos.

- Perfil da professora

Percebemos que o perfil da professora é de uma pessoa que teve uma base tradicional de ensino e que tentava gerir a sua sala através da autoridade que exercia na função de educadora, como podemos observar em um dos momentos transcritos – Apêndice A (p. 135), no nosso quarto dia de observação em que os alunos apresentavam um trabalho e ela disse: “podem rir bem muito! Aí a nota de vocês...”. Dessa maneira, em tom de ameaça ela tentava controlar os alunos em seus momentos de euforia, através da nota. Portanto, falava rigidamente com os alunos que mostravam não gostar muito do seu jeito controlador.

Apesar de tentar trazer para a sala de aula recursos mais práticos, através da confecção de cartazes e apresentações de trabalhos, ainda copiava bastante no quadro e os alunos pareciam não se interessar, o que nos faz concordar com Morais (2017, p. 66): esse modelo de ensino não valoriza as ideias, os pontos de vista dos alunos, e intensifica o perfil de leitor como copista de ideias prontas, como reproduzidor de informações.

No que diz respeito ao trabalho com a leitura, os alunos levavam livros para casa e tinham que responder um questionário, que o aluno levava só para cumprir a obrigação de preencher uma ficha, o que nos levou a perceber que poucos realmente liam os textos. Fator que é confirmado por um dos alunos durante nosso primeiro encontro de intervenção - Apêndice B (p. 139), quando A2 diz ao conversar com outro colega: “Eu pego o livro, leio a metade. Como é que eu vou saber o resto da outra metade?” A professora não escutou a conversa que ficou nítida através da gravação, mas isso é importante, para demonstrar que essa metodologia de leitura, com a qual ela trabalha, pouco contribuía para uma leitura que estimula o aluno a ter o prazer de ler, e, assim, poder desenvolver suas habilidades com a leitura de forma prazerosa e até mesmo crítica.

A maioria das leituras que esses alunos realizavam eram leituras de nível ascendente, com todos lendo juntos em voz alta um mesmo texto (parando nas palavras e sem observar a pontuação), fator constatado em todas as nossas observações. Em um dos momentos em que estivemos observando – Apêndice – A (p. 135), ela faz o seguinte questionamento para um dos alunos durante uma apresentação: “leia! leia as perguntas aí, bem alto!”. Nesse momento, os alunos brincavam bastante e ela cobrava deles uma postura, mas ela não só queria que o aluno demonstrasse que sabia ler, solicitava um comportamento adequado para o momento. Como é frisado nessa parte da transcrição – Apêndice A (p. 134) “Ninguém tá ouvindo não,

(aluno A7)! E você tá de costa. Faça as coisas com seriedade!”. No entanto, apesar de uma cobrança adequada em relação ao comportamento, esse tipo de leitura a qual ela reivindicava, só fazia com que o aluno fosse decorando as letras e não estimulava as habilidades necessárias para o aprendizado eficaz e a formação de um aluno crítico e participativo.

- Perfil dos alunos

Durante nossas observações, os alunos do 4º ano estavam sempre uns ao lado dos outros, já que na sala as carteiras ficavam em forma de círculo, situação que pouco os impedia de ficar com conversas paralelas, se levantavam bastante, iam para as carteiras dos outros, conversavam constantemente, reclamavam da professora, e alguns não faziam as atividades, deixavam pela metade, guardavam o caderno e diziam que tinham feito.

Na terceira aula que observamos, no dia 15/09/17, pudemos confirmar isso através da transcrição, em que há vários momentos de risos e conversas, mas um momento nos chamou atenção, uma parte em que a professora (P) – (Apêndice A p. 133), discutindo um texto sobre o ato de fé, questiona os alunos “...E vocês têm fé?” e o Aluno A3 responde – “Eu tenho” e demais alunos o acompanham, mas o aluno A4 diz: “Eu chamo nome”. Quando A4 diz que chama nome, ele se refere a falar palavrões, o que parece ser uma situação recorrente, já que muitos alunos o citaram anteriormente, no momento em que a professora (P) perguntou se eles conheciam alguém que não acreditava em Deus, e eles citaram A4 e A5. O que nos faz perceber que, para A4 e demais alunos, quem acredita em Deus, não pode chamar palavrões.

Interpretamos que esses alunos são direcionados para um modo pessoal de leitura da professora que não abre a discussão, o que faz com que o aluno imagine que quem acredita em Deus não fala palavrões, algo comum de ser falado na nossa sociedade, que, de certo modo, é substanciada por uma tradição religiosa, que, de alguma maneira se entrelaça com a questão do respeito e da educação, já que, pela tradição histórica da nossa cultura, fomos colonizados e recebemos influências de povos que detinham de um poder dogmático muito forte.

Seguindo esse propósito, percebemos que a professora apresenta para esses alunos uma interpretação pessoal e ideológica que não discute outros modos de ler. Desse modo, Orlandi (2012a) diz que o ensino da leitura pode, dependendo das circunstâncias pedagógicas, colocar a ênfase tanto na multiplicidade de sentidos quanto no sentido dominante.

Acreditamos que o trabalho de leitura entre alunos do 4º ano pudesse nos auxiliar nas estratégias de leitura, favorecendo a compreensão, mostrando que a leitura também é prazerosa, quando temos o incentivo do professor. Unindo esses fatores, relacionamos

questões que constituem o aluno como sujeito do seu dizer, que busca na leitura modos de se colocar e compreender as diversas situações importantes para convivência em sociedade.

Pensando no modelo de aluno leitor que está rodeado de fatores que remetem aos sentidos, construímos uma proposta de plano de ensino em torno da leitura que atendesse ao nosso aluno de modo condizente com seu lugar e que, ao mesmo tempo, lhe proporcionasse descobertas em que a leitura se constituísse com a produção de sentido da sua história. Assim, podemos ver, a seguir, a geração dos dados da nossa pesquisa.

3.3 GERAÇÃO DOS DADOS

Os dados dessa pesquisa foram gerados na sala de aula, mais precisamente através de rodas de leitura, realizadas pelo professor de Língua Portuguesa, na turma do 4º ano do Ensino Fundamental I.

Buscamos, também, algumas informações sobre os alunos da turma do 4º ano com a professora, o que podemos considerar como sendo uma entrevista não diretiva que, segundo Severino (2007), é aquela em que se colhem informações através do seu discurso livre. Com auxílio da professora do 4º ano do Ensino Fundamental I, esta pesquisa obteve informações de natureza exploratória que contribuíram para o trabalho de leitura mais preciso com os alunos de sua turma.

Além disso, também constituiu etapa decisiva para a geração dos dados o período de observações que realizamos nessa turma de 4º ano Ensino Fundamental, sobre o qual já fizemos referência. Essa etapa é imprescindível em qualquer tipo de pesquisa, sendo necessária para que pudéssemos nos inteirar das práticas de leitura, utilizadas pela professora da turma do 4º ano e então realizar um trabalho que atendesse às expectativas do sujeito aluno desse ano escolar.

Para registrar os dados, foi adotado um diário de campo com anotações, fotos e observações sobre o desempenho dos alunos, diante da leitura dos gêneros textuais contos e histórias em quadrinhos, recurso referente ao planejamento do professor. Também foram filmados alguns desses momentos, para que pudéssemos rever as imagens e, através de um trabalho de transcrição, observar como os sujeitos se desenvolviam diante das leituras que realizavam. Recurso que favoreceu a compreensão dos dizeres desses alunos, cujo discurso evidencia dados importantes para o entendimento do desenvolvimento dessa pesquisa.

Os dados analisados nesse estudo nos deram base para a obtenção de informações sobre os sentidos que a leitura pode trazer para um sujeito aluno-leitor. Nessa dinâmica, consideramos condizentes as palavras de Rojo (2009), ao informar que um dos objetivos principais da escola é possibilitar que os alunos participem das várias práticas sociais que se utilizam da leitura e da escrita na vida, de maneira ética, crítica e democrática, nos dando a entender que precisamos de práticas e concepções efetivas em sala de aula.

Iniciamos as observações das aulas do 4º ano, no mês de agosto. Realizamos cinco (5) encontros em dias diferentes, sendo o primeiro no mês de agosto, o segundo, o terceiro e o quarto no mês de setembro e o quinto em outubro. Ocorreu dessa forma, devido ao fato de o professor pesquisador ainda estar cursando as disciplinas no mestrado, não tendo disponibilidade às segundas-feiras e terças-feiras, bem como feriados, pontos facultativos e dias de planejamento escolar da professora do 4º ano. Mesmo assim, conseguimos acompanhar o dia a dia da sala de aula dessa turma.

Esses dias de experiência foram registrados em um diário que nos possibilitou ter as informações, as quais necessitamos para compreender como a professora lidava com o ensino da leitura. Terminada essa experiência, partimos para o desenvolvimento de nosso plano de ensino. Diante disso, pensamos em trabalhar com esses alunos a leitura de gêneros textuais, sobre os quais eles já tivessem ouvido falar, mas que ainda não tinham sido trabalhados em sala, daí decidimos abordar os gêneros conto e histórias em quadrinhos, como já frisamos.

Elaborado o plano de ensino, iniciamos o desenvolvimento da proposta de intervenção. Realizamos 10 encontros, e através de atividades, envolvendo a leitura e a escrita, levamos em conta as condições de produção, dando a oportunidade de os alunos atuarem, conforme os seus dizeres e seus modos de se constituir sujeitos de discurso, podendo melhorar suas habilidades leitoras.

As etapas de geração dos dados, descritas acima, podem ser vistas, conforme o Quadro - 2, Etapas de geração dos dados, em que sintetizamos o processo das atividades de sondagem, a proposta de intervenção e encontros para estudos.

Quadro 2 – Etapas de geração dos dados

ETAPA I	DESCRIÇÃO	CARGA HORÁRIA
Atividades de sondagem	- Questionário com a professora do 4º ano. - Descrição das aulas – 4º ano.	- Uma hora e meia; - 5 encontros de uma hora e meia, totalizando sete horas e meia de observações.
ETAPA II	DESCRIÇÃO	CARGA HORÁRIA
Proposta de intervenção	- Pesquisa-ação	- 10 aulas de uma hora e meia, totalizando 15 horas.
TOTAL DE CARGA HORÁRIA DURANTE AS ESTAPAS: 24 HORAS		

Este quadro apresenta um resumo das ações realizadas durante a experiência na turma e do 4º ano, em que, de início, tivemos uma entrevista (conversa) com a professora para conhecermos um pouco sobre a turma. As demais informações vão ser explicadas na etapa seguinte e no quadro 3 que esclarece todas as atividades objetivamente pontuadas.

3.3.1 Etapa I – Atividades de sondagem - Observações das aulas de leitura

Nossa observação, iniciou-se no dia 25 de agosto de 2017 com duração de 5 dias de uma hora e meia. Essa etapa foi de extrema importância, pois nos trouxe informações pertinentes sobre a realidade da sala de aula e sobre dados para identificarmos o perfil leitor do aluno e os modos como são trabalhados o ensino da leitura na sala de aula do 4º ano.

Quadro 3 – Atividades de sondagem – Observações das aulas de leitura

<p>1º dia de observação (25/08/2017)</p>	<p>- Atividade 1 - Roda de leitura do livro “O sorriso de Carolina” (Tereza Borges Hermida e Dr. Geovane Tenório) e discussão oral sobre o livro.</p> <p>- Atividade 2 – Atividade de Língua Portuguesa – Unidade 3 do livro didático – Insetos eles estão em todo lugar. Leitura oral e visual de figuras, exercício escrito no quadro, leitura em coro das questões escritas no quadro e explicação sobre a atividade. (CAPANELA, Isabella; BRAGANÇA, Angiolina. Novo girassol saberes e fazeres do campo: língua portuguesa, 4º ano. São Paulo, FTD, 2014.)</p>
<p>2º dia de observação (14/09/2017)</p>	<p>Atividade 1 - Acompanhamento da leitura mensal dos alunos: recebimento e entrega de livros que os alunos levavam para ler em casa e ficha de leitura.</p> <p>Atividade 2 – Explicação oral e escrita sobre palavras escritas com CH e X – G e J.</p> <p>Atividade 3 – Unidade 2 – Corpo e saúde do livro de ciências – Leitura coletiva em voz alta do primeiro parágrafo da unidade, discussão com perguntas sobre alimentação. Leitura coletiva do parágrafo que inicia o capítulo 1 “A nossa comida de cada dia” e atividade copiada no quadro com questões sobre o texto. (GOWDAK, Demétrio; MARTINS, Eduardo. Novo girassol saberes e fazeres do campo: Ciências, 4º ano. São Paulo, FTD, 2014.)</p>
<p>3º dia de observação (15/09/2017)</p>	<p>Atividade 1 – Religião – Tema – Fé (Texto: O rei e a fé), cópia retirada do quadro, leitura compartilhada e discussão texto. (Texto retirado da internet, <i>site</i> não informado pela professora). Recolhimento de fichas de leitura. Atividade escrita de interpretação do texto, com questões copiadas do quadro. Entrega de atividade sobre substantivos para o aluno responder em casa.</p> <p>Atividade 2 - Unidade 2 do livro de arte – Arte paisagem e música o cenário natural – leitura compartilhada dos parágrafos que introduzem o capítulo, explicação sobre a paisagem natural e artificial, no capítulo 1 O campo como cenário – a professora realiza a leitura da música – A paisagem</p>

	(Zeca Pagodinho). (DIAS, Arleide; OLIVEIRA, Vanessa. Novo girassol saberes e fazeres do campo: Arte , 4º e 5º anos. São Paulo, FTD, 2014.)
4º dia de observação (21/09/2017)	<p>Atividade 1 – Ciências – gênero cartaz – (atividade em grupo). Assunto: Rótulos</p> <p>Atividade 2 – Apresentação oral dos cartazes criados pelos grupos e montagem de um varal com os cartazes.</p> <p>Atividade 3 – Livro de matemática (A 6º ordem da unidade de milhar). Explicação do conteúdo no quadro, início do capítulo 2 Os números no dia a dia (leitura compartilhada do primeiro parágrafo, explicação do conteúdo e leitura da história em quadrinhos “O passeio de seu Manoel”, explicação da atividade para casa com a leitura dos enunciados. (BONJORNO, José; AZENHA, Regina; GUSMÃO. Novo girassol saberes e fazeres do campo: Matemática, 4º ano. São Paulo, FTD, 2014.)</p> <p>Atividade 4 – música – O senhor tem muitos filhos (roda em que todos cantam e dançam a música do Padre Marcelo Rossi).</p>
5º dia de observação (06/10/2017)	<p>Atividade 1 – Religião – (Texto – Direito da criança) cópia retirada do quadro. Atividade escolher um dos direitos da criança e fazer um desenho. (Texto retirado da internet, <i>site</i> não informado pela professora). Momento de leitura com alunos não alfabetizados.</p> <p>Atividade 2 – Leitura em forma de jogral com três alunos (Texto – “Puculando”). Leitura coletiva com todos os alunos. Explanação do texto com opiniões e discussões dos alunos.</p>

As observações das aulas do 4ºano, descritas no Quadro 3, foram registradas através do diário de campo, fotos e vídeos situados em apêndice. Dessa maneira percebemos que houve por parte da professora uma tentativa de se trabalhar leitura na sala de aula. No primeiro dia de observações, ela trabalhou com leitura em um cantinho reservado na sala de aula, lendo para os alunos em uma roda de leitura e discutindo o texto ao final da leitura. Este foi o único encontro em que pudemos ver um movimento de leitura. Nos demais casos, os alunos pegavam alguns livros que ela deixava exposto no cantinho da leitura e levavam para

ler em casa, para, em seguida, preencher uma ficha de leitura.

Em outros momentos, os textos trabalhados foram de religião, cópia do quadro de um texto retirado da internet. Quanto à matemática, a ciências e à arte, foram trabalhadas atividades retiradas do livro, com leituras coletivas e/ou em coro com todos lendo, para, em seguida, explicar conteúdo e passar atividade. Como as aulas eram divididas por disciplinas, em muitos momentos, tivemos mais acesso a esses modos de leitura que focalizavam a reprodução do assunto.

Nas aulas de Língua Portuguesa, tivemos poucos momentos, e apenas com foco para o estudo da palavra. Alguns trabalhos envolveram os gêneros textuais, como o cartaz, mas sem foco para a linguagem, já que se tratava de uma atividade de ciências. O que ficou evidente para nosso estudo foi que o ensino da leitura, por parte da professora desta sala de aula, ainda se encontra distante de um processo que deve levar em conta os aspectos sociais, ideológicos e culturais na construção de sentidos do leitor.

A professora, apesar de trabalhar colocando o aluno em um posicionamento reflexivo e mantendo um pulso firme na sala de aula, ainda não traz outras alternativas que façam o aluno leitor ficar mais atento com as semelhanças e diferenças do mundo que o cerca, sendo capaz de comparar e refletir sobre a construção de sentidos a sua volta.

Ela ainda se situa no ensino de métodos tradicionais, sem abrir espaço para o posicionamento de um leitor crítico, fazendo apenas exigências e cobranças de um bom comportamento na sala de aula, o que não contribui para um trabalho de estímulo aos aspectos sociais, ideológico e culturais dos alunos, já que esses ainda conversavam bastante, mexiam uns com os outros, ou ficavam distraídos com outras coisas que não faziam parte da aula. Deixando de prestar atenção, inclusive nas apresentações, esses não se posicionavam como deveriam e a professora era obrigada a falar um pouco mais alto. Notamos que esses alunos que pouco prestavam atenção eram alguns dos que tinham mais dificuldade na leitura.

Apesar de haver um cantinho da leitura e um acompanhamento dos livros que os alunos levavam para ler em casa, percebemos que as aulas de leitura, aquelas em que o sujeito compreende o que lê, com estratégias voltadas para um ensino que leva em consideração os aspectos culturais e sociais do aluno, atribuindo sentido à leitura, não foram trabalhadas. E ainda foi visto que alguns alunos não estavam alfabetizados, e houve um momento em que a professora chamava para sua mesa o aluno que não estava alfabetizado. Percebemos que, nesse caso, alguns alunos ainda não dominavam a habilidade de decodificação, o que dificultava no avanço da compreensão como um processo que leva a ser um leitor eficiente. Logo em seguida, explicaremos a etapa II.

3.3.2 Etapa II – A proposta de intervenção: Plano de ensino

A sociedade brasileira, durante seu processo histórico e cultural, recebeu formações oriundas de diversas nacionalidades, as quais nos influenciaram em vários aspectos, incluindo, dentre eles, o de pensarmos a leitura como algo que se distingue de acordo com a classe social do indivíduo. Somos envolvidos por ideais alicerçados em uma ideologia que domina a sociedade, dividindo ricos e pobres, opressores e oprimidos, contexto que também adentra o conhecimento, este que foi renegado ao pobre, classe trabalhadora, responsável pelos serviços pesados, em que, fadigados, poucos conseguiam estímulo para estudar.

De acordo com esses parâmetros, percebemos que o exercício cultural da leitura ficou durante muitos anos distante da realidade dos sujeitos menos privilegiados. O acesso ao livro era voltado apenas para a igreja e grande parte da elite que tinha condições de frequentar a escola.

Diante de uma sociedade de formação capitalista, visando mais o poder do capital, sem se preocupar com as minorias, a classe trabalhadora acaba abandonada pelo poder público, desse modo, os que mais precisam de educação se tornam alvo de uma sociedade que os exclui, assim, o que seria um projeto de escola democrática, se torna uma verdadeira monocracia, conseqüentemente, nos tornamos uma sociedade alicerçada pelo discurso da burguesia, que segundo (PÊCHEUX E GADET, *apud* ORLANDI, 2012a) se caracteriza pela proclamação do ideal de igualdade, ao mesmo tempo em que organiza uma desigualdade real.

Durante muito tempo, o homem do campo esteve segregado a viver isolado sem ter acesso aos estudos e à educação, tida por Orlandi (2012a), como educação de classes. Antes, tudo era algo distante, quem dera passar por um processo de alfabetização e ter acesso à leitura? Suas atividades eram plantar, colher e cuidar dos animais. Ir à escola ficava apenas para pessoas de classes mais favorecidas, conforme bem fala Zilberman (1988), como se eles não tivessem o direito de participar da sociedade.

Hoje, apesar de inúmeros incentivos ao aprendizado, a leitura ainda se encontra distante da classe pobre, na qual se insere o homem do campo. Mas, não podemos manter esse pensamento, é preciso que, como educadores, estejamos desafiados a trabalhar leituras que façam este homem perceber que sua história é fundamental para a compreensão de que sua cultura é importante para seu desenvolvimento como pessoa humana. Motivo esse, que leva a leitura a ser vista como uma prática social, uma ação cultural construída historicamente, e, conseqüentemente, “um ato de posicionamento político diante do mundo” (BRITTO, 2001, p.

84 *apud* FERNANDES 2013, p. 13).

Portanto, a partir da convivência com os alunos do 4º ano, através das observações, analisando seu comportamento, seus modos de lidar com os colegas, a forma como a professora trabalhava leitura, que não conduzia o aluno para o ensino da leitura de modo crítico e reflexivo, procuramos trazer alternativas para trabalhar leitura e formar o leitor, de modo que despertasse um maior interesse pela leitura. Decidimos por levar leituras que fossem do universo infantil ao infanto-juvenil, colocando todos em um lugar de leitor, que busca interesse pela leitura e ao mesmo tempo é transformado por ela.

A AD vem nos auxiliar nesse processo, no sentido de contribuir com a compreensão de que o plano de ensino pudesse ser trabalhado como uma das condições de produção. Resignificado assim como um elo de interação do aluno com a leitura, através de histórias em quadrinhos e contos que não saíssem totalmente da realidade sócio-ideológica do aluno.

Esse plano caracteriza-se como um produto pedagógico que contém um conjunto de atividades pedagógicas organizadas de maneira sistemática com base em um gênero textual. É uma forma de organizar os conteúdos e objetivos da nossa metodologia de ensino de modo sistematizado. Segundo Libâneo (1994), plano de ensino é a previsão dos objetivos e tarefas do trabalho docente para o ano ou semestre; é um documento mais elaborado, dividido por unidades sequenciais, no qual aparecem objetivos específicos, conteúdos e desenvolvimento metodológico. Segue a apresentação desse plano de ensino.

Quadro 4 – Plano de ensino – (Práticas de leitura na sala de aula)

Plano de ensino
<p>E M E F João Emídio dos Santos – Braga de Cima - Tacima/PB</p> <p>Turma: 4º ano do Ensino Fundamental I Turno: Manhã – Ano 2017</p> <p>Tempo estimado: entre 60 e 90 minutos em cada encontro</p> <p>Linguagens – Leitura – Práticas de Leitura na sala de aula – Gêneros textuais.</p>
<p>Ementa:</p> <p>O ensino da leitura. Prática social da leitura na sala de aula. Os modos de ler e trabalhar sentido. A compreensão e a interpretação em gêneros textuais. A formação do leitor.</p>
<p>OBJETIVO GERAL</p> <p>Fornecer subsídios para o desenvolvimento de um letramento escolar em que a leitura se coloca como elemento fundamental para a formação do aluno como leitor.</p> <p>Objetivos específicos:</p> <ol style="list-style-type: none"> a. Incentivar a prática da leitura, considerando a relação: leitor, texto, e sentidos; b. Construir sentidos na leitura através do contato com histórias em quadrinhos, desenhos da Turma da Mônica e contos da literatura infanto-juvenil; c. Estabelecer as relações de sentido entre as histórias lidas e as histórias do leitor, identificando as semelhanças e diferenças de pontos de vista; d. Desenvolver a formação do leitor e ouvinte através da contextualização e socialização, estimulando o contato com gêneros textuais que ainda não haviam sido trabalhados em sala.
<p>CONTEÚDO</p> <ul style="list-style-type: none"> ➤ Leitura, compreensão e interpretação dos sentidos em gêneros textuais como: <ul style="list-style-type: none"> HQ - Chico Bento em Muito impressionado – Maurício de Sousa; HQ - Chico Bento em Tem lixo na lagoa - Maurício de Sousa; Conto - A menina e o pássaro encantado - Rubem Alves; Conto - Jeca Tatu - A História – Monteiro Lobato. ➤ Produção de histórias a partir das histórias lidas, como mais um lugar de interpretação dos sentidos. ➤ Desenvolvimento de temas como:

<p>O espaço cidade/campo e suas histórias;</p> <p>A preservação ambiental;</p> <p>As relações sociais de respeito;</p> <p>A questão da preservação e cuidados com a saúde.</p>
<p>METODOLOGIA</p> <p>Os conteúdos foram desenvolvidos por meio de rodas de leitura, apresentação oral, discussão, exercícios, produções textuais e encenação de uma história em quadrinhos, utilizando-se material didático impresso e de multimídia. Durante as aulas, os alunos foram incentivados a fazer intervenções e a interagir com o professor para tirar dúvidas, complementar informações e trocar experiências.</p>
<p>RECURSOS DIDÁTICOS</p> <ul style="list-style-type: none"> - Quadro Branco, apagador, caneta piloto; - Data show; - Notebook; - Vídeos; - Textos xerocados (Revistas em quadrinhos, textos da literatura infanto-juvenil).
<p>AVALIAÇÃO</p> <p>Durante o desenvolvimento das atividades, os objetivos, os assuntos foram avaliados, à medida que as atividades orais e escritas foram sendo aplicadas. Portanto, constituímos como pontos importantes: a participação, a dedicação e o desenvolvimento do leitor.</p>
<p>REFERÊNCIAS</p> <p>ALVES, Rubem. A menina e o pássaro encantado. Disponível em <https://contadoresdestorias.wordpress.com/2008/01/07/a-menina-e-o-passaro-encantado-ruben-alves/>. Acesso: em 15/09/2017.</p> <p>LOBATO, Monteiro. Jeca Tatu - A História. Disponível em<http://www.miniweb.com.br/literatura/artigos/jeca_tatu_historia1.html>. Acesso em: 10/09/2017.</p> <p>MÔNICA, Turma da. Chico Bento no Shopping. Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=ffKjDBFvPxY. Acesso em: 09/11/2017.</p> <p>MÔNICA, Turma da. A história do galo Ataliba. Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=DTaRIu2l_xM. Acesso em: 17/11/2017.</p> <p>SOUSA, Maurício de. Chico Bento em Muito impressionado. Ed 51. São Paulo. Panini, 2012.</p>

O professor pesquisador ao observar as condições de produção de uma escola no campo, lugar este de difícil acesso, mas constituído por uma população que vive do que produz, ou seja, todo sustendo é basicamente retirado da lavoura de milho, feijão ou criação de animais, como porcos, galinhas, bois e vacas, resolve promover um letramento levando em conta a necessidade de esses alunos compreenderem seu universo em uma perspectiva cultural de significação.

Nesse sentido, tentamos organizar nossa proposta de ensino, criando contextos reais que auxiliassem no desenvolvimento da capacidade comunicativa dos sujeitos envolvidos no processo de ensino-aprendizagem. Então, organizamos nosso desenvolvimento de aulas conforme o Quadro 5.

Quadro 5 – Desenvolvimento das aulas de leitura

<p>1º Dia de aula</p> <p>Contextualização dos aspectos culturais e sociais, apresentando o gênero textual: História em quadrinhos - HQ.</p>	<p>Primeiro momento: Perguntas orais sobre o personagem Chico Bento, o gênero história em quadrinhos e o autor dessa história. (Turma do Chico Bento: Quem é Chico Bento? Onde vive? O que faz? Suas histórias são contadas de que forma? Quem escreveu essas histórias?).</p> <p>Segundo momento: apresentar em slides o Chico Bento e os personagens principais que compõem as suas histórias.</p> <p>Terceiro momento: apresentar slides com capas de revistas Chico Bento, dialogando sobre o que os alunos acham do que se trata cada história a partir das imagens.</p>
<p>2º Dia de aula</p> <p>Desenvolvimento da leitura de uma HQ: primeiras leituras.</p>	<p>Primeiro momento: Leitura do Gibi Chico Bento em Muito impressionado - roda de leitura.</p> <p>Segundo momento: Roda de conversa com os alunos, realizada pelo professor pesquisador com as seguintes perguntas: a) O que significa estar impressionado? b) Quem se mostra impressionado? c) Por que será que o personagem está impressionado? d) O que nos leva a ter medo? e) Vocês acreditam em fantasmas?</p> <p>Terceiro momento: Em duplas, reorganizar os quadrinhos da história Chico Bento em Tem lixo na lagoa, da mesma edição de Chico em Muito impressionado. Para isso seguem-se os seguintes passos: a) Recortam-se os quadrinhos da história; b) Distribuem-se para sala folhas de papel A4 e cola; c) Separam-se os alunos em duplas e distribuem-se os quadrinhos; d) Pede-</p>

	se para que os alunos recriem a história em quadrinhos.
<p>3º Dia de aula</p> <p>Preservação ambiental. Contação de Histórias em quadrinhos remontadas.</p> <p>Leitura, compreensão e interpretação da refacção de uma história.</p>	<p>Primeiro momento: Continuando o momento anterior os alunos do 4º ano contam a história em quadrinhos que produziram em duplas. a) Cada dupla pega seu texto e apresenta a história para os demais colegas; b) O professor questiona sobre o que levou a produzir o texto da forma que produziram, perguntando sobre o que trata cada texto e o que os personagens estão fazendo; c) Terminada as apresentações, expõe o texto original através de <i>slides</i> explicando a história e, em seguida, pede para que refaçam o texto. Conforme a proposta, questionar se as histórias têm sentido. Que outros sentidos poderiam ter sido produzidos.</p> <p>Segundo momento: Os alunos do 4ºano se reúnem em dupla e refazem a história Chico Bento em Tem lixo na lagoa. a) O professor leva a história recortada; b) Entrega folhas de papel A4 e cola para as duplas; c) As duplas montam a história, refazendo a atividade.</p> <p>Terceiro momento: Depois da refacção da história, tendo visto o original e depois de toda essa discussão: Trabalhar com a turma os sentidos da história. Quais são eles? O que compreenderam nesta versão que não foi possível perceber nas versões criadas? Como chegaram a essa compreensão? Relacionar a experiência de Chico e seus amigos com o dia-a-dia da turma.</p>
<p>4º Dia de aula</p> <p>O espaço cidade/campo e suas histórias. Conversa com a turma sobre a vida no campo e apresentação de um vídeo sobre a experiência de Chico no Shopping.</p> <p>Leitura, compreensão e</p>	<p>Primeiro momento: Conversando com a turma – a) Chico Bento é um menino que vive na zona rural. Chico Bento é um menino atento ao que se passa ao seu redor? b) Podemos afirmar isso?</p> <p>Segundo momento: Agora, apresentamos essa outra leitura que vamos ver. O que poderia acontecer com Chico Bento no Shopping? Então, vamos assistir a esse vídeo?</p> <p>Vídeo Chico Bento no Shopping (1997) Turma da Mônica. Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=ffKjDBFvPxY</p> <p>Terceiro momento: Os alunos falam sobre a experiência de Chico no Shopping. Depois respondem a um questionário sobre a ida deles a um lugar que acharam que é distante de casa. Atividade: a) Qual o lugar mais</p>

interpretação.	distante para o qual você já foi? b) Quem estava com você? c) Nesse lugar tinha muitas lojas e carros? d) O que lhe chamou mais atenção? e) Pelo que você percebeu no vídeo, o personagem Chico Bento conhecia o Shopping? f) Quem o levou para o Shopping? g) Por quais lugares que Chico Bento passou dentro do Shopping? h) O que acontece com Chico Bento nos lugares por onde ele passa?
<p>5º Dia de aula</p> <p>O espaço cidade/campo. Passeio com os alunos.</p>	<p>Visita ao Shopping em Guarabira-PB</p> <p>Saída da Escola as 13:00 hs chegando ao Shopping por volta das 14:00 hs.</p> <p>Retorno para a escola às 16:00 hs.</p> <p>Primeiro momento: os alunos do 4º ano entram em algumas lojas acompanhados de alguns dos responsáveis e dos professores (Professora do 4º ano e professor pesquisador)</p> <p>Segundo momento: Pausa para um lanche e momentos para fotos;</p> <p>Terceiro Momento: retorno para escola.</p>
<p>6º Dia de aula</p> <p>Leitura, compreensão e interpretação.</p> <p>O espaço cidade/campo e suas histórias.</p> <p>Desenvolvimento do tema: relações sociais de respeito.</p>	<p>Primeiro momento: O professor pede para que alguns alunos comentam oralmente sobre a viagem; a) O que vocês acharam da viagem? b) O que de diferente vocês viram que ainda não tinham visto? c) O que foi mais interessante a ida ou a volta do Shopping? d) Onde vocês moram tem coisas semelhantes ao que viram no shopping?</p> <p>Segundo momento: Os alunos escrevem uma história ou um relato sobre a experiência de visitar o shopping;</p> <p>Terceiro momento: Socialização da história (distribuição de modo aleatório e um lê a história criada pelo outro); Logo após a leitura espera o comentário dos alunos que desejarem e depois o professor pesquisador comenta.</p> <p>Quarto momento: Leitura do conto – A menina e o pássaro (Rubem Alves). Leitura em forma de jogral.</p> <p>Conversando com a turma: a) Segundo tudo que já vimos, como será que Chico Bento convive com os animais? b)</p>

	<p>Como você acha que Chico Bento convive com sentimentos, como coragem, medo etc? Será que podemos justificar o que estamos dizendo?</p> <p>Agora, trazemos outra história para a turma: A menina e o pássaro: a) O que acham que vai contar essa história?</p> <p>Após a atividade de leitura: a) Apreciação geral com perguntas de compreensão para a turma. b) Leitura dialogada pela turma: - Aluno(a) : Narrador - Aluno(a) : A menina - Aluno(a): O pássaro.</p> <p>a) Questionamento sobre a relação de sentimentos dos personagens. O ponto de vista de cada um sobre deixar ou não o pássaro livre. Por quê? b) O que faria Chico Bento, vivendo essa experiência? Explique se colocando no lugar dele. c) Quem tem animal de estimação? O que você faria, nessa situação? Por quê? d) Ainda, poderia ser questionado: na nossa realidade social, (cidade e campo), o que se diz sobre criar pássaros de estimação.</p>
<p>7º Dia de aula</p> <p>Leitura, compreensão e interpretação.</p> <p>Desenvolvimento dos temas:</p> <p>a) relações sociais e afetivas;</p> <p>b) a questão de preservação ambiental e cuidados com a saúde.</p>	<p>Primeiro momento: Passar o filme: Desenho - A história do galo Ataliba (1998) Turma da Mônica. Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=DTaRIu2l_xM</p> <p>Segundo momento: Perguntar aos alunos se essa história lembra algo que eles já viveram. E respondem às seguintes questões de forma escrita: a) Você tem algum animal de estimação? Se tiver diga qual é esse animal? b) Você deixaria ele partir? c) Você, quando está longe dele, sente falta? d) O que é liberdade para você? e) Conte uma história de um fato vivido entre você e seu animal de estimação. Quem não tem, pode imaginar essa história, pensando em um animal que gostaria de ter ou conte a história de alguém, uma história que você conheça.</p> <p>Terceiro momento: Leitura do conto Jeca Tatu - A História – Monteiro Lobato - Roda de leitura com a participação de alunos do 9º ano. (1ª parte)</p>
<p>8º Dia de aula</p> <p>Leitura, compreensão e</p>	<p>Primeiro momento: Contextualização: a) Conversar sobre se já ouviram falar dessa história: o que ouviram, quem lhes contou. b) Se nunca ouviram falar, o professor e ou os alunos trazem dados para situar: 1) É uma história de vida de uma pessoa do campo como o Chico Bento. 2)</p>

<p>interpretação - a questão da preservação ambiental e cuidados com a saúde.</p> <p>Produção de histórias em quadrinhos, a partir das histórias lidas, como mais um lugar de interpretação dos sentidos.</p>	<p>Agora, que história será essa? Será igual, parecida ou diferente da de Chico Bento? 3) Que acham? Só conhecendo, não é mesmo?</p> <p>- Leitura do conto Jeca Tatu - A História – Monteiro Lobato. Roda de leitura (2ª parte).</p> <p>Segundo momento: Os alunos do 4º ano produzem uma história em quadrinhos com base no conto.</p> <p>Terceiro momento: Cada aluno conta a história que fez e a mais condizente com as leituras realizadas e o contexto sociocultural do aluno é selecionada para ser encenada na culminância.</p>
<p>9º Dia de aula</p> <p>Reescrita da produção de HQ, mais um lugar de interpretação dos sentidos.</p>	<p>Primeiro momento: Reescrita das histórias em quadrinhos e contos que necessitam de ajustes e escolha dos alunos que irão participar da apresentação.</p> <p>Segundo momento: os alunos do 4º ano ensaiam a história que será apresentada na culminância;</p>
<p>10º Dia de aula</p> <p>Relações sociais e culturais – leitura e socialização de atividades.</p>	<p>Culminância –</p> <p>Primeiro momento: Abertura – música cantada por alunos e agradecimentos do professor;</p> <p>Segundo momento: Leitura de duas histórias em quadrinhos produzidas por alunos do 4º ano;</p> <p>Terceiro momento: Encenação de uma história em quadrinhos produzida por um aluno do 4º ano.</p> <p>Finalização: Lanche</p>

O Quadro 5 explica o desenvolvimento do nosso plano, ao colocarmos em prática nossas aulas de leitura. Desse modo, contextualizamos cada passo em momentos e na nossa primeira aula com a turma do 4º ano, formulamos nos primeiros instantes perguntas relacionadas ao personagem Chico Bento e as suas histórias, em seguida, apresentamos os demais personagens que compõem a narrativa e também trouxemos capas de revistas com as

histórias desse personagem para que pudéssemos discutir aspectos culturais e sociais.

No segundo dia de aula, buscamos desenvolver nossas primeiras leituras abordando no primeiro momento a leitura compartilhada de uma HQ de Maurício de Sousa, intitulada “Chico Bento em Muito impressionado”. No momento seguinte, realizamos uma roda de conversa e, depois, reunimos os alunos em grupos para reorganizarem a HQ “Chico Bento em Tem lixo na lagoa”. Levamos essa história em quadrinhos para sala e, em dupla, os alunos do 4º ano puderam em um momento de descontração recriar a história, tentando constituir cada passo desse texto. Foi uma atividade estratégica de reconhecimento do gênero textual, em que os alunos, ao procurarem identificar os diferentes momentos da narrativa, tentavam trabalhar recuperando a noção de coesão na busca de colocar o texto em uma sequência lógica.

No terceiro dia, eles puderam apresentar suas histórias, e, ao observarmos que nenhum conseguiu recontar a história como a original, apresentamos as imagens para que pudessem perceber as relações entre os quadrinhos, já que não observaram as pistas textuais para chegar ao sentido real do texto. Realizamos uma leitura mais atenta das imagens, mostrando que essa é uma história em que Chico Bento vai tomar banho na lagoa e se depara com Rosinha que mostra para Chico a lagoa cheia de lixo, fator que o leva a ter uma ideia de pedir a ajuda dos amigos para tirar todo lixo e, vendo a lagoa sem vestígios de poluição, todos comemoram tomando banho na maior animação.

Após fazermos a leitura da história, os alunos do 4º ano se reuniram novamente e refizeram seus textos e, em seguida, rerepresentaram, mas, mesmo após um processo de reconstrução da história, não conseguiram apresentar o texto igual à história original, alteraram a sequência, apenas fizeram outras relações que condizem com o seu próprio ambiente cultural, o que não é totalmente inadequado. Portanto, são questões que nos fazem perceber que houve dificuldades nessa prática de leitura, no modo de ler as pistas proporcionadas pelo gênero.

Para melhor remetermos os alunos para o contato com outras culturas, que não só a cultura do campo, resolvemos colocá-los, ficticiamente, em outra situação: Mostramos a saída do personagem Chico Bento em sua vivência no campo, para um momento em que ele se envolve em um ambiente completamente diferente do seu, já na cidade, descobrindo a modernidade e as diferenças que a sua cultura tem em relação ao modo de vida que as pessoas da cidade têm.

Para isso, usamos para leitura, a história em quadrinhos em vídeo “A ida de Chico Bento ao Shopping”. Figura I.

Figura I - Chico Bento no Shopping



Fonte: MÔNICA, Turma da. Chico Bento no Shopping. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=ffKjDBFvPxY>

Expomos esse vídeo, um desenho animado cheio de aventuras do Chico e seu primo que o convida para visitarem o Shopping onde Chico se depara com vários fatores que fogem da sua realidade cultural. Portanto, através desse desenho, eles puderam ler, trabalhando a leitura em outros suportes, percebendo a diferença cultural de cada lugar, campo/cidade.

Depois desse momento, responderam a um questionário de forma oral, descreveram alguns lugares distantes para onde já tinham ido, alguns citando a capital e outros apenas as cidades mais próximas. Desse modo, os convidei para irmos visitar o Shopping, esse localizado na cidade de Guarabira-PB, entregamos, então, uma autorização para que os pais assinassem a liberação para a viagem.

A visita ao Shopping foi autorizada pelos pais e a secretária de educação que nos liberou e cedeu um ônibus, a nossa saída foi a uma da tarde, foram os alunos do 4º, duas mães, o porteiro da escola, um professor, o pesquisador e a professora do 4º ano. Nesse passeio, as leituras ficaram por conta da diversão e do entretenimento. Eles cantaram bastante durante o percurso e puderam ter um momento de lazer diferente do que estavam acostumados. Conheceram as lojas, o parque e os brinquedos, a entrada da sala de cinema, a praça de alimentação, tiraram fotos e compartilharam uns com os outros a alegria de estar ali.

As diferenças entre o que há no Shopping e o que há no lugar onde eles vivem foi assunto do sexto encontro, no qual os alunos puderam comentar a diferença que há entre um lugar e outro, o que há de interessante no Shopping que onde moram não tem. Nesse caso, estimulamos o prazer de um passeio cheio de diversão, porém, muito mais do que isso, possibilitamos ao aluno ter outras leituras de mundo, que não unicamente as que vivenciam no dia a dia.

Saíram dos muros da sala de aula, transpassaram os muros da sua localidade para além de um simples passeio, eles puderam enxergar a cidade com outros olhos, os olhos do conhecimento. Mas em se tratando de crianças e jovens, que ocupam um lugar social, vários citaram que gostaram do Parque ou salão de jogos, lugar onde eles queriam estar a todo instante, visto que se entusiasmaram e quase não queriam sair, os brinquedos realmente impressionaram os alunos que adoraram os jogos eletrônicos e os bichos de pelúcia motorizados, a mãe de um deles que nos acompanhou no passeio pagou para que alguns brincassem em alguns jogos, momento de maior diversão.

Nesse entusiasmo de comentários, pedimos que eles escrevessem um relato sobre a visita ao Shopping e após finalizarem o texto alguns alunos leram o texto do outro, nesse momento, muitos não entendiam o que o outro havia escrito, mas eles puderam perceber em alguns casos questões que um mencionou e outro não, portanto, essa se constituiu como uma atividade de socialização bem proveitosa devido ao fato de cada um tentar compreender melhor a leitura do colega.

Prosseguindo com as nossas leituras na sala de aula e tentando acompanhar a realidade do aluno, incluímos na nossa proposta, a leitura do conto A menina e o pássaro encantado de Rubem Alves, o qual aborda o universo infanto-juvenil a partir de um contexto de liberdade, carinho, amizade, ternura e amor. Trazendo a questão, manter um pássaro solto ou livre. É um texto que leva a uma reflexão sobre nossas ações e atitudes diante de mantermos animais presos, como por exemplo, um pássaro que, para se manter bonito e alegre, necessita da liberdade.

O conto “A menina e o pássaro encantado”, de Rubem Alves, serviu de base para darmos continuidade a nossa sequência relacionando os temas “amor e liberdade”. Contexto que poderia proporcionar um questionamento por parte do aluno, será que há mais liberdade na cidade ou no campo? Já que sabemos que muitas pessoas migram do campo para cidade, e percebem que a vida urbana pode ser considerada uma prisão se a compararmos com a vida no campo. Além do que é uma leitura que proporciona a questão da relação humana de respeito e amizade.

Realizamos uma leitura dramatizada, trazendo as expectativas e desenrolares dessa história. Procuramos relacionar as duas histórias, comparando a realidade da menina do conto com a do personagem Chico, trazendo questionamentos sobre os quais eles puderam falar, como o convívio com os animais de estimação.

Tendo trabalhado essas perguntas, iniciamos o nosso sétimo encontro com um desenho contando “A história do galo Ataliba”, um dos animais de estimação do Chico Bento.

Figura II - A história do galo Ataliba



Fonte: MÔNICA, Turma da. A história do galo Ataliba. Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=DTaRIu2l_xM.

Essa história retrata a fase final do galo do Chico que, após a morte do galo, o menino passa a apresentar uma grande tristeza que é superada por um novo círculo de afeto com a presença de outro pintinho que se torna um novo galo. Assistiram entusiasmados e, a partir daí, trouxeram suas experiências de vida ao relatarem o convívio com seus animais de estimação, disseram que colocam nomes, falaram dos tipos de bichos que criam, em sua maioria gatos e cachorros.

Após contarem suas histórias com os animais, iniciamos a leitura do Conto “Jeca Tatu – A História” visando progredir com uma leitura mais complexa, na sua relação textual e social. Então, trouxemos para sala de aula um conto de Monteiro Lobato, um dos grandes mestres da literatura infanto-juvenil, conto este que tem uma enorme representatividade para a criança moradora da zona rural, por simbolizar uma questão social, ao relatar o trabalhador rural a partir de situações que levam à reflexão sobre saúde pública, as doenças que atingem a população rural, o alcoolismo, educação e cultura. Dividimos a turma do 4º ano em dois grupos, devido ao texto ser mais extenso que os demais textos lidos, deixamos para finalizar o texto no outro encontro.

No encontro seguinte, nos reunimos em grupos novamente e contextualizamos a história recordando com os alunos algumas passagens do texto até chegarmos à parte em que paramos. Finalizada nossa leitura, passamos aos comentários entre os alunos, lembrando que Chico Bento e Jeca Tatu são moradores do campo, e de realidades diferentes.

Nesse momento, eles puderam trazer para a discussão o seu conhecimento de mundo, marcando, como fator principal, o alcoolismo que relacionaram a situações do seu cotidiano,

lembrando de alguns bêbados que vivem próximo de onde eles moram. Portanto, foi uma leitura importante para se discutir uma questão de saúde pública e de superação do personagem “Jeca”, através de um auxílio médico e do estímulo próprio.

Como trabalhamos, desde o nosso primeiro encontro, com histórias em quadrinhos, para que nossa proposta de produção escrita não ficasse indiferente ao que expomos, solicitamos a produção de uma história que tivesse como base o conto Jeca Tatu.

Os alunos do 4º ano produziram quadrinhos, no entanto, após vermos as leituras produzidas, vimos que alguns alunos precisavam reescrever a história em quadrinhos, pois como se tratava de um gênero textual que ainda não tinha sido trabalhado com eles, necessitaram reescrever e mudar a estrutura, pois alguns não conseguiram organizar adequadamente. Foi esse o propósito do 9º encontro, contando com a ajuda do professor pesquisador, os alunos do 4º reescreveram suas histórias em quadrinhos. E entre elas selecionamos a que nos chamou atenção, por descrever uma história em que o trabalho na roça, a amizade, o companheirismo estiveram presente.

O nosso trabalho de leitura teve um olhar sempre voltado para o aluno compreender a sua cultura e os aspectos sociais sobre os quais recebe formação, o que produziu efeitos: observamos que uma história criada por um dos alunos do 4º ano conseguiu atingir as expectativas, realizando uma leitura que deve ser considerada, pois compactuou a sua compreensão leitora com os fatores do seu cotidiano como sujeito morador do campo.

Portanto, para que pudéssemos organizar a apresentação, enquanto os alunos do 9º ano ficaram auxiliando os alunos do 4º que estavam com dificuldade em finalizar a produção textual, o professor pesquisador selecionou aqueles alunos que se enquadravam na história.

Selecionados os alunos, iniciamos os ensaios e os levamos para a secretaria, por ser um ambiente que não estava sendo utilizado naquele momento. Eles, então, puderam interagir mais com o texto, lemos, discutimos e escolhemos quem iria representar cada personagem, fizemos nossos primeiros ensaios. Terminado nosso horário, eles ficaram de se reunir para se organizarem e fazerem novos ensaios.

Com a ajuda dos funcionários da escola, organizamos nossa culminância, convidamos os pais dos alunos participantes da pesquisa e todas as turmas do turno manhã. O ambiente foi ornamentado pela diretora e professora do 4º ano, na abertura, os alunos cantaram uma música, sendo “Trem Bala” de Ana Vilela, a escolhida. Pensamos nessa música por ela ser atual naquele momento e muito ouvida por todos os seguimentos, desse modo, o pesquisador percebeu que os alunos se identificavam, pois, essa foi uma das músicas que eles cantaram durante o trajeto da escola para o Shopping.

A nossa abertura foi um momento de muita emoção, todas as crianças cantaram a música muito entusiasmados. Logo após a abertura, o professor fez os agradecimentos aos alunos que participaram, aos funcionários da escola, à professora do 4ºano, à direção e aos pais presentes, fazendo uma ressalva sobre a importância da leitura nas nossas vidas.

Em seguida aos agradecimentos, demos início a apresentação da leitura de duas histórias em quadrinhos escritas pelos alunos do 4º ano, lidas pelos próprios autores. A professora do 4º ano realizou também algumas apresentações com seus alunos, enquanto isso o professor pesquisador se reuniu para os últimos ensaios com os alunos que fizeram a apresentação, a surpresa é que eles levaram carroça, pá, enxada e até o café com pão que seria servido na apresentação.

O momento da apresentação foi divertido e todos realizaram uma apresentação com criatividade e um bom desempenho. Assim finalizamos nosso projeto, mostrando que a leitura em seu aspecto amplo e cultural deve ser trabalhada e incentivada em todos os anos escolares. Dessa forma, a participação dos alunos do 4º ano, nessa atividade, foi significativa e importante para o seu desenvolvimento como leitor, constituindo o sentido de que a sociedade precisa de cidadãos que valorizem a leitura em seus aspectos culturais, sociais, históricos e ideológicos. Então, para realização desse estudo utilizamos alguns instrumentos de pesquisa que estão descritos no próximo tópico.

3.3.3 Instrumentos da pesquisa e critério(s) para seleção do *corpus*

Utilizamos como instrumentos da pesquisa, o diário de campo, no qual descrevemos os momentos de observação das aulas do 4º ano, fator que nos ajudou para a realização de atividades orais e escritas, realizadas no desenvolvimento do plano de ensino, como etapa II da nossa pesquisa. Algumas dessas atividades orais e escritas foram registradas em vídeo, cuja transcrição, como também o registro de fotos, forneceram dados para a constituição do *corpus*.

Selecionamos esses dados, considerando que evidenciam o trabalho com práticas de leitura na sala de aula, permitindo-nos constituir um *corpus* que traz para nossa análise informações de como o aluno compreende a leitura, levando em consideração tanto os aspectos culturais como os sociais e ideológicos que envolvem esse sujeito. Assim, nos situamos em uma visão discursiva da leitura, que considera o sujeito produzindo sentidos,

conforme condições dadas, para que o aluno possa socializar as suas experiências como leitor.

De acordo com esses dados levantados, tratamos, no capítulo seguinte, da análise dos nossos dados, enfatizando pontos necessários para o entendimento dos movimentos dos alunos como leitores, dando lugar à posição de sujeito, que é interpelado pelas condições sócio-históricas, culturais e ideológicas, ou seja, aquele que, em sua autonomia, é determinado pela exterioridade, ocupando a função de um sujeito-leitor. Assim, temos como critérios orientadores da análise: as condições de produção nos seus aspectos culturais e históricos na leitura e as condições de produção no processo da leitura – do leitor ascendente para o leitor discursivo.

Desse modo, estabelecemos na seleção dos dados, a leitura como construção de sentidos, trazendo as orientações da AD, evidenciando os sujeitos em posições de interlocução: o sujeito aluno-leitor do 4º ano, o professor pesquisador. Para identificá-los usamos as seguintes siglas: PP (Professor Pesquisador), P (Professora do 4º ano), alunos do 4º ano (A1, A2, A3...). Tratamos como figura I, II, III, consecutivamente, as atividades, textos e fotografias. Já para os recortes extraídos das gravações de transcrições de vídeo, recortes do diário de campo, enumeramos recorte I, II, III, consecutivamente. Dos referidos sujeitos da pesquisa, analisamos os seus movimentos de leitura na construção dos sentidos.

CAPÍTULO IV

4 ANÁLISE DE UMA PRÁTICA DE LEITURA EM UMA TURMA DO 4º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL I

Este capítulo apresenta a análise dos dados gerados na experiência de leitura vivenciada por alunos do 4º ano do Ensino Fundamental, no seu processo de formação como leitor. Destacamos, na análise, a prática da leitura dos textos, levando em consideração as condições históricas e ideológicas do sujeito leitor e da leitura, utilizando como subsídios as transcrições de alguns vídeos gerados nos nossos encontros de observações. Por fim, apresentamos um contexto discursivo de uma análise descritivo-reflexiva dos dados gerados nas etapas de intervenção, trazendo recortes de produções textuais e transcrições de vídeos que foram possíveis ser gerados. Esses nos ajudam a complementar a nossa interpretação das leituras dos alunos em relação aos gêneros discursivos trabalhados na sala de aula.

4.1 ASPECTOS CULTURAIS E HISTÓRICOS DA LEITURA NO 4º ANO: CONTEXTUALIZAÇÃO E LEITURA DO GÊNERO TEXTUAL: HQ

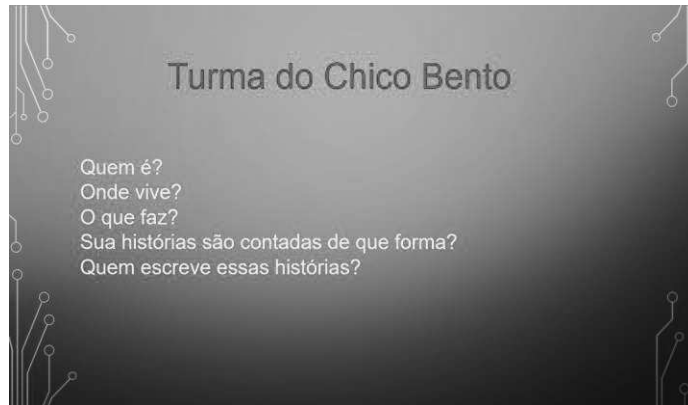
Nessa parte da nossa análise, após identificarmos o modelo de leitura que era desenvolvido em sala de aula, apresentando um modelo de ler numa perspectiva ascendente de leitura, resolvemos fazer um trabalho de leitura que proporcionasse condições diferenciadas para os movimentos do leitor com o texto. Buscamos levar em consideração aspectos culturais e históricos da realidade social dos alunos.

Desse modo, reafirmamos o que diz Dantas (2007), quando afirmamos “histórico”, incluímos aspectos culturais, políticos, étnicos, religiosos e demais valores da ética social. E, diante das condições de produção da leitura, salientamos alguns desses aspectos que podem ser vistos em alguns dos nossos momentos na sala de aula do 4º ano, em que tivemos, como referência, as atividades realizadas e o desenvolvimento dos alunos durante nossa intervenção.

Logo abaixo, descrevemos alguns momentos que nos auxiliaram na compreensão do contexto de leitura trabalhado na sala de aula, enfatizando as condições de produção que

envolvem o sujeito leitor e o pesquisador. Iniciamos a aplicação da nossa proposta de intervenção com alguns questionamentos sobre o personagem Chico Bento, como mostra a Figura III.

Figura III - Perguntas orais sobre o personagem Chico Bento



Foi um momento bem produtivo, visto que alguns alunos participaram da discussão, citando algumas características do personagem, argumentando sobre as vestimentas do Chico Bento, como por exemplo, o chapéu. O destaque desse objeto pessoal do personagem suscitou a emergência de questões sobre a prevenção contra a irradiação solar e a importância do uso desse acessório para o lugar onde o personagem vive, como fator de prevenção de doenças. Dessa forma, essa discussão evidenciou o processo de retomada de discursos outros, pois também descreveram algumas pessoas com as quais convivem que usam chapéu, devido ao sol, por exemplo, o Aluno 2 cita a “mãe” e “quem dança quadrilha” como pode ser observado no recorte III. Nesse sentido, a AD afirma que os discursos se fundam na memória discursiva, movimentam-se e se atualizam sob o ponto de vista do sujeito: discurso cultural sobre a função do “chapéu”, retomado pela representação do tipo caipira que faz o Chico Bento, cujo objeto pessoal – o chapéu de palha - é uma de suas características específicas.

Continuando a discussão o Aluno 2 disse “Usei! Usei para dançar quadrilha”, justificando, o Aluno 4 acrescenta “porque é São João”. O São João é uma festa tradicional comemorada no mês de junho. Nesse período, os alunos dançam quadrilha na escola e revivem o modo caipira do homem do campo, usando vestimentas e acessórios comuns no ambiente rural, é tanto que o Aluno 2 diz que usou o chapéu para ficar “enfeitado”. Também comentaram as atividades que o Chico realiza na roça “trabalhando com a enxada” e “agoa as plantas com regador”. Em seguida, conheceram um pouco sobre os quadrinhos e Maurício de

Sousa, criador do personagem. Todas essas informações foram surgindo, até o momento em que apresentamos a imagem do personagem, conforme a Figura IV.

Figura IV – Apresentação de alguns personagens da turma do Chico Bento



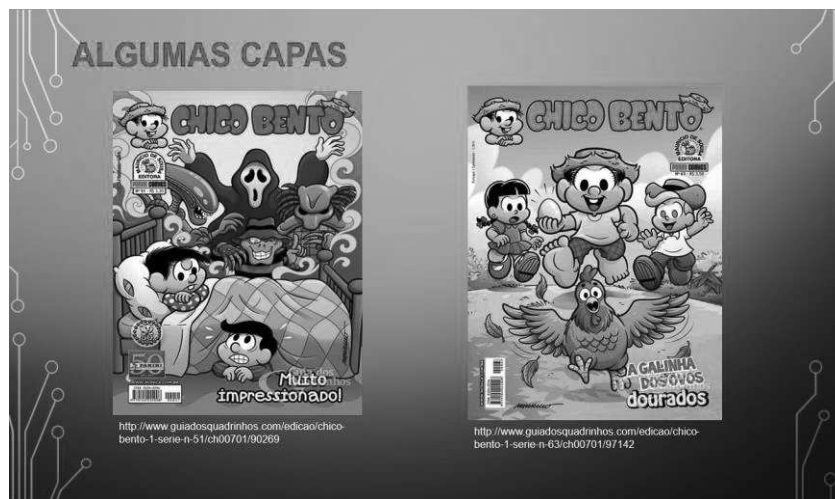
Nesse instante, estabelecendo as relações de sentido, entre a imagem (FIII) e esta (FIV), muitos lembraram quem é Chico Bento, pois, em muitos momentos, disseram que não conheciam ou, apenas, tinham visto alguém falar ou assistiram ao desenho, portanto, perceberam que se tratava de um personagem da Turma da Mônica.

Nesse direcionamento, conheceram alguns dos personagens da Turma do Chico Bento, acharam engraçados alguns nomes como Maria Cafufa e Zé Lelé e se divertiram ao saber do nome dos animais de estimação do Chico, Giselda a galinha, Torresmo o porco e Fido o cachorro, aspectos com que se identificaram bastante, já que muitos afirmaram também possuir animais de estimação, além do que comentaram sobre o nome da vila que Chico frequentava e estudava, "Abobrinha", fruto conhecido por eles como "jerimum". Desse modo, compreendemos que fatores ideológicos da realidade desse sujeito se evidenciaram. Esse movimento de sentidos, envolvendo ficção e realidade, constituiu condições de natureza cultural e social, visto que os frutos e os animais fazem parte da vida no campo desses alunos.

Ao terminarmos a apresentação dos personagens e do lugar onde vivem, selecionamos algumas capas de Gibis, exibidas através de *slides* (Figura V) e como já mencionamos no primeiro capítulo, ao citarmos Pêcheux (1997), vimos que quem produz sentido(s) é o sujeito que produz linguagem e também está produzido nela. Portanto, a partir das aulas de observação, percebemos que foi significativo fazermos uma seleção de capas de revistas em

quadrinhos que se aproximassem da realidade ou do perfil leitor dos alunos. Através de capas de histórias em quadrinhos do Chico Bento, extraímos aspectos culturais e sociais do modo de vida de uma criança do campo, mas não só isso, trabalhamos também com o aluno habilidades para conhecer as particularidades da HQ.

Figura V - Capas de Gibis do Chico Bento



Essas capas de gibis do Chico Bento traziam sugestões de histórias que abordavam vários temas como: o medo, a alegria, as brincadeiras com os amigos e os animais, o humor, a preservação ao meio ambiente, a convivência com a família na roça, a criação dos animais e a escola. Esse momento foi de reflexão e conhecimento, em que podemos citar o contexto participativo como sendo uma forma de aprendizagem através do entretenimento.

As categorias discursivas que identificam o gênero HQ serviram de apoio para conquistar o leitor. Os alunos interagiram com facilidade, ao ver as imagens que focalizavam personagens diversos como animais, pessoas e assombrações se comunicando. Entusiasmados, os alunos participaram daquele momento de forma muito espontânea.

Os elementos icnográficos e os verbais foram um ponto essencial para que os alunos conseguissem fazer uma leitura das histórias contadas em cada revista em quadrinhos. Como por exemplo, a capa da revista, “A galinha dos ovos dourados” (FV) em que Chico Bento segura um ovo e corre atrás da galinha que corre espantada. Um elemento típico da cultura do campo é a criação de galinhas, nesse sentido, essa história trouxe um significado para a leitura, o fato de a galinha pôr um ovo dourado. O que justifica a correria do Chico, ao pensar que poderia ficar rico com os ovos que a galinha põe. Nas comunidades rurais, muitas pessoas criam galinhas para vender os ovos e, através disso, conseguem sobreviver.

Uma das capas que apresentamos foi Chico Bento em “Muito Impressionado” (FV). Assim, selecionamos essa história que representava o medo de assombração, bem comum ao imaginário da criança e levamos como texto motivador para incentivar o desenvolvimento da leitura desde o início dos nossos encontros.

Essa etapa da nossa prática de leitura evidenciou que o aluno trouxe para o contexto discursivo aspectos culturais e históricos de sua comunidade, do viver no campo. Ao representar situações da cultura local, o aluno percebeu sentidos, mas precisa de estímulos para melhor se desenvolver. Visualizando essa situação, de um leitor que utiliza muito mais seu conhecimento, arraigado em condições de produção propícias a sua história, o próximo passo do nosso estudo traz a prática da leitura em sala de aula, a mudança de posição-sujeito do aluno: de leitor ascendente para leitor discursivo.

4.2 NA PRÁTICA DA LEITURA EM SALA DE AULA, A POSIÇÃO-SUJEITO DO ALUNO: DE LEITOR ASCENDENTE PARA LEITOR DISCURSIVO

Neste tópico, refletimos sobre as práticas de leituras na sala de aula, buscando trazer informações sobre as leituras dos alunos do 4º, evidenciadas no seu posicionamento, em movimentos de interação entre eles e o professor pesquisador e nos momentos em que se posicionaram ao produzir sua interpretação do texto, trabalhando com a imagem e/ou com a escrita. Desse modo, Orlandi (2012a, p. 117) diz que “o professor deve colocar, portanto, desafios à compreensibilidade do aluno sem deixar de lhe propiciar as condições para que esse desafio seja assumido de forma consequente”.

Tendo como base as condições de produção, apresentamos algumas partes da transcrição da nossa primeira aula de intervenção no 4º ano, revelando as condições que situaram o processo de leitura nessa sala de aula, quando introduzimos a História em quadrinhos como já demonstramos. Passamos, nessa etapa, a focalizar a participação do aluno.

RECORTE I

Professor Pesquisador: não viram falar no Chico Bento? Da turma da Mônica?

Aluno1: Da turma da Mônica?

Professor Pesquisador: Ele é da turma da Mônica! ...Da turma da Mônica?

Alunos: Não..., não!
(APÊNDICE B)

Como podemos observar os alunos, nesse primeiro instante, mostraram não conhecer muito bem o personagem da história em quadrinhos que selecionamos, visto que essa foi uma novidade, que se referia a algo diferente para sala de aula. Seguimos, então, com as pistas, sobre as quais eles iam nos dizendo algumas informações e o professor pesquisador ia interagindo. Vemos isto, no momento em que o professor pesquisador questiona se alguém já viu falar da turma da Mônica e o Aluno 2 responde que o Chico Bento é um personagem que tem um chapeuzinho.

RECORTE II

Professor Pesquisador: Ninguém viu falar da turma da Mônica?
Aluno2: Do chapeuzinho...
Aluno3: Ah! Já vi.
(APÊNDICE B)

É possível perceber através do recorte II que o professor pesquisador estimula os alunos: ao fazer a pergunta, procura acionar a memória discursiva dos alunos sobre as histórias em quadrinhos da Mônica, conhecida já dessa faixa de leitores, mas tudo indica que não é assim por esse grupo. Conquanto, surge um primeiro movimento de associação, “Mônica a algo: o “chapeuzinho”. As condições de produção da leitura nesse momento demonstram dúvida em relação à convicção de que eles saibam, de quem se trata, nesse sentido, movimentam o discurso através de suposições.

No recorte III, utilizando-se de características de pessoas da sua comunidade que utilizam o “chapéu”, o aluno se coloca na posição de um sujeito que ainda traz uma informação limitada, em um modo de ler ascendente, pois, no conjunto dos elementos que constituem o personagem, só destaca o chapéu do Chico Bento. Consequentemente, caminha para uma leitura, buscando atribuir sentido. Nesse caso, conseguem explorar os sentidos através do seu contexto cultural, vão relembrando de quem se trata, tanto que o Aluno 3 diz já ter visto em algum lugar, mas continuando, buscamos interagir com eles de forma que trouxessem elementos do seu convívio social para ir compreendendo que o personagem faz parte de uma comunidade rural parecida com a que eles vivem. Nesse propósito, nos apresentaram alguns personagens, não da história do Chico Bento, mas do seu próprio convívio social.

RECORTE III

- Aluno 2:** É aquele que tinha um chapéu de vovó!
- Professor Pesquisador:** Ele usa um chapeuzinho. Mas quem é que usa esse tipo de chapeuzinho?
- Aluno 2:** Mãe!
- Professor Pesquisador:** Não! Mas, Chico Bento é o nome do personagem, né! Geralmente, quem são as pessoas que eu queria que você, poderia...
- Aluno 2:** Quem dança quadrilha!
- Professor Pesquisador:** Quem dança quadrilha, também, né! Posso dançar quadrilha. E outra coisa! Mas, eles moram onde, hem? Esse tipo de pessoas que usam chapéu!
- Aluno 3:** No sítio!
- Professor Pesquisador:** No sítio?
- Aluno2:** No povoado.
- Professor Pesquisador:** No povoado!
- Aluno4:** Mora no sítio pra jogar com chapeuzinho!
- Professor Pesquisador:** No sitio! Vocês já viram alguém usando esse tipo de chapéu?
- Alunos:** Já..., já..., já!
- Professor Pesquisador:** já?! Viram onde?
- Professor Pesquisador:** Chiquinha!
- Alunos:** Vovó tinha um..., meu vizinho..., vovô tinha demais...
- Aluno3:** Chiquinha, lá da rua do campo!
- Professor Pesquisador:** Chiquinha da rua do campo?
- Alunos:** Sim! Isso mesmo..., seu zé..., meu vizinho...; Reginaldo!
- (APÊNDICE B)

O professor pesquisador, tentando fazer com que os alunos progredissem para o próximo passo das questões (FIII), indaga sobre quem usa esse tipo de chapeuzinho. Nesse momento, abre um leque de possibilidades em que os alunos vão trazendo suas histórias, ou seja, interpelados em sujeitos-falantes vão expondo o seu conhecimento cultural a respeito de pessoas que usam um chapéu parecido com o do Chico Bento, citando a mãe, a avó e os vizinhos.

Esse aluno, através de formações discursivas traz aspectos da sua realidade cultural, fazendo referências às pessoas que fazem parte do seu dia a dia, remetendo outros sentidos para leitura, o que, de certo modo, auxiliam no seu aprendizado fora da escola. Por isso, a importância de se escutar o aluno e trazer para sala de aula essas informações que contribuem para uma forma de aprendizado mais dinâmico e participativo, que leva em conta as suas histórias de leitura. Segundo Orlandi (2012a), no funcionamento da ideologia, o leitor se instala nesse processo de produção de sentidos fazendo parte da história desse processo.

Se observarmos no Recorte III, veremos que o Aluno 2 cita que a sua mãe usa chapéu. Essa informação movimenta o discurso do aluno para o conhecimento que tem acerca da cultura do uso do chapéu pelo trabalhador do campo, conseqüentemente, faz reacender a

nossa memória para “as características do personagem Chico Bento que lembra o trabalhador do campo”. Conforme Orlandi (2012a), os sentidos são, pois, partes de um processo. Realizam-se num contexto, mas não se limitam a ele. Têm historicidade, têm um passado e se projetam num futuro.

Assim, os sentidos vão progredindo. Por exemplo, o aluno diz que se usa chapéu para dançar quadrilha, fazendo referência a ter vivências com esse tipo de acessório. Se observarmos alguém dançar quadrilha, é muito comum na cultura nordestina, e esse foi um aluno que teve a percepção de citar o chapéu não pelo simples fato de ser um acessório, mas que tem um significado muito mais da representação do seu lugar e das histórias do seu cotidiano que da construção do personagem Chico Bento. Por isso, a indagação do pesquisador: “quem usa esse tipo de chapéu pode morar onde?” É tanto que citam “no sítio e no povoado”. Para isso, usamos como exemplo um questionamento do professor pesquisador aos alunos a respeito de Chiquinha usar chapéu.

RECORTE IV

Professor Pesquisador: Mas por quê? Só um de cada vez, né! Por que ela usa esse tipo de chapéu, hem?
Aluno 1: Porque quando ela vai pro sol.
Aluno 2: Porque ela cuida muito das hortas! E, pra não se queimar... (...)
Aluno 2: Eu usava pra pegar água!
(APÊNDICE B)

Uma das atividades que muitos dos nossos alunos presenciam é o cultivo de hortas para o sustento da família. Ao falar de suas vivências, o aluno 2 demonstra através da sua memória discursiva o quanto é real o sentido do uso do chapéu. “Chiquinha”, citada no recorte III pelos alunos, é um exemplo de pessoa que precisa se proteger do sol, por isso o uso do chapéu. Também, podemos ver que muitos deles até ajudam nessas atividades, buscando água para regar ou ajudar em casa, já que residem em uma comunidade que utiliza água de cisternas, poços, barreiros ou açudes, para as atividades diárias de sobrevivência, como tomar banho, lavar a louça, lavar a roupa, regar as plantas e dar água para os animais beberem.

O aluno 2 também fala que “Chiquinha” usa o chapéu para não se queimar, ou seja, para se proteger do sol. Ele sabe da importância que tem o uso do chapéu, não apenas como um simples acessório, pois pode proteger as pessoas da irradiação solar, e a maneira como ele enuncia deixa claro que ele compreende essa questão da proteção, só que à sua maneira.

Para AD, as noções de “interdiscurso”, “memória” e “formação discursiva”, são noções necessárias para o entendimento dos processos discursivos de significação. (ORLANDI, 2012a, p. 137). Sendo esse um caso em que o aluno busca descobrir os sentidos,

através da memória discursiva, evidenciando que o sentido está em suas ações. Em um discurso sobre a cultura do campo, o aluno se coloca como sujeito de uma comunidade rural, demonstrando conhecimento sobre o espaço agrícola.

Sobre a história do Chico Bento, o pesquisador persiste nas indagações entre os alunos, perguntando se eles sabem de que forma ela é contada, sobre os afazeres do Chico Bento, se estuda, se ajuda nos afazeres de casa e onde ele vive e quem é o autor dessa história. Prosseguimos na discussão dessas questões até chegarmos na apresentação do Chico Bento e sua turma, e um fato interessante foi quando os alunos leram nos *slides* o nome do lugar onde Chico Bento mora.

RECORTE V

Professor Pesquisador: Então Abobrinha! Vamos lá, vamos lá! Óh o nome da vila! É Abo...

Alunos: ...brinha!

Professor Pesquisador: ...brinha, né! O que é uma abóbora?

Aluno 3: É uma coisa de comer!

Professor Pesquisador: Alguma coisa que come?

Aluno 4: Tio!

Professor Pesquisador: Oi!

Aluno 4: É um jerimum!

Alunos: (risos).

Professor Pesquisador: [risos...] jerimum, né! A gente conhece. Óh o nome da vila dele! Por que seria vila Abobrinha?

Aluno 8: Porque eu acho que tinha muita abóbora, lá!

(APÊNDICE B)

O Recorte V traz a sequência da nossa conversa sobre o lugar onde vive Chico Bento, sendo interessante observar que o aluno 3 tenta descobrir o sentido da palavra “abobrinha” enquanto os alunos 4 e 8 explicam e contextualizam. Percebemos uma movimentação dos leitores de lugar ascendente (decodificando o nome) para o discursivo (histórico, social, contextualizando seu sentido) e que, de maneira dinâmica, relacionam-se. Fica evidente o conhecimento que o Aluno 4 tem sobre a sua cultura local para poder designar o fruto da abóbora, conhecido popularmente por “jerimum”, pois ele introduz para o momento o que entende por abóbora, já que, na nossa região, conhecemos por “jerimum”, fruto que deve ser comum não só na vila onde vive Chico Bento, mas também na comunidade desse aluno.

Ao questionarmos os alunos sobre o porquê de a vila se chamar “Abobrinha”, o Aluno 8, conforme o modelo teórico descendente de leitura, apoia-se no “eu acho” (Porque eu acho que tinha muita abóbora, lá!). Portanto, faz uma inferência, construindo sentido, ao achar que, porque tinha muita abóbora, o lugar se chamava abobrinha. O que acontece nas comunidades com esse tipo de produção é que, quando se produz muito uma determinada cultura, aquele

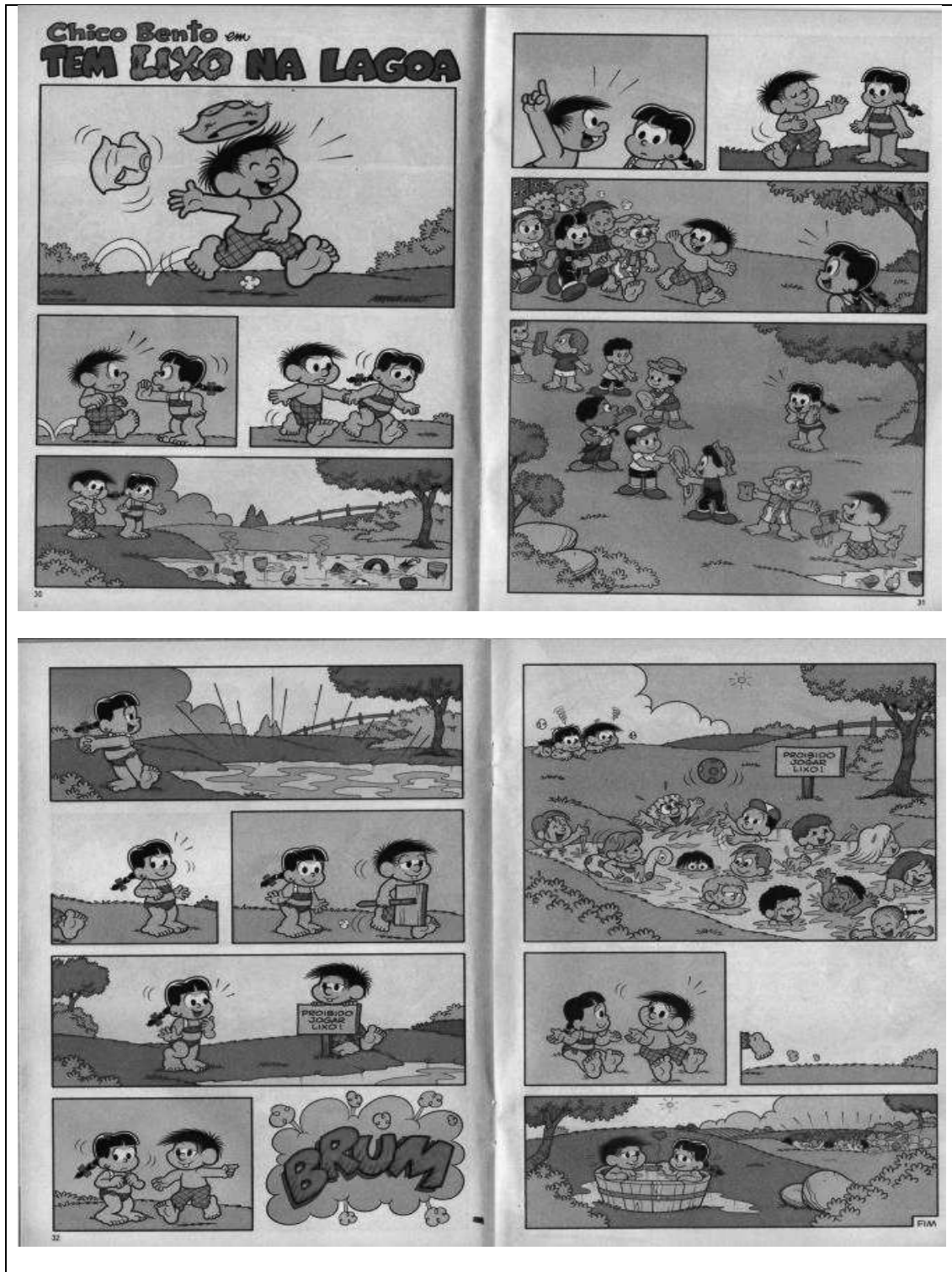
lugar passa a ser denominado pelo nome dessa espécie. Então, pelo conhecimento de mundo do nosso aluno (leitura descendente) ele generaliza seu dizer. Por outro lado, nos seus movimentos como sujeito leitor, o aluno é interpelado pela sua realidade sócio-cultural, apresentando uma visão mais atenta para os detalhes da sua cultura.

Recuperando fatores históricos, na memória discursiva a professora (P) e os alunos fazem referência a uma situação real, citando a produção de outras culturas da sua região como o algodão, resgatando, assim, através das relações contextuais, os sentidos que constituem a memória cultural desses sujeitos. Segundo Dantas (2007), o contexto é o espaço concreto ou imaginário em que se dá a interlocução (entendemos imaginário não como fantasia, mas como situação real de interpretação por parte dos sujeitos).

Depois de finalizado nosso primeiro compromisso, no segundo encontro, fizemos algumas discussões e para que os alunos tivessem um conhecimento dos detalhes que compõem o gênero HQ e expressassem sua compreensão diante de uma leitura formulada através de quadrinhos, pedimos para que os alunos do 4º ano recontassem, de acordo com o seu conhecimento, uma história em quadrinhos, em duplas e com o auxílio dos alunos do 9º ano.

Recortamos os quadrinhos e levamos para sala de aula a história Chico Bento em tem Lixo na lagoa (Figura VI), que é produzida apenas por linguagem não-verbal. A narrativa menciona a importância de preservarmos o meio ambiente sem jogarmos lixo nos rios e lagos.

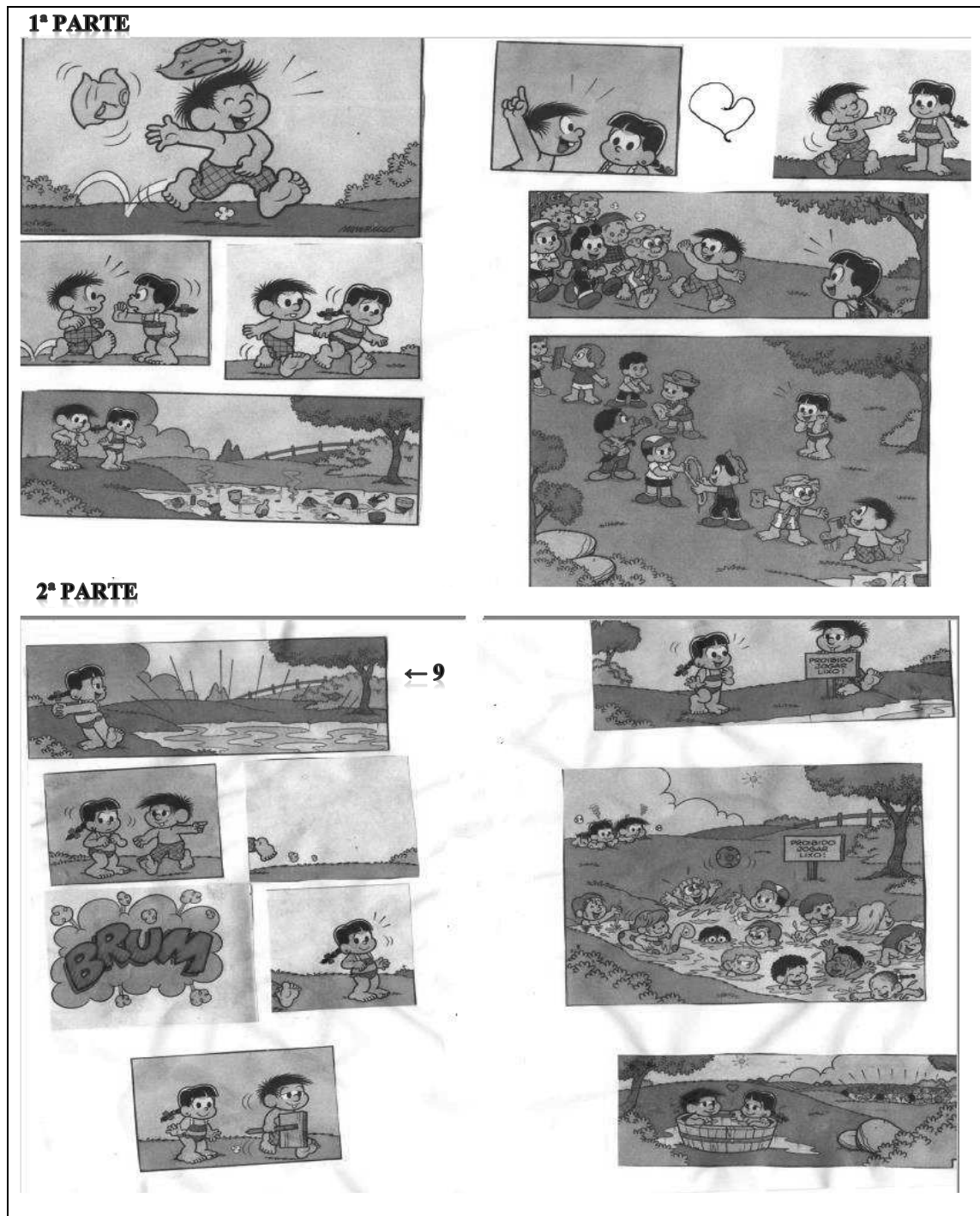
Figura VI – Chico Bento em: tem lixo na lagoa



Fonte: SOUSA (2012)

No terceiro encontro, alguns apresentaram a história que não ficou coerente. Assim, apresentamos em *slides* a história original e depois eles refizeram-na e apresentaram a reescrita, como exibido na Figura VII.

Figura VII – Atividade de compreensão leitora - Remontagem



Portanto, tentando conferir como os alunos compreenderam o texto, escolhemos uma dessas apresentações e trouxemos para analisar, a partir da transcrição, conforme recorte VI.

RECORTE VI - Apresentação de leitura: aluno 3 - transcrição

ALUNO 3: Pode começar?

Professor Pesquisador: Pode começar!

ALUNO 3: A minha história é essa! “É, Chico Bento e Rosinha. É, tava correndo... tava se falando lá no jardim, para ir tomar banho lá no rio. O rio já tava limpo, e os outros já tinham limpado. Aí, Chico Bento e Rosinha tavam falando de... pra ir alimpar o rio, que tava muito sujo, e Chico Bento ia correndo tirando a roupa pra tomar banho no rio, que o rio já tava limpo. E, Chico Bento e Dona Rosinha, ia tomar banho mais o Chico Bento...”

Professor Pesquisador: Tá toda história aí, ou ainda continua?

ALUNO 3: Tem essa! “... aí aqui botaram uma placa que não pode... não podia jogar lixo no rio! E aí, o menino tava segurando. Chico Bento tava segurando a placa pro menino tomar banho. Aí aqui, Dona Rosinha queria tomar banho dentro de uma... dentro de uma banheira, mais o... mais dois meninos. Aí, Chico Bento e Dona Rosinha foram lá pro jardim brincar, aí o pé do menino ficou engaiado...” [risos...] o pé do menino ficou engaiado!

Professor Pesquisador: Mas, por que o pé ficou engaiado? O que foi que aconteceu?

ALUNO 3: Porque ele passou por debaixo do arame, aí ficou engaiado!

ALUNOS: [risos...]

Professor Pesquisador: Ah, sim! Mas, ele ia passar por debaixo do arame pra fazer o quê?

ALUNO 3: Pra passar por debaixo pra ir tomar banho! Aí, Chico Bento e Dona Rosinha disse: Óia! Aí apontou pra ele, assim[...] Porque o pé dele tava engaiado!

ALUNOS: [risos...]

ALUNO3: Minha história terminou!

ALUNOS:[aplausos...].

(APÊNDICE B – ALUNO 3 -TRANSCRIÇÃO)

Como visualizado na Figura VII e exposto no Recorte VI, o Aluno 3, conforme o modo ascendente de constituir sua leitura, começa a apresentar a reconstrução da história em quadrinhos, iniciando a história com a explicação do título, dizendo que sua produção se chama Chico Bento e Rosinha, só que a história original se chama Chico Bento em: Tem lixo na lagoa como bem mostra a Figura VI, mas ele fala “A minha história é essa”, ou seja, nesse momento, ele passa a ser o autor de sua história e se apropria dela focando a sua realidade cultural, “esquecendo” que era para descobrir a história, reorganizando os quadrinhos, seguindo a proposta do texto original.

Essa estratégia nos faz compreender que o aluno leitor apesar de tentar apresentar a história no formato original, só segue a sequência da história até o início da segunda parte, quadrinho número 9, enumerado para melhor compreendermos o contexto seguido pelo aluno. Então, a partir daí, não obtém êxito ao montar os quadrinhos na sequência lógica. Pois, mesmo contando a história, na sequência, referente à primeira parte, não consegue ler interpretando a imagem. Evidência de que não tem conhecimento do gênero HQ nem a prática dessa leitura.

Essa proposta de leitura evidencia um leitor que apresenta dificuldades para interagir

com o gênero HQ: não seleciona os itens relevantes para encontrar sentido no texto. Começa a narrar colocando que Chico estava correndo, descrevendo cada quadrinho sem estabelecer conexões. Realmente a história de Maurício de Sousa se inicia dessa forma, mas ele se distancia da narrativa original e diz que Chico se encontrou com Rosinha e falou que o rio estava limpo, só que, na verdade, nessa primeira parte, Rosinha vai chamar Chico para ver a situação do rio que não estava limpo. Percebemos que a sequência feita por esse aluno não segue muito semelhante ao texto original. É tanto que o aluno percebe e tenta retomar o contexto real “Aí, Chico Bento e Rosinha tavam falando de... pra ir alimpar o rio, que tava muito sujo”.

Dessa forma, ele faz referência à questão da poluição, colocando que o rio estava muito sujo, e nesse caso, Rosinha e Chico visavam chamar os outros colegas para, juntos, poderem se unir e retirar a sujeira o mais rápido possível, já que existia aí o desejo de usar esse ambiente, e para isso era preciso que a lagoa estivesse limpa. Depois do rio limpo, segundo o aluno, Chico ia tomar banho com Rosinha. Nesse instante, o professor pesquisador pergunta se a história estava toda na folha que ele lia, e o aluno diz que havia uma continuação.

Nessa outra parte, o aluno 3 explica que Chico ficou segurando a placa para os meninos tomarem banho, mas Chico estava segurando uma placa que trouxe para colocar próximo à lagoa, para avisar que ali era proibido jogar lixo, ou seja, o aluno não consegue inferir as pistas deixadas pelo texto. De acordo com o seu modo de ler, Chico Bento segurou a placa, enquanto os meninos tomavam banho. O leitor desarticulou a sequência dos fatos, visto que a placa era para ficar exposta como forma de aviso para que não se jogasse mais lixo naquele lugar.

O aluno reproduz a história de forma que se fundamenta em uma formação imaginária: fazendo referência a fatos e relações culturais do seu cotidiano, chega a evidenciar um modo divertido de contar sua história “Chico Bento e Dona Rosinha foram lá pro jardim brincar, aí o pé do menino ficou engaiado ...” [risos...] o pé do menino ficou engaiado!” Na sua leitura, ele chama Rosinha que é uma criança de “Dona”, como se ela fosse velha, resgatando um modo de ler que interpela a sua realidade sociocultural, já que, em sua memória discursiva, ele pode ter inferido o nome Chico a uma pessoa de mais idade, e, para manter uma coerência entre eles, o aluno chama Rosinha de “dona”, ou seja, trouxe para sua leitura algo do seu universo, em que as pessoas do campo costumam chamar as mulheres de “dona”.

Observamos que as formações discursivas interpelam o sujeito e ele ideologicamente em seu cotidiano, deve vivenciar muito essa situação de ter que chamar alguém por “dona”,

por isso, entendemos que essa é uma das razões que o faz utilizar um discurso familiar de respeito, ao se referir ao outro.

Quando o aluno 3 diz que o pé do Chico Bento ficou “engaiado no arame”, mais uma vez contradiz as informações dos quadrinhos, pois o texto original não mostra o menino ficando preso a nenhum arame. No entanto, segundo a leitura desse aluno, o Chico ficou preso no arame, porque ia pular a cerca para poder ir tomar banho. Se nos detivermos no fato de que, na realidade cultural desse aluno, ele mora em uma comunidade rural que tem açudes e um rio que ficam próximos à sua localidade, ele esteve a todo momento se referindo não ao ambiente onde vive o Chico Bento, mas ao ambiente em que ele vive. É tanto que, na história de Chico Bento, ele toma banho na lagoa, não em um rio.

Entendemos, nesse caso, que existe o fato de o arame ser muito usado nos sítios para dividir uma propriedade e outra. Muitas vezes, os alunos que são moradores dessa comunidade podem pular ou passar por baixo do arame entre uma propriedade e outra para ir tomar banho de açude ou rio. Em outra apresentação, exposta no Recorte VII, o Aluno 2 também fala do açude, ao tentar se referir à lagoa:

Recorte VII

ALUNO 2: “... Chico Bento e ela correram! Depois, estavam todo mundo lá na... lá no açude, e ele dentro de uma banheira.”

(APÊNDICE B)

Ao interpretar esses recortes de histórias, criadas pelos alunos do 4º ano, já podemos, de início, perceber que, sem querer generalizar, eles têm um modo de se constituir sujeito leitor, ao interagirem com textos não-verbais, interpretando as imagens, os locais, os objetos, de acordo como os conhecem na sua realidade. Segundo Orlandi (2007, p. 52), o falante não opera com a literalidade como algo fixo e irredutível, uma vez que não há um sentido único e prévio, mas um sentido instituído historicamente na relação do sujeito com a língua e que faz parte das condições de produção do discurso.

Desse modo, se ele conhece o sítio, se toma banho de açude, se pega água nos reservatórios, se planta e colhe, precisamos evidenciar que isso é a sua história, ou seja, é o seu modo de compreender o mundo, pois é o que vivencia. Como falar de algo da cidade se não convive e não tem conhecimento desse outro lugar, então, é do lugar onde vive que vem a sua leitura.

Por outro lado, essa atividade leitora evidenciou os limites da formação dos alunos

como leitores: leitor de um conhecimento ascendente na leitura (decifrador) e de um desconhecimento de como ler e interagir com outras linguagens e estruturas textuais com a da HQ. Percebemos que há uma ausência de um trabalho escolar voltado para o letramento visual, por isso, esses sujeitos precisam ter acesso a leituras que os levem a entender que ler também é conhecer outros aspectos do mundo a sua volta, outros lugares e espaços de leitura com outras linguagens e outros sentidos.

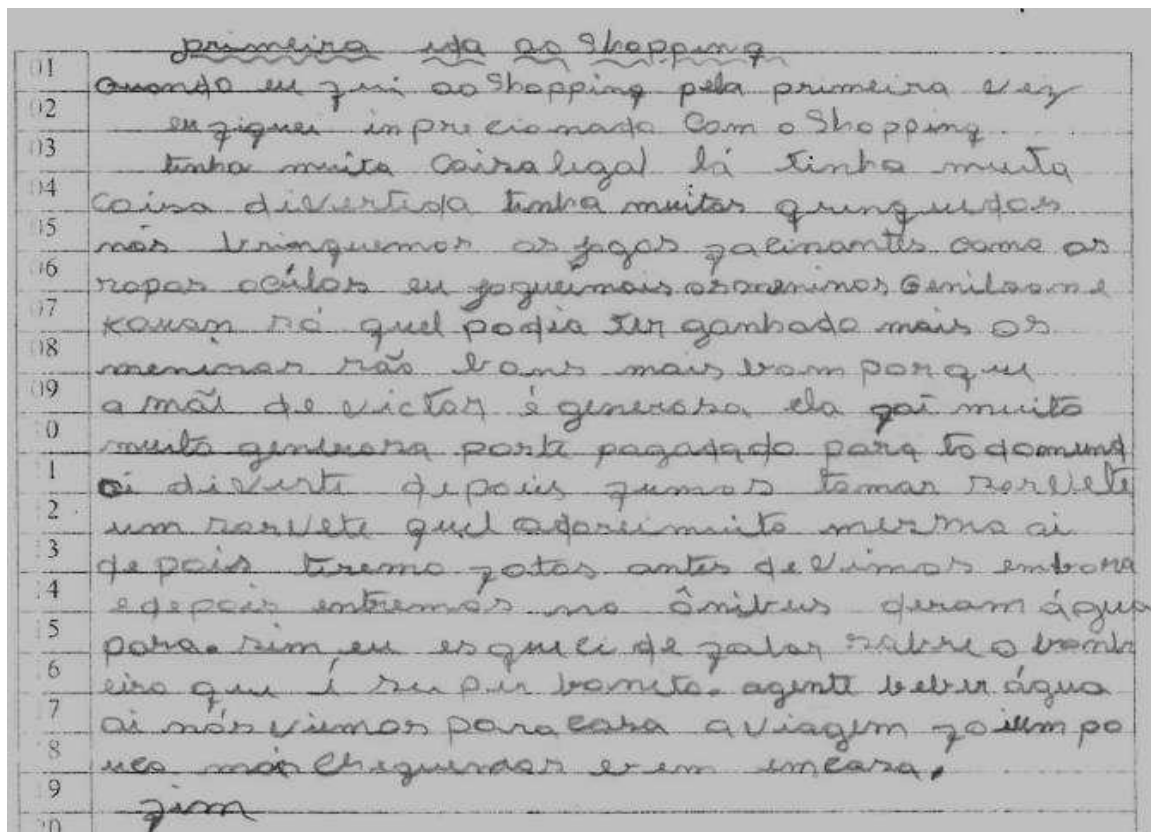
Observando que as histórias em quadrinhos do Chico Bento retratam de forma simbólica o dia a dia de uma criança que vive na roça, com uma realidade semelhante a deles e que também se impressiona com as coisas da cidade, utilizamos como recurso na nossa quarta aula uma HQ em vídeo intitulada “Chico Bento no Shopping”. Nesse vídeo, o primo do Chico o leva para conhecer o shopping e lá passam por várias situações engraçadas, como, por exemplo, andar na escada rolante, tomar banho na fonte, comprar sapatos e não pagar.

Para criarmos as condições de terem a oportunidade de acesso a uma nova realidade sociocultural e sair de um modo tradicional de aula, essa leitura serviu de motivação para uma visita deles a um Shopping.

Através dessa experiência prática, tivemos a possibilidade de obter um leque de leitura, em que os alunos puderam perceber que ler também é descobrir que há outras realidades sócio-históricas, culturais entre outras, que podem levar à compreensão de que há outros sentidos. Após a visita, eles puderam nos contar em forma de história ou relato como foi a experiência, ao visitar o shopping. Apresentamos na sequência, uma das produções dos alunos do 4º ano, entre os relatos sobre a visita. Selecionamos a que se segue para representação do ponto de vista dos alunos sobre a experiência que os colocou em outro lugar de olhar e de dizer.

Figura VIII – Produção textual sobre a visita ao shopping

Aluno A1



Primeira ida ao Shopping

01	Quando eu fui ao Shopping pela primeira vez
02	eu fiquei impressionado com o Shopping
03	tinha muita coisa legal lá tinha muita
04	coisa divertida tinha muitos brinquedos
05	nós brincamos os jogos fascinantes como as
06	roupas óculos eu joguei mais os meninos Genilson e
07	Kauan só que podia ter ganhado mais os
08	meninos são bons mais bom porque
09	a mãe de Victor é generosa ela foi muito
10	muito generosa parte pagando para todo mundo
11	ai diverte depois fomos tomar sorvete
12	um sorvete que adorei muito mesmo ai
13	depois tiramos fotos antes de irmos embora
14	e depois entramos no ônibus deram água
15	para. sim, eu esqueci de falar sobre o banho
16	eiro que é super bonito. a gente beber água
17	ai nós fomos para casa a viagem foi um po
18	uco mais chegamos bem em casa!
19	fim

Nas produções textuais dos alunos do 4º ano, nos chamam atenção de um lado, o discurso de deslumbramento e encantamento que expressam nos seus relatos acerca do que viram e do que puderam vivenciar e, por outro lado, a possibilidade de apresentarem um texto escrito, descritivo, com uma sequência adequada de um relato, apesar das dificuldades no uso e trato da linguagem escrita.

O aluno A1, ao expressar, no título do seu texto, que essa foi sua primeira ida ao shopping, revela toda a sua impressão de descoberta, do novo (mundo novo) com relação ao shopping, pois foi uma diversão, mas também de admiração, “fiquei impressionado”. Lá havia brinquedos, jogos fascinantes, com certeza, os jogos eletrônicos foram os que chamaram a atenção por parte dos alunos e, por outro lado, lugares como o banheiro, é destacado por ele como “muito bonito”.

Para quem conhece a realidade social desses alunos, sabe que muitos deles não têm um banheiro em casa. Utilizam alguns canteiros no sítio ou perto de casa para fazer suas necessidades fisiológicas. Essas condições revelam que vivemos em uma sociedade de classes e, nesse sentido, o aluno como sujeito de discurso vive a experiência de constatar que constituímos e produzimos uma sociedade que divide ricos e pobres.

Outro posicionamento desse aluno foi reconhecer que a mãe de um dos seus colegas foi muito generosa, pois ela pagou para que eles pudessem brincar em alguns jogos. Vivemos em uma sociedade que reconhecer o valor do outro, utilizando essa forma de se expressar, é bastante raro, parece ser de uma pessoa humilde que também vê humildade diante das ações de outra pessoa. Constituímos esse sujeito como um sujeito do discurso, por isso, concordamos com Mussalim (2001), que não pode ser considerado como aquele que decide sobre os sentidos e as possibilidades enunciativas do próprio discurso, mas como aquele que ocupa um lugar social e a partir dele enuncia, sempre inserido no processo histórico que lhe permite determinadas inserções e não outras. Por essa razão enuncia o que é possível, por está inserido no processo histórico do que diz.

No nosso sexto encontro, procurando manter nosso foco temático discursivo, a cidade e o campo e as relações que as crianças, as pessoas mantêm com os animais, inserimos a leitura do conto: “A menina e o pássaro encantado”, de Rubem Alves. Além da produção textual e socialização da leitura do relato, referente ao passeio, conversamos com a turma do 4º ano, fizemos uma leitura para eles do texto de Rubem Alves e, depois, em uma roda leitura no centro da sala de aula, os alunos do 4º ano também leram o conto. Já com os alunos em seus lugares, o professor pesquisador os indaga sobre algumas questões.

Recorte VIII

Professor Pesquisador: ela queria prender o passarinho? E os passarinhos ficam presos na gaiola? É o lugar...

Aluno 3: não! Ele vai pra natureza.

(APÊNDICE B)

No conto, “A menina e o pássaro encantado”, a menina tinha um pássaro como seu melhor amigo e ele era encantado até o dia em que ela o prendeu em uma gaiola e ele passou a ficar triste e perder o encanto. O pesquisador, buscando compreender como os alunos lidavam com a questão de uma criança manter um pássaro preso e achar que isso é uma forma de deixá-lo feliz, interroga os alunos sobre a liberdade do pássaro, conforme o recorte IX. Nesse ponto, o Aluno 3 compreende que manter os pássaros presos não é certo, pois como bem afirma esse aluno o lugar dele é na natureza. Fora da natureza, sem o contato com o sol, com o alimento natural, com as plantas e com os outros animais, há uma mudança no seu estilo natural de vida e isso influencia no modo como vive. É um sujeito que ao significar traz para discussão marcas ideológicas constituídas por fatores sociais que dizem que o lugar do pássaro é livre, portanto deve viver em seu habitat natural. Logo, o professor pesquisador continua com a temática como mostra o recorte IX.

Recorte IX

Professor Pesquisador: ela não quer que ele vá embora, então prende ele na gaiola. Mas ele não era preso, nera! Ele, não era livre?

Aluno 3: se ele ficar preso, ele fica feio.

Professor Pesquisador: se ele ficar preso fica feio? A gente preso, a gente fica feio?

Alunos: fica!

Professor Pesquisador: se a gente ficar em casa preso, sem sair de casa, o quê que acontece?

Aluno 2: fica logo branco!

Professor Pesquisador: fica branco?! Por que fica branco? Por que será que a gente fica branco?

Aluno 1: fica com fome, que não pode comprar nada!

(APÊNDICE B)

O Aluno 3 diz que, se uma pessoa ficar presa, ela fica feia, e isso se evidenciou com o pássaro que, ao ficar preso, foi perdendo as suas cores, e uma pessoa sem cor e sem vida “fica logo branco”, como bem enuncia o Aluno 2. Complementando, o Aluno 1 comenta que a gente fica branco quando “fica com fome, que não pode comprar nada”. A noção que esse aluno tem é que, quando se está preso, se perde a liberdade de sair para comprar alguma coisa para se alimentar. Desse modo, constatamos que há uma pluralidade possível de leituras, que se constitui na relação do leitor com os sentidos, visto que o olhar do leitor o atinge em

diversos “pontos”. Esses pontos podem ser de entrada e de fuga.

Segundo Orlandi (2012a), os pontos de entrada corresponderiam a múltiplas posições do sujeito, já os pontos de fuga são as diferentes perspectivas de atribuição de sentidos: ao se relacionar com os vários pontos de entrada, o leitor pode produzir leituras que se encaminham em várias direções. Ao ocupar posições diferentes, esse sujeito-leitor direciona sua leitura para que possamos interpretar que o sujeito de poucas condições financeiras não pode comprar nada, por isso fica com fome. Nesse sentido, constitui um discurso que diz respeito à fome, à falta de alimento e à pobreza. O que nos faz compreender que, para esse sujeito ter liberdade, é possuir o direito à alimentação, fator que se relaciona ao respeito e à dignidade humana.

Nesse direcionamento, outros sentidos são constituídos na nossa sociedade, em que alguns dizeres são muito comuns, como, por exemplo, “Eu estou branco de fome”, para enfatizar que se está com muita fome, pelo fato de o indivíduo ficar com palidez devido à falta do alimento, ou seja, algo relacionado à saúde. Acontece que o aluno infere que, se você estiver com fome, não terá forças para trabalhar e ter como se alimentar e também compreendemos que, na nossa sociedade capitalista, sem o dinheiro não conseguimos nos manter para comprar o essencial que é o alimento e sem o trabalho não se tem o alimento. Continuando nossa análise, o recorte X traz um contexto de leitura constituído na noção que o sujeito tem a respeito do pássaro ficar preso na gaiola.

Recorte X

Aluno 4: o passarinho fica dentro da gaiola, aí a cabeça dele fica com coisinha, assim...

Aluno 2: pode engaiar nos ponteiros, a cabeça dele...

Professor pesquisador: pode machucar, né! Então, mas o quê que aconteceu quando ele foi simhora? A menina ficou como?

Aluno 1: ela começou a chorar!

Professor pesquisador: e a gente chora quando tá com quê?

Aluno 3: saudade...

Professor pesquisador: quando tá com saudade, né! Então ela ficou com...

Alunos: saudades!..., Ela ficou também presa!

Professor pesquisador: Ela ficou presa por quê? Que tipo de prisão foi essa?

Aluno 4: Professor! É, com saudade dele, não saía de casa, não conseguia dormir pensando que ele vinha amanhã...

Professor pesquisador: Ficar pensando nas coisas, né! Então dá... Saudades! Dá o quê mais?

Aluno 2: A pessoa chora de raiva!

(APÊNDICE B)

Na leitura do conto “A menina e o pássaro encantado”, vimos que, enquanto esteve preso, a tristeza tomou conta do pássaro e ele não podia raciocinar da mesma forma como um ser que está livre. Para explicar essa situação, o Aluno 4 diz que a cabeça do passarinho “fica com coisinha”. Ideologicamente, esse sujeito se coloca como alguém que se preocupa com a questão psicológica do pássaro, no entanto, esse leitor não expressa o mesmo sentido que o Aluno 2, que diz que, se o pássaro ficar preso sem poder sair “pode engaiar nos ponteiros, a cabeça dele”. A leitura que esse aluno faz é bem mais voltada para um modo de não entender o sofrimento do pássaro em um ponto de vista psicológico, mas sobre o ferimento na cabeça do passarinho que, de tanto tentar fugir, pode ficar “engaiada” nos ponteiros, assim se machucando.

A realidade cultural e social desses alunos fica bem evidente nos enunciados, pois retratam de modos diferentes e muito peculiares o seu cotidiano. Sabemos que a vida no campo e a convivência deles com a natureza é muito mais intensa do que a de um aluno que vive na cidade. Criar pássaros não foge da sua realidade e isso é possível de se ver no cotidiano dessas crianças.

E, nesse sentido, qual a criança que não possui ou deseja ter um animal de estimação? Seja qual for a criança, muitas desejam ter um gato, um cachorro, uma galinha, uma vaca, um pássaro independente de ser morador do campo ou da cidade, o elo de ligação entre o homem e o animal é muito visível na nossa sociedade, situação essa cultural.

Portanto, presenciamos a representação de dois modos distintos de leitura, transparecendo sentidos em que o Aluno 4 entende que estar preso “mexe com a consciência” e já no discurso do outro aluno, quando o pássaro está preso, a cabeça pode ficar “engaiada” nos ponteiros da gaiola, ou seja, em uma possível tentativa de fuga o pássaro pode se machucar, ferindo o seu exterior e não o interior como parece compreender o Aluno 4, que nos remete a uma forma bem mais sensível de enxergar o outro.

Ao levarmos o texto “A Menina e o pássaro encantado” para o aluno, estimulamos a compreensão de que a liberdade é o nosso bem mais precioso. Nesse sentido, o aluno-leitor teve a possibilidade de aprender que o amor, a amizade, a saudade e o respeito ao outro são fundamentais para uma vivência harmônica na sociedade. Como bem ressalta o Aluno 4: “Professor! É, com saudade dele, não saía de casa, não conseguia dormir pensando que ele vinha amanhã...”

Tal contexto que precisa ser trabalhado na sala de aula, já que sabemos o quão é heterogênea, indo de alunos meigos, carinhosos, respeitadores até os que chegam a ofender verbalmente ou bater nos outros colegas. E, como sujeitos em formação, a leitura desse conto

lhes proporcionou a oportunidade de vivenciar uma leitura que traz a lição de que existem várias formas de se maltratar um ser vivo, pois tiveram a oportunidade de repensar, mesmo que, sem se revelar totalmente, o quão é dolorida a prisão, percebendo que esta é uma forma de maltratar o outro.

Desse modo, os fatores culturais da convivência e a relação que o homem tem com o animal foram trabalhados, visando além da compreensão leitora, o sentido humano do leitor para as relações com o outro na sociedade.

Pensando nesse modo sensível de tratar os animais e a maneira como uma criança lida com a perda de um animal de estimação, iniciamos nosso sétimo encontro com a transmissão do desenho animado “Chico Bento em: A história do galo Ataliba”. Desse modo, os alunos puderam se entusiasmar para o início da próxima leitura que foi o conto “Jeca Tatu”, de Monteiro Lobato, que traz uma história mais longa em relação às outras leituras realizadas na turma.

Nesse conto, um pobre caboclo preguiçoso, morador do mato que andava descalço e era alcoólatra, mudou sua trajetória de vida conseguindo se erguer, após passar por uma consulta com o médico. Descobrimo sua doença, passou a andar calçado e cuidar da saúde, deixou a preguiça de lado, aprendeu a ler e resolveu prosperar com seus negócios. Como se tratava de um texto mais extenso, nossa roda de leitura prosseguiu no oitavo encontro em que contextualizamos a leitura e tentamos relacionar com a história do Chico Bento.

Ao se discutir uma educação que priorize a aprendizagem leitora do aluno em uma perspectiva cultural e pedagógica, faz-se necessário que o professor compreenda cada sujeito em sua singularidade, como bem afirma Chartier (2007, p. 160), o professor não tem só de lidar com “sujeitos cognitivos em desenvolvimento”, mas com um grupo de crianças, cada uma com sua história singular.

Considerar o sujeito de discurso e sua história para compreender as dimensões que tornam os gestos de interpretação na leitura e na compreensão do mundo e do outro é uma das condições discursivas que fundamentam o que entende a AD, acerca do que sejam a leitura, a produção de sentidos e o lugar do leitor. Essa direção teórica só encontra respaldo no ensino, se trabalhar a leitura e o lugar do leitor através de práticas de leitura como prática social.

Seguindo, pedimos que os alunos do 4º ano produzissem uma história em quadrinhos que tivesse como base o conto Jeca Tatu. Essa foi a nossa produção final, e nela os alunos puderam mostrar o seu desenvolvimento leitor. Os alunos por não terem conhecimento do gênero não produziram a história em quadrinhos, contaram primeiro a história escrita, mas tiveram a oportunidade de recontar a história utilizando os quadrinhos. Podemos ver um

desses exemplos na figura IX.

Figura IX - Atividade final – 4º ano (Produção através do gênero textual)

1ª versão

Produção textual
Gênero História em Quadrinho

A partir da leitura do conto Jeca Tatu de Monteiro Lobato, das discussões em sala e dos seus conhecimentos, produza uma história em quadrinhos parecida com a do personagem ou diferente da que ele viveu. Você pode também produzir uma história, se colocando no lugar de Jeca Tatu: você faria do mesmo jeito que ele fez? Se desejar faça uma relação com o personagem Chico Bento de Mauricio de Sousa. Não esqueça de atribuir um título para sua história, além de ilustrá-la com personagens e balões de fala!

O bebado

Certo dia passou um homem de frente

com o bebado o bebo disse:

= eu vou beber de novo.

O outro disse:

- Mais rapaz você vai beber de novo

- Vou sim.

então ele foi bebeu bebeu e caiu

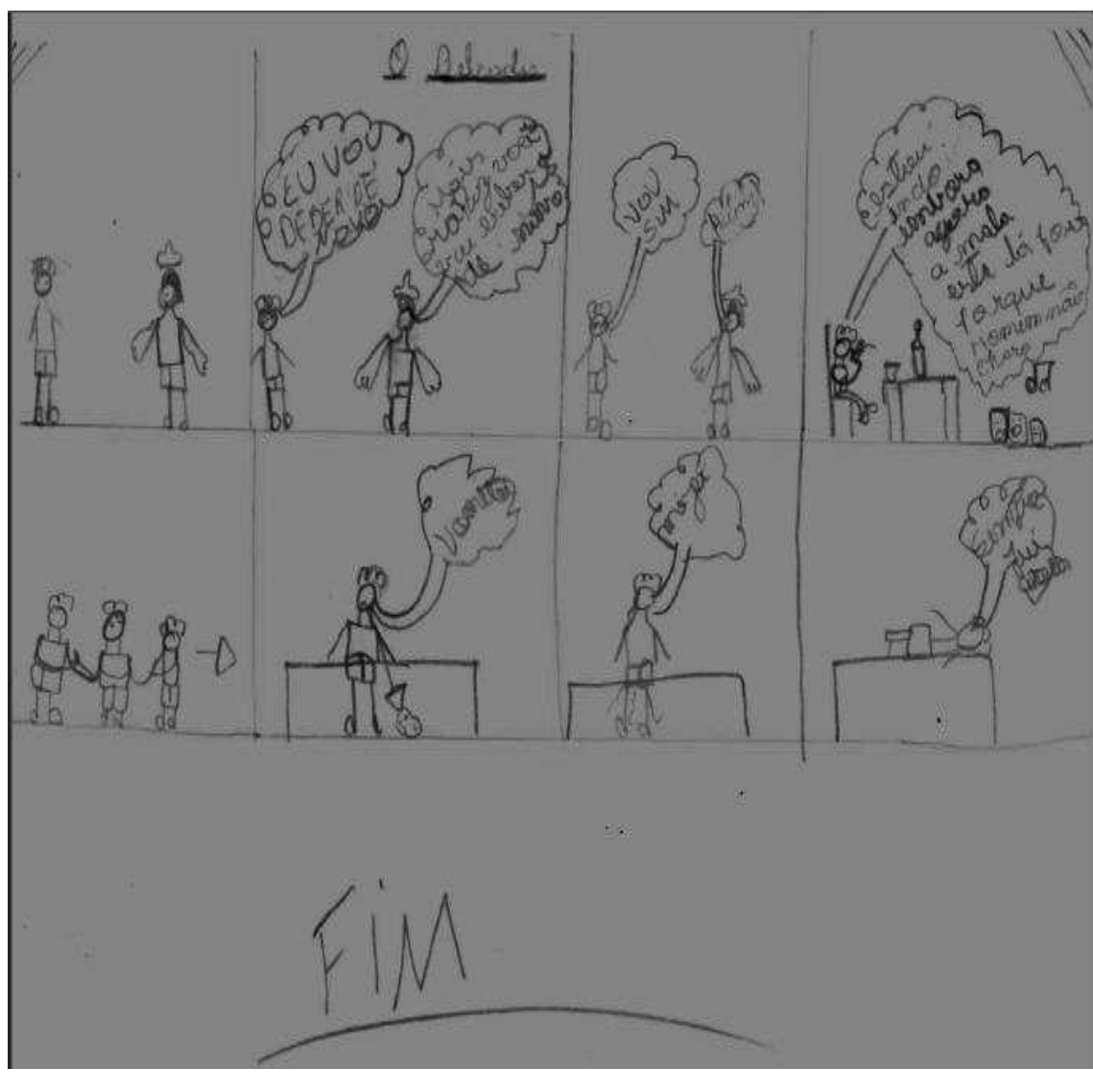
levaram ele deixaram e lá na

pracinha ele dormiu depois acordou

vomitou, mijou e caiu no chão

sempre foi preguiçoso

2ª versão



Observamos que a figura IX traz a produção textual escrita e a reconstrução dessa história em história em quadrinhos de um aluno do 4º ano. Na primeira versão, o aluno escreve seu texto se voltando mais para uma narrativa dialogada, o que, para o aluno, parece ter sido a referência mais viável para o primeiro momento da produção, já que a história em quadrinhos requer algumas habilidades sobre como construir a narrativa. Em seguida, como uma segunda versão, o aluno reconstrói a história a partir de quadrinhos com desenhos dos personagens e com as falas dentro de balões, fator que parece simples, mas pode ser complexo

para essa turma, já que eles não possuíam os conhecimentos necessários para construir esse gênero textual.

Na primeira versão, observamos que o aluno segue contando a história de um bêbado que, ao encontrar um homem, diz para ele que vai beber de novo, e o homem vendo a situação o questiona se ele irá beber novamente, respondendo que sim, foi beber e bebeu até cair, até o momento em que algumas pessoas o levam e o deixam na pracinha e ele dormiu e, ao acordar, vomitou, mijou e caiu no chão.

Nessa primeira versão, o aluno segue uma cronologia dos fatos e narra os momentos que configuram a realidade de um bêbado, que nos parece ser um fato comum de se ver no seu cotidiano, enfatizando sentidos que remetem à história cultural desse aluno, que constitui, na figura de um bêbado, um sujeito ideológico, materialmente, ligado à cultura do alcoolismo, e que recebe críticas da sociedade, como por exemplo, ser preguiçoso. O fato é que esse aluno relaciona sua história com o conto “Jeca Tatu”, ao colocar que esse personagem não trabalha, pois é preguiçoso e, ao invés de se dedicar a fazer alguma atividade, vai beber.

Na segunda versão, mais atento, para atender ao gênero história em quadrinhos, esse aluno traz a sequência da sua narrativa, colocando os personagens com detalhes e minúcias bem interessantes no que diz respeito a esse tipo de atividade. No primeiro quadrinho, se observarmos o homem que conversa com o bêbado, ele utiliza um chapéu. Assim, é como se esse acessório representasse culturalmente um sujeito que vem de um trabalho na roça. Ideologicamente, nesse momento se mostra preocupado com a condição do bêbado. Assim, é um sujeito que discursivamente se sente no dever de alertar o outro sobre os riscos de beber em excesso: “Mais rapaz você vai beber de novo”.

Outro fator é que esse aluno cita, em sua primeira versão, que o bêbado saiu para beber e bebeu até cair, mas, na segunda versão, no quarto quadrinho, ele mostra o bêbado sentado em uma mesa de bar com um copo e uma garrafa de cachaça sobre a mesa, ouvindo e cantando a música de um cantor brega que fez muito sucesso em todo Brasil. Se observarmos, nesse quadrinho, o aluno desenha as caixas de som e até mesmo a nota musical para representar a música tocada: “estou indo embora agora a mala está lá fora porque homem não chora”. Quem conhece a região nordeste e o interior, onde esse aluno vive, sabe que o alcoolismo é muito forte e essas pessoas usam muito da música brega para dizer que estão sofrendo de amor ou de problemas conjugais.

É um sujeito que evidencia a representação de uma realidade social que condiz com um discurso chamado “sofrência”, expressão popular conhecida como dor de cotovelo. Com essas informações, percebemos que esse aluno, sujeito discursivo, evidencia situações bem

propícias à sua realidade social e cultural, trazendo-a para materializá-la na sua história leitora, envolvendo ficção e realidade, nos remetendo ao que vivencia desde o trabalho no campo até o alcoolismo. Portanto, na produção escrita, e, principalmente, na produção verbal e não-verbal HQ, o aluno se movimenta como leitor de perfil discursivo que se enreda na rede discursiva, reproduzindo imagens, enriquecendo a situação. Na reconstrução da sua segunda versão, ele consegue ser mais criativo, trazendo outros elementos do personagem para fundamentar a sua história.

Ao relacionar esses fatores com as questões discutidas no conto Jeca Tatu, os alunos se movimentaram trazendo aspectos ideológicos. Desse modo, tivemos outras produções e uma delas foi transcrita, já que foi contada pelo aluno durante a nossa culminância.

Recorte XI

ALUNO 2: (Inicia sua apresentação de leitura).

ALUNO 2: Bom dia a todos!

ALUNOS: Bom dia!

ALUNO 2: Eu estou aqui para ler a minha história em quadrinhos pra vocês. A minha história, fala do bêbado!

ALUNOS:[risos...] do bebo!

ALUNO 2: Então, começa a história! Ele estava na rua, e falou pra mulher que ia passando, né: Eu estou bêbado! Aí ela disse: isso é novidade? Ele falou: Mas eu estou caindo! Você vai pra casa? ...É uma pergunta que a mulher fez pra ele, né! ...eu vou beber mais álcool. Aí aqui a mulher diz, né: Eu estou te avisando pra você ir pra casa, tem ladrão na rua! Aí ele falou, né: E eu tenho medo de ladrão? Aí a mulher diz: vai! Ele atirar em você. Aí ele falou: Pois vamos embora! ...E assim termina a minha história!

(APÊNDICE B)

O recorte acima representa o momento em que o Aluno 2 lê para as outras crianças a produção da história em quadrinhos, durante a culminância do nosso projeto. Comparando com a produção da HQ Figura XI, esta apresenta em sua composição textual um diálogo mais dinâmico: interrogações, exclamações, o que leva o leitor a ficar atento às mudanças na situação.

Na história desse aluno, podemos ver que ele traz algo bem comum ao momento atual da nossa sociedade: a violência. Podemos ver isso no trecho em que a mulher manda o bêbado ir para casa avisando para ele que tem ladrão na rua “Eu estou te avisando pra você ir pra casa, tem ladrão na rua! Aí ele falou, né: E eu tenho medo de ladrão? Aí a mulher diz: vai! Ele atirar em você. Aí ele falou: Pois vamos embora!” Temos um caso em que mulher convence o bêbado a ir embora, devido ao medo do ladrão, mas ele diz não ter medo.

Em um discurso que envolve o tema alcoolismo, evidenciamos sentidos remetidos à

violência, ao medo e ao machismo. Mostrando que é muito comum na nossa sociedade que o homem, para mostrar que é homem, dizer que não tem medo de ladrão, mas a situação prova o contrário. Ele ouve a mulher e acaba indo embora. A leitura que esse aluno traz é que a arma representa o perigo, causando medo e temor da violência que tanto assusta a todos. Também é importante frisar, a recorrência que os alunos fazem ao tema: bêbado e alcoolismo, fazendo com percebamos o quão eles vivenciam momentos como esses trazidos pelas histórias da Figura IX e Recorte XI.

São alunos que parecem não ter uma prática constante de leitor e produtor de textos. Nesse sentido, as produções textuais, acima expostas, evidenciam estruturas textuais de narrativas dialogadas com ausência de elementos próprios dessa construção: a contextualização é a do contexto imediato “Certo dia”...; o uso da paragrafação e de demais sinais do diálogo (exclamação: - Vou sim!), ausentes. Os personagens não têm nome: o bêbado, um homem. Na narrativa em quadrinhos, o uso do balão é feito indistintamente: balões de fala usados como balão de pensamento, os cinco primeiros, e os três últimos não deveriam aparecer, pois essas informações (vomitou, mijou) são do narrador. Mesmo assim, as produções demonstram que o aluno, sujeito-autor realiza gestos de interpretação dos discursos se constituindo como leitores de sua realidade social.

A sua cultura e algumas características do modo de vida das pessoas do campo são retratados por outro aluno do 4º ano, que traz, na sua história em quadrinhos, um homem do campo, convidando outro amigo para irem limpar o mato, que é a primeira coisa que se faz para poder iniciar a plantação. Depois de limpo, começam a plantar, vindo então o período da colheita e sempre, ao término dessas atividades, há uma pausa para um café. Desse modo, vamos acompanhar nas figuras X e XI essa história que fez parte da nossa culminância e foi encenada pelos alunos.

Figura X – Atividade final - 4º ano

Produção textual
Gênero História em Quadrinho

A partir da leitura do conto Jeca Tatu de Monteiro Lobato, das discussões em sala e dos seus conhecimentos, produza uma história em quadrinhos parecida com a do personagem ou diferente da que ele viveu. Você pode também produzir uma história, se colocando no lugar de Jeca Tatu: você faria do mesmo jeito que ele fez? Se desejar faça uma relação com o personagem Chico Bento de Mauricio de Sousa. Não esqueça de atribuir um título para sua história, além de ilustrá-la com personagens e balões de fala!

Limpar o Mato

Panel 1 (Top Left): A character says, "O Manoel, você vai sair eu limpar o mato?" and another character replies, "Eu vou logo!"

Panel 2 (Top Right): A character says, "Esta muito legal, não?" while another character is working in the field.

Panel 3 (Bottom Left): A character says, "Da vida é assim mesmo?" while looking at a field with trees and flowers. Another character says, "Manoel logo!"

Panel 4 (Bottom Right): A character says, "Eu vou colher o meu roçado" and another character replies, "Colha gente, trabalhe um pouco para o outro levar!"

Panel 5 (Top Left): A character says, "vamos tomar um café em casa Manoel?"

Panel 6 (Top Right): A character says, "então vou comprar pão com o dinheiro do roçado!"

Panel 7 (Bottom Left): A character says, "Claro que vou logo!"

Panel 8 (Bottom Right): A character says, "Esta muito bom!" while sitting at a table with another character.

Recorte – XII

ALUNO 1- (narrador): ...Produzida pelo nosso amigo (Aluno 2)... Título: Limpando o mato. Agora vou passar, João, que é representado pelo nosso amigo (Aluno 2)! E Manoel que é apresentado pelo nosso amigo (Aluno 3), assim, começa!

ALUNO 2: Ôh, Manoel! Você vai mais eu limpar o mato?

ALUNO 3: Eu vou João!

ALUNO 2: Já está bem verdinho!

ALUNO 3: Vou plantar feijão!

ALUNO 4 (ENCENA): “Plantando o feijão”.

ALUNO 3: Está muito legal, João!

ALUNO 2: Manoel, limpa direito!

ALUNO 3: Eu vou colher o meu roçado!

ALUNO 4: “colhendo o roçado” [encenação].

ALUNO 2: Colher feijão, batata, inhame... E outras coisas. Manoel! Vamos tomar um café em casa, Manoel?

ALUNO 1- (narrador): “Lá na casa de João”.

ALUNO 3: Claro que vou, João!

ALUNO 2: Então vou comprar pão com meu dinheiro do roçado.

ALUNOS 2 e 3: (sentados à mesa, tomam café e conversam)... [encenação]

ALUNO 1 - (narrador): “Comendo pão e o seu café!”

ALUNOS: [risos...].

ALUNO 1 - (narrador): “E assim termina nossa história”.

ALUNOS: [risos e aplausos...].

(APÊNDICE C)

Figura XI – Encenação - história em quadrinhos – alunos do 4º ano



A história em quadrinhos, encenada por alunos da turma do 4º ano, nos faz compreender que a história de leitura do aluno está ligada a fatores culturais e sociais. Se observarmos as imagens da figura XI, vemos acessórios que representam a rotina do

trabalhador do campo, desde a vestimenta até o uso da pá, da enxada e da carroça, instrumentos do homem que planta e colhe seu roçado. Consequentemente, foram os próprios alunos que levaram esses materiais para a encenação, sem que o professor pesquisador interviesse. No entanto, o aluno que segura a carroça e move a pá não estava na história, pois ele mesmo se ofereceu para participar.

Dessa maneira, entendemos que o sentido da vida deles se materializa, através de um discurso que revela o dia a dia do agricultor, valorizando o trabalho no campo, ou seja, o conhecimento cultural. A fase de plantio e colheita do roçado demonstra não só a relação com o serviço diário, como também a interação social. A conversa após o trabalho, tomando um café, evidencia a espontaneidade no modo de vida. Desse modo, compreender essas relações se faz importante para ampliar o resgate dos aspectos históricos e culturais da realidade de vida desses alunos e que podem ser necessários para interpretar a vida deles fora da escola.

A própria a realidade social e cultural desses sujeitos instaurou-se como condições de produção para fundamentar os sentidos de suas histórias cotidianas, valorizando o seu lugar. O aluno usou do seu contexto cultural para enfatizar a sua história, como visto no recorte XII em que o personagem “João” chama “Manoel” para limpar o mato “Ôh, Manoel! Você vai mais eu limpar o mato?” e depois do roçado limpo, iniciam a plantação, como fala o Aluno 2: “Vou plantar feijão”. Portanto, percebemos que esse tipo de tarefa, a representações da realidade em ficção, favorece o desenvolvimento potencial do aluno, visto que atividades como essa devem fazer parte da rotina de um professor na sua turma, pois temos que perceber que nosso aluno precisa ser visto na sala de aula como um sujeito crítico e participativo.

Nessa atividade, nos chama atenção não só o fato de termos um resgate de seu processo de identificação social, em que o Aluno 2 representando o momento da colheita diz: “Colher feijão, batata, inhame... E outras coisas”. Como também a questão do prazer por produzir o roçado e dali retirar o alimento de cada dia “Então vou comprar pão com meu dinheiro do roçado”. O uso do pronome possessivo revela um sujeito que tem orgulho de ter tirado esse dinheiro a partir do seu trabalho e esforço.

Um fator importante dessa história é que ela foi produzida por um aluno que, no início das nossas observações, era considerado desatento às aulas, desmotivado, perturbador entre outras características. Mas, quando optamos por fazer a escolha da sua produção textual, reconhecemos que o aluno precisa de um olhar mais atento por parte do professor, que, ao utilizar práticas de leitura na sala de aula, traz o aluno para o exercício de um importante papel na sala de aula, não o de aluno que bagunça e que não presta atenção às aulas e que apresentou um trabalho escolar, mas aquele que é capaz de agir e ler o mundo a sua volta,

exercendo o papel de protagonista da sua própria história, como bem mostra a Figura XI.

Diante do que foi visto nos nossos encontros no 4º ano, procuramos provocar o aluno para o trabalho com a sua própria história de leitura, vendo essa como relevante para um processo eficaz do aprendizado da leitura na sala de aula. Porém, é preciso colocar que o aluno leitor também necessita atuar em outras experiências que não se limitem ao seu histórico cultural.

Ao término das nossas atividades, pedimos para que os alunos do 4º ano fizessem uma avaliação sobre as experiências que vivenciaram, no decorrer desse processo em que estivemos juntos. Apenas responderam a esse questionário 10 alunos do 4º. Por conseguinte, para melhor visualizarmos, elaboramos um quadro, resumindo as perguntas que preparamos e as respostas destacadas pelos alunos.

Quadro 6 – Avaliação do projeto

Questões	Respostas - Alunos do 4º ano
O que mais lhe chamou atenção?	<p>A1- As histórias em quadrinhos, o shopping;</p> <p>A2- As histórias em quadrinhos do Chico Bento;</p> <p>A3- A menina e o pássaro encantado;</p> <p>A4- Jeca Tatu e Chico Bento;</p> <p>A5- O cuidado que o pesquisador teve, os conselhos, o passeio ao shopping, a festinha do projeto e a música;</p> <p>A6- Música Trem bala;</p> <p>A7- A apresentação das atividades do 4º ano e tudo;</p> <p>A8- Todas as leituras, a música Trem bala;</p> <p>A9- Gostei de todas as leituras, a viagem ao shopping;</p> <p>A10- A leitura do Chico Bento, o shopping e o papai Noel;</p>
Por quais das leituras você teve mais interesse, por quê?	<p>A1 - A história de Chico Bento, por que é da roça, é divertido;</p> <p>A2- A história de Chico Bento, porque é engraçado e chama os colegas;</p> <p>A3- A menina e o pássaro encantado, porque é interessante, porque fala que o passarinho não podia ficar preso;</p> <p>A4- Chico Bento, porque foi legal e teve o gibi muito impressionado;</p> <p>A5- Chico Bento, porque tem mais personagem e é mais</p>

	<p>interessante;</p> <p>A6- Amei tudo as Histórias do Chico Bento e as histórias de Jeca Tatu;</p> <p>A7- Chico Bento muito impressionado, porque ele assistiu um filme e ficou muito impressionado;</p> <p>A8- As leituras do Chico Bento, a menina e o passarinho encantado e Jeca Tatu, gostei de todas;</p> <p>A9- Pássaro encantado, Chico Bento, Jeca Tatu, porque é muito legal;</p> <p>A10- Chico Bento;</p>
<p>E se você fosse um dos personagens das leituras que fizemos, qual deles você seria?</p>	<p>A1- Chico Bento;</p> <p>A2- Jeca Tatu;</p> <p>A3- A menina;</p> <p>A4- Rosinha;</p> <p>A5- Rosinha;</p> <p>A6- Chico Bento ou Rosinha;</p> <p>A7- Rosinha;</p> <p>A8- O passarinho;</p> <p>A9- Jeca Tatu e o passarinho encantado;</p> <p>A10- Chico Bento.</p>
<p>Por que você escolheu esse personagem?</p>	<p>A1 - Porque é diferente dos outros; porque é brincalhão, divertido, atrapalhado e gosta de bagunça;</p> <p>A2- Porque é divertido, brincalhão e gosta de plantar no roçado;</p> <p>A3- porque não quis outro;</p> <p>A4- porque ela é bonita e a roupa dela é rosa;</p> <p>A5- Porque a do Jeca Tatu não tinha muitos personagens e não era muito legal;</p> <p>A6- Era legal e inspirador;</p> <p>A7- Porque Rosinha é uma menina;</p> <p>A8- Porque ele é muito colorido, ele é amarelo, vermelho, azul, verde e branco, preto ele é encantado muito bonito;</p>

	<p>A9- gostei;</p> <p>A10- gosto e porque é muito engraçado.</p>
--	--

Com esse registro, podemos ter uma visão sobre as leituras pelas quais os alunos tiveram maior interesse e quase todos citaram Chico Bento, justificando porque é uma história interessante, divertida, legal, engraçada e porque o personagem é da roça. Depois, citaram a menina e passarinho encantado e Jeca Tatu.

Os alunos, assumindo posições, quando questionados sobre o lugar de personagens das leituras que fizemos, qual deles escolheriam, temos o Chico Bento citado 3 vezes, Rosinha 4 vezes, o passarinho 2 vezes, a menina 1 vez e o Jeca Tatu 2 vezes. As escolhas por Chico Bento foram justificadas, porque é diferente dos outros, porque é brincalhão, divertido, atrapalhado, gosta de bagunça, é legal, inspirador e muito engraçado. O Aluno A1 diz que Chico é atrapalhado e gosta de bagunça, sendo que ele, um dos alunos que disse chamar palavrão, também se considera bagunceiro.

Os alunos A4, A5 e A7 que citaram Rosinha disseram: A4 que ela é bonita e a roupa dela é rosa; A5 porque, se comparada à história do Jeca Tatu, esta não tinha muitos personagens e não era muito legal, já A7 disse que é porque Rosinha é uma menina. Os sujeitos que mencionaram Rosinha disseram gostar da cor rosa e tem também o fato de gostarem dela por ela ser uma menina, isso pode se dar, devido à delicadeza, ao romantismo e à forma meiga de menina. Mas, temos também uma questão social: a cor rosa como sendo destinada ao público feminino. A questão do encantamento levou 2 alunos a escolherem o pássaro por gostar da história, por ele ser colorido e encantado.

A menina do conto “A menina e o pássaro encantado” foi citada uma vez por A3. O sujeito da pesquisa parece se identificar com esse personagem, reascendendo sentimentos que, nesse sentido, o fazem optar por essa alternativa. A escolha desse personagem pode estar ligada, de certo modo, à sua história de vida, às suas emoções. Nesse sentido, é um sujeito que retrata o seu desejo, esse, manifestado pelo inconsciente de ser o “Outro”, que, na verdade, representa seu próprio “eu”. E, na relação entre o “eu” e o “outro” o sujeito se constitui como heterogêneo.

Portanto, vimos que as leituras tanto dos contos como das histórias em quadrinhos contribuíram com o desenvolvimento dos alunos como leitor. Ao longo do processo, realizaram atividades que, unidas às suas leituras, produziram sentido. Por conseguinte, com os resultados vistos nessa pesquisa, poderemos identificar dados que contribuam para rever o

trabalho com a leitura na sala de aula, pois este estudo vem nos ajudar a perceber que as preferências de leituras, com as quais os alunos se identificam, são aquelas que têm uma história curta e chamam atenção através dos personagens, como foi o caso do Chico Bento e A menina e o pássaro encantado. Então, esse trabalho nos respalda para que, quando formos desenvolver a leitura na sala de aula, possamos ter o cuidado e percepção de buscar compreender as preferências de leitura do nosso aluno.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Na realização desse estudo, procuramos focalizar o ensino da leitura, em uma escola, cujo contexto social e cultural foi fundamental para o dimensionamento que teve os alunos, como leitores, nas suas articulações com os sentidos dos textos. Trata-se de uma escola da zona rural, cujas especificidades e influências pudemos demonstrar ao longo da análise de nossos dados.

Nesse sentido, precisamos considerar que nossos objetivos, foram almejados, nos deram um direcionamento para as apreciações que faremos nessas considerações finais. Contribuíram para que nossa prática de leitura favorecesse todos os alunos.

Com as observações na turma do 4º ano, pudemos perceber que o ensino da leitura fundamenta-se nos objetivos tradicionais de ensino de língua portuguesa: práticas de leitura voltadas para a exploração do escrito que só fazem com que o aluno decore as palavras e não mostrem entendimento do texto lido, bem como a seleção dos textos que vinham para sala não lhes despertavam para a leitura. Os alunos envolvidos, nesse tipo de leitura, não se sentiam motivados a lerem textos diferenciados. Com dificuldades ficavam ligados a práticas de leitura que pouco os faziam progredir para descobrir que o sentido pode ser outro. Portanto, com essa experiência, evidenciamos fatores que contribuíram para uma abertura de “novos” caminhos (“novas” estratégias).

No nosso plano de ensino, fizemos uma seleção de textos que entusiasmaram os educandos para ler com motivação e empenho, contribuindo para o desenvolvimento de habilidades leitoras que avançassem da abordagem estrutural do texto e visassem identificar no aluno a sua história e os sentidos que o constituem como sujeito social.

Um fator importante para essa experiência foi a disponibilidade da professora do 4º ano que nos permitiu a realização desse trabalho em sua turma. Através de observações em sua sala de aula, percebemos que havia a necessidade de um trabalho que envolvesse o contexto social e cultural dos alunos, o que nos orientou para seleção de textos que contribuíssem com o estímulo de leitura desses alunos. Optamos, então, pela escolha de contos e histórias em quadrinhos.

Para o desenvolvimento desse projeto, estivemos fundamentados pelos conceitos da AD que versaram sobre os efeitos de sentidos, analisamos o perfil de um leitor que caminha em um processo ascendente para um processo discursivo de leitura. Diante desses aspectos, compreendemos que esse sujeito necessita de um olhar bem mais presente por parte do

professor, visto que precisamos atentar não só para concepções da vivência do aluno, mas também para uma perspectiva interativa, em que o professor precisa colocar em evidência que é preciso abrir horizontes para aproximar o leitor de práticas leitoras que venham auxiliá-lo a subir os degraus do conhecimento.

Conseqüentemente, um trabalho de leitura voltado para aspectos sociais, históricos, culturais e ideológicos, abre-se para discutir as percepções de leitura que nosso aluno vivencia, assim, nos direcionando a um movimento de sentidos em que podemos refletir sobre o modo como esse sujeito se constitui leitor, ou seja, o seu agir criticamente na sala de aula. Nesse sentido, esse estudo procurou considerar que os nossos alunos fazem parte de um universo social de leitura, por esse motivo, precisamos estar atentos para levarmos para sala de aula, leituras condizentes com a realidade do aluno, que ainda precisa vivenciar com muito mais ênfase esse processo.

Tentamos, nesse caso, envolver esses alunos, enxergando-os como sujeitos sociais que produzem sentidos. Por isso, a nossa atuação tentou dialogar com a sua cultura e a sua história de leitura que, ao ser o centro de nossa pesquisa, seus aspectos ideológicos nos deram subsídios para possibilitar um ensino da leitura de forma coesa com a história do aluno, trabalhando conforme o leitor que temos na sala de aula.

Dessa forma, em um trabalho conjunto, voltado para aspectos ideológicos do leitor, desenvolvemos um plano de ensino que aborda a leitura de dois gêneros discursivos, histórias em quadrinhos do Chico Bento, de Maurício de Sousa, e os contos A menina e pássaro encantado, de Rubem Alves, e Jeca Tatu, de Monteiro Lobato. Esses gêneros foram lidos com intuito de observar com maior empenho a compreensão leitora do aluno. Sujeito que não é dono da verdade, por isso se constituiu em suas formações discursivas e nos revelou formações ideológicas, entrelaçadas por diferentes discursos, advindos da sua história e do seu lugar social.

A partir das nossas escolhas de leitura, incentivamos o desenvolvimento do leitor, contribuindo com a formação de um aluno que sai da sua “zona de conforto” para descobrir novas leituras. E isso pode ser constatado na análise dos dados, em que alguns alunos, por não terem tido um maior contato com o gênero história em quadrinhos, anteriormente, encontraram dificuldades na montagem da sua história, como visto na produção final que eles realizaram, durante a aplicação da nossa proposta de ensino, bem como na compreensão de textos não verbais no início das nossas atividades, em que todos os alunos não conseguiram seguir com a sequência adequada da história em quadrinhos “Chico Bento em tem lixo na lagoa”. Portanto, foi possível interpretar os sentidos relacionados à leitura desses alunos, visto

que cada um, à sua maneira, pôde expor o seu modo de ler. Trouxemos para sala de aula, textos condizentes com a realidade cultural de um sujeito morador do campo, sem haver escolhas de leituras distantes da sua história.

Através dessas leituras, pudemos perceber que as abordagens, a interação com o texto e os sentidos progrediam de um modo ascendente de leitura, para um modo interativo, até mesmo discursivo, mesmo timidamente. Assim, os alunos puderam se reconhecer à cada história lida, trazendo fatos relacionados à sua ideologia e à sua cultura. E como leitor puderam se espelhar nos sentidos produzidos nos textos e, como produtores de sentidos, não deixaram de expor as suas raízes culturais. São sujeitos que fazem parte de uma exterioridade, no entanto convivem em uma sociedade que não reconhece muito a importância do homem do campo, e, por isso, a necessidade de eles mesmos se reconhecerem como sujeitos do campo.

Dessa maneira, esse estudo pode nos subsidiar para que, em trabalhos futuros, as nossas práticas de leitura venham atender ao aluno, sem fugir totalmente do seu campo histórico, social e cultural. É um trabalho que nos faz refletir sobre a prática de leitura na sala de aula, trazendo aspectos de um leitor que precisa ser compreendido, visto que está em um processo de formação, em que as escolhas leitoras trabalhadas agora podem fazer a diferença no processo de ensino dos anos seguintes de escolarização. Então, mesmo se constituindo como uma pesquisa, de natureza exploratória, contribui para se repensar sobre como a história de vida do aluno e de seu contexto social podem se instituir como condições para se rever, sempre, as práticas de leitura desenvolvidas nas salas de aula.

A escola, sendo uma instituição que contribui com a prática leitora, precisa estar apta para atuar nesse reconhecimento, entendendo a cultura do leitor, e, para isso, precisa atuar em conjunto não só professor e direção, mas ouvindo o aluno, já que esse é a base do processo educativo. Se soubermos entender esse aluno, conhecendo sua realidade, poderemos levar para a sala de aula, textos que motivem e despertem um maior interesse em fazer com que o aluno participe da aula de leitura, pois o aluno que lê pode ser capaz de mudar os rumos da sua história, desde que queira e se sinta encorajado para isso.

A formação do professor é primordial na compreensão do que esse aluno vivencia de leitura. Sem um horizonte, esse aluno não terá acesso a um trabalho de leitura em uma perspectiva discursiva articulada entre o linguístico e o histórico, sendo necessário que o professor saiba alinhar o conhecimento do aluno na busca da compreensão, ou seja, esse professor necessita de condições de produção historicamente favoráveis à implementação de um plano reflexivo de práticas leitoras na sala de aula. A busca pela capacitação deve ser essencial para um sujeito que almeja trabalhar com práticas de leitura que motivem o aluno.

São as condições de leitura que transformam a sala de aula, pois a realidade histórica de cada aluno faz com que suas leituras tenham sentido. Desse modo, ao mostrar que o aluno ocupa um lugar discursivo, tivemos a oportunidade de entender que as condições sociais, culturais e ideológicas se fazem presente na natureza do sujeito leitor. E isso foi verificado em suas leituras e produções escritas, em que cada aluno pôde aprender que a leitura é uma oportunidade de conhecer a si mesmo e ao outro, já que a representação de sua própria história abre caminhos para leitura.

A partir desse trabalho, os alunos do 4º ano tiveram a oportunidade de desenvolver seu aprendizado. Nesse caso, a nossa intenção foi almejada, visto que muitos alunos não liam com frequência os gêneros que escolhemos para trabalhar e muito menos tinham a oportunidade reescrever seu texto. Desse modo, entendemos que nossas ações foram necessárias para o avanço do desempenho do leitor em formação e contribuíram com a iniciação da leitura de gêneros textuais pouco conhecidos por esses alunos.

As histórias em quadrinhos do Chico Bento trouxeram a leveza da criança moradora do campo, trazendo animação e aventura. Já a leitura dos contos “A menina e o pássaro encantado” e “Jeca Tatu” conduziu a um pensamento crítico e significativo para um trabalho com o sujeito aluno-leitor, morador do campo, demonstrando que todos os problemas do nosso cotidiano podem ser superados, desde que, no caso do primeiro texto, saibamos lidar com nossas emoções e, no contexto do segundo, que haja um maior estímulo do poder público para proporcionar e incentivar o homem do campo a cultivar suas terras, pois com saúde e educação de qualidade, esse homem pode buscar força de vontade e coragem para enfrentar os desafios que a sociedade impõe.

A exposição e abordagem de HQ em vídeo favoreceram uma ampliação para reforçar sobre os modos de ler os textos que estavam sendo trabalhados para que os alunos não ficassem apenas expostos a uma leitura de textos no papel, mas que tivessem a percepção que oferecem outras leituras em outros suportes. O suporte e outros meios de circulação da leitura, envolvendo outras linguagens, exigem do leitor o desenvolvimento de habilidades que interferem na construção do sentido, no modo como direcionam os seus pontos de vista. Sabemos que os desenhos são o foco principal do universo infantil e são fontes de prazer e diversão, importantes para reconstrução dos sentidos da leitura.

Nesse caso, acompanhamos Rojo (2012), ao dizer que há uma preocupação do professor com o aprimoramento das práticas escolares para adequar o ensino às modificações sociais e à pluralidade cultural. Ao trazer outras formas de leitura para sala de aula, tais habilidades passam a exigir do leitor, segundo a autora, no caso escolar, do aluno e do(a)

professor(a) – a aquisição e o desenvolvimento de outras habilidades de leitura e escrita, dependendo das modalidades utilizadas, ampliando a noção de letramento para letramentos múltiplos.

Temos, então, que as práticas de leitura constituídas nesse trabalho foram um desafio, pois, precisamos ser compreensivos com o gosto leitor do aluno. E as histórias em quadrinhos foram precisas nesse sentido, pois trouxeram a leveza da leitura agregando e entusiasmando a turma. Não adiantaria planejar atividades com textos que esses alunos, em seu conjunto, não sentissem prazer por estar lendo.

Essas experiências só foram possíveis, porque nos foi dada a oportunidade de atuar em uma sala de aula, não como professor da turma, mas como agentes que constroem sentidos. Estivemos em um ambiente que não nos dá informações exatas, e concretas, mas nos coloca em uma posição reflexiva de sujeito em formação. Ao passo que essa pesquisa proporcionou ao pesquisador a possibilidade de aprender que a leitura é uma constante produção de sentidos e primordial para nosso desenvolvimento social.

Portanto, observamos que a sala de aula é uma grande abertura para quem tem propósitos que atendam à realidade do aluno. Não podemos fugir desse propósito que faz parte da nossa história. A leitura precisa ser trabalhada em todas as concepções, pois o aprendizado deve ser construído constantemente a partir da compreensão de mundo, que nos dá substância para aproximar o leitor do texto. As nossas escolhas leitoras não são nada mais do que considerações da nossa identidade cultural. Assim, nos constituímos ideologicamente para a compreensão de que a nossa história de leitura tem todo um sentido.

REFERÊNCIAS

- ALVES, Rubem. **A menina e o pássaro encantado**. Disponível em <:<https://contadoresdestorias.wordpress.com/2008/01/07/a-menina-e-o-passaro-encantado-ruben-alves/>>. Acesso: em 15/09/2017.
- ANDRADE, Carlos Augusto Baptista de. HQs: gênero narrativo de múltiplas linguagens. In. MICHELETTI, Guaraciba (orgs). **Enunciação e gêneros discursivos**. São Paulo, Cortez, 2008.
- ANDRÉ, Marli; SIMÕES, Regina H.S; CARVALHO, Janete M.; BRZEZINSKI, Iria. **Estado da Arte da Formação de Professores no Brasil**. Educação & Sociedade, ano XX, nº 68, Dezembro/99.
- AZEVEDO, Rosa Oliveira Marins; GHEDIN, Evandro; SILVA-FORSBERG, Maria Clara; GONZAGA, Amarildo Menezes. **Formação inicial de professores da educação básica no Brasil: trajetória e perspectivas**. Rev. Diálogo Educ., Curitiba, v. 12, n. 37, p. 997-1026, set./dez. 2012.
- BAGNO, Marcos et al. **Práticas de letramento no ensino: leitura, escrita e discurso**. 2 ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.
- BATISTA & GALVÃO (Org.) **Leitura: práticas, impressos, letramento**. Belo Horizonte: Autêntica, 1999.
- BARROS; Aidil Jesus da Silveira; LEHFELD, Neide Aparecida de Souza. **Fundamentos de metodologia científica**. 3. ed. São Paulo: Pearson Prentice Hall, 2007.
- BENEVIDES, Araceli Sobreira. (Histórias de pesquisa em leitura. In. Zozzoli, Rita Maraia Diniz; OLIVEIRA, Maria Bernadete de. **Leitura, escrita e ensino**. Maceió, Edufal, 2008.
- BEZERRA, Maria auxiliadora. Livros didáticos de português e suas concepções de ensino e de leitura: uma retrospectiva. In. DIAS, Luiz Francisco (orgs). **Texto, escrita, escrita, interpretação: ensino e pesquisa**. João Pessoa, Ideia, 2001.
- BORTONI-RICARDO, Stella Maris. **O professor pesquisador: introdução à pesquisa qualitativa**. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.
- BRANDÃO, Helena Hathsue Nagamine. **Introdução à análise do discurso**. Campinas, São Paulo: Editora Unicamp, 2007.
- BRASIL, Ministério da Educação, Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Língua Portuguesa: Ensino de primeira à quarta série**. Brasília: MEC/SEF, 1997.
- BRASIL, Ministério da Educação, Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Língua Portuguesa: primeiro e segundo ciclos**. 3. Ed. Brasília: MEC/SEF, 2001.
- BRASIL, Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão. **Educação do Campo: marcos normativos/Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão**. Brasília: SECADI, 2012.

CHARTIER, Anne-Marie. **Práticas de leitura e de escrita: história e atualidade**. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

CHARTIER, Roger. **A história cultural: entre práticas e representações**. Lisboa: Difel e Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1990.

DANTAS, Aloísio de Medeiros. **Sobressaltos do Discurso: algumas aproximações da análise do discurso**. Campina Grande: ADUFCG, 2007.

FERNANDES, Cleudemar Alves. **Análise do Discurso: reflexões introdutórias**. 2. ed. São Paulo Claraluz, 2007.

FERNANDES, Célia Regina Delácio. **Leitura, literatura infanto-juvenil e educação**. Londrina: Eduel, 2013.

GERALDI, João Wanderley. **Portos de passagem**. São Paulo: Martins Fonte, 2003.

KLEIMAN, Ângela. **Leitura: ensino e pesquisa**. 3. ed. Campinas-SP: Pontes, 2008a.

KLEIMAN, Ângela. **Os estudos de letramento e a formação do professor de língua materna**. Linguagem em (Dis)curso – LemD, v. 8, n. 3, p. 487-517, set./dez. 2008b.

KLEIMAN, Ângela. **Oficina de leitura: teoria e prática**. 3. ed. Campinas-SP: Pontes, 2007.

LIBÂNEO, José Carlos. **Didática**. São Paulo: Cortez, 1994.

LOBATO, Monteiro. **Jeca Tatu - A História**. Disponível em: <http://www.miniweb.com.br/literatura/artigos/jeca_tatu_historia1.html>. Acesso em: 10/09/2017.

MATENCIO, Maria de Lourdes Meirelles. **Leitura, produção de textos e a escola: reflexões sobre o processo de letramento**. 3ª reimpressão. Campinas-SP: Mercado das Letras, 2002.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. **Produção textual, análise de gêneros e compreensão**. São Paulo: Parábola editorial, 2008.

MOITA LOPES, L. P. (org.). **Linguística Aplicada na modernidade recente: festschrift para Antonieta Celani**. São Paulo: Parábola editorial, 2013.

MOITA LOPES, L. P. **Pesquisa interpretativista em Linguística Aplicada: a linguagem como condição e solução**. *D.E.L.T.A.*, Vol. 10, Nº 2, 1994, 329-338.

MORAIS, Morgana Virginia Silva de. **Práticas de leitura a partir do gênero fábula: um outro modo de ser leitor nos anos iniciais**. 2017. 173 f. Dissertação (Programa de Pós-Graduação Profissional em Formação de Professores – PPGFP) –Universidade Estadual da Paraíba, Campina Grande.

MUSSALIM, Fernanda; BENTES, Anna Christina (orgs). **Introdução à Linguística: domínios e fronteiras**. V. 2. São Paulo: Cortez, 2001.

NÓVOA, António. **Professores: imagens do futuro presente**. Lisboa: Educa, 2009.

ORLANDI, Eni P. **Interpretação: autoria, leitura e efeitos do trabalho simbólico**. 4. Ed. Campinas: Pontes, 2004.

ORLANDI, Eni P. **Discurso e Texto: formulações e circulação dos sentidos**. 2ª Ed. Campinas: Pontes, 2005.

ORLANDI, Eni P. **Análise de Discurso: princípios & procedimentos**. 7ª Ed. Campinas: Pontes, 2007.

ORLANDI, Eni P. **Discurso e Leitura**. 9ª Ed. São Paulo: Cortez, 2012a.

ORLANDI, E. **Discurso e Texto: formulação e circulação dos sentidos**. Pontes Editores: Campinas, 2012b.

PÊCHEUX, M. (orgs.). **Por uma Análise Automática do Discurso: uma introdução à obra de Michel Pêcheux**. Campinas - SP: Ed. da UNICAMP, 1990.

PÊCHEUX, M. **Semântica e discurso: uma crítica à afirmação do óbvio**. Tradução de Eni Pulcinelli Orlandi et al. Campinas - SP: Ed. da UNICAMP, 1997.

POSSENTI, Sírio. Sobre a leitura o que diz a análise do discurso? In. Marildes Marinho (orgs.). **Ler e navegar: espaços e percursos da leitura**. 1ª Reimpressão, Campinas – SP, Mercado de letras, 2009.

QEDU. Portal online e gratuito de acompanhamento da evolução da educação básica das escolas públicas brasileiras. João Emídio dos Santos (EMEF) censo. Disponível em <: http://qedu.org.br/escola/80604-emef-joao-emidio-dos-santos/censescolar?year=2017&dependence=0&localization=0&education_stage=0&item=>. Acesso em 12/05/2018 às 13:36 hs.

ROJO, Roxane (orgs.). **Letramentos na escola**. São Paulo: Parábola Editorial, 2012.

ROJO, Roxane. **Letramentos múltiplos, escola e inclusão social**. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.

SEVERINO, Antônio Joaquim. **Metodologia do trabalho científico**. 23. ed. rev. e atual. São Paulo: Cortez, 2007.

SILVA, Ezequiel Theodoro. **Criticidade e leitura: ensaios**. Campinas, SP: Mercado das letras, 1998.

SOARES, Magda. **Letramento: um tema em três gêneros**. 4ª Ed., Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2010.

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

SOUSA, Mª Ester V. de. Histórias de pesquisa em leitura. In. Zozzoli, Rita Maraia Diniz; OLIVEIRA, Maria Bernadete de. **Leitura, escrita e ensino**. Maceió, Edufal, 2008.

SOUSA, Maurício de. **Chico Bento em Muito impressionado**. Ed 51. São Paulo. Panini, 2012.

TORRES, Patrícia Lupion (org.). **Metodologias para a produção do conhecimento: da concepção à prática**. Curitiba: SENAR - PR., 2015.

VERGARA, Sylvia C. **Projetos e relatórios de pesquisa em administração**. 3.ed. Rio de Janeiro: Atlas, 2007.

VIANA, Fernanda Leopodina; TEIXEIRA, Maria Margarida. **Aprender a ler:** da aprendizagem informal a aprendizagem formal. Porto – Portugal: Asa, 2002.

ZILBERMAN, Regina. **A leitura e o ensino da literatura.** São Paulo: Contexto, 1988.

APÊNDICES

APÊNDICE A

Transcrições trechos de vídeos de alguns momentos das aulas de observações

Transcrição de um momento da aula do 4º ano – 15/09/17

Alunos gritam: O rei e a fé!

Professora: Agora sem olhar para o quadro, o que que aconteceu com o rei e o súdito?

Alunos: O súdito foi preso..., é..., o rei..., certa vez...

Professora: Já começou assim o texto?...O súdito foi preso? O que aconteceu? ... Sem olhar para o quadro o que que aconteceu?

Aluno 1: Ah...professora!

Aluno 2: O rei perdeu o dedo!

Professora: se você fosse contar esta história, vocês não saberiam contar?

Aluno 2 (interrompe): porque o súdito tinha muito amor por Deus...

Professora: Sim! Mas que que aconteceu? ... Onde eles foram?

Aluno 3: Pra floresta!

Aluno 4: Pra mata!

Aluno 5: Foram caçar!

Professora: Foram caçar! Aí lá na caçada o que que aconteceu?

Aluno 3: O animal feroz vai pra cima do...

Aluno 2: O animal feroz comeu o dedo do rei!

Professora: Eles se depararam com um...fera!

Alunos: ... fera!

Professora: E a fera fez o quê?

Alunos: comeu o dedo dele!

Professora: ... comeu o dedo do rei

Alunos: murmuram

Professora: Dar-se a entender aí na história que o súdito ... Vocês sabem o que é súdito?

Alunos: Não! ..., não ..., não ...

Professora: Não!? Súdito é uma pessoa submissa à outra, ou seja, a outra dar as ordens e você cumpre! ... faz as vontades. Certo?... De uma pessoa superior. Então...! O súdito tinha o quê? Quem era que tinha fé, na história aí? Era o súdito ou era o homem ... o rei?

Alunos: O súdito! ... o súdito

Professora: O súdito. Nera ele que tinha muita fé em Deus? Muita fé em Deus! E o rei não tinha, e dava para entender... dá pra entender o quê? ... Que nem o momento, que ele é ... quase foi devorado pela fera, ele mesmo assim! Ainda não acreditou... mas o que que aconteceu? Houve um fato bem interessante! ... Quando ele foi atacado pela fera, o que que aconteceu? O que ele pediu?

Alunos: ...risos, murmúros

Aluno 2: Súdito! me ajude...

Aluno 3: mandou o súdito fazer é ..., pedir ao Deus dele ajudasse o rei para o... a fera

não comer o dedo dele.

Professora: Muito bem! Inclusive é ..., ele pediu ao súdito para pedir a Deus! O que que vocês acham aí nessa parte?

Aluno 2: Porque se não fosse a fé de Deus o animal tinha devorado ele todinho. Her, her!

Professora: Ele demonstrou nesse momento aí ... fé?

Alunos: Sim! ..., sim! Não! Sim ...

Professora: Mas ele poderia ter pedido diretamente a Deus! Não foi? ... mas como era uma pessoa que não acreditava muito né, quem acreditava era o ... súdito.

Alunos: ... O súdito! O súdito!

Professora: Mas... o medo de ser devorado, e aí ele ..., “Pede ao teu Deus”! Não foi assim!? ... Onde é que tem essa parte?

Aluno 1: Aí ôh! O rei logo ficou...

Professora: (dirigindo-se à lousa para mostrar no texto) ... (leu um trecho) “... o súdito que, é ... pediu ao seu Deus que o salvasse apesar de sua incredibilidade...”

Alunos acompanham: ... credi, incredibilidade! Incre...

Professora: O que é incredibilidade?

Aluno 3: Não sei!

Professora: É não ... é não acreditar!

Alguns alunos: ... não acreditar

Professora: Mesmo sem acreditar...

Aluno 2: E credibilidade é acre...?

Professora: Mesmo sem acreditar, ele disse: peça ao seu Deus! ... E aqui é assim, na nossa realidade, vocês conhecem alguém, que não acredita em Deus?

Alunos: Conheço! ... A7, sim!... A6 e A7, é ... deixa eu ver pera aí!

Professora: Olhem só! Existem pessoas que acreditam, e existem pessoas que não acredita. Né assim?

Aluno 2: Eu acredito!

Professora: ... Porque Deus não é algo concreto. Tem gente que não acredita por isso! Que não vê, que não pega. Né assim?

Aluno 4: É!

Professora: Mas... no texto aqui, o que que a gente tem? É assim! O que que a gente quer, o que que eu quero que vocês, vejam direitinho! Essa questão de ter fé, da pessoa acreditar. Né assim?

Alunos: É ... é.

Professora: ... Eu creio nisso, eu acredito nisso, não só precisa ser na questão lá da igreja tal, igreja tal não! É na sua vida. Não é?... Na sua vida mesmo! ... E aqui já no finalzinho da história, quando o rei demonstrou fé, mesmo assim, ele foi devorado pela fera?

Aluno 2: Não!

Alguns alunos: Não..., não ...

Professora: Só apenas um ..., um dedo!

Alguns alunos: Dedo!

Professora: Mas ele, não poderia ter sido devorado todo!?

Alunos: Poderia ..., podia!

Professora: Mas ele agradeceu por isso?

Alunos: Não ..., não...

Professora: o que que ele fez com o súdito?

Alunos: Prendeu ..., prendeu ..., mandou prender!

Professora: Mandou prender! Por 30 dias aonde?

Alunos: Na masmorra, ... masmorra!

Professora: Vocês sabem o que é masmorra?

Aluno 2: Sim! É um tipo de uma jaula.

Professora: É uma jaula. E você acha que é o que, jaula? Jaula é uma cadeia!

Aluno 2: Tipo uma cadeia.

Professora: É uma cadeia ..., quem mais sabe é masmorra?

Aluno 4: Hem tia! É uma cadeia que fica embaixo do chão.

Professora: Isso!

Aluno 3: Pra mim é um armário!

Professora: Isso, muito bem! É um tipo de presídio, prisão subterrânea. Não é? Imagina aí! Devia ser horrível né, para o coitado do súdito, lá ...

Aluno 1: É! Morrendo!

Professora: ... e embaixo do chão, não é! Ele pediu ao Deus dele, e mesmo assim o rei não...

Aluno 1: ... agradeceu!

Professora: ... reconheceu, não agradeceu, e mandou prender.

Alunos: Coitado ..., infelizmente...

Professora: E aí depois faz o quê? O que que acontece?

Aluno 1: Morre ...

Aluno 2: Ele vai caçar de novo e encontra uma tribo canibal ...

Professora: depois ele vai sem o súdito, né? E lá ele encontra...

Aluno 4: A tribo canibal! ... aí os canibais espreme ele...

Professora: Por que ele não foi devorado pelos canibais?

Aluno 4: Porque ele era feio e tava sem dedo!

Professora: Porque ele era imperfeito! E os canibais só queriam se fosse uma pessoa ...

Alunos: Bonita ..., bonito ..., perfeita!

Professora: Perfeita! Quando se diz perfeita, é porque ele não tinha nenhuma deficiência, né! ... física. Eles queriam uma pessoa perfeita, e esse sentido aqui é esse. E, mesmo assim, lá no final, o que que ele diz?

Aluno 1: Ele diz ...

Aluno 2: Ele diz que se acreditasse num Deus maravilhoso, sei lá...

Professora: Aqui oh! “Ao chegar no palácio, foi logo saudando o súdito, que muito feliz, repetiu como sempre...” Ele poderia tá na masmorra e sair revoltado. Né assim? Com raiva! Mas ele saiu feliz e dizendo que ... Vamos dizer juntos!

Alunos: “...Meu Deus é maravilhoso, e tudo que ele faz é correto...”

Professora: Quem é que diz isso?

Alunos: O súdito!

Professora: O súdito! Mas aqui é ele que continua?

Alunos: Não! Não ...

Professora: Quem é que faz essa parte aqui?

Alunos: Súdito ..., o rei ...

Professora: "... Se o seu ..."

Alunos: "Deus é tão maravilhoso e correto, por que ele permitiu que eu o prendesse?
...

Professora: Olha só! Ele ainda estava, não é! Ainda estava desafiando o coitado do súdito, ainda ofendido, não é. Vamos dizer assim!

Aluno 1: É ...

Professora: E aí, o que é que o súdito responde?

Alunos: "Meu rei, se eu não tivesse preso, eu estaria com o senhor na caçada, e como eu tenho o corpo perfeito, aí os canibais devorariam..."

Aluno 2: Se não tivesse preso os canibais devoraria ele!

Professora: Não é! Ele quis dizer o que com isso? Que ele ... , a prisão dele foi um livramento. Porque se ele tivesse nessa segunda caçada, vamos dizer assim, com o rei. O rei faltava um dedo e não ia ser devorado, mas ele era perfeito. Então ele ia ser o quê?

Aluno 2: Devorado!

Professora: Ele ia ser devorado. Não era!? Porque ele era perfeito, então, por isso que ele estava sempre ... agradecendo!

Alunos: ... agradecendo!

Professora: Quem demonstra ato de fé, aí?

Aluno 2: O súdito!

Professora: O súdito, não é? E vocês tem fé?

Aluno 3: Eu tenho!

Alunos: Eu tenho ..., eu tenho também, eu ..., A7 tem não...

Aluno 6: Eu chamo nome.

Alunos: risos e murmuros.

Professora: Mas vocês! Chamar nome não significa dizer ..., nomes feios, não significa que você não tem fé não! Né.

Alunos: risos

Professora: Chamar palavrões e nomes feios, é uma questão de descontrole ..., não é A6?

Alunos: Risos

Professora: Oh como você disse: "Quando eu tô com raiva eu chamo um monte de nome".

Alunos: Risos e murmuros

Professora: Pois é! Mas isso é uma questão sua, e isso não quer dizer que tenha fé ou deixe de ter fé não! E aí, prontos para fazer o exercício de acordo com o texto? Vamos lá!

Momento de Aula transcrita – 21/09/2017

Sala de aula: apresentação dos alunos 1 2 e 3.

Alunos 1,2 e 3: apresentam um trabalho

Professora: Cubra o rosto não, (Nome do aluno)!

Aluno 1: Segura o cartaz

Alunos 2 e 3: leem murmuram

Professora: ninguém tá ouvindo não, (Nome do aluno)

Aluno 3: Qual a taxa de qualidade...,

Aluno 2: ... oito zero, oito zero, meia quatro, Zero meia trinta e seis

Aluno 2: qual o peço do conteúdo?...?

Professora: e como é que se lê isso ai (Nome do aluno)?

Aluno 3: vai (Nome do aluno)!

Professora: qual é o peso do leite ai?

Alunos murmuram: duzentos...

Professora: duzentos quilos ou duzentas gramas?... duzentos gramas!

Aluno 2: depois de aberto, consumir...

Professora: depois de aberto consumir em quantos dias?

Aluno 2: ... consumir até trinta dias..., qual o valor energético do produto? ...,

Professora: ninguém ouviu (Nome do aluno)!

Aluno 2: k, c, a,! ta ...

Professora: você lê, e olha e diz! – O menino tá tirando foto sua ali! Vai tirar foto sua ali assim!...

Professora: você leia e diz! ... quanto é o valor calórico!

Apresentação dos alunos 4,5,6, e 7.

Aluno 4: (segura o cartaz).

Aluno 5 e 6: (observa).

Aluno 7 (lê e rir): “(Nome dos alunos)...,De que é...,(risos).

Demais alunos: (risos constantes).

Professora: Ninguém tá ouvindo não, (Nome do aluno 7)! E você tá de costa. Faça as coisas com seriedade!

Aluno 8: (Nome do aluno 7) tá rinchando!

Aluno 7: tô com problema em vê aqui!

Professora: Então leia aqui. Peraí! Eu vou fazer melhor. Olhe ali no quadro, leia! Eu quero ver se daqui você não vê. Agora tá bem diferente, né? A letra tá maior no quadro!

Demais alunos: (risos, conversas e múrmuros).

Alunos: 4,5,6 e 7: (apresentam incompreensível).

Aluno 7: “Qual o código de barra?...”

Aluno 6: “Sete, seis, zero, dois, zero..., zero, oito, nove, oito...,oito, sete, zero, um...”

Aluno 7: “Qual a data de fabricação?...”

Aluno 6: “Zero seis..., dezesseis do sete do treze...”

Demais alunos: (barulho/risos).

Professora: Podem rir bem muito! Aí a nota de vocês... (incompreensível)

Aluno 7: “Depois de aberto, o consumidor tem quantos dias?”

Aluno 6: Um dia!

Aluno 7: “Qual o valor..., produto..., Qual o alimento? ..., Quantos itens da embalagem?...”(incompreensível).

Aluno 6: (fala incompreensível).

Alunos 4,5,6 e 7: (finalizam a apresentação).

Professora: Vamos cantar assim mesmo, né!

Alunos: Não, cantar não, tia! ...não!

Professora: Vamos cantar! Mas na nota eu sei como é que eu faço.

Professora aplaude e canta: [musica] “Muito bem, você tá de parabéns!...”

Alunos: [musica] “...Muito bem, você tá de parabéns! Que legal, você foi sensacional...”

Tempo: 2:26 min. (Vídeo 2).

APRESENTAÇÃO DOS ALUNOS 8,9,10 E 11.

Aluno 8: (segura o cartaz).

Alunos 9,10 e 11: (apresentam).

Professora: precisa não! só a equipe, tá!

Aluno 11: “Professora M. Equipe! (Nome dos alunos)...”.

Professora: psiu!!

Professora: leia! leia as perguntas aí, bem alto!

Aluno 10: de que é uma..., qual é...

Equipe apresenta: (falas incompreensíveis).

Demais alunos: (conversas, barulhos e agitação).

tempo: 1:17min. (vídeo 3).

Continuação...

Professora: não ouvi! Qual a origem, que você falou?

Alunos gritam: tô escutando nada..., eu também!

Aluno 10: “qual a origem desse alimento, vegetal ou animal?”

Professora diz algo a equipe: [...], (fala incompreensível).

Equipe segue e finaliza a apresentação: [...], (incompreendida).

Demais alunos: “muito bem, você tá de parabéns...” [música/aplausos].

TEMPO: 2:30Min. (Vídeo 4).

APÊNDICE B

Transcrição – trechos de vídeos de alguns encontros

AULA TRANSCRITA (1ª Intervenção do Professor Pesquisador – 26/10/17)

Professor Pesquisador: Bom dia!

Alunos: Bom dia!

Professor Pesquisador: hê! Muito bem! Vocês já viram falar no Chico Bento?

Alunos: não..., não..., não!

Professor Pesquisador: não viram falar no Chico Bento? Da turma da Mônica?

Aluno1: Da turma da Mônica?

Professor Pesquisador: Ele é da turma da Mônica! ...Da turma da Mônica?

Alunos: Não..., não!

Professor Pesquisador: Ninguém viu falar da turma da Mônica?

Aluno2: Do chapeuzinho...

Aluno3: Ah! Já vi.

Professor Pesquisador: Que tem o chapeuzinho?

Aluno3: É!

Professor Pesquisador: É, né! Era.

Aluno2: Tio! Óh tio... (risos)

Professor Pesquisador: Oi!

Aluno2: É aquele que tinha um chapéu de vovó!

Professor Pesquisador: Ele usa um chapeuzinho. Mas quem é que usa esse tipo de chapeuzinho?

Aluno2: Mãe!

Professor Pesquisador: Não! Mas, Chico Bento é o nome do personagem, né!

Geralmente, quem são as pessoas que eu queria que você, poderia...

Aluno2: Quem dança quadrilha!

Professor Pesquisador: Quem dança quadrilha, também, né! Posso dançar quadrilha. E outra coisa! Mas, eles moram onde, hem? Esse tipo de pessoas que usam chapéu!

Aluno3: No sitio!

Professor Pesquisador: No sitio?

Aluno2: No povoado.

Professor Pesquisador: No povoado!

Aluno4: Mora no sitio pra jogar com chapeuzinho!

Professor Pesquisador: No sitio! Vocês já viram alguém usando esse tipo de chapéu?

Alunos: Já..., já..., já!

Professor Pesquisador: já?! Viram onde?

Professor Pesquisador: Chiquinha!

Alunos: Vovó tinha um..., meu vizinho..., vovô tinha demais...

Aluno3: Chiquinha, lá da rua do campo!

Professor Pesquisador: Chiquinha da rua do campo?

Alunos: Sim! Isso mesmo..., seu zé..., meu vizinho...; Reginaldo!

Professor Pesquisador: Mas por quê? Só um de cada vez, né! Por que ela usa esse tipo de chapéu, hem?

Aluno1: Porque quando ela vai pro sol.

Aluno2: Porque ela cuida muito das hortas! e, pra não se queimar...

Aluno1: Mentira! Ela só faz andar.

Professor Pesquisador: por que ela faz o quê?

Aluno1: Porque só faz andar.

Professor Pesquisador: Andar?

Aluno1: No sol quente, mais até defunto, lá na favela da filha dela.

Professor Pesquisador: No sol quente, já pra evitar alguma coisa, né!

Alunos: É! É..., pia o tamanho do chapeuzão!

Professor Pesquisador: Ela utiliza! Ela utiliza chapéu grande..., Mas com que utilidade? Pra se proteger, né! Eu acho que a professora já falou algumas vezes também, sobre essa questão da proteção, né! Então, pra evitar doenças. As vezes, a gente no campo, a pessoa não tá..., não tem a condição financeira de comprar um protetor, né! Então, a gente tem que se proteger utilizando o...

Alunos: Chapéu! Chapéu...

Professor Pesquisador: Chapéu! Ne'isso?

Aluno2: Eu usava pra pegar água!

Professor Pesquisador: Pra pegar água, você usa! Mais alguém já usou, um chapéu desse tipo?

Alunos: Eu não! Eu não..., eu não, nunca usei não..., eu já usei!

Professor Pesquisador: Nunca usaram nenhum boné?

Aluno3: Moisés já usou! Que ele dançou quadrilha.

Aluno2: Usei! Usei quando fui dançar quadrilha.

Professor Pesquisador: Só quando foi dançar quadrilha? E por que quando a gente vai dançar quadrilha, usa esse tipo de chapéu?

Aluno2: Que é pra ficar enfeitado!

Alunos: (risos)

Professor Pesquisador: Pra ficar enfeitado?

Aluno4: Que é São João! ...porque é o São João.

Professor Pesquisador: Que é São João!

Aluno3: Porque é meio doido!

Professor Pesquisador: Que é meio doido? O que é ser doido? Me diga!

Aluno3: Não sei!

Professor Pesquisador: E por que uma pessoa chama os outros de doido?

Aluno5: Logo o quê, que foi falar!

Alunos: (risos)

Professor Pesquisador: Por que será? Hem! Alguém responde? ...Por que usa o chapéu é meio doido?

Alunos: Não! Não..., pra enlouquecer..., pra ficar...

Professor Pesquisador: Pra quê?

Aluno2: Pra dançar quadrinha!

Professor Pesquisador: Só pra dançar quadrilha?

Aluno2: Pra se enfeitar!

Professor Pesquisador: Pra se enfeitar! Então, Chico Bento é vaidoso. Será?

Aluno2: Acho que era, visse!

Aluno4: Não sei!

Professor Pesquisador: Será que ele é vaidoso? Vocês vão conhecer mais na frente. Certo? Agora! Onde é que ele vive? Alguém me disse. Não foi?

Aluno1: No sitio!

Professor Pesquisador: No sitio! A gente chama também, na roça, né! O lugar que ele vive.

Aluno3: É na roça...

Aluno2: Trabalhando com a enxada!

Professor Pesquisador: Trabalhando com a enxada? Por que tu sabe que ele trabalha com a enxada?

Aluno2: Porque eu já assisti uma vez!

Professor Pesquisador: Já assistiu, algum desenho do Chico Bento?

Aluno2: Eu já assisti da Mônica, aí tinha ele.

Professor Pesquisador: Ele é um personagem da turma ...

Alunos: Da Mônica..., Mônica...

Professor Pesquisador: ...Da Mônica. Né?

Aluno3: Ei! Ele tava no pica pau amarelo?

Professor Pesquisador: [risos] ...É um personagem. Óh! Pica pau amarelo é do Monteiro Lobato. Um conto!

Aluno3: Não! Eu tô dizendo assim: Ele fazia o personagem... Não! Ele é do pica pau amarelo? Às vezes, assim...

Professor Pesquisador: Não! Não era, não.

Aluno3: Apois! Eu não sei quem é, não.

Professor Pesquisador: Vamos descobrir, né, quem é ele!

Aluno5: Ele é lesão!

Professor Pesquisador: Outra coisa aqui! O que ele faz? Alguém já disse o que ele faz! Não foi?

Aluno3: Ele trabalhava na roça!

Professor Pesquisador: Trabalhava na roça com a enxada. O que mais?

Aluno1: Na roça...

Professor Pesquisador: Só na roça?

Aluno3: Agoa as plantas com regador!

Professor Pesquisador: Agoa as plantas com regador.

Aluno5: Estuda!

Professor Pesquisador: Ele estuda! Muito bem, óh! Ele estuda. Toda criança, não deve estudar?

Alunos: Deve..., deve!

Professor Pesquisador: Eu vi que vocês viram, algumas semanas atrás, a questão

dos direitos da..., criança!

Alunos: Criança..., criança!

Professor Pesquisador: ...criança! Não foi isso?

Alunos: Foi..., foi!

Professor Pesquisador: E direito à educação, é estudar, né! Então, ele é um menino que...

Alunos: Estuda..., estuda!

Professor Pesquisador: ...estuda! Sua história é contada de que forma? Já viram falar?

Alunos: Não..., não!

Professor Pesquisador: Nunca viram falar de que forma é contada a história de Chico Bento?

Aluno2: Homi, eu não gosto de assistir desenho, não! Não sei é de nada!

M - Professora da turma: Mas, não é desenho! Existe os livrinhos. Não é?

Professor Pesquisador: Ei, esses livros! Vocês nunca viram esses livrinhos?

Aluno4: Não!

Aluno2: Eu pego o livro, leio a metade. Como é que eu vou saber o resto da outra metade?

Aluno5: Gibi!

Professor Pesquisador: Óh! Gibi, né! Então, ele é..., ele vem em forma de gibi!

Aluno4: Professor! Professor!

Professor Pesquisador: Oi!

Aluno4: Eu tenho um livro meu, em casa!

Professor Pesquisador: tu tem, um livro?

Aluno4: Tem todinha, a história dele!

Alunos: Professor..., hô, professor!

Professor Pesquisador: Tem a história dele?

Aluno3: Eu tenho três em casa.

Professor Pesquisador: Tu tem três em casa?

Aluno3: Tenho um monte!

VÍDEO 1 (5:18Min.)

CONTINUAÇÃO...

Aluno2: Professor!

Professor Pesquisador: O autor...

Aluno4: O leitor!

Aluno7: Mas quem é o autor?

Professor Pesquisador: O leitor tá lendo? O leitor escreve?

Alunos: Não!..., Ele lê! E o autor foi o que fez.

Aluno7: Quem é o autor?

Professor Pesquisador: Como é?

Aluno6: O autor foi o que fez.

Professor Pesquisador: O autor foi o que fez!

VÍDEO 2 (0:15seg.)

CONTINUAÇÃO...

Aluno1: Professor! Quem produz?

Professor Pesquisador: Quem produz os textos. Não é?

M - Professora da turma: [interrompe] Só um minuto! Vocês..., tenham calma pra responder! Joel tá aqui. Tem toda paciência pra escutar. Preste atenção! Vocês estão num projeto de leitura. Estão levando livros para casa.

Aluno7: É mesmo!

M - Professora da turma: E na pista de livros de leitura tem o quê?

Aluno1: Tem o leitor...

M - Professora da turma: ...Quem é o leitor, quem é o narrador, quem é..., qual é o título.

Alunos: (conversam).

Professor Pesquisador: Aí é assim, óh! Não gente! É porque vocês estão muitos..., né!

M - Professora da turma: É!

Professor Pesquisador: Então, vocês já fazem. Então agora é só a gente parar. Né querer..., responder logo no ato. Tem que pensar, né! Vocês se lembram?

Aluno3: O ilustrador...

VÍDEO 3 (0:41seg)

CONTINUAÇÃO...

Professor Pesquisador: O ilustrador! Mas, quem é que escreve?

Aluno2: O leitor. Óh! O autor.

Professor Pesquisador: O autor! O autor é quem escreve. Então, quem é que escreve as historinhas do Chico Bento?

Professor Pesquisador: O autor..., o autor..., o autor!

Professor Pesquisador: O autor! Esse autor, não tem um nome? Vocês às vezes, não colocam um nomezinho na ficha de leitura, quando a gente põe. Né, vera?

M - Professora da turma: É!

Alunos: É..., tem!

Professor Pesquisador: Esse autor, não tem um nome?

Alunos: Tem..., tem.

Professor Pesquisador: Já viram falar, quem é que escreve as historinhas da turma da Mônica?

Aluno2: Teve um que o nome era Michele Cabral!

Professor Pesquisador: Michele Cabral? De quem?

Aluno2: Um nome de um livro que eu peguei!

Professor Pesquisador: O nome de um livro? Você já leu esse livro?

Aluno2: Não! Eu tô dizendo assim, que o autor do livro...

Professor Pesquisador: Ah! O nome do autor era... Era o autor ou autora?

Aluno2: Autor!

Alunos: (risos).

Professor Pesquisador: Era um autor. Né? Então aí! Então a gente já sabe, quem é o autor, é quem escreve. O nome dele é Mauricio de Sousa! Então, quem é Mauricio de Sousa? Mauricio...

VÍDEO 4 (0:53seg).

CONTINUAÇÃO...

Professor Pesquisador: ...histórias em quadrinhos. E ele escreve as histórias em quadrinhos da turma...

Professor Pesquisador: Da Mônica..., da Mônica!

Professor Pesquisador: ...Da Mônica! Então, ele é escritor, autor, né! Então ele produz esses textos. Então, a gente já descobriu quem é Chico Bento! Quem é Chico Bento?

Aluno2: Chico Bento?...

Professor Pesquisador: Sim!

Aluno2: É um homem que trabalha..., que usa um chapéu e trabalha na roça.

Alunos: (risos).

Professor Pesquisador: Ele é um homem. Mas ele é adulto, já?

Aluno5: Não! Ele é criança ainda.

Professor Pesquisador: Ele é criança, né!

Alunos: É criança... (risos).

Aluno3: Eu nem conheço!

Professor Pesquisador: Ela não conhece, mas vai conhecer. Não?

Alunos: Vai..., vai!

Professor Pesquisador: Vai, né! Então, o quê que ele faz? Vocês já me disseram! O quê que ele faz?

Aluno5: Trabalha na roça!

Professor Pesquisador: Trabalha na roça! Ele só trabalha?

Alunos: Não..., não!

Aluno8: Estuda também!

Professor Pesquisador: Estuda também, né! Suas histórias são contadas de que forma?

Alunos: De quadrinhos..., em quadrinhos..., no gibi!

Professor Pesquisador: Histórias em quadrinhos! Alguém falou também, no...

Alunos: Gibi...

Professor Pesquisador: ...gibi, né!

VÍDEO 5 (0:53seg).

CONTINUAÇÃO...

Professor Pesquisador: Será que a gente sabe, que idade ele tem? Vamos descobrir, quando a gente começar a ver essas histórias, que idade ele tem?

Aluno2: Ran, ran... Bora!

Professor Pesquisador: Ela perguntou se eu sabia que idade ele tem. O que é que vocês acham, qual idade ele tem?

Aluno2: Bem uns cinco anos!

Professor Pesquisador: Cinco anos?

Alunos: Oito..., cinco..., dez!

Professor Pesquisador: Dez anos...

Aluno8: Nove anos!

Professor Pesquisador: E vocês? Qual a idade de vocês, mais ou menos, assim?

Alunos: Dez..., dez..., dez!

Aluno3: Eu tenho dez!

Aluno5: Eu tenho onze, onze!

Professor Pesquisador: Então vocês estão numa faixa etária de dez anos! Então vamos supor que ele esteja numa faixa etária de vô...

Aluno4: De doze!

Professor Pesquisador: ...de vocês! Tá certo?

Aluno8: ...de vocês!

Alunos: (conversam).

Professor Pesquisador: Então vamos lá! Então vamos conhecer o personagem da história do Chico...

Alunos: Bento..., Bento!

Professor Pesquisador: ...Bento!

Aluno4: Qual o nome desse negócio aí? Que eu não sei, não! (referindo-se ao projetor).

Professor Pesquisador: [risos...] Então vamos lá! Vamos conhecer quem é Chico Bento? Então! Chico Bento...

Alunos: (agitação, conversas, risos).

Professor Pesquisador: Aquele ali, tá... óh!

M - Professora da turma: Tá vendo? Trabalhar contagia o ambiente! (risos...).

Aluno3: Hem! Óh Joel! Cascão foi... (fala incompreendida).

Professor Pesquisador: Não! É porque tem o Cebolinha, tem o Cascão, tem o Chico Bento... Não! Cascão já é outro...

Alunos: Personagem...

Professor Pesquisador: ...personagem! Né isso?

Aluno4: Chico Bento é esse aí... (admirado).

Professor Pesquisador: Esse é o Chico Bento! Tão lembrando dele? Vocês lembram que, vocês disseram que ele usa chapéu?

Alunos: Sim..., sim!

Professor Pesquisador: Tão lembrado?

Aluno3: Eu tinha os bonequinhos, dele...

Professor Pesquisador: Você tinha os bo...

Aluno3: ...ainda tenho bonequinho, dele!

Professor Pesquisador: Isso! Tem vários bonequinhos, né? Dele!

Alunos: (conversam entre si).

Professor Pesquisador: Agora vamos...

VÍDEO 6 (1:23min).

CONTINUAÇÃO...

Professor Pesquisador: ...Francisco, né! Conhecido por...

Alunos: Chico..., Antônio Bento..., Chico!

Professor Pesquisador: ...Chico! Aí, qual é o nome dele? É Francisco, que é conhecido por Chico...

Alunos: Chico Antônio Bento..., Bento!

Professor Pesquisador: ...Bento! Ele é o que?

Alunos - leem na lousa: “Chico Bento é um garoto caipira que vive na vila..., a borboletinha.”

Professor Pesquisador: A borboletinha? É nessa vila que ele vive?

Alguns alunos: Abobrinha..., Abobrinha!

Professor Pesquisador: “B2” disse que é Abobrinha. Não foi, “B2”?

Alunos: (conversam entre si).

Professor Pesquisador: Óh! Mas que palavra tá escrito ali?

Aluno3: Abobrinha!

Professor Pesquisador: Abobrinha, né!

Aluno8: “No interior...”

Professor Pesquisador: Então Abobrinha! Vamos lá, vamos lá! Óh o nome da vila! É Abo...

Alunos: ...brinha!

Professor Pesquisador: ...brinha, né! O que é uma abóbora?

Aluno3: É uma coisa de comer!

Professor Pesquisador: Alguma coisa que come?

Aluno4: Tio!

Professor Pesquisador: Oi!

Aluno4: É um jerimum!

Alunos: (risos).

Professor Pesquisador: [risos...] jerimum, né! A gente conhece. Óh o nome da vila dele! Por que seria vila Abobrinha?

Aluno8: Porque eu acho que tinha muita abóbora, lá!

Professor Pesquisador: Tem muita abóbora...

VÍDEO 7 (0:57seg).

CONTINUAÇÃO...

M - Professora da turma: ...tem maior produção de algodão.

Professor Pesquisador: Isso né! Tem..., maior produção né!

Aluno4: Ei professor! Apois no roçado do meu avô deu..., não!
Alunos: (conversam entre si).
Professor Pesquisador: Olha aí! Ajudando, né! Então a gente... Algodão é uma cultura...

VÍDEO 8 (0:13seg).

Transcrição - Contação da reescrita da história em quadrinhos 09/11/2017

SALA DE AULA - VÍDEO (1:50 min).

ALUNOS 1 E 2: (apresentam trabalho de leitura).

Professor Pesquisador: Mostra aí pra turma como é que ele tava soltando a pipa!

ALUNO 1: “Aí a menina mandou parar, aí ele apontou pra cima, aí depois eles dois saíram, e ele foi amostrar o bicho a menina.” Óh! “a menina foi mostrar o bicho pra ele! Aí depois ele chamou os amigos pra tomar banho...”

Professor Pesquisador: Pra tomar banho? Essa foi a tua parte? E a da colega?

ALUNO2: “Chico Bento tava levando uma placa para botar lá, para ninguém entrar, dentro do rio agora, porque estava cheio de lixo. Aí quando Chico Bento botou a placa, que ele foi pra casa, a menina ia pular dentro da água já! Aí a menina pegou e saiu, foi tomar outro banho, aí chegou uma ruma de pessoas. Aí Chico Bento e a menina tava só observando... olhando lá. Aí os dois pegaram... eles! Chico Bento correu e deixou Rosinha lá. Aí Rosinha, quando pensou que não, chegou Chico Bento de novo! Rosinha ficou perguntando: Quê que aconteceu, Chico Bento? Chico Bento e ela correram! Depois, estavam todo mundo lá na... lá no açude, e ele dentro de uma banheira.”

Professor Pesquisador: Pronto! Vocês...

APRESENTAÇÃO DE LEITURA: ALUNO 3 - VÍDEO (1:53 min).

ALUNO 3: Pode começar?

Professor Pesquisador: Pode começar!

ALUNO 3: A minha história é essa! “É, Chico Bento e Rosinha. É, tava correndo... tava se falando lá no jardim, para ir tomar banho lá no rio. O rio já tava limpo, e os outros já tinham limpado. Aí, Chico Bento e Rosinha tavam falando de... pra ir alimpar o rio, que tava muito sujo, e Chico Bento ia correndo tirando a roupa pra tomar banho no rio, que o rio já tava limpo. E, Chico Bento e Dona Rosinha, ia tomar banho mais o Chico Bento...”

Professor Pesquisador: Tá toda história aí, ou ainda continua?

ALUNO 3: Tem essa! “... aí aqui botaram uma placa que não pode... não podia jogar lixo no rio! E aí, o menino tava segurando. Chico Bento tava segurando a placa pro menino tomar banho. Aí aqui, Dona Rosinha queria tomar banho dentro de uma... dentro de uma banheira, mais o... mais dois meninos. Aí, Chico Bento e Dona Rosinha foram lá pro jardim brincar, aí o pé do menino ficou engaiado ...” [risos...] o pé do menino ficou engaiado!

Professor Pesquisador: Mas, por que o pé ficou engaiado? O que foi que aconteceu?

ALUNO 3: Porque ele passou por debaixo do arame, aí ficou engaiado!

ALUNOS: [risos...]

Professor Pesquisador: Ah, sim! Mas, ele ia passar por debaixo do arame pra fazer o quê?

ALUNO 3: Pra passar por debaixo pra ir tomar banho! Aí, Chico Bento e Dona Rosinha disse: Óia! Aí apontou pra ele, assim[...] Porque o pé dele tava engaiado!

ALUNOS: [risos...]

ALUNO 3: Minha história terminou!

ALUNOS: [aplausos...].

Transcrição – Aula de intervenção (discussão do texto A menina e o pássaro) –

16/11/2017

Professor pesquisador: e a história hem? Quê que...

Aluno1: a menina e o passarinho.

Professor pesquisador: a menina e o passarinho! Quê que aconteceu com esse passarinho e com essa menina?

Alunos: oi..., porque a menina..., porque o passarinho..., a menina queria prender...

Professor pesquisador: um fala de cada vez!

Aluno 2: porque a menina queria prender o passarinho que..., muito ela.

Professor pesquisador: ela queria prender o passarinho? E os passarinhos ficam presos na gaiola? É o lugar...

Aluno 3: não! Ele vai pra natureza.

Professor pesquisador: é da natureza o passarinho. Chico Bento criava algum passarinho, algum animal preso?

Alunos: não..., não!

Professor pesquisador: não! Tá vendo? Então a gente, a gente gosta... Ninguém! Quem é que gosta de ficar preso?

Alunos: ninguém!

Professor pesquisador: ninguém, né! Então, o que é importante nesse texto? Além de ficar preso! Fala mais de que? A menina libertou o pássaro?

Aluno1: a menina não quer que ele vai sair, aí prende ele na gaiola.

Professor pesquisador: ela não quer que ele vá embora, então prende ele na gaiola. Mas ele não era preso, nera! Ele, não era livre?

Aluno3: se ele ficar preso, ele fica feio.

Professor pesquisador: se ele ficar preso fica feio? A gente preso, a gente fica feio?

Alunos: fica!

Professor pesquisador: se a gente ficar em casa preso, sem sair de casa, o quê que acontece?

Aluno2: fica logo branco!

Professor pesquisador: fica branco?! Por que fica branco? Por que será que a gente fica branco?

Aluno1: fica com fome, que não pode comprar nada!

Professor pesquisador: só um de cada vez! Hum?!

Aluno 4: o passarinho fica dentro da gaiola, aí a cabeça dele fica com coisinha, assim... **Aluno2:** pode engaiar nos ponteiros, a cabeça dele...

Professor pesquisador: pode machucar, né! Então, mas o quê que aconteceu quando ele foi simhora? A menina ficou como?

Aluno 1: ela começou a chorar!

Professor pesquisador: e a gente chora quando tá com quê?

Aluno3: saudade...

Professor pesquisador: quando tá com saudade, né! Então ela ficou com...

Alunos: saudades!..., Ela ficou também presa!

Professor pesquisador: Ela ficou presa por que? Que tipo de prisão foi essa?

Aluno 4: Professor! É, com saudade dele, não saía de casa, não conseguia dormir pensando que ele vinha amanhã...

Professor pesquisador: Ficar pensando nas coisas, né! Então dá... Saudades! Dá o quê mais?

Aluno 2: A pessoa chora de raiva!

Professor pesquisador: Chora de raiva? Será se o choro dela era de raiva?

Aluno 2: Era de tristeza!

Aluno 3: De tristeza e saudade!

Professor pesquisador: De tristeza, saudade. E quando a gente sente tristeza e saudade, a gente chora?

Aluno 4: Não!

Aluno 1: Chora, né!

Professor pesquisador: Chora, né!

Aluno1: Eu choro!

Culminância – apresentações de leituras e encenação – 30/11/2018

APRESENTAÇÃO: leitura de histórias em quadrinhos!

vídeo(2:09min.)

ALUNO 1 (Lê para a escola): Eu vou apresentar minha história em quadrinhos!... “Aqui é! O filho tá dormindo, aí o pai dele chama assim: bora pra roça! Aí o menino diz: já vou! Aí diz: tô na roça trabalhando. Aí o pai dele diz: bora! é rápido...É rápido, filho! Aí o filho diz assim: tá certo! Aí no outro quadrinho fazia assim, o pai dele: ixe filho. Aí o filho diz: obrigado!... Aí aqui, o filho já tava cansado, aí o pai dele diz assim: isso filho, você tá forte, volte para casa. Aí o filho diz: obrigado pai!... Aqui, o filho tá dormindo na cama e diz assim: posso dormir agora? Ai o pai dele diz: durma à vontade, agora não!" Durma à vontade, agora não...

ALUNO 1: (finaliza apresentação).

ALUNO 2: (Inicia sua apresentação de leitura).

ALUNO 2: Bom dia a todos!

ALUNOS: Bom dia!

ALUNO 2: Eu estou aqui para ler a minha história em quadrinhos pra vocês. A minha história, fala do bêbado!

ALUNOS:[risos...] do bebo!

ALUNO 2: Então, começa a história! Ele estava na rua, e falou pra mulher que ia passando, né: Eu estou bêbado! Aí ela disse: isso é novidade? Ele falou: Mas eu estou caindo! Você vai pra casa? ...É uma pergunta que a mulher fez pra ele, né! ...eu vou beber mais álcool. Aí aqui a mulher diz, né: Eu estou te avisando pra você ir pra casa, tem ladrão na rua! Aí ele falou, né: E eu tenho medo de ladrão? Aí a mulher diz: vai! Ele atirar em você. Aí ele falou: Pois vamos embora! ...E assim termina a minha história!

ALUNOS: [aplausos...]

APRESENTAÇÃO DOS ALUNOS 1, 2, 3 e 4 (Encenação- leitura da história em quadrinhos) - vídeo(1:43min.)

ALUNO 1- (narrador): ...Produzida pelo nosso amigo Lucas... Título: Limpando o mato. Agora vou passar, João, que é representado pelo nosso amigo (Aluno 2)! E Manoel que é apresentado pelo nosso amigo (Aluno 3), assim, começa!

ALUNO 2: Ôh, Manoel! Você vai mais eu limpar o mato?

ALUNO 3: Eu vou João!

ALUNO 2: Já está bem verdinho!

ALUNO 3: Vou plantar feijão!

ALUNO 4 (ENCENA): “Plantando o feijão”.

ALUNO 3: Está muito legal, João!

ALUNO 2: Manoel, limpa direito!

ALUNO 3: Eu vou colher o meu roçado!

ALUNO 4: “colhendo o roçado” [encenação].

ALUNO 2: Colher feijão, batata, inhame... E outras coisas. Manoel! Vamos tomar um café em casa, Manoel?

ALUNO 1- (narrador): “Pode ser lá na casa de João”.

ALUNO 3: Claro que vou, João!

ALUNO 2: Então vou comprar pão com meu dinheiro do roçado.

ALUNOS 2 e 3: (sentados à mesa, tomam café e conversam)... [encenação]

ALUNO 1 - (narrador): “Comendo pão e o seu café!”

ALUNOS: [risos...].

ALUNO 1 - (narrador): “E assim termina nossa história”.

ALUNOS: [risos e aplausos...].

ANEXOS

UNIVERSIDADE ESTADUAL DA
PARAÍBA - PRÓ-REITORIA DE
PÓS-GRADUAÇÃO E



PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: DISCURSO E SENTIDO: A AÇÃO DOCENTE NO PROCESSO DE DESENVOLVIMENTO DA LEITURA E DO LEITOR NA SALA DE AULA.

Pesquisador: JOEL GUEDES DE SOUSA

Área Temática:

Versão: 1

CAAE: 85982918.3.0000.5187

Instituição Proponente: Universidade Estadual da Paraíba - UEPB

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 2.560.375

Apresentação do Projeto:

Projeto intitulado: "DISCURSO E SENTIDO: A AÇÃO DOCENTE NO PROCESSO DE DESENVOLVIMENTO DA LEITURA E DO LEITOR NA SALA DE AULA", encaminhado para análise, ao Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Estadual da Paraíba, com fins à obtenção de parecer conclusivo para o conseqüente início das atividades propostas, as quais resultarão na Dissertação do Curso de Pós-Graduação, Nível Mestrado em Formação de Professores, da Universidade Estadual da Paraíba.

Objetivo da Pesquisa:

Contribuir para discussão sobre o processo de desenvolvimento de uma ação docente no que se refere à leitura e ao leitor na sala de aula, objetivando a ressignificação do lugar do aluno como leitor aluno, aluno leitor e do professor como formador e leitor e Objetivos Secundários: a) Desenvolver práticas de leitura situadas historicamente, considerando a realidade social dos alunos leitores; b) Interpretar os sentidos a partir da leitura de textos de obras selecionadas pelos sujeitos alunos envolvidos na pesquisa, considerando as condições históricas e ideológicas do sujeito leitor e da leitura; c) Trabalhar modos de ler conforme os gêneros selecionados, focalizando posições do sujeito-leitor: sua relação com os processos históricos e ideológicos dos sentidos

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

Considerando a justificativa e os aportes teóricos e metodologia apresentados no presente projeto,

Endereço: Av. das Baraúnas, 351- Campus Universitário

Bairro: Bodocongó

CEP: 58.109-753

UF: PB

Município: CAMPINA GRANDE

Telefone: (83)3315-3373

Fax: (83)3315-3373

E-mail: cep@uepb.edu.br

UNIVERSIDADE ESTADUAL DA
PARAÍBA - PRÓ-REITORIA DE
PÓS-GRADUAÇÃO E



Continuação do Parecer: 2.560.375

e ainda considerando a relevância do estudo as quais são explícitas suas possíveis contribuições, percebe-se que a mesma não trará riscos aos participantes da pesquisa.

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

O estudo encontra-se com uma fundamentação teórica estruturada atendendo as exigências protocolares do CEP-UEPB mediante a Resolução 466/12 do Conselho Nacional de Saúde/Ministério da Saúde e RESOLUÇÃO/UEPB/CONSEPE/10/2001 que rege e disciplina este CEP. Outrossim, apresenta relevância social.

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

: Ao analisar os documentos acostados ao projeto, encontramos todos os documentos necessários e obrigatórios. Estando tais documentos em harmonia com as exigências preconizadas pela Resolução 466/12/CNS/MS.

Recomendações:

Sem recomendações.

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

O projeto atende as exigências protocolares. Diante do exposto, somos pela aprovação. Salvo melhor juízo.

Considerações Finais a critério do CEP:

UNIVERSIDADE ESTADUAL DA PARAÍBA
PRÓ-REITORIA DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISADOR
COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA ENVOLVENDO SERES HUMANOS
COMISSÃO NACIONAL DE ÉTICA EM PESQUISA ENVOLVENDO SERES HUMANOS
PLATAFORMA BRASIL

Relator: 07.

Pesquisador Responsável: Joel Guedes de Sousa

Orientadora: Maria de Lourdes da Silva Leandro

CAAE: 85982918.3.0000.5187

Data da relatoria: 23/03/2018

SITUAÇÃO DO PROJETO: APROVADO

Apresentação do Projeto: Projeto intitulado: "DISCURSO E SENTIDO: A AÇÃO DOCENTE NO PROCESSO DE DESENVOLVIMENTO DA LEITURA E DO LEITOR NA SALA DE AULA ", encaminhado para análise, ao Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Estadual da Paraíba, com fins à obtenção de parecer conclusivo para o conseqüente início das atividades propostas, as quais

Endereço: Av. das Barúnas, 351- Campus Universitário
Bairro: Bodocongó CEP: 58.109-753
UF: PB Município: CAMPINA GRANDE
Telefone: (83)3315-3373 Fax: (83)3315-3373 E-mail: cep@uepb.edu.br

UNIVERSIDADE ESTADUAL DA
PARAÍBA - PRÓ-REITORIA DE
PÓS-GRADUAÇÃO E



Continuação do Parecer: 2.560.375

resultarão na Dissertação do Curso de Pós-Graduação, Nível Mestrado em Formação de Professores, da Universidade Estadual da Paraíba.

Objetivo Geral da Pesquisa: Contribuir para discussão sobre o processo de desenvolvimento de uma ação docente no que se refere à leitura e ao leitor na sala de aula, objetivando a ressignificação do lugar do aluno como leitor aluno, aluno leitor e do professor como formador e leitor e **Objetivos Secundários:** a) Desenvolver práticas de leitura situadas historicamente, considerando a realidade social dos alunos leitores; b) Interpretar os sentidos a partir da leitura de textos de obras selecionadas pelos sujeitos alunos envolvidos na pesquisa, considerando as condições históricas e ideológicas do sujeito leitor e da leitura; c) Trabalhar modos de ler conforme os gêneros selecionados, focalizando posições do sujeito-leitor: sua relação com os processos históricos e ideológicos dos sentidos.

Avaliação dos Riscos e Benefícios: Considerando a justificativa e os aportes teóricos e metodologia apresentados no presente projeto, e ainda considerando a relevância do estudo as quais são explícitas suas possíveis contribuições, percebe-se que a mesma não trará riscos aos participantes da pesquisa.

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa: O estudo encontra-se com uma fundamentação teórica estruturada atendendo as exigências protocolares do CEP-UEPB mediante a Resolução 466/12 do Conselho Nacional de Saúde/Ministério da Saúde e RESOLUÇÃO/UEPB/CONSEPE/10/2001 que rege e disciplina este CEP. Outrossim, apresenta relevância social.

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória: Ao analisar os documentos acostados ao projeto, encontramos todos os documentos necessários e obrigatórios. Estando tais documentos em harmonia com as exigências preconizadas pela Resolução 466/12/CNS/MS.

Recomendações: Sem recomendações.

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações: O projeto atende as exigências protocolares. Diante do exposto, somos pela aprovação. Salvo melhor juízo.

Campina Grande, 23 de março de 2018.

Endereço: Av. das Baraúnas, 351- Campus Universitário
Bairro: Bodocongó **CEP:** 58.109-753
UF: PB **Município:** CAMPINA GRANDE
Telefone: (83)3315-3373 **Fax:** (83)3315-3373 **E-mail:** cep@uepb.edu.br

**UNIVERSIDADE ESTADUAL DA
PARAÍBA - PRÓ-REITORIA DE
PÓS-GRADUAÇÃO E**



Continuação do Parecer: 2.560.375

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_1094931.pdf	22/03/2018 10:24:11		Aceito
Outros	TAGVJOEL_.docx	22/03/2018 10:23:43	JOEL GUEDES DE SOUSA	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLEJOEL_.docx	22/03/2018 10:22:57	JOEL GUEDES DE SOUSA	Aceito
Declaração de Pesquisadores	TCPRJOEL_.docx	22/03/2018 10:22:33	JOEL GUEDES DE SOUSA	Aceito
Outros	TAJOEL_.docx	22/03/2018 10:22:09	JOEL GUEDES DE SOUSA	Aceito
Outros	TAIJOEL_.docx	22/03/2018 10:21:34	JOEL GUEDES DE SOUSA	Aceito
Folha de Rosto	FRJOEL_.docx	22/03/2018 10:21:01	JOEL GUEDES DE SOUSA	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	ProjetoJoel_.docx	22/03/2018 10:05:01	JOEL GUEDES DE SOUSA	Aceito
Outros	TAUGVEV_.docx	15/03/2018 12:52:47	JOEL GUEDES DE SOUSA	Aceito
Declaração de Instituição e Infraestrutura	TAIJOEL_.jpg	15/03/2018 12:44:31	JOEL GUEDES DE SOUSA	Aceito

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

Universidade Estadual da Paraíba
Valéria Ribeiro Nogueira Barbosa
Coordenadora do Comitê de Ética em Pesquisa
UEPB

CAMPINA GRANDE, 23 de Março de 2018

Assinado por:

Marconi do Ó Catão
(Coordenador)

Endereço: Av. das Baraúnas, 351- Campus Universitário
Bairro: Bodocongó CEP: 58.109-753
UF: PB Município: CAMPINA GRANDE
Telefone: (83)3315-3373 Fax: (83)3315-3373 E-mail: cep@uepb.edu.br