

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

JANE CÍCERO DA SILVA

**SENTIDOS-E-SIGNIFICADOS SOBRE
PRÁTICAS DE LETRAMENTO**

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

**SÃO PAULO
2015**

JANE CÍCERO DA SILVA

**SENTIDOS-E-SIGNIFICADOS SOBRE
PRÁTICAS DE LETRAMENTO**

Dissertação apresentada como exigência parcial para obtenção do título de Mestre em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem à Comissão Julgadora da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, sob orientação da Professora Dr^a Ângela Brambilla Cavenaghi Themudo Lessa.

SÃO PAULO

2015

ERRATA

SILVA, Jane Cícero da, 2015 - **SENTIDOS E SIGNIFICADOS SOBRE PRÁTICAS DE LETRAMENTO** / JANE CÍCERO DA SILVA. – 2015. - () fls; 30cm

Orientador: Professora Doutora Angela Brambilla. Cavenaghi Themudo Lessa.

Dissertação (Mestrado) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 2015.

Área de concentração: Lingüística Aplicada e Estudos da Linguagem.

Folha	Linha	Onde se lê	Leia-se
Ficha Catalográfica	() fls;30cm		(133)fls;30cm
Resumo	9/10	Soares 200	Soares 2004
7	13	Kincholoe	Kincheloe
8	6	Bakthin	Bakhtin
11	5	De acordo Baquero	De acordo com Baquero
17	3	de acordo Vygotsky	de acordo com Vygotsky
23	18	A linguística Aplicada considera	Pesquisadores da LA, ancorados em Vygotsky e Bakhtin nas questões de Linguagem consideram
28	21	desse modelo	de cada concepção
30	12	a escola	na escola
30	14	De acordo Soares	De acordo com Soares
30	17	Street (198,p.21)	Street (1984, p.21)
37	27	quere	querer
40	19	de acordo Vygotsky	de acordo com Vygotsky
42-rodapé	4	foi instituída	foram instituídas
42-rodapé	5	parir	partir
44	4	Anexo I	Anexo A

44	12	Dependo	Dependendo
51	8	De acordo sua mãe	De acordo com sua mãe
52	13	aprende	aprender
56	19	tive	teve
57	11	De acordo Marcuschi	De acordo com Marcuschi
71	(quadro: Sentidos-e-Significados)		
		inferências	hipóteses
78	11	De acordo Smolka	De acordo com Smolka
81	17	sentidos e significados	sentidos-e-significados
86	4	pela professora	pelos alunos
87	12/13	que vivenciadas	que são vivenciadas
89	1	por	pela
94	1	Marchuschi	Marcuschi
130	16	Cauã	Carlos

FICHA CATALOGRÁFICA

SILVA, Jane Cícero da, 2015 - **SENTIDOS E SIGNIFICADOS SOBRE PRÁTICAS DE LETRAMENTO** / JANE CÍCERO DA SILVA. – 2015. - () fls; 30cm

Orientador: Professora Doutora Angela Brambilla. Cavenaghi Themudo Lessa.

Dissertação (Mestrado) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 2015.

Área de concentração: Lingüística Aplicada e Estudos da Linguagem.

Palavras-Chave: 1. Sentidos-e-Significados. 2. Leitura.3. Letramento. 4. Linguagem. I. Lessa; Angela Brambilla Cavenaghi Themudo. II. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. III. Sentidos-e-Significados Sobre Práticas de Letramento.

JANE CÍCERO DA SILVA

**SENTIDOS-E-SIGNIFICADOS SOBRE
PRÁTICAS DE LETRAMENTO**

Dissertação apresentada como exigência parcial para obtenção do título de Mestre em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem à Comissão Julgadora da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, sob orientação da Professora Dr^a Ângela Brambilla Cavenaghi Themudo Lessa.

BANCA EXAMINADORA

DEDICATÓRIA

Dedico este trabalho à minha família.

Aos meus queridos pais, Pedro e (Noeme in memoriam), pessoas que me permitiram existir. Meus agradecimentos por me guiarem com muito amor por caminhos de luz.

Ao meu amado esposo Anergídio, companheiro e digno de minha admiração, meu apoio em todos os momentos.

Aos meus filhos, Luciana, Daniel, David e Diego, amores da minha vida e às minhas netas Mariane e Giovanna, alegria do nosso lar.

AGRADECIMENTOS

Agradeço especialmente a Deus pela força e coragem para caminhar até aqui. Por me ajudar a realizar este trabalho.

À Professora Dra. Ângela Brambilla Cavenaghi Themudo Lessa, pelo apoio, pelo voto de confiança, pelas orientações e por acreditar que seria possível a realização desta pesquisa.

Às Professoras Doutoras Mara Sophia Zanotto e Sirlene Aarão pelas orientações no exame de qualificação. Agradeço, também, pela participação na minha banca de defesa.

Às Professoras Doutoras Maria Otília Guimarães Ninin e Maria Cecília Camargo de Magalhães, por também fazerem parte da banca de defesa.

Às secretárias do LAEL, Maria Lúcia e Márcia, pela dedicação e presteza em ajudar os alunos. Obrigada pelas palavras de ânimo quando precisei.

A todos meus queridos colegas de cursos, com os quais compartilhei de momentos valiosos de aprendizagem. Não citarei nomes para não correr risco de esquecer algum.

Agradeço em especial aos meus alunos Joãozinho, Alef e Alessandro que tão gentilmente aceitaram colaborar com a pesquisa.

À Maria do Carmo M. Fontes-Simpkins pela contribuição com a leitura cuidadosa e valiosas considerações para finalização da pesquisa.

À Milene Bazarim pelo incentivo em estudar, desde os nossos tempos de colegas nas salas de Recuperação e Reforço.

Às diretoras Soraya Aparecida Delgado, Viviane Araujo e aos colegas professores, pelo respeito e apreço à realização da pesquisa.

RESUMO

Esta pesquisa tem como objetivo analisar e compreender os sentidos-e-significados (re)construídos sobre práticas de letramento em um Grupo de Estudo conduzido por uma professora pesquisadora e três alunos participantes por meio de suas ações. Diante disso, a pesquisa sobre leitura buscou respaldo teórico metodológico no campo da Linguística Aplicada (LA), com base em Moita Lopes (2006). Ampara-se na teoria sócio-histórico-cultural (Vygotsky 1930/1988; 1930/2000; 2007), nos conceitos de linguagem (Bakhtin 2003; 2006) e nas questões de letramento (Freire 2006; 2014; Soares 200/2007; Kleiman 1995; Rojo 2009; Tfouni 2006). A metodologia de pesquisa utilizada foi a Pesquisa-Ação (Thiollent, 2007 e Kinchloe, 1997) que considera as transformações dos sujeitos envolvidos em fenômenos sociais como decorrentes de interação e reflexão críticas. O *corpus* é constituído pelas reflexões sobre leitura em três reuniões do Grupo de Estudo. A análise foi realizada com base na realização linguística dos participantes, com foco nos sentidos-e-significados que atribuíam à leitura. Os resultados da análise apontam que os sentido-e-significados foram (re)construídos em um processo de colaboração, negociação e confrontações para chegar à compreensão da leitura. Houve transformação por parte dos alunos por se sentirem incluídos no processo ensino-aprendizagem no qual tiveram voz. Quanto à professora, evidenciou-se sua constante mudança de estratégia por meio de perguntas.

Palavras-chave: Sentidos-e-Significados; Letramento; Leitura; Linguagem.

ABSTRACT

This research aims to analyze and understand the senses-and-meanings (re) built on literacy practices in a Study Group led by a researcher teacher and three students participating through their actions. Therefore, the research on reading sought methodological and theoretical support in the field of Applied Linguistics (LA), based in Moita Lopes (2006). Nestled in the socio-cultural-historical theory (Vygotsky 1930/1988; 1930/2000; 2007), in language concepts (Bakhtin 2003; 2006) and the literacy issues (Freire 2006; 2014; Soares 200/2007; Kleiman 1995; Rojo 2009; Tfouni 2006). The research methodology used was Research-Action (Thiollent 2007 and Kinchloe 1997), which considers that the transformations of the subjects involved in social phenomena result from interaction and critical reflection. The corpus consists of reflection on reading in three meetings of the Study Group. The analysis was performed based on the linguistic realization of the participants, focusing on the sense-and-meanings ascribed to reading. The results show that the sense-and-meanings were (re) constructed in a collaborative process, through negotiation and confrontation to achieve reading comprehension. There was transformation in the students because they felt included in the teaching-learning process in which they had a voice. As for the teacher, her constant strategy changes became evident through her questions.

Keywords: Senses-and-Meanings - Literacy - Reading -- Language

LISTA DE SIGLAS

AL	Applied Linguistics
ANEB	Avaliação Nacional de Educação Básica
ANRESC	Avaliação do Rendimento Escolar
ATPC	Atividade de Trabalho Coletivo Pedagógico
CAIC	Centro Apoio Integrado à Criança
COGEAE	Coordenadoria Geral de Especialização
ENEM	Exame Nacional do Ensino Médio
EX	Exemplo
EF	Ensino Fundamental
EM	Ensino médio
HTPC	Hora de Trabalho Pedagógico Coletivo
ILCAE	Inclusão Linguística em Cenários de Atividade Educacionais
INAF	Indicador Nacional de Alfabetismo Funcional
LA	Linguística Aplicada
LAEL	Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem
MEC	Ministério da Educação e Cultura
PCN	Parâmetros Curriculares Nacionais
PUC- SP	Pontifícia Universidade Católica – São Paulo
PROFA	Programa de Formação de Professores Alfabetizadores
RR	Recuperação e Reforço
SAEB	Sistema de Avaliação da Educação Básica
SARESP	Sistema de Avaliação do Rendimento Escolar do Estado de São Paulo
ZPD	Zona de Desenvolvimento Proximal

Sumário

INTRODUÇÃO	1
CAPITULO 1 – FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA.....	8
1.1 TEORIA SÓCIO-HISTÓRICO-CULTURAL	9
1.1.1 Linguagem	12
1.1.2 Sentidos-e-Significados	15
1.1.3 Zona de Desenvolvimento Proximal	18
1.1.4 Mediação	21
1.1.5 - A Construção De Identidade Sociais	23
1.2 LETRAMENTO, LEITURA E ESCRITA.....	12
1.2.1 Letramento E Leitura	28
1.2.2 Concepções De Leitura	32
1.2.3 Concepção Cognitivista De Leitura	33
1.2.4 Letramento Na Visão De Paulo Freire	36
CAPÍTULO 2 – METODOLOGIA DE PESQUISA	39
2.1 - ESCOLHA METODOLÓGICA.....	39
2.2 CONTEXTO DE PESQUISA	40
2.2.1 Macro Contexto	40
2.2.2 Micro Contexto	42
2.3 DESCRIÇÃO DOS PARTICIPANTES DA PESQUISA	45
2.3.1 Professora-Pesquisadora	46
2.3.2 Alunos Participantes	50
2.3.3 – Caracterização Das Reuniões Do Grupo De Estudos	52
2.4 – INSTRUMENTOS E PROCEDIMENTOS PARA GERAÇÃO DE DADOS ...	53
2.5 - CATEGORIAS DE ANÁLISE.....	56
CAPITULO 3 - ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS DADOS	58
3.1 - SENTIDOS-E-SIGNIFICADOS DOS ALUNOS SOBRE O USO DA LEITURA	59
CONCLUSÃO DA ANÁLISE DOS DADOS	83
ANEXOS.....	97

INTRODUÇÃO

A atual ênfase no ensino da leitura de forma crítica é foco de discussão pelo fato dos alunos atingirem os últimos anos do Ensino Fundamental e também do Ensino Médio sem as devidas habilidades que deveriam possuir para agir criticamente no mundo letrado em que vivemos. As ausências de tais habilidades de alunos são comprovadas por meio de exames como SAEB (Sistema de Avaliação da Educação Básica), SARESP (Sistema de Avaliação do Rendimento Escolar do Estado de São Paulo) e ENEM (Exame Nacional do Ensino Médio)¹.

Esses exames possuem diferentes critérios de avaliação, já que contemplam estágios, faixa etária/série e contextos escolares diferentes. Faz-se necessário citar tais exames neste projeto, porque são referenciais das diferentes esferas do governo do país e a intenção em abordá-los justifica-se porque são eles que evidenciam o modo como se apresenta a educação no Brasil.

Entretanto, o que se discute aqui, não é a capacidade dos alunos de realizar as avaliações satisfatoriamente, mas sim a aprendizagem da leitura e da escrita para que possam usá-las na vida cotidiana. A referência aos exames citados acima serve como conteúdo para reflexão de como se apresenta o ensino no país e, principalmente, a deficiência nas habilidades de leitura e escrita.

Apesar do contato com o mundo letrado desde a infância, para a maioria dos alunos a escola é o primeiro lugar em que trabalham com a leitura com finalidade de aprendizagem. A escola é, dessa maneira, a instituição autorizada e responsável pela formação desses alunos como leitores proficientes, capazes de agir criticamente no mundo de acordo com suas necessidades.

¹ São avaliações externas à escola, aplicadas em períodos diferentes em torno de uma ou mais disciplinas curriculares, principalmente Português e Matemática. Esses exames possuem metodologias próprias para estudar o desempenho escolar em escala.

O SAEB - (Sistema de Avaliação da Educação Básica) é composto por dois processos: a Avaliação Nacional de Educação Básica (ANEB) e a Avaliação Nacional do Rendimento Escolar (ANRESC).

SARESP- (Sistema de Avaliação do Rendimento Escolar do Estado de São Paulo), exame que possui metodologias próprias para estudar os resultados em larga escala.

ENEM – (Exame Nacional do Ensino Médio) é um exame individual, não obrigatório e destinado a alunos que estão concluindo o Ensino Médio ou que já o concluíram em anos anteriores. Atualmente os resultados do Enem são considerados por algumas universidades como equivalente ao vestibular, visto ser ele estabelecido por lei.

Nesse sentido, as ações pedagógicas vivenciadas pelos alunos podem servir tanto para desenvolvimento da autonomia e da liberdade, como para a perpetuação de um estado de alienação aqui entendido como a falta de possibilidade de participação nas práticas sócias letradas. Tais práticas são constituintes dos sujeitos envolvidos no processo de ensino-aprendizagem e de desenvolvimento e refletem a forma de se verem como sujeitos sócio-historicamente construídos, dentro da visão de Vygotsky (2007) na qual o homem transforma a si próprio e a realidade em que atua.

É no ambiente escolar em que aparecem forças contraditórias, já que apesar de um dos objetivos maiores da escola ser a inclusão, o que se nota muitas vezes são práticas excludentes. Um dos mecanismos de exclusão se dá em razão da escola ser um lugar no qual convivem muitos alunos em total desigualdade de desenvolvimento. São alunos legitimados pelo sistema oficial, pois têm seu direito assegurado no sistema escolar do qual fazem parte diariamente, porém estão excluídos das práticas sociais que demandam a utilização dos diversos tipos de letramentos nas diferentes esferas discursivas (Rojo 2009).

Essa realidade escolar cotidiana é motivo de minha preocupação e mostra também a necessidade de fazer este estudo que acompanhou três alunos com dificuldades de aprendizagem de leitura. O grupo focal do estudo é formado por alunos do 7º e 8º^o anos do ensino fundamental de uma escola estadual, em uma cidade do Alto Tietê, e que, apesar do nível das séries que frequentam, apresentam dificuldades semelhantes aos das séries iniciais de alfabetização. O nível em que se encontram não pode ser caracterizado nem mesmo como alfabetismo rudimentar nível I³, segundo Rojo (2009).

A confirmação das reais dificuldades dos alunos se deu por meio de um diagnóstico de nível de alfabetização, aplicado por mim, enquanto professora pesquisadora e foi utilizado como ponto de partida para futuras ações didáticas. A realização do diagnóstico teve como foco a discussão de um texto sobre futebol

² Foi instituído pelo MEC o ensino de 9 anos no Ensino Fundamental a partir de 2013. A nomenclatura série escolar, passou a ser ano escolar, conforme a Lei 11/274/06.

³ Alfabetismo rudimentar nível I é a classificação do termo utilizado pelo INAF – Indicador Nacional de Alfabetismo Funcional - e mensura a capacidade do alfabetizado de decodificar palavras, frases e localizar informações explícitas em textos muito curtos (ROJO 2009).

lido pela professora com a finalidade de contextualizar o que seria pedido aos alunos como atividade.

Tal atividade revelou que os alunos não conseguem escrever palavras simples como *bola*, *futebol*, *campeonato* dentre outras palavras do texto lido e, por isso, são incapazes de construir frases e ainda de localizar informações de acordo o indicador INAF⁴. Diante de tal problema, o objetivo geral deste projeto é investigar quais práticas de leitura e letramento podem contribuir para que alunos não plenamente alfabetizados possam ampliar seus conhecimentos sobre as práticas de leitura e escrita.

A pesquisa sobre leitura, aqui apresentada, procura respaldo teórico-metodológico para sua realização no campo de estudo da Linguística Aplicada (LA), por ser este um campo que dialoga com outras áreas do conhecimento, buscando compreender a constituição do sujeito social. É, portanto, interesse da LA investigar fenômenos que podem implicar desigualdades, sofrimentos e, por vezes, alienação quanto ao lugar e papel que determinados sujeitos desempenham na sociedade, como afirma Moita Lopes (2006).

Esse compromisso social da pesquisa em LA é enfatizado por Moita Lopes (2006), quando este aponta para a necessidade e para o desafio de construir uma forma de produzir conhecimento sobre a questão do ensino-aprendizagem de línguas que dê visibilidade aos grupos minoritários ou marginalizados e que apresente alternativas de ações aos excluídos.

Nesta pesquisa, a situação vivida pelos alunos pode ser entendida da mesma forma que os grupos descritos por Moita Lopes (2006), pois os alunos se veem excluídos das práticas sociais letradas. A exclusão se dá pelo fato de não se utilizarem plenamente das possibilidades que o ensino, sendo considerado um bem coletivo, deveria proporcionar a todos que a ele têm acesso.

Esta questão me interessava desde quando cursava a graduação em Letras, licenciatura em Língua Portuguesa e Língua Inglesa, em uma universidade particular da zona metropolitana de São Paulo-SP.

⁴ Ver nota anterior.

Ainda cursando a graduação, iniciei meu trabalho como professora eventual⁵. Mesmo não tendo frequência regular em turma alguma, pude constatar nas aulas de recuperação e reforço (RR) as dificuldades de leitura apresentadas por alguns alunos para desenvolvimento das atividades propostas, quer nas aulas de Língua Portuguesa, quer nas aulas de Língua Inglesa.

Assim, me incomodava ver alunos nessa situação. Como sentia dificuldades para compreender a causa das limitações dos alunos pela falta de conhecimento mais profundo das teorias de ensino-aprendizagem e as suas relações nas práticas escolares, ingressei no Curso de Extensão Cultural *Reflexão sobre a Ação*, oferecido para professores de inglês da rede pública do Estado de São Paulo (município e estado). O curso era financiado pela Associação Cultura Inglesa e oferecido em parceria com o Programa em LAEL da PUCSP. O curso auxiliou-me quanto ao modo de ver a educação, isto é, vê-la como processo de aprender e ensinar, numa constante reflexão sobre as práticas. Mas havia ainda muitos questionamentos a respeito dos problemas do cotidiano escolar, bem como o focalizado nesta pesquisa. Foram esses questionamentos que me levaram a procurar o Programa de Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem da PUC – SP para iniciar esta pesquisa na linha de Linguagem e Educação.

Esta investigação foi, então, delineando-se e foram sendo definidos aportes teóricos e metodológicos que me auxiliaram a formular perguntas de pesquisa e aprofundar meu conhecimento como professora e pesquisadora. Dessa forma, para realização desta pesquisa busca-se atingir o seguinte objetivo geral: contribuir para o ensino-aprendizagem de alunos com dificuldades de leitura e escrita. Como objetivo específico, estabeleci:

- Analisar e compreender os sentidos-e-significados (re)construídos pela professora pesquisadora e alunos participantes sobre as práticas de letramento.

⁵ Na rede estadual de São Paulo, professor eventual é um termo usado para designar o profissional que, não tendo suas próprias aulas, fica à disposição da escola para substituir qualquer professor titular que tenha se ausentado, independentemente da disciplina. Os momentos ociosos que o professor eventual passa na escola não são remunerados. Ele recebe somente pelas aulas ministradas.

Dessa forma, para atingir o objetivo proposto, este estudo busca responder à seguinte pergunta de pesquisa:

- Quais são os sentidos-e-significados (re)construídos pela professora pesquisadora e alunos participantes sobre as práticas de letramento?

Esta pesquisa, pelas características que apresenta, insere-se no grupo Inclusão Linguística em Cenários de Atividades Educacionais (ILCAE), cujo objetivo é discutir a inclusão de todos os que se encontram excluídos das práticas sociais letradas.

Há pesquisas, tanto do LAEL quanto de outras instituições, que investigam as questões de leitura em diferentes contextos. Entretanto, a investigação de Jurado (2003) é a que mais se aproxima desta, focalizando práticas de leitura de alunos do Ensino Médio num processo exploratório da questão de aprendizagem.

Minha pesquisa bibliográfica e de produção científica não revelou outras pesquisas que trabalhassem com alunos que ainda não conseguem escrever o próprio nome sem ajuda, como no caso escolhido para esta dissertação. Nesse sentido, esta pesquisa torna-se relevante por abordar um assunto que permeia os ambientes escolares, mas que nem sempre é problematizado. Outra característica é o fato de tratar-se de uma situação na qual os alunos vivem em estado de exclusão, mesmo que involuntária, em relação às práticas sociais letradas.

Há vários estudos que abordam essa questão de modo mais amplo. Lodi (2004) pesquisou as práticas de leitura utilizadas por um grupo de alunos adultos na interação com textos escritos em português relacionados a diversos gêneros, partindo de interações discursivas em Libras; Jurado (2003) verificou as práticas de leitura escolar presentes em um estabelecimento público de ensino médio regular, no período noturno; Barbosa (2009) investigou a leitura em inglês, a partir de interlocuções com o grupo de adolescentes surdos, num projeto desenvolvido na Zona Leste de São Paulo (2009); Moura (2008) investigou como o significado de um texto escrito em Português pode ser negociado em Libras; Horikawa (2006) analisou os modos de leitura dos professores, as vozes acionadas nas interações dedicadas à discussão dos textos lidos e a relação entre os modos de leitura identificados e a formação do professor-crítico; Nolasco (2006) pesquisou os

sentidos e significados atribuídos pelos professores ao material prescrito sobre o ensino de leitura e ao trabalho no Projeto Hora da Leitura; Souza (2008) analisou os aspectos políticos organizadores do sistema educacional e sua formação, tendo como foco a importância do trabalho com leitura na perspectiva interdisciplinar.

As diferentes pesquisas sobre leitura apresentadas têm sua relevância considerados seus contextos e necessidades. Esta pesquisa, entretanto, diferencia-se das demais, pois procura estudar problemas de alunos que ainda não são capazes de usar a leitura a seu favor em atividades onde a leitura é elementar para as práticas do cotidiano e também como base para novos conhecimentos. É uma pesquisa na qual as dificuldades de leitura e escrita não são vistas no plano de erros ortográficos ou leitura com tropeços, mas nas quais as questões de sentidos-e-significados sobre o que leem é fundamental para o desenvolvimento de tais alunos.

Entretanto, não é possível desconsiderar o fato de que esses alunos frequentam a escola numa sucessão de anos, mas ainda não conseguem realizar tarefas simples de leitura e escrita. Isto significa que são os alunos que precisam construir conhecimentos sobre leitura e escrita como se estivessem nas séries iniciais de alfabetização, apesar de estarem cursando os anos finais do Ensino Fundamental II. É principalmente por abordar especificamente essa discrepância que esta pesquisa sobre leitura diferencia-se das demais.

Feitas as descrições das pesquisas sobre leitura e suas respectivas contribuições, a seguir será apresentada a organização dos capítulos desta pesquisa.

No primeiro capítulo desta dissertação são discutidos os conceitos que embasam esta pesquisa e que possibilitam as análises dos dados gerados nas reuniões do Grupo de Estudo⁶. Para discutir ensino-aprendizagem e conceitos de mediação e ZPD, esta pesquisa se ampara teoricamente em Vygotsky (1934/1991, 1934/2000, 2007). As discussões das questões sobre linguagem encontram subsídios teórico-metodológicos em Vygotsky e Bakhtin (1929/2006).

⁶ Para investigar as questões que envolvem as dificuldades de leitura e escrita dos alunos decidi criar um Grupo de Estudo no qual pudesse trabalhar as questões de leitura e desenvolver as habilidades a ela relacionadas, pois nem sempre as aulas da grade curricular permitem o desenvolvimento desses aspectos com alunos específicos. Uma descrição mais detalhada será feita no capítulo de metodologia.

As questões de Letramento e Leitura têm Tfouni (2006), Kleiman (1995), Soares (2003/2004) e Rojo (2009) como base, e ainda outros autores que dão suporte para discussão. As questões sobre ensino-aprendizagem de leitura são desenvolvidas de acordo com os pressupostos encontrados em Solé (1998), Braggio (1992) e PCN de LM⁷(1998).

No segundo capítulo é apresentada a metodologia que possibilita a execução desta pesquisa, como também as partes integrantes do capítulo. Neste estudo, a abordagem da Pesquisa-Ação é utilizada como metodologia, cuja orientação se volta para compreender, por meio das interações desenvolvidas nas reuniões do Grupo de Estudo, como determinados fenômenos sociais são interpretados por meio da linguagem em contextos específicos.

Os teóricos representantes dessa metodologia de pesquisa, Thiollent (2007) e Kinchloe (1997), afirmam que o conhecimento é construído num processo reflexivo, por meio das ações, o que vai ao encontro dos objetivos desta pesquisa. Por se tratar de um estudo no qual estão envolvidos professora-pesquisadora e alunos na compreensão de um dado singular, esta pesquisa também se inscreve como Estudo de Caso. Segundo Stake (1998), essa classificação não é uma metodologia, mas sim uma escolha para se estudar com maior profundidade as particularidades de um objeto singular.

No terceiro capítulo são apresentadas a análise e a discussão dos dados, com o propósito de responder à pergunta de pesquisa que motiva este estudo.

Assim, apresentadas as partes que compõem esta dissertação, tem início, a seguir, o capítulo teórico.

⁷ Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Materna.

CAPITULO 1 – FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Neste capítulo são discutidas as teorias que embasam esta pesquisa. De início, é apresentada a teoria Sócio-Histórico-Cultural, partindo de seus princípios fundamentais que explicam a constituição e o desenvolvimento do ser humano segundo Vygotsky (1930/1934/2007). Em seguida, são discutidas algumas questões sobre linguagem na perspectiva Sócio-Histórico-Cultural, considerando os estudos de Bakhtin/Volochinov (2006). Ainda nessa mesma linha, são apresentadas as seções sobre ZPD e Mediação. Nas questões sobre leitura, o estudo orienta-se a partir dos PCNs de Língua Materna (1998) e estudos de Solé (1998), Braggio (1992) e Kleiman (2002). Essa discussão tem como foco as estratégias de leitura, as concepções que norteiam o ensino-aprendizagem de leitura, e suas implicações nos espaços escolares.

Nas reflexões sobre letramento são levantados alguns pontos que podem ser considerados essenciais para se entender como alguns autores concebem e distinguem essas práticas. Ferreiro (2001) contribui com suas ideias e contrapontos em relação à distinção entre alfabetização e letramento. Por outro lado, alguns autores estudiosos do tema como Soares (2004/ 2007), Kleiman (1995), Rojo (2006/2009) e Tfouni (2006) contribuem ao ampliar a noção de letramento em diversos contextos.

Por fim, a concepção de linguagem encontra nas relações dialógicas propostas por Bakhtin (2006) a forma de compreender tanto os objetos do mundo exterior quanto os do mundo interior, por meio dos significados a eles atribuídos. Também colaboram com essa discussão sobre linguagem o conceito de mediação de Vygotsky (1934) que trata a linguagem na sua perspectiva de instrumento psicológico. É por meio dessa visão de linguagem que esta pesquisa procura investigar como as ações desenvolvidas no Grupo de Estudo sobre leitura contribuem para a reflexão sobre práticas de letramento.

A seguir, é apresentada uma discussão sobre a teoria Sócio-Histórico-Cultural.

1.1 TEORIA SÓCIO-HISTÓRICO-CULTURAL

Esta pesquisa tem como base de investigação os pressupostos da teoria Sócio-Histórico-Cultural. Essa escolha mostra-se pertinente para este estudo porque considera que o desenvolvimento do ser humano pode ser explicado a partir de sua história e da cultura da qual faz parte, bem como do seu convívio social.

Lev Semenovich Vygotsky é o principal representante da teoria Sócio-Histórico-Cultural. São os conceitos desenvolvidos e analisados por Vygotsky, a partir de seu conhecimento adquirido nas diferentes áreas do conhecimento por onde transitou, que formam a base de estudos que permitem maior compreensão da psicologia humana por meio das ações dos indivíduos.

São do interesse da perspectiva Sócio-Histórico-Cultural as questões relacionadas ao desenvolvimento do homem e sua espécie como resultado de sua história e cultura dentro de uma determinada sociedade. Assim, é possível compreender o desenvolvimento humano a partir da formação de processos psicológicos superiores no homem, inicialmente, nas relações interpessoais e, depois, nas relações intrapessoais.

A formação dos processos psicológicos superiores aparece como tema central na teoria Sócio-Histórico-Cultural. Vygotsky (1930) postula que esses processos têm origem nas ações humanas, e aparecem duas vezes no processo de desenvolvimento da criança. Na primeira vez, surgem com a imersão do indivíduo no convívio social com os elementos de sua cultura, isto é, em funções intersíquicas; e, na segunda vez, nas atividades individuais da criança, como composições internas de seu pensamento, ou seja, como funções intrapsíquicas.

Como funções mentais superiores do homem têm-se: memória, linguagem, formação de conceitos, afetividade e pensamento, desenvolvidos nas relações sócio-culturais. Nas relações mediadas por signos da cultura são desenvolvidas as capacidades transformadoras do ambiente, pelo homem, por meio de suas próprias ações. Segundo Baquero (1998), nos processos de construção das

funções mentais superiores são essenciais os planos interpsíquico, interpessoal e social para a compreensão dos processos de desenvolvimento.

As funções acima citadas têm seu início antes que a criança ingresse na vida escolar, isto é, na convivência com sua família e com todos os que a rodeiam. Entretanto, é na escola que ela tem oportunidades de ampliar de forma sistemática o conhecimento que já possui sobre os objetos do mundo.

Ainda segundo Baquero (1998), os processos psicológicos superiores são contingentes, porque pressupõem a existência de processos elementares, os quais, no entanto, não são condição suficiente para a aparição dos processos superiores. Essencialmente, isto significa que os processos elementares são estritamente humanos por natureza e que os processos psicológicos superiores não são um estado avançado dos processos elementares; na verdade estes últimos, por sua evolução intrínseca, convertem-se em superiores no indivíduo por meio de sua inserção nas atividades sociais.

Os processos elementares podem ser compreendidos como constitutivos do homem no plano biológico. Isto é, o homem nasce com a capacidade de falar, ouvir, aprender e outras habilidades. Entretanto, se não lhe for propiciada uma interação social, tais capacidades não se desenvolvem adequadamente. Por isso entende-se que os processos psicológicos superiores necessitam dos elementares para seu desenvolvimento.

Para Vygotsky, os processos psicológicos superiores são essencialmente humanos enquanto histórica e socialmente construídos. Disso decorre a compreensão de que os humanos aprendem no convívio social e que o desenvolvimento mental humano não é independente do desenvolvimento histórico e social e das formas sociais de organização da vida humana em seu cotidiano. Assim, a natureza humana é, em parte, constituída pela cultura, considerando que as informações operam de modos historicamente determinados e culturalmente organizados.

Em outras palavras, os processos psicológicos superiores são desenvolvidos na linha cultural de desenvolvimento, isto é, são construídos por meio das relações das quais o indivíduo participa desde o seu nascimento. Desse modo, esse sujeito, no decorrer do seu desenvolvimento, se apropria da cultura e se transforma por meios que são próprios dos seres humanos, tais como

linguagem, costumes e valores. A linguagem, constitutiva dos sistemas de signos de mediação, tem papel fundamental no desenvolvimento do indivíduo, pois, por ser um signo mediador como afirma Rego (1994), ela carrega os conceitos generalizados e elaborados pela cultura humana.

De acordo Baquero (1998), na concepção sócio-histórico-cultural as funções mentais superiores são constituídas em situações específicas, utilizando-se de conceitos de internalização e mediação. No processo de internalização, as operações externas com as quais o homem interage colaboram para a reconstrução interna intra-subjetiva. Isso significa que nas atividades sociais (externas) nas quais o homem se insere, os processos psicológicos superiores sofrem transformação, e com isso ocorre a transição do processo interpessoal para o intrapessoal.

Para exemplificar as transformações dos processos psicológicos superiores e o desencadeamento do processo interpessoal para o intrapessoal, pode-se dizer que o homem compartilha atividades sociais em determinado momento (interpessoal), mas que depois as experiências passam a ser individuais (intrapessoal). É, portanto, por meio das ações em contextos específicos de seu convívio social que os homens se desenvolvem num processo de constante transformação de si e dos outros.

Para esta pesquisa, cujo foco é investigar uma questão de aprendizagem específica e singular, isto é, aprendizagem de leitura, a reflexão sobre os processos de construção de conhecimentos na perspectiva sócio-histórico-cultural amplia a visão sobre as implicações do caso estudado. Isto porque os sujeitos envolvidos nas interações sobre leitura ativam a construção de novos significados a respeito de determinado assunto, reelaboram seus pensamentos, em um processo intrapsíquico que poderá em outro momento tornar-se interpsíquico, numa constante ampliação do desenvolvimento por meio da linguagem.

É na escola, um dos lugares instituídos para a construção de conhecimentos, que esse ser constituído de forma tão complexa encontra-se muitas vezes sozinho entre os demais. Pertence ao grupo, mas não partilha criticamente das mesmas ações nas diversas manifestações culturais, permanecendo num estado de alienação, já que não possui as devidas habilidades fundamentais que são ler e escrever.

Nessa perspectiva, o professor deve estar atento às individualidades da sala de aula, considerando as necessidades de intervenção, como também criando espaços onde todos possam aprender de forma colaborativa.

Na próxima seção serão discutidos alguns pontos sobre linguagem na perspectiva Sócio-Histórico-Cultural.

1.1.1 Linguagem

A linguagem, na teoria Sócio-Histórico-Cultural, é considerada como ferramenta psicológica que medeia a internalização e o desenvolvimento das funções psicológicas superiores, segundo Vygotsky (1930/2001). Esse processo simbólico é comparado à forma pela qual os homens, utilizando ferramentas físicas criadas por eles, transformam a natureza e seus modos de viver (BAQUERO, 1998).

Para esta pesquisa, as questões sobre leitura como espaço de construção de conhecimento são relevantes, pois ocorrem a partir de interações com foco nas ações mediadas pela linguagem. Nesse sentido, a noção de linguagem figura como constituinte da condição mais importante do desenvolvimento e reestruturação de processos psicológicos superiores tais como: a memória, a atenção voluntária e a formação de conceitos por meio de signos, segundo Vygotsky (1930/2001).

Os signos desempenham papel de representação dos objetos nas diversas situações em que os humanos devem agir. Vygotsky (2007) postula que as operações com signos estão relacionadas com as condições específicas do desenvolvimento humano. Outra questão relevante é que os signos, linguísticos ou não, utilizados pelo homem como mediadores nas questões de linguagem são também mediados pelos diversos elementos que os constituem.

Nesse sentido, os signos não-verbais e a linguagem, em funcionamento simultâneo, garantem que a atividade humana se perpetue e tenha lugar tanto no plano individual quanto no coletivo. Segundo Vygotsky (2007), a linguagem é o sistema simbólico de maior relevância na constituição do ser humano como ser social, possibilitando a mediação entre o indivíduo e os elementos de sua cultura.

Por meio da linguagem, o indivíduo torna-se capaz de praticar atividades que o distanciam do contexto imediato e que exigem condições de operações abstratas, como planejar e partilhar conhecimentos com os outros de sua espécie. A linguagem, vista como um sistema de signos, tem, para Vygotsky, um papel instrumental que medeia a relação entre o indivíduo e o meio no qual atua.

O sistema de signos também é discutido por Bakhtin em seus estudos baseados na filosofia da linguagem. Segundo Bakhtin (2006), a consciência humana tem seu desenvolvimento por meio de um material concreto, sendo esse material o signo, ou a palavra, cuja utilização serve como signo exterior ou interior. Depreende-se, então, que dependendo da maneira como o indivíduo lida com suas experiências de vida, a partir de expressões do mundo social, ele constrói sua atividade mental, ou seja, a consciência (JOBIM e SOUZA, 1995).

Nas palavras do autor:

Enquanto uma forma linguística for apenas um sinal e for percebida pelo receptor como tal, ela não terá para ele nenhum valor linguístico. A pura "sinalidade" não existe, mesmo nas primeiras fases da aquisição da linguagem. Até mesmo ali, a forma é orientada pelo contexto, já constitui um signo, embora o componente da "sinalidade" e de identificação que lhe é correlata seja real. (BAKHTIN, 2006, p.97)

Baseado na proposição de que a consciência é uma estrutura semântica, Vygotsky (1934) argumenta que o pensamento é um processo mediado, que tem sua realização na palavra. Desse modo a palavra pode ser compreendida ao mesmo tempo como linguagem e pensamento num processo dialético. Assim, a palavra, com seu significado instituído socialmente, sofre mudanças toda vez que é emitida, dependendo do contexto. Isto é, os sentidos se transformam em novos significados num processo contínuo, por meio de diferentes sentimentos.

As palavras são carregadas de material ideológico, já que permeiam as interações entre seres humanos. Para Bakhtin, é nas diversas relações sociais que os falantes, por meio de seus enunciados, constituem-se *na* e *pela* linguagem.

A palavra é um fenômeno ideológico por excelência. A realidade toda da palavra é absorvida por sua função de signo. A palavra não comporta nada que não esteja ligado a essa função, nada que não tenha sido gerada por ela. A palavra é o modo mais puro e sensível da relação social. (BAKHTIN, 2006, p.97)

Esse modo puro e sensível de que trata Bakhtin é determinado pelas relações sociais; isso significa que a palavra depende do contexto e dos participantes implicados na interação. Assim, a enunciação como unidade de significação da língua, tanto oral quanto escrita, é composta não só pela voz do enunciador, mas pelas diversas vozes que permeiam os discursos, não existindo, portanto, fora de um contexto sócio-histórico.

Dessa forma, de acordo com Wertsch e Smolka (1993), as enunciações só são compreensíveis em relação a outras enunciações. As palavras pronunciadas por um indivíduo de determinada sociedade são permeadas de valores, crenças e ideias, que são compartilhadas na comunicação cotidiana. De acordo com Bakhtin (1981, p. 95), *“a palavra está sempre carregada de sentido ideológico ou vivencial”*.

Este espaço para reflexão sobre a linguagem na concepção da teoria Sócio-Histórico-Cultural nesta pesquisa permite relacionar os eventos que emergem nas situações de interação entre professora e alunos, nas discussões sobre leitura. Nas reuniões do Grupo de Estudo, as interações desenvolvem-se a partir do que os participantes pensam sobre determinado assunto, isto é, a partir da subjetividade, e, portanto, do modo como veem e atuam na realidade.

Nas discussões, tanto professora como alunos expressam suas vontades, medos, inseguranças, conflitos, alegrias, dificuldades e outros sentimentos que fazem parte do repertório do ser humano. São essas manifestações que interessam às questões de linguagem, isto é, a subjetividade revelada por meio de conteúdos sociais. Segundo Bakhtin (2006), quando o indivíduo exprime seu pensamento por meio de uma enunciação, ocorrem mudanças, de acordo com o contexto social, no ato de fala e, acima de tudo, em relação aos interlocutores concretos.

As questões de linguagem desenvolvidas nesta seção dão suporte à compreensão das ações desenvolvidas nas reuniões do Grupo de Estudo sobre

leitura, ou seja, analisar e compreender como as ações desencadeadas entre professora-pesquisadora e alunos nas práticas de letramento com foco no ensino-aprendizagem de leitura implicam processos de desenvolvimento, e também para refletir sobre esses processos. A seguir, será discutido o conceito de sentidos-e-significados.

1.1.2 Sentidos-e-Significados

Os sentidos-e-significados são categorias da teoria-Sócio-Histórico-Cultural, que considera o homem em sua constituição tanto social quanto individual. Como afirmam Aguiar e Ozella (2006), dentro dessa perspectiva o homem é considerado um ser ativo, social e histórico.

As investigações realizadas por Vygotsky sobre a mente humana levaram-no a afirmar que o ponto de partida para se estudar a consciência humana encontra-se entre pensamento e linguagem. Segundo Vygotsky (1930/2001), a relação entre pensamento e palavra é um processo dialético e o pensamento não apenas exprime a palavra, mas nela se realiza.

Diferentemente de alguns estudiosos da psicologia de sua época que viam pensamento e linguagem como processos independentes, Vygotsky considerou o significado da palavra como unidade de análise da relação historicamente constituída entre pensamento e linguagem. Conforme afirmação do autor, (1934/2001):

“...encontramos no significado da palavra, essa unidade que reflete de forma mais simples a unidade do pensamento e da linguagem (...) Não podemos dizer que ele seja um fenômeno da linguagem ou um fenômeno do pensamento. A palavra desprovida de significado não é palavra (...) Deste modo parece que temos todo o fundamento para como um fenômeno do discurso (...) Do ponto de vista psicológico o significado da palavra não é senão uma generalização ou conceito. Generalização e significado da palavra são sinônimos (...) Conseqüentemente, estamos autorizados a considerar o significado da palavra como um fenômeno do pensamento (VYGOTSKY, 1934/2001, p.398).”

Desse modo, Vygotsky, continuando seus estudos sobre os significados, descobriu que estes eram mutáveis durante o desenvolvimento da criança e se modificavam de acordo com o funcionamento do pensamento, não de forma

estática, mas sim, dinâmica. É a partir dessa tese sobre significado que o sentido é abordado em pensamento e linguagem de acordo Aguiar e Ozella (2006). Para Vygotsky, as questões de sentido abriam a discussão relacionada às particularidades da linguagem interior, dirigida ao próprio sujeito em relação à linguagem exterior.

A apreensão da realidade do sujeito sobre o mundo exterior tem um movimento duplo no sentido de transformação, pois o sujeito apreende o significado de suas ações fazendo com que novas redes de significações o modifiquem internamente. Para Vygotsky (1934/2001), a linguagem não serve como expressão do pensamento acabado, já que constitui e modifica a sua estrutura; desse modo, na perspectiva sócio-histórico-cultural, o sentido da palavra não é considerado um sentido puro, mas, entrelaçado por outros sentidos e significados.

Na mesma linha, Aguiar e Ozella (2006) afirmam que os significados são produções sociais e históricas que permitem ao homem compartilhar suas experiências. Por serem constituídos em estado de fluidez, contradição e afirmação, os significados não são estáveis; modificam-se e alteram sua relação com o pensamento. Essa afirmação tem fundamento, pois, considerando a constituição do homem como ser sócio-histórico e, portanto, em constante mudança em relação ao modo como vai se transformando, também são modificados os aspectos de seu pensamento e, conseqüentemente, o significado das palavras se “desenvolve”. Vygotsky (1934/2001, p. 399) afirma:

A descoberta da mudança dos significados das palavras e do seu desenvolvimento é nossa descoberta principal, que permite pela primeira vez, superar definitivamente o postulado da constância e da imutabilidade do significado da palavra, que servira de base a todas as teorias anteriores do pensamento e da linguagem.

A citação acima desconstrói a noção de significado único da palavra. A palavra assume diferentes faces e, portanto, diferentes significados dependendo do contexto em que toma forma. Essa mutabilidade se mantém mesmo tomando os significados como sendo construções sociais e, portanto, conhecidos por todos sujeitos de uma dada comunidade.

O pensamento e a linguagem são constituídos no processo de desenvolvimento da consciência humana, sendo as relações entre eles um produto e não uma premissa da formação do homem, de acordo Vygotsky (1930/2001). Disso decorre que a formação de significados para o homem se dá num processo de apreensão dos significados de seu mundo. Por ocorrerem numa relação mediada por processos de significações representantes do pensamento e da linguagem, esses significados são considerados como unidades passíveis de constantes transformações.

O homem, ao apropriar-se da linguagem, não a utiliza só na atividade humana de comunicação, mas nas diferentes atribuições de sua vida. A unidade pensamento-linguagem constituída pela atividade humana, mediada pelo discurso significado, propicia o desenvolvimento da consciência. De acordo com Aguiar e Ozella (2006), é pela palavra, portanto, que se apreende o modo de “*ser, pensar e agir do sujeito*”.

Nesse sentido, o estudo feito até aqui colabora para a compreensão de como professora e alunos podem atribuir sentidos-e-significados às questões de leitura. Durante o desenvolvimento das reuniões do Grupo de Estudo, os sentidos que a professora atribui sobre leitura/ensino de leitura manifestam-se por meio dos sentidos-e-significados construídos ao longo de sua vida familiar e escolar. Da mesma forma, os alunos manifestam seus sentidos-e-significados construídos historicamente sobre o que é leitura por meio das interações.

Tais sentidos, como postulam Aguiar e Ozella (2006), são apreendidos por meio da linguagem, pelo modo de ação, e pela maneira de se posicionar em relação à determinada situação. O exame desses sentidos-e-significados leva a conhecer como são constituídos os sujeitos sócio-históricos, que, segundo Gonzáles Rey (2003, p.236), não são só construídos por pensamento e linguagem, pois “*A emoção é uma condição permanente na definição do sujeito. A linguagem e o pensamento se expressam a partir do estado emocional de quem fala e pensa*”.

Pode-se relacionar a afirmação da citação acima com referência ao modo de agir dos alunos, e como se posicionam e se identificam nas reuniões do Grupo de Estudo sobre leitura evidenciando, assim, as experiências que carregam sobre leitura.

Assim, nos diferentes contextos em que o sujeito tende a enfrentar em cada situação de sua vida, nos hábitos que a família tem em relação à leitura, nas práticas escolares, nas necessidades de uso leitura em diversas situações, inclusive nos motivos/necessidades do cotidiano, há o despertar de um sentimento em relação à leitura. Isto fica evidente nas enunciações dos alunos durante as interações nas quais aparecem seus sentidos-e-significados sobre o que é ler. Segundo Vygotsky (1934/2001), para entender o que alguém diz não basta apenas entender as palavras enunciadas, mas sim entender seu pensamento. Porém, para que haja compreensão do pensamento do interlocutor, é necessário compreender os motivos de sua enunciação. Isso significa que as palavras ditas por alguém devem ser compreendidas como sendo constituídas pelas emoções, desejos e outras sensações humanas expressas nas diversas situações em que os sujeitos usam a linguagem.

Diante disso, considera-se que para entender a atribuição dos sentidos-e-significados dos alunos sobre leitura devem ser levadas em conta suas constituições como sujeitos que agem no mundo e sofrem as ações do mundo sobre si, num processo sócio-histórico.

Feitas essas considerações a respeito dos sentidos-e-significados, a seguir é desenvolvida a próxima seção, destinada às questões que envolvem a Zona de Desenvolvimento Proximal.

1.1.3 Zona de Desenvolvimento Proximal

Nesta seção propõe-se uma discussão sobre os níveis de desenvolvimento humano numa perspectiva dialética entre aprendizagem e desenvolvimento. Vygotsky (1978/1930), orientado pela base epistemológica do materialismo dialético, dirigiu seus estudos à compreensão da constituição humana entre movimentos de aprendizagem e desenvolvimento. Constituição esta que se inicia no nascimento do homem e, portanto, com sua inserção na história, pela qual é determinado e também determinante, por meio de sua produção no meio em vive e, ao mesmo tempo, se autoproduz, conforme afirma Zanela (1994).

Muitos pesquisadores têm discutido o conceito de ZPD a partir de diferentes pontos de vista, como Werstch (1998), Newman e Holzman (2002),

Holzman (2009), Magalhães (2004, 2009), dentre outros. Magalhães e Oliveira (2011), afirmam que entendem ZPD como *“uma noção descritiva de processos inter-intra-extra-psicológicos, característicos da produção de sentidos, na e pela linguagem; um movimento de organização de linguagem nas relações interpessoais que criam contextos de aprendizagem e desenvolvimento”*.

Diante da citação acima, os contextos de ZPD que são criados pela organização da linguagem, nesta pesquisa, se materializam nas reuniões do Grupo de Estudo, entre professora e alunos, numa relação interpessoal. Para que haja realização da atividade em jogo, entram em funcionamento as dimensões psicológicas que dão origem à produção, à negociação e à transformação de sentidos. A ZPD, vista deste lugar, não é um instrumento rígido, que se restringe às expressões dos envolvidos; pelo contrário, os participantes expressam-se num processo de colaboração. Todavia, encontram-se ligados pelo assunto em discussão, objeto ao qual atribuem sentidos-e-significados.

Para explicar como a aprendizagem e o desenvolvimento têm implicação direta na constituição humana, Vygotsky (1930/2007) analisou o conceito de Zona de Desenvolvimento Proximal (ZPD). Esse conceito é caracterizado por dois níveis de desenvolvimento: o nível de desenvolvimento real e o nível de desenvolvimento proximal. Esses níveis de desenvolvimentos são demarcados por funções psicológicas para realização de tarefas. Assim, o primeiro nível refere-se ao desenvolvimento real que é compreendido como capacidade da criança de solucionar problemas com autonomia, isto é, quando as funções psicológicas se consolidam para determinada realização de tarefas. O nível de desenvolvimento real caracteriza o desenvolvimento retrospectivamente, isto é, atingiu-se o desenvolvimento pleno num tempo já passado.

Já no segundo nível de desenvolvimento, chamado de potencial, a ZPD define as funções que ainda não amadureceram para realização de determinadas atividades com autonomia, mas que podem ser realizadas com a ajuda/orientação de um adulto ou pessoas mais experientes. Nesse nível, como as funções ainda não aparecem totalmente amadurecidas, o desenvolvimento potencial indica o desenvolvimento prospectivamente, numa projeção de futuro, de acordo com Zanella (1994). Entretanto, o nível de desenvolvimento mental só pode ser

determinado se os dois níveis de desenvolvimento, tanto real como potencial, forem apreendidos.

Para esta pesquisa, a ZPD é compreendida como espaço psicológico onde se veem conflitos⁸, tensões, contradições e ações colaborativas. Nesta pesquisa, a criação de ZPD pode ser vista em interações nas quais professora e alunos acham-se engajados na reflexão sobre a atividade de leitura da qual podem partilhar e à qual podem atribuir novos sentidos-e-significados, sobre conhecimentos já construídos. Nessas interações, tanto professora como alunos veem-se diante de situações tensas e contraditórias que são, de fato, representadas pelos sentidos-e-significados recíprocos que emergem na interação e que são constitutivos da subjetividade dos participantes.

Por um lado, nas interações, veem-se os sentidos-e-significados atribuídos pela professora à leitura, em sua prática na condução das discussões. Por outro lado, é visto como os alunos lidam com conflitos, inseguranças e contradições em relação aos sentidos-e-significados já construídos anteriormente, bem como a construção de novos sentidos-e-significados por meio de ações colaborativas suas e da professora. A respeito das necessidades de criação de ZPD com foco em ações colaborativas, Magalhães (2004), ancorada no que afirma Holzman (2002), entende que a ZPD é, então, o espaço entre *“o que os participantes são”* e *“o que estão em processo de tornar-se”*. Isso porque, ainda segundo Magalhães (2004), *“aprendizagem e desenvolvimento são processos históricos, como construções sociais, coletivas e colaborativas e não como processos individuais”*.

Vygotsky (1930/2007), partindo da Zona de Desenvolvimento Proximal a respeito da aprendizagem e do desenvolvimento, apresentou a seguinte proposição: *“o bom aprendizado é somente aquele que se adianta ao desenvolvimento”*. Com isso, fica entendido, segundo o autor, que a aprendizagem orientada para níveis de desenvolvimentos já atingidos não é considerada ideal, porque um estágio de desenvolvimento não é direcionado a outro estágio de desenvolvimento, conforme descrito a seguir:

⁸ MAGALHÃES, em referência ao trabalho que desenvolve com Liberali na PUC-SP, descreve ZPD como sendo um espaço dialético de formação coletiva, de contradições que geram conflitos, de ações colaborativas, como um movimento constante de questionamento e compartilhamento de novas criações. (2004)

Deste ponto de vista, aprendizagem não equivale a desenvolvimento; no entanto, a aprendizagem organizada torna-se em desenvolvimento mental e põe em marcha uma série de processos evolutivos que nunca poderiam se dar à margem da aprendizagem. Assim, pois, a aprendizagem é um aspecto universal do processo do desenvolvimento culturalmente organizado e especificamente humano das funções psicológicas superiores.

Vygotsky (1934/2001) define a ZPD em relação aos processos de desenvolvimento como uma lei reguladora das relações inter e intrapsíquicas, a partir de análises sobre o desenvolvimento de conceitos científicos na infância. Para ele, as relações sociais são mediadas por instrumentos psicológicos nos processos de internalização e externalização que conduzem a ciclos de desenvolvimento, num determinado momento. Desse modo, o que é interpsicológico em dado momento, passa ao plano de intrapsicológico em outro, numa contínua transformação.

Dessa forma, a utilização do conceito de ZPD, com seus fundamentos na teoria Sócio-Histórico-Cultural, concebe o homem como ser histórico, construído num processo complexo e em constante transformação por ser ativo. Por meio do conceito de ZPD, é possível localizar as práticas e posições da professora quanto às questões de leitura, bem como a concepção dos alunos frente aos desafios que o ato de ler apresenta.

Esse estudo sobre ZPD, relacionado às questões de ensino-aprendizagem de leitura, faz pensar o professor como alguém que se preocupa em amparar o aluno, oferecendo-lhe recursos necessários para realizar tarefas que, sem ajuda, não seriam possíveis. Isto porque muitas vezes as situações de aprendizagens das salas de aulas não contemplam de forma plena os alunos.

Após esta breve discussão sobre ZPD, a seguir é apresentado o conceito de mediação, também fundamental para esta pesquisa.

1.1.4 Mediação

Nesta pesquisa, é importante discutir mediação nos processos de interação por meio da linguagem como instrumento psicológico que possibilita a construção e constituição dos indivíduos. Segundo Vygotsky (2007), a constituição do homem como ser histórico e social se fundamenta pela capacidade de interação pelo uso

da linguagem, num processo dialético entre ele e o outro, consigo mesmo e com o meio em que vive.

Ainda de acordo com Vygotsky, para a formação do ser histórico, há a contribuição das experiências de suas relações históricas, sociais e culturais de toda a sua existência. A necessidade de se relacionar fez com que o homem criasse a linguagem e, pelo caráter simbólico que esta apresenta, foram criados instrumentos fundamentais na construção do conhecimento. Compreende-se, então, que o homem mostra-se como um ser concreto, tanto na dimensão social como na dimensão individual, porém sem diluir-se em nenhuma delas (AGUIAR e OZELLA, 2001).

As ações que o homem opera no mundo são mediadas por ferramentas que o auxiliam na construção e transformação desse mundo, tanto em relação ao mundo objetivo quanto ao subjetivo. Para agir nesses mundos, são utilizados instrumentos mediadores cujas construções/constituições também foram mediadas. Isso implica que, antes de aparecer num processo de mediação, o instrumento já contém/apresenta influências em sua constituição.

Segundo Vygotsky (1993), a relação do sujeito com o objeto de conhecimento não ocorrerá de forma direta na interação, mas sim, mediada por artefatos culturais, num processo dialético de contradições e mediações semióticas consideradas sociais, já que a linguagem é social. A respeito disso, afirma Vygotsky (2007):

Assim que a fala e o uso de signos são incorporados a qualquer ação, esta se transforma e se organiza ao longo de linhas inteiramente novas. Realiza-se, assim, o uso de instrumentos especificamente humanos, indo além do uso possível de instrumentos, mais limitados pelos animais superiores.

Compreende-se, com a afirmação acima, que, em suas atividades, os seres humanos vão se apropriando das particularidades históricas por meio da linguagem num constante processo de aprimoramento. Nesse movimento, de acordo com Vygotsky (2007), “*ocorre a reconstrução interna de uma operação externa*”. Isto porque no psiquismo, o desenvolvimento das funções psicológicas superiores é processado a partir das relações do sujeito com o sistema de signos produzidos socialmente.

Assim, a categoria *mediação*, de acordo Aguiar e Ozella (2001, p.225):

“....não tem, portanto a função de apenas ligar a singularidade e a universalidade, mas de ser o centro organizador objetivo desta relação. Ao utilizarmos a categoria *mediação*, possibilitamos a utilização, a intervenção de um elemento/um processo, em uma relação que antes era vista como direta, permitindo-nos pensar em objetos/processos ausentes até então.”

Nesse sentido, pensar a *mediação* como um processo e não como um elemento colocado entre termos, torna possível visualizar algo em pleno acontecimento, uma abstração por meio da qual se faz notar contradições nas relações. Nesse sentido, este conceito para esta pesquisa é importante como base para reflexão sobre como se dá a *mediação* nas reuniões do Grupo de Estudo no sentido de analisar como as intervenções da professora possibilitaram mudanças ou não.

A seguir são discutidas as questões sobre construção de identidades sociais.

1.1.5 - A Construção De Identidade Sociais

A Linguística Aplicada considera que a construção de identidades dos indivíduos ocorre por meio da linguagem. Esta definição difere amplamente das definições dicionarizadas do conceito de identidade, pois no dicionário Houaiss “*identidade*” significa: *conjunto de características próprias de um indivíduo*; o dicionário Globo, por sua vez, apresenta a seguinte definição: *caráter do que é idêntico ou perfeitamente igual*.

Para a LA, entretanto, a noção de identidade não pode ser vista ou compreendida como imutável e acabada. Isto porque é preciso ter em consideração o mundo atual como palco de mudanças e incertezas, e que o homem que nele atua sofre constantes transformações como também a própria linguagem, de acordo Moita Lopes (1998, 2002).

Nesta perspectiva, a construção da identidade do homem contemporâneo por meio da linguagem pode ser caracterizada como multifacetada e complexa. Moita Lopes (1998) afirma que as identidades sociais são fragmentadas, construídas num processo de interação com o seu semelhante em diferentes

contextos. Contudo, a singularidade do sujeito não se desfaz, mas, ao contrário, se afirma pelas escolhas discursivas assumidas perante o corpo social.

As escolhas discursivas caracterizadoras das identidades sociais são, de fato, opções ou consequências de ações sofridas nos contextos sociais. Isto implica dizer que o sujeito constrói seus significados a partir do discurso, o qual o coloca em determinada posição em relação ao outro proporcionando, assim, a percepção de si e do outro num processo de interdependência, de acordo Bakhtin (1929, 2002).

Essa noção de identidade como construção social tendo como princípio a interação entre indivíduo e a sociedade pode ser compreendida de acordo a visão de Berger e Luckmann (1976, p.230): *“a identidade deriva da dialética entre um indivíduo e a sociedade”*

A identidade social de um indivíduo se caracteriza pelo conjunto de suas vinculações em um sistema social: vinculado a uma classe sexual, a uma classe de idade, a uma classe social, a uma nação etc. A identidade permite que o indivíduo se localize em um sistema social e seja localizado socialmente.

Desse modo, a identidade pessoal, que é constitutiva de características específicas de um indivíduo, está atrelada à identidade de seu grupo de representação social, isto é, recebe o nome que determinada ordem social atribui aos membros. Berger e Luckmann (1976) afirmam que as identidades são sujeitas aos processos de condicionamento imposto pelas estruturas sociais.

Assim, a construção de identidade social se dá no plano intersubjetivo, pelo qual o indivíduo se constitui num processo de reconhecimento de si em relação aos outros indivíduos do convívio social. Vista dessa forma, a construção de identidade social pode ser compreendida como inclusão/exclusão. Inclusão, porque os indivíduos de um determinado grupo social devem apresentar características idênticas, e exclusão porque, sob uma mesma perspectiva, são diferentes dos outros no coletivo.

Para esta pesquisa a discussão sobre construção de identidades sociais se faz necessária, pois tem como foco alunos que pertencem a um determinado grupo social, porém têm suas identidades sociais construídas num processo de distorção da realidade com relação aos demais membros do grupo social específico, isto é, o espaço escolar.

Esses alunos encontram-se em desvantagem em relação aos demais do grupo, pois têm suas identidades fragilizadas num processo de exclusão, já que não possuem as habilidades necessárias para usufruir das mesmas condições de ensino-aprendizagem que os demais e, portanto, são incapazes de participar com autonomia de eventos que promovem sua inserção nos bens culturais.

Desse modo, as questões sobre constituição de identidades sociais por meio das escolhas discursivas colaboram para compreensão da percepção que os alunos têm de si em relação aos outros sujeitos do grupo, e qual o lugar ocupam no mundo social.

Feitas as considerações sobre construção de identidades, a seguir será apresentada a seção sobre Letramento, Leitura e Escrita.

1.2 LETRAMENTO, LEITURA E ESCRITA

As noções sobre letramento e alfabetização são necessárias a esta investigação, já que a alfabetização é uma prática culturalmente enraizada e leitura e escrita são pré-requisitos para aprendizagem e desenvolvimento. Os estudos de autoras como Soares (1995/2003), Kleiman (1995), Tfouni (1998), e Rojo (2006/2009), embora tenham opiniões diferentes em suas formas de ver o letramento, contribuem para a compreensão da complexidade desse tema tão difundido nos meios acadêmicos nos últimos anos.

Esse interesse em discutir os conceitos em tais meios, talvez se dê pela necessidade não só de definir quais as funções de cada um dos termos, bem como suas implicações nas práticas escolares. Ferreiro (2003), ao falar da distinção entre alfabetização e letramento, parece insinuar que há desconsideração da eficácia e da necessidade de uma das práticas por um lado - a alfabetização -, e de outro, a supervalorização e poder de substituição de papéis concedida ao letramento, como se fossem papéis distintos. Percebe-se essa questão na citação abaixo:

Há algum tempo, descobriram no Brasil que se poderia usar a expressão letramento. E o que aconteceu com a alfabetização? Virou sinônimo de decodificação. Letramento passou a ser o estar em contato com distintos tipos de texto, o compreender o que se lê. Isso é um retrocesso. Eu me nego a aceitar um período de

decodificação prévio àquele em que se passa a perceber a função social do texto. Acreditar nisso é dar razão à velha consciência fonológica (2003, p.30).

As últimas palavras da autora na citação correspondem a uma alusão às práticas distorcidas e confusas de ensinar a ler e escrever, o que resulta em sérias consequências quanto à questão de ensino-aprendizagem. Refere-se, especialmente, à alfabetização, quando esta é feita de forma mecânica, tendo a língua como algo fragmentado, prevalecendo a forma em detrimento do conteúdo.

Um exemplo de tais consequências é aceitar como alfabetizado um indivíduo que, em práticas de leitura, consegue juntar letras em sílabas e, por fim, em palavras, e, dessa forma, é tido como alfabetizado porque lê, mesmo que precariamente. Em geral, o leitor neste modelo de leitura perde muito tempo no processo de decodificação e não consegue construir significados a partir do que lê, nem tão pouco é capaz de problematizar a leitura feita, que, apesar de ineficaz, é ainda uma prática corrente no universo escolar. A respeito desse assunto, Braggio (1992) afirma que se a tarefa da criança na aquisição da linguagem for a internalização da correspondência entre letra e som, o significado tende a ficar relegado a um estágio posterior, isto é, a um momento quando já tiver aprendido a correspondência entre letra e som.

Soares (2006) concorda com Braggio em relação à afirmação acima relacionada à alfabetização, mas faz uma observação no sentido de que também ocorre uma outra situação relacionada ao processo, que merece ser mencionada:

Sem dúvida, a alfabetização é um processo de representação de fonemas em grafemas e vice-versa, mas é também um processo de compreensão/expressão de significados por meio do código escrito. Não consideraria “alfabetizada” uma pessoa que fosse apenas capaz de decodificar símbolos visuais em símbolos sonoros, “lendo”, por exemplo, sílabas ou palavras isoladas, como também não consideraria “alfabetizada” uma pessoa incapaz de por exemplo, usar adequadamente o sistema ortográfico de sua língua, ao expressar-se por escrito.

A alfabetização, de acordo com Tfouni (2006), objetiva essencialmente as habilidades de leitura e escrita como uma prática individual e formal, que se dá geralmente em ambiente escolar. A alfabetização é considerada assim como

propriedade particular do indivíduo, ao contrário do letramento, que se caracteriza como pertencente ao âmbito social.

Desse modo, a apropriação do código da língua escrita é tão necessário quanto a compreensão expressa por eles nas práticas de leitura. Nesta perspectiva, os processos que envolvem a alfabetização consideram a necessidade de os sujeitos se apropriarem do código por meio da interação com os elementos de sua cultura. O que disso pode-se depreender é que a aprendizagem não pertence exclusivamente aos espaços escolares e tão pouco o professor é o único detentor do conhecimento. Isso, no entanto, não exime o professor de suas responsabilidades, nem tão pouco a escola, que é considerada como principal agência de letramento, de acordo Kleiman (1995):

“...a escola, a mais importante das agências de letramento, preocupa-se, não com o letramento, a alfabetização, prática social, mas apenas com um tipo de prática de letramento, a alfabetização, o processo de aquisição de códigos (alfabético, numérico), processo geralmente concebido em termos de uma competência individual necessária para o sucesso de promoção na escola.”

Por causa dessa frequente confusão entre os termos alfabetização e letramento, Soares (2003) discute a necessidade de distinguir tais conceitos. Enfatiza, também, que é preciso, ao mesmo tempo, considerá-los como próximos, já que a inserção do conceito de letramento no campo da educação tem posto a alfabetização numa situação vulnerável, devido às confusões em suas interpretações.

Ainda segundo Soares (2003), a relação de proximidade ou de interdependência entre o conceito de alfabetização como processo específico, altera-se e reconfigura-se no quadro do letramento. Essas considerações são necessárias para que as práticas de aprendizagem de leitura e escrita não se apresentem como ações distorcidas e confusas, podendo levar a indesejáveis resultados obtidos por determinadas condições de ensino-aprendizagem. Isso significa que, se um aluno não aprende da mesma forma que a maioria na sala de aula, é preciso que se tenha um olhar diferenciado para ele; caso contrário, haverá estagnação no processo de aprendizagem, e a reversão do problema depende de vários fatores.

Esses fatores podem ser entendidos como a aceitação da escola de que todos os alunos aprendem de uma mesma forma; desconhecimento do que o aluno já sabe; aceitação por parte do aluno de que a culpa de não saber os conteúdos adequados para idade/ano escolar é sua e que, portanto, deve assumir sua condição de aluno com dificuldade, mesmo tendo que escamotear a sua realidade perante o grupo.

Alfabetização, escrita e letramento não são vistos sempre como partes que se completam. De acordo com Tfouni (2006), há funções para cada parte que compõe essa tríade: a escrita é um bem cultural, adquirido socialmente, e com isso também concorda Ferreiro (2001), quando diz que esta não é um produto escolar, mas sim, um produto cultural, construído na coletividade; já a alfabetização e o letramento são instrumentos com os quais os indivíduos se apropriam da escrita. As pesquisadoras têm diferentes posições sobre os conceitos de alfabetização e letramento, porém, o que ressaltam na discussão é o uso da leitura e da escrita numa postura crítica, como ferramentas indispensáveis na atualidade. Nesse sentido, a pesquisa em andamento apresenta diversos pontos que fazem ligação com a discussão apresentada.

Feitas essas considerações sobre as funções da alfabetização e também do letramento, a seguir, apresento algumas concepções de leitura que têm orientado o seu ensino nas escolas brasileiras, bem como suas contribuições e questionamentos quanto à pertinência desse modelo.

1.2.1 Letramento E Leitura

No mundo contemporâneo, o letramento mostra-se como um fenômeno a ser compreendido nas esferas técnica, conceitual, política e ideológica. Isso porque é preciso considerar que o sujeito é um usuário da língua, tanto oral como escrita, e se engaja nas mais diferentes práticas cotidianas. Por meio delas, utiliza-se dos diversos saberes para compreender a realidade e nela atuar. Soares (2006), a respeito disso, afirma que é considerado letrado o sujeito que consegue fazer uso de forma competente da leitura e da escrita, nos diferentes eventos cotidianos.

O fenômeno do letramento, de acordo Soares (2003), é como um ser que existe, mas não é reconhecido como legítimo, por não ter, oficialmente, seu nome no lugar onde qualquer um acessa quando tem necessidade de uma definição, como por exemplo, o dicionário. Segundo a autora, um termo só aparece para designar um fenômeno quando o que está em vigência não dá conta de explicar as ocorrências.

O conceito de letramento começou a ser usado nos meios acadêmicos numa tentativa de separar os estudos sobre o impacto social da escrita (KLEIMAN, 1991) dos estudos de alfabetização. De acordo com esses estudos, a ideia de letramento não corresponde necessariamente àquilo que as pessoas são capazes de ler e escrever, mas sim, ao que essas pessoas conseguem fazer por meio dessas práticas.

Os PCNs (1998) de Língua Portuguesa, em determinada explicação, afirmam que:

Letramento, aqui, é entendido como produto da participação em práticas sociais que usam a escrita como sistema simbólico e tecnologia. São práticas discursivas que precisam da escrita para torná-las significativas, ainda que às vezes não envolvam as atividades específicas de ler ou escrever. Dessa concepção decorre o entendimento de que, nas sociedades urbanas modernas, não existe grau zero de letramento, pois nelas é impossível não participar, de alguma forma, de algumas dessas práticas.

Essas práticas que os indivíduos precisam exercitar no cotidiano vão desde as mais simples, como por exemplo, ler o destino de um ônibus ou preencher formulários com dados pessoais, até as mais complexas, que exigem habilidade para fazer inferências e lidar com discursos implícitos em busca de significados. São práticas que visam a cidadania plena do indivíduo, vistas como essenciais para a sobrevivência digna do sujeito como cidadão em uma sociedade letrada como a nossa.

Assim, o uso da escrita de forma adequada, nas diferentes esferas discursivas da sociedade nas quais o sujeito está inserido, o posiciona em um dado lugar social, fazendo-o sentir-se parte do todo social e, assim, possibilita-lhe agir plenamente conforme suas necessidades e desejos. Ou, ao contrário, em sua forma não-inclusiva, favorece a permanência desse sujeito em estado de dependência. Para Soares (2003), nas sociedades modernas, a escrita está

profundamente incorporada à realidade do sujeito em relação à sua atuação nas áreas política, econômica, cultural e social.

Tal realidade pressupõe um sujeito capaz de valer-se da compreensão de si próprio enquanto agente da realidade e, ao mesmo tempo, ser compreendido pelos demais membros da sociedade à qual pertence. Desse modo, o pertencimento ao grupo é legitimado principalmente pelas ações do sujeito de forma crítica, que vão desde as atividades cotidianas até aquelas em que são necessárias habilidades específicas, como afirma Kleiman (2005,p.25): “...o *tipo de habilidade que é desenvolvida depende da prática social em que o sujeito se engaja quando ele usa a escrita.*” A formação que a escola espera dos alunos tem relação intrínseca com as práticas de leitura e de escrita por ela desenvolvidas. Isto porque é a escola é o principal lugar onde os alunos se apropriam das habilidades e conhecimentos linguísticos e cognitivos necessários e adequados à linguagem escrita para usufruir da plena cidadania. De acordo Soares (2003), essa é uma perspectiva crítica de letramento.

Kleiman (1995) discutindo a concepção de letramento autônomo, como é definido por Street (198, p.21), retoma o que diz o autor descrevendo-o como: “*concepção que pressupõe que há apenas uma maneira de o letramento ser desenvolvido, sendo que essa forma está associada quase que causalmente com o progresso, a civilização, a mobilidade social*”. Assim, esse modelo de letramento se presta a fins concebidos como meios de aquisição de habilidades para desenvolvimento de ações que são formalmente aceitas na sociedade. Nesse modelo, o foco não são as práticas sociais que fazem parte da vida das pessoas, mas sim, a aquisição do código para fins absolutos.

Contudo, o modelo de letramento autônomo não é garantia de inserção do sujeito em outros bens culturais além da escrita, se for levada em consideração sua história social. Isso porque se for um letramento ideológico com objetivos dirigidos a exames ideológicos, ele não contempla o sujeito nos mais diversos aspectos de um ser social. Já o modo de pensar o letramento na atualidade concebe um sujeito complexo, constituído num processo de constante mudança, e que precisa se adequar, cotidianamente, às mudanças desse mundo também tão complexo.

Nesse modelo de letramento, o fazer escolar pressupõe a capacitação dos indivíduos para futuras práticas de letramentos. Entretanto, deve-se considerar que a maioria das atividades das práticas escolares geralmente estão voltadas ao serviço do letramento dominante na sociedade. Em outras palavras, práticas que a sociedade concebe como propulsoras da aquisição de habilidades para desenvolvimento de ações que são formal e convencionalmente aceitas.

Para Barton e Hamilton (1993) e Street (1984), a concepção de leitura e escrita são práticas sociais historicamente situadas. Os vários tipos de letramento servem a propósitos bem definidos e estão associados a diferentes situações da vida. As práticas de letramento, segundo essa visão, são modeladas por instituições sociais e por relações de poder; por isso, alguns letramentos são mais visíveis e influentes do que outros. Tais práticas de letramento mudam de acordo com as necessidades, considerando seu vínculo com práticas sociais, influenciadas pelo contexto histórico.

Ainda segundo essa visão, práticas de letramento são caminhos culturais gerais de utilização da linguagem escrita por pessoas ao longo de suas vidas. Há uma distinção entre práticas de letramento e eventos de letramento, de acordo com os autores: a) práticas de letramento correspondem ao que as pessoas fazem com o letramento. Entretanto, práticas não são unidades observáveis de comportamento, uma vez que elas envolvem valores, atitudes, sentimentos e relações sociais; b) já os eventos de letramento, ao contrário, são episódios observáveis que nascem de práticas e são modeladas por elas.

Os autores citados concordam em relação às práticas de letramento: são indissociáveis da vida cotidiana, isto é, contemplam o sujeito em seus afazeres individuais e em relação aos outros. Portanto, nesta pesquisa, cujo foco é analisar e compreender as ações por meio de sentidos-e-significados sobre leitura, tanto dos alunos quanto da professora, as questões relacionadas ao letramento servem para reflexão sobre como os sentidos-e-significados são negociados/compartilhados na formação dos alunos como leitores.

1.2.2 Concepções De Leitura

De acordo com Braggio (1992), o ensino de leitura, baseado na concepção mecanicista de linguagem, é traduzido em atividades desprovidas de reflexão por parte do sujeito, o qual só necessita executar tarefas de forma mecânica, repetindo e imitando o que lhe é proposto. Assim, é construído um sujeito acrítico, isolado das práticas sociais, incapacitado de mudanças, tanto de si, como do mundo que o rodeia.

Essa abordagem considera que o ensino da linguagem escrita tem início das partes para o todo, de acordo o modelo denominado *bottom-up*, o qual privilegia métodos fônicos e silábicos; ou, o modelo *top down*, que considera que o ensino de leitura deve partir do todo para as partes, apoiado nos métodos de palavração e globais, de acordo com Braggio (1992).

Nesse modelo mecanicista de ensino-aprendizagem de leitura, os dados poderiam ser observáveis e fisicamente mensuráveis. Assim, aspectos que não pudessem ser tratados com precisão não eram, portanto, considerados científicos.

A visão estruturalista de linguagem, segundo Bloomfield (1933/1942), focada em eleger o elemento gramatical da língua como precedente em relação à semântica, e ainda, tratar esses aspectos separadamente, influenciou o modo de ver a linguagem. Essas práticas de ensino utilizaram-se desse modelo estruturalista por muitos anos.

Tal concepção de linguagem considera haver correspondência entre o significado e determinada coisa; essa coisa é o referente que tem o papel estimulador para a palavra, de acordo com Braggio (1992). A natureza da linguagem, tanto em Bloomfield como para outros linguistas estruturalistas, é interpretada como um sistema que pode ser desmembrado em morfemas, fonemas, bem como padrões sintáticos, sem se preocupar com o real uso da linguagem como portadora de significados.

O processo de aquisição da linguagem escrita, nessa visão, é fragmentado, resultado, primeiramente, da internalização de padrões de correspondência entre som e soletração como prioridade, como podemos constatar nas palavras de Braggio (1992, p.12):

Difícilmente pode-se afirmar que qualquer tipo de verdadeira aprendizagem da língua escrita ocorra quando se supõe que se aprende mecanicamente, decodificando as letras representativas dos fonemas colocando-as juntas e verbalizando-as; que se deve aprender do mais fácil para o mais difícil; que se deve ler somente da esquerda para a direita; que se deve ler sempre “corretamente” a despeito da variedade linguística; que se necessite aprender regras de soletração...

Nesta visão, a leitura “com significado” aparece num momento posterior, quando os alunos já aprenderam a decodificar a língua. Braggio (1992), ao discutir essa visão de ensino-aprendizagem de leitura, ressalta que é exigido dos alunos um esforço muito grande, porque mesmo que já dominem a correspondência soletração/som, existe a preocupação em decodificar a linguagem escrita, segmentando a fala em fonemas. E isso deve ser feito em voz alta, já que existe a crença de que para o aluno tornar-se um leitor eficiente ele deve iniciar com as unidades mínimas da língua, como sílabas, palavras e sentenças, mesmo que descontextualizadas. Esse procedimento evidencia a valorização da forma da linguagem escrita em detrimento da função do conteúdo nas práticas de aprendizagem de leitura e escrita.

Assim, as práticas de leitura e escrita, nessa abordagem, são vistas como mera aquisição da técnica de ler e escrever, tendo como prioridade o elemento grafofônico. Desse modo, a língua é vista como um fim em si mesma, isto é, desprovida de significados. Não interessa a esse modelo de leitura o que o aluno pensa e quais suas atitudes perante o texto, num processo de reflexão.

A discussão sobre linguagem até aqui desenvolvida serve como base para compreensão e análise dos dados da pesquisa em relação às concepções de ensino-aprendizagem de leitura dos alunos participantes desta pesquisa .

A seguir, algumas considerações sobre a concepção cognitivista de leitura.

1.2.3 Concepção Cognitivista De Leitura

Nesta concepção de leitura, o leitor interage com o texto por meio dos conhecimentos prévios, sentimentos, atitudes, conhecimentos linguísticos e outros elementos que servem como esquemas para representar conceitos.

Assim, ler não significa agir passivamente diante de um texto escrito, considerando essencialmente os elementos gráficos do mesmo. Ler é um ato construtivo, em que o leitor utiliza seus conhecimentos frente ao texto e constrói significado para ele a partir da elaboração de ideias selecionadas.

Kleiman (2002,1ªed.), ao discutir os processos de leitura nessa perspectiva, enfatiza a necessidade de definição de objetivos como estratégia metacognitiva, que controla e regula o próprio conhecimento. A autora afirma ainda que a estratégia metacognitiva propicia ao sujeito a possibilidade de avaliar, refletir sobre o próprio conhecimento e tomar decisões em relação ao que precisa aprender e como fazê-lo.

Assim, os objetivos de leitura são importantes para a atividade de compreensão, para a qual o leitor contribui com a formulação de hipóteses. Fica claro aqui que o texto em si não é um produto acabado, com significados transparentes, mas algo que, para ser compreendido, exigirá que o leitor vá a ele munido das expectativas sobre o assunto a ser lido. Ou seja, o leitor considera, por meio de hipóteses, quais as implicações que determinado assunto apresenta nas diferentes esferas discursivas.⁹

Kleiman (2002), ao ressaltar a importância das hipóteses, afirma que elas são construídas pelo leitor durante o processamento de leitura, a partir de certos aspectos como: o reconhecimento global e instantâneo da palavra, a não fixação linear dos olhos, mas o salto do olhar de uma palavra a outra, não necessariamente numa sequência. O que disso resulta é que o reconhecimento do que lê e a inferência que o leitor alcança, por meio da visão periférica, não sobrecarrega os mecanismos que processam a informação levada tão rapidamente pela visão. Se não houver esse processo dinâmico em determinado ponto, a compreensão é interrompida.

Segundo Kleiman na alfabetização/ensino de leitura nessa perspectiva, a criança lê vagarosamente, isto é, decodifica, sendo assim um processo diferente de leitura. Para ler, qualquer leitor precisa ter acesso ao texto cuja leitura transformou-se em objetivo. Obviamente, esse texto possui uma série de características, entre as quais não é menos importante o fato de estar formado

⁹ Esferas discursivas: referem-se aos domínios de produção discursiva ou de atividade humana que propiciam o surgimento de um conjunto de gêneros bastante específicos; Exemplo de esferas discursivas: (Literária, Publicitária, Doméstica, Escolar, jornalística dentre outras...).

por um sistema de símbolos, por um código. Para ter acesso ao texto, é preciso ter acesso ao seu código, assim como para ter acesso à mensagem emitida em noticiário radiofônico ou televisivo, é imprescindível conhecer o código que o locutor utiliza para transmitir a mensagem.

A afirmação acima sobre a ação de qualquer leitor perante o texto, significa que mesmo o leitor experiente decodifica, mas a correspondência entre som e letra não é mais um fator determinante para compreensão do que se lê. Isto significa que para o ato de ler é necessário conhecer o código da língua escrita, mas o objeto da leitura é seu conteúdo. A decifração, que ainda tem um peso muito grande na escola contemporânea, deixará de ser identificada como a capacidade leitora para passar a definir seus espaços dentro do conjunto de habilidades necessárias para entender um texto. De acordo com Colomer e Camps (2002, p. 91): *“é necessário criarmos continuamente situações nas quais possamos falar sobre o que lemos e sobre como fizemos o ato da leitura em vez de nos dedicarmos a simplesmente oralizar textos, isto é, fazer a leitura em voz alta”*.

A citação acima nos remete ao ato de ler como processo de reflexão e também um espaço para construção de sentidos-e-significados. Solé (2000) afirma que o aprendiz de leitura tem conhecimento sobre a mesma; isso significa que tem consciência de que o texto diz coisas, *“que ler é saber o que diz e escrever poder dizê-lo”*. A autora concorda com as noções anteriormente apresentadas, pois também afirma que é preciso aproveitar os conhecimentos pertinentes que o aluno tem sobre leitura para melhorá-los e torná-los mais úteis.

Coracini (2010) é outra autora que questiona o modelo de leitura no qual o leitor deveria decodificar/reconhecer os itens lexicais conhecidos e descobrir os significados dos que ainda não conhece. Desse modo, a construção de significados não depende do leitor, mas sim, do texto, incorporando a autoridade que comporta os significados.

O ensino de leitura, nessa perspectiva, considera que a criança aprende a ler a partir de diversas estratégias de forma integrada e que essas estratégias devem ser ensinadas. É preciso que o aprendiz perceba que a relação entre decodificação e significado são intrínsecos.

Nesse sentido, o trabalho que focaliza apenas o código, de forma isolada do contexto, não só deforma os sentidos-e-significados que o aluno constrói sobre o que é ler (ler é dizer letras, sons ou palavras), como também o prejudica em relação à construção de significados.

1.2.4 Letramento na visão de Paulo Freire

Nesta pesquisa, as discussões sobre leitura e letramento de acordo a visão de Paulo Freire são de extrema relevância, porque dão suporte às atividades desenvolvidas no Grupo de Estudo. As ações desenvolvidas entre professora e alunos nas práticas de leitura considerando o que aluno traz de sua vivência para construção de novos conhecimentos podem ser compreendidas de acordo com a abordagem crítica de Freire.

Nesta seção serão discutidas algumas posturas pedagógicas de Paulo Freire relacionadas às práticas de leitura e letramento numa perspectiva crítica. Parte-se do princípio que a prática docente crítica deve ser considerada num movimento dialético, entre o fazer e o pensar sobre o fazer, segundo (PAULO FREIRE, 2014).

A percepção de constituição dos sujeitos no ensino-aprendizagem de leitura como sendo construídos num processo sócio-histórico é relevante para apreender como tais sujeitos lidam com os enlaces do seu mundo social por meio da linguagem.

Nessa constituição social de sujeitos envolvidos nas situações de aprendizagem crítica, tanto o professor quanto os alunos assumem papéis que os posicionam em relação de interdependência, como agentes responsáveis de suas ações sem, contudo, desconsiderar a alteridade. Paulo Freire (2014, p. 42) exemplifica isso conforme podemos ler no trecho a seguir:

“...umas das tarefas mais importantes da prática educativo-crítica é propiciar as condições em que os educandos em suas relações uns com os outros e todos com o professor ensaiam a experiência profunda de assumir-se. Assumir-se como ser social e histórico, como ser pensante, comunicante, transformador, criador, realizador de sonhos, capaz de ter raiva porque é capaz de amar. Assumir-se como sujeito capaz de reconhecer-se como objeto. A

assunção de nós mesmos não significa a exclusão dos outros. É a “otredade” do não “eu”, ou do tu, que me faz assumir a radicalidade do meu eu.”

Nesse processo, os sujeitos se posicionam em lugares distintos nos quais devem ser levadas em conta as suas individualidades e o seu agir enquanto as implicações do “eu” tanto de si como também em relação ao outro.

Ainda discutindo os papéis de professores e alunos imbuídos no processo de ensino-aprendizagem, Paulo Freire, afirma que o professor não deve desconsiderar o que os alunos já sabem, como também não deve sentir-se como quem tudo sabe, mas vê-los como sujeitos do mesmo processo. Podemos ver isso na seguinte citação de Paulo Freire (1997, p.27)

Na verdade, para que a afirmação “quem sabe, ensina a quem não sabe” se recupere de seu caráter autoritário, é preciso que quem sabe saiba sobretudo que ninguém sabe tudo e que ninguém tudo ignora. O educador, como quem sabe, precisa reconhecer primeiro, nos educandos em processo de saber mais, os sujeitos, com ele, deste processo e não pacientes acomodados; segundo, reconhecer que o conhecimento não é um dado aí, algo imobilizado, concluído, terminado, a ser transferido por quem o adquiriu a quem ainda não o possui.

Para Paulo Freire (2006), a leitura do mundo e a leitura da palavra operam numa relação de reciprocidade, ou seja, o processo de leitura e escrita deve partir de palavras e assuntos relevantes aos educandos e não temas que tenham sentidos só para quem ensina.

A abordagem de Freire afirma ainda que a forma de ler o real não deve ser uma repetição memorizada da nossa maneira de ler o real. Segundo o autor, não basta querer mudar a realidade partindo da premissa de que é necessário mudar as consciências, mas é preciso uma postura crítica para perceber que a transformação social se dá dialeticamente num processo de interdependência entre objetividade e subjetividade.

A alfabetização tratada dessa forma não concebe o ensino da palavra vazia, solta, fora de contexto, utilizada como simples pretexto de aquisição da escrita. Mas, ao contrário, a alfabetização crítica tem foco em como o sujeito vê o mundo e constrói conhecimento a partir de sua realidade.

Quando Freire (2006) se refere à leitura mecânica da palavra, não se trata apenas da crítica à decodificação que não busca saber o significado da palavra. O autor, na verdade, refere-se à leitura crítica, na qual a compreensão é perpassada pela criticidade em avaliar quais intenções e ideologias estão em jogo.

Para Freire a leitura é um processo que envolve mais do que saber decodificar palavras ou a linguagem escrita. Sua concepção de leitura significa a possibilidade de enxergar/avaliar os objetos que compõem a realidade numa relação intrínseca com a leitura da palavra escrita.

Neste capítulo foram apresentados os conceitos-chave que subsidiam as abordagens sobre leitura crítica, letramento e ensino-aprendizagem de leitura. Esses conceitos informam e modelam as intervenções da professora-pesquisadora nas várias instâncias de trabalho com os alunos nas reuniões do Grupo de Estudo.

A seguir, serão apresentados a metodologia da pesquisa e seus participantes.

CAPÍTULO 2 – METODOLOGIA DE PESQUISA

Neste capítulo, será apresentada a metodologia usada nesta pesquisa e a justificativa da escolha metodológica de acordo com as necessidades avaliadas para realização do estudo. Em seguida, será apresentado o contexto da realização da pesquisa, descrevendo a professora pesquisadora e alunos participantes, revelando, assim, suas características mais relevantes. Na sequência, será feita a caracterização dos alunos do Grupo de Estudos sobre leitura, os instrumentos e os procedimentos de análise.

2.1 - ESCOLHA METODOLÓGICA

Esta pesquisa busca suporte metodológico na pesquisa-ação, que considera as transformações dos sujeitos/objetos envolvidos em fenômenos sociais como decorrentes de um processo de interação e reflexão crítica, possibilitando compreender as ações de acordo com os significados que os participantes constroem por meio da linguagem.

A pesquisa-ação, engajada numa postura crítica, segundo Kincheloe (1997), valoriza a construção de conhecimento por meio das práticas num processo reflexivo, o que possibilita a autonomia dos sujeitos que se encontram em situação de opressão e desigualdade.

As pesquisas que se dizem amparadas por esse quadro metodológico não se preocupam em estudar objetos estáticos ou em buscar resultados que possam ser medidos ou equacionados, já que o estudo se dá de forma dinâmica, em busca por transformação de determinada realidade (THIOLLENT, 2007).

Dessa forma a pesquisa-ação possibilita a análise e compreensão das ações desencadeadas entre professora pesquisadora e alunos nos eventos de letramento e quais suas implicações nos processos de construção de conhecimento. Isso porque a pesquisa-ação permite ver o sujeito constituído num processo e suas ações têm relação no modo como se vê e como age no mundo.

É nesse sentido que a pesquisa-ação se coaduna com a teoria Sócio-Histórico-Cultural, cujo pressuposto é a complexidade da constituição dos sujeitos

num processo Sócio-Histórico-Cultural, considerando que para apreender a realidade é preciso analisar a linguagem por meio das ações do sujeito.

Assim, a pesquisa-ação considera também as ações como oriundas de sujeitos que veem e agem no mundo de forma particular, numa determinada realidade Thiollent (2007). Ainda, segundo o autor, é preciso considerar os aspectos estruturais da realidade social e o fato de que a ação só se manifesta num conjunto de relações sociais estruturalmente determinadas.

Nessa perspectiva, essa metodologia dá visibilidade à forma como as ações dos participantes da pesquisa se desenvolvem na construção do conhecimento a partir dos assuntos levantados nas interações. Como esta pesquisa se ancora numa metodologia que estuda o homem na sua relação com o mundo por meio da linguagem, as asserções tanto da professora quanto dos alunos são materiais linguísticos que subsidiam as análises dos dados.

É por meio da materialização linguística que os participantes podem questionar os valores, as representações de si e do mundo e tomar consciência de sua realidade. Realidade essa que muitas vezes não pode ser apreendida plenamente dada a condição de exclusão das práticas que exigem o uso de leitura e escrita, restringindo assim, seu acesso àquelas práticas sociais que são pré-requisitos para o desenvolvimento dos sujeitos, de acordo Vygotsky (1934).

2.2 CONTEXTO DE PESQUISA

Nesta seção, apresento o contexto no qual esta pesquisa está inserida. Primeiro, é descrito o macro-contexto e, em seguida, o micro contexto. A opção por esta forma de descrição tem o intuito de oferecer maior clareza a respeito de tais contextos.

2.2.1 Macro Contexto

A escola onde a pesquisa é realizada está localizada na cidade de Poá, na região da Grande São Paulo. Situa-se na divisa com outras duas cidades, numa área afastada da região central. O prédio foi construído nos padrões dos CAICs,

um modelo de escola construído pelo governo estadual dos anos 90, com unidades em muitas cidades do interior do estado.

Há, na escola, uma biblioteca com grande acervo, tanto para alunos quanto para professores, funcionando diariamente nos dois períodos. A biblioteca, com regras claras de uso, é um lugar bem frequentado pelos alunos. Também há na escola uma quadra coberta e, ao redor, um grande espaço gramado e com outros tipos de plantas, como flores e algumas árvores ainda em crescimento. Em algumas ocasiões, os alunos podem ser levados para esse espaço, para atividades extra-classe.

Muitos alunos da escola são integrantes de famílias ou de grupos de moradores que vieram de várias regiões do país. Residem em construções de condomínios particulares e também alguns do governo, em grandes terrenos que, até pouco tempo, estavam vazios, mas têm atraído novos moradores que por razões econômicas mudam da capital para Poá.

Em decorrência dessa migração, a população da cidade aumentou consideravelmente e, com isso, surgiram mudanças, sentidas sensivelmente em relação aos usos dos serviços públicos e de outros, mais especificamente, à insuficiência da infraestrutura para o atendimento necessário da população em crescimento. Esse fenômeno tem mudado a característica da cidade, antes considerada tranquila em comparação a outros lugares ao redor.

A maioria dos alunos mora no entorno da escola. Houve um tempo que se notava claramente a relação de identidade e de parceria que os alunos tinham com a escola. Talvez devido às mudanças contextuais, nota-se, hoje, diferenças nesse pertencimento à escola, em relação aos anos anteriores. Essa mudança é sentida agora, talvez pelo fato de que os alunos dos anos anteriores estudavam desde os primeiros anos até o último ano do ensino médio nessa mesma escola, como é o caso de dois participantes da pesquisa.

Com o processo de municipalização, foram fechadas algumas salas de aula do ensino fundamental I e, por isso, a escola não trabalha com alunos da Educação Básica I. Os alunos das primeiras séries vão para as escolas da prefeitura e só voltam ao término da quarta série, para iniciar o ensino fundamental II e prosseguir até o término do ensino médio. Frequentam a escola

aproximadamente 960 alunos, distribuídos em dois turnos, desde as séries iniciais até as séries finais do ensino médio.

Nos finais de semana, o programa Escola da Família oferece muitos cursos para alunos, familiares e outras pessoas da comunidade.

Existe uma preocupação com a manutenção do prédio, bem como com a boa convivência e respeito entre professores, funcionários e alunos, apesar de do registro de algumas ocorrências consideradas como comuns no universo educacional em geral. As ocorrências podem ser compreendidas como questões de indisciplina, espelhadas diariamente pela realidade escolar em todo o país.

Nesse sentido, a direção e a coordenação mostram-se ativas sempre que solicitadas, tanto em relação a reuniões com os pais, reuniões do conselho escolar ou como em relação a questões de ensino-aprendizagem.

A questão ensino-aprendizagem tem sido debatida sempre que possível nas reuniões de ATPC¹⁰, como também em reuniões extraordinárias, para as quais os professores são convocados, via Secretaria da Educação. A escola, também de forma específica e por meio dos seus gestores, tem implementado ações próprias com a finalidade de ampliar o engajamento dos alunos e principalmente os do Ensino Médio, quanto ao envolvimento em atividades escolares em função de seu desenvolvimento.

A evasão escolar é uma das maiores preocupações da gestão escolar. São feitos levantamentos periódicos das faltas dos alunos e, se constatada a evasão, são tomadas as providências necessárias, dentre as quais se incluem as visitas domiciliares que são previstas em lei.

2.2.2 Micro Contexto

O micro-contexto é aqui compreendido como Grupo de Estudo do qual fazem parte a professora pesquisadora e um grupo de alunos que apresentam dificuldades de leitura e escrita. O grupo se reúne no período da manhã aos

¹⁰ ATPC - As Atividades de Trabalho Pedagógico Coletivo substituiu o HTPC, como era chamada a sigla até abril de 2012, (Horas de Trabalho Pedagógico Coletivo), são um espaço de formação continuada dos educadores, destinado à discussão, acompanhamento e avaliação da proposta pedagógica da escola e do desempenho escolar do aluno. As ATPC, foi instituída na rede estadual pública do estado de São Paulo por meio da Portaria CENP n.1/96 e Lei Complementar n.836/97 a partir de abril de 2012.

sábados, período em que a escola é aberta para as atividades oferecidas pelo programa Escola da Família. Essas reuniões tiveram início a partir de minhas conversas com professores e a diretora sobre os problemas que alguns alunos apresentavam por terem dificuldades nas práticas de leitura e escrita. Dois alunos que hoje cursam o 8º ano, antiga 7ª série, estudam nesta escola desde a 1ª série do Ensino Fundamental e um terceiro cursou o ensino fundamental em uma escola municipal.

Para iniciar o trabalho com os alunos era necessário saber o quê de fato já sabiam. A seleção dos alunos teve como critério alunos que não liam e não escreviam de forma adequada, isto é, da forma esperada para idade/ano escolar. Os alunos foram indicados a partir de pareceres dos professores que trabalham com eles, e, principalmente, os de língua portuguesa.

Diante disso, no dia 26/02/2013 a vice-diretora reuniu um grupo de seis alunos que cursam os 7º, 8º e 9º anos na sala de reunião de ATPC para que realizássemos uma atividade diagnóstica, com o intuito de avaliar o nível de aquisição da escrita daqueles alunos considerados analfabetos. Os alunos, ao chegar à porta da sala, pareciam ter receio, já que não lhes fora dito o propósito da reunião, pois, geralmente, quando são retirados da sala de aula para comparecer ao ambiente da direção, há implicação de haver algum problema. Aquele momento foi logo superado quando compreenderam o porquê de estar ali. Mesmo entendendo e aceitando estar ali, um aluno do 9º pediu para que se fechasse a porta, pois fora insultado por outro colega que passara no corredor, chamando-o de analfabeto.

Alguns meninos do grupo me conheciam porque já havia trabalhado com eles em algumas séries, por exemplo, o que me pediu para fechar a porta. Outros dois meninos do sétimo ano, já haviam sido meus alunos, quando trabalhei com eles na 1ª série do ensino fundamental na escola da Prefeitura de Poá, em 2008. Dois alunos só me conheciam de vista, pelos corredores da escola, mas eu já sabia das dificuldades deles por outros professores. Talvez por isso, logo o clima de constrangimento foi quebrado e expliquei a eles sobre o projeto de pesquisa que pretendia fazer. Informei que gostaria de contar com a colaboração deles e que estava disposta a ajudá-los também.

Fiz algumas perguntas a cada um dos alunos sobre como se sentiam em relação à leitura e à escrita. As respostas foram parecidas entre si, sendo uma ocorrência geral a afirmação de que não conseguiam juntar as letras para ler, por isso disseram não saber ler. A partir daí, li para eles um texto sobre futebol (Anexo I), assunto escolhido, principalmente, por se tratar de um grupo de meninos. Dessa forma, teve início a atividade de diagnóstico sobre leitura e escrita com os seis alunos participantes.

Após a leitura discutimos e perguntei sobre alguns assuntos do texto. Distribuí, então, folhas para realização de um ditado individual com palavras do mesmo campo semântico retiradas do texto utilizado na leitura, partindo de palavras polissílabas numa sequência até a última, monossílabas. Para finalizar esse diagnóstico pede-se que o aluno leia o que escreveu. Dependendo da posição em que indica a sílaba que diz ao ler, o aluno é classificado como alfabético, silábico-alfabético, silábico com valor sonoro, silábico sem valor sonoro, ou pré-silábico. Esse tipo de diagnóstico é o mais praticado quando se quer saber o nível de aprendizagem do código alfabético em que o aluno se encontra na aquisição da linguagem escrita.

O resultado do diagnóstico apontou que nem todos os alunos apresentavam dificuldades quanto à escrita e leitura naquela atividade. Dois alunos do sétimo ano tanto escreveram corretamente a ortografia das palavras, como as leram sem pausas nas sílabas. O aluno do nono ano realizou a atividade de leitura e escrita de forma satisfatória. Entretanto, os dois alunos do oitavo ano que são parte do grupo atual, apresentavam resistência em iniciar a atividade de escrita dizendo que não sabiam como escrever as palavras. Com a explicação de que não era uma avaliação para notas, mas que serviria para organização de futuras atividades, eles concordaram em fazer.

Um dos alunos do 8º ano foi classificado como silábico com valor sonoro, isto é, escreve as palavras colocando as vogais correspondentes à sílaba, e o outro, como pré-silábico, ou seja, está no nível mais crítico de alfabetização.

Já na parte da leitura, três alunos não conseguiram ler o que escreveram, talvez porque o tempo de intervalo entre as atividades, isto é, a finalização da parte escrita, os fizeram esquecer o que escreveram, evidenciando, assim, sua real condição de não leitor. Já o aluno do sétimo ano, que faz parte do grupo

atual, escreveu com alguns erros de ortografia, aparentando assim, um nível um pouco mais avançado nas práticas de leitura e escrita.

O resultado foi discutido com a direção e os professores de língua portuguesa dos alunos. O diagnóstico trouxe surpresas principalmente em relação ao aluno do 9º, já que era considerado como analfabeto de acordo a professora de português. Isso porque, de acordo com a professora, o aluno não faz nada na sala de aula. Indagada sobre alguma produção de escrita espontânea que servisse para confrontar com o dado, não foi possível obtê-la já que essa não é uma prática muito frequente em sala de aula. É importante ressaltar que o aluno do 9º ano, mesmo tendo consciência de que sabia ler e escrever, aceitou fazer o teste sem questionamentos.

Os outros dois alunos do sétimo ano também não foram classificados como alunos que não sabem ler e escrever de acordo com as atividades diagnósticas. O resultado revelou que eles não poderiam ser considerados como alunos que não sabem ler, apesar de alguns erros de ortografia. Tanto esses dois alunos como o aluno do nono ano não compareceram às reuniões do Grupo de Estudo, sendo o grupo então formado com três alunos e não mais com os seis que fizeram o diagnóstico inicialmente.

É compreensível que esses alunos que já sabem ler e escrever não façam parte do Grupo de Estudo, já que o intuito é trabalhar as dificuldades de leitura e escrita num plano de aprendizagem com foco na alfabetização e letramento.

A única aluna do grupo foi incluída não porque não soubesse ler, mas porque não parava dentro da sala de aula e, então, pediu-se que ela ficasse ali junto com os outros, o que ela aceitou sem relutância. Contudo, sua atividade mostrou que ela apenas teve alguns erros ortográficos. Também não foi viável manter a aluna no grupo já que não havia sentido, pois ela sabia ler e escrever dentro de padrões aceitáveis.

2.3 DESCRIÇÃO DOS PARTICIPANTES DA PESQUISA

Nesta Pesquisa-Ação quatro participantes são focais: a professora, identificada pelo nome PP e os alunos, cujos nomes foram trocados com a

finalidade de preservação de suas identidades. A escolha desses alunos teve como critério as dificuldades semelhantes de leitura e escrita. Assim, os alunos do 8º ano são chamados de Alessandro e Joãozinho, e o do 7º ano, Alef.

2.3.1 Professora-Pesquisadora

Ainda na graduação, comecei a trabalhar como professora eventual, como já apresentado na introdução desta dissertação. Nas aulas em que precisava substituir algum professor titular, sempre procurava trabalhar atividades referentes à Língua Portuguesa, já que eu era aluna do Curso de Letras.

Nessas aulas, foi possível observar e também sentir o drama e impotência de alguns alunos, já nas últimas séries do Ensino Fundamental II, perante as práticas de leitura e escrita. Competências leitoras eram previstas para alunos dessa idade e série, mas nem todos apresentavam desempenho adequado.

Como eu não tinha aulas em horários fixos, porque só entrava nas salas de aula se algum professor faltasse, colocava-me à disposição da escola durante o período das aulas. Assim, aproveitava o tempo ocioso para estudar e também para atender a alunos com dificuldades de leitura e escrita, com o devido consentimento da direção da escola. Para tanto, esses alunos também tinham permissão para sair¹¹ da sala de aula.

Essa prática teve início de forma tímida, sem pretensões com qualquer atividade de pesquisa científica, já que estava ainda no curso de graduação e não percebia a real dimensão dos problemas que envolvem os processos de ensino-aprendizagem no contexto da rede pública.

Esse atendimento individual era dado aos alunos que estavam cursando regulamente as séries do Ensino Fundamental II (5ª a 8ª séries), mas que não conseguiam se concentrar e/ou realizar, com sucesso, outras atividades que não fossem cópias de textos dos livros didáticos ou do quadro. Em virtude dessas dificuldades, esses alunos não demonstravam comprometimento; era como se eles não se sentissem fazendo parte da escola. Por isso, era comum que os

¹¹ Não é uma prática comum alunos deixarem as salas de aula durante o período de aulas. Isso só era permitido no nosso caso porque os alunos que não conseguiam realizar as atividades atrapalhavam os outros. Ao irem para outro ambiente e em menor quantidade, suas atitudes eram de interesse.

mesmos alunos que apresentavam dificuldades de aprendizagem também fossem indisciplinados.

Não quero que isso seja entendido aqui como uma regra do tipo: o aluno é indisciplinado porque tem dificuldade de aprendizagem e/ou todo aluno que tem dificuldade de aprendizagem é/será indisciplinado. Na escola, também havia aqueles que apresentavam as mesmas dificuldades, mas se comportavam de forma a não causar problemas. Comportar-se de acordo com as regras da escola, no entanto, não significava estar envolvido e/ou engajado no processo de ensino-aprendizagem. Ainda que não soubessem de suas reais condições enquanto aprendizes, alguns alunos com dificuldades de aprendizagem agiam de maneira a valorizar o comportamento esperado pela instituição (alunos disciplinados), o que contribuía para a conservação de falsa idéia de igualdade perante o grupo a que pertenciam, isto é, suas dificuldades nem sempre eram percebidas pelos os colegas e por alguns professores.

A meu ver, esses alunos que não apresentavam comportamentos inadequados, e que também tinham dificuldades de aprendizagem, encontravam no respeito às regras da escola uma estratégia de sobrevivência: ou se igualavam aos outros alunos que figuravam numa situação de aprendizagem considerada “normal”, ou desenvolviam formas de agir que camuflavam suas dificuldades.

No caso dos alunos desta pesquisa, não há relatos de indisciplina por parte de dois deles. Porém, o aluno que mais tenta ocultar sua condição de aprendiz com dificuldade tem várias ocorrências de indisciplina em sua história escolar. Quanto ao comportamento em relação às realizações de atividades propostas, apresentam comportamentos diferenciados de acordo com o grau de dificuldade e possibilidades de ajuda pelos colegas de sala conforme poderá ser constatado nos dados da pesquisa.

Na primeira escola em que lecionei como professora eventual, alguns alunos com dificuldades se comportavam de forma a intimidar os colegas numa postura de auto-defesa e auto-valorização por meio de agressões. Alguns dos alunos com comportamentos inadequados geralmente agiam de forma agressiva tornando-se alunos rotulados como “difíceis”, “indisciplinados”, “que não querem nada com nada”. Essas atitudes são evidentes; porém, não é possível ao

professor ser indiferente às questões que, geralmente, desencadeiam determinados comportamentos.

Tais alunos, ainda não tendo maturidade e discernimento para refletir sobre suas ações, acabavam sendo prejudicados de diferentes formas: exclusão do processo de ensino-aprendizagem, exclusão de outras práticas sociais que são imprescindíveis para a formação da cidadania e que deveriam ser direito de todos. É na(s) sucessiva(s) exclusão(ões) que tanto os alunos com dificuldades de aprendizagem considerados disciplinados, quanto os não disciplinados se igualam¹².

Dessa forma, nos horários livres em que permanecia na escola, retirava os alunos da sala de aula para práticas de leitura e escrita. Mesmo não tendo feito curso para dar aula nas séries iniciais, tinha grande interesse em ajudar aqueles alunos que apresentavam níveis de aprendizagem compatíveis ao início de alfabetização. Como não havia horário fixo, também não era possível um acompanhamento regular. As atividades realizadas nos encontros, para um melhor resultado, careciam de sequência e intervalos temporais pré-definidos. No geral, o que se tinha era uma grande rotatividade dos alunos.

Apesar dessas adversidades que quase impossibilitavam o trabalho, os alunos mostravam-se interessados em participar das atividades, pois, para eles, conforme fui percebendo no decorrer dos encontros, a leitura e a escrita eram encaradas como possibilidades de inserção no mundo das práticas sociais valorizadas socialmente.

Diante de minha condição de estudante naquela época, mas também de professora eventual interessada em compreender as dificuldades dos alunos a fim de poder ajuda-los em relação à suas dificuldades, resolvi fazer, simultaneamente ao curso da graduação, outro curso chamado PROFA – (Programa de Formação de Professores Alfabetizadores). Esse curso foi elaborado de acordo com as diretrizes do MEC. O curso foi realizado em um estabelecimento particular, tendo, como professoras, profissionais que fizeram parte da elaboração do próprio curso.

¹² Para o professor, dadas as suas condições de trabalho, não é fácil perceber as diferentes realidades de aprendizagem dos alunos, embora não seja impossível. Evidentemente, aliado ao trabalho do professor em sala de aula, para que situações como a descrita neste trabalho sejam enfrentadas com sucesso, é necessário um conjunto muito bem articulado de políticas públicas.

Mais tarde, esse curso foi destinado também aos professores da rede pública do estado de São Paulo denominado como Ler e Escrever.

Os conhecimentos adquiridos no PROFA auxiliaram-me a compreender as diferentes fases de aquisição da escrita. Assim, senti mais segurança para continuar meu projeto “autônomo” nos horários vagos. Além disso, também me foram atribuídas, nesse período, aulas de recuperação e reforço (RR) de Língua Portuguesa. Essas aulas de reforço faziam parte de um projeto da Secretaria da Educação que tinha como objetivo oferecer atendimentos em contraturno, distribuídos em 2 horas semanais para os alunos com dificuldades de leitura e escrita, dificuldades essas a serem sanadas até o final do ano letivo.

Nas aulas de RR, a realidade era um pouco diferente. Tínhamos uma sala reservada e havia a preocupação com a preparação de aula, com sequência das atividades e, principalmente, com o grupo selecionado de alunos, agrupados de acordo com a semelhança das dificuldades que apresentavam. Era, enfim, um novo e grande desafio. Apesar de não me achar capacitada, assumi o desafio, pois minha vontade de aprender a trabalhar com esses alunos era maior que minha insegurança.

Continuei trabalhando com essas turmas de reforço em duas escolas simultaneamente, por cinco anos, mesmo após ser aprovada no concurso estadual para efetivação de professores. Somente quando assumi meu cargo como professora de Língua Inglesa, as aulas em outra cidade e em outra escola (iniciei como professora na cidade de Suzano e me efetivei na cidade de Poá), em 2005, deixei de executar tal trabalho.

Mesmo deparando-me com uma nova situação e tendo como foco uma nova disciplina para trabalhar, isto é, a Língua Inglesa, e não mais as aulas de reforço de Língua Portuguesa, a preocupação com alunos que apresentavam dificuldades de aprendizagem em leitura e escrita continuou a me incomodar. Percebi que muitos alunos que não viam razão em aprender uma língua estrangeira, apresentavam muitas dificuldades de aprendizagem da leitura e da escrita em Língua Portuguesa. Havia outros que, apesar do interesse, não conseguiam acompanhar satisfatoriamente as aulas de Língua Inglesa porque as dificuldades não sanadas nos anos de escolarização os limitavam.

Com isso, pude constatar que só havia mudado o espaço físico, pois os problemas percebidos na escola em que trabalhei como eventual, em outro tempo, encontravam-se ali, materializados naquele novo espaço escolar, como se fossem um sintoma não exclusivo de determinada escola, mas sim da rede.

Foi esse percurso de professora, que por estar sempre interessada em minimizar as dificuldades de leitura e escrita de seus alunos nunca desistiu de procurar novos caminhos, o que me trouxe até o curso de Mestrado, na PUC SP. A seguir é feita a descrição dos alunos participantes desta pesquisa.

2.3.2 Alunos Participantes

Apresento aqui os 3 alunos participantes focais da pesquisa, além de apresentar também um participante que não foi focal. É importante lembrar que os três alunos foram escolhidos por terem em comum as mesmas dificuldades.

Joãozinho é um aluno de quatorze anos, nascido na cidade de Ferraz de Vasconcelos, cidade vizinha do município de Poá. O aluno mora com seus pais em um local considerado como invasão, pertencente à cidade de Itaquaquecetuba. Iniciou seus estudos na escola em que se encontra até hoje, sendo então, esta, sua escola desde os primeiros anos escolares. De acordo com relatos de professores que já trabalharam com ele desde as séries iniciais, ele sempre foi um aluno com dificuldades de aprendizagem.

Apesar de tais dificuldades e das reprovações no Ensino Fundamental I, o aluno continua seu processo como aluno frequente no oitavo ano do Ensino Fundamental II. Joãozinho tem consciência de sua situação em relação ao nível que deveria estar e se assume como alguém que não consegue aprender chegando a culpar-se por isso, já que em determinados momentos desencadeia comportamentos relacionados com autoestima.

Mesmo apresentando alguns episódios de indisciplina, em geral tem bom relacionamento com os colegas. Ele desenvolveu um jeito próprio de ser aluno e colega de tal modo que sua situação de aluno com dificuldades fica em segundo plano. Prevalece sua forma de tratar bem as pessoas com quem convive no espaço escolar. Quanto aos momentos de indisciplina, parece que são respostas

ao lhe ser negado algum benefício ao qual relaciona como castigo pela sua condição de aluno que não sabe ler e escrever.

Alessandro é um aluno de quinze anos, nascido na cidade vizinha de Itaquaquecetuba. Mora com seus pais num local próximo à escola. Estuda nessa escola desde os anos iniciais também. Está cursando o 8º ano e, apesar das dificuldades, acredita que pode aprender, conforme depoimentos de seus professores.

De acordo sua mãe, ao nascer, Alessandro apresentou problema de má formação do lábio inferior. Foi feita a cirurgia para correção, mas outro problema relacionado à deglutição, não foi descoberto de imediato. Alessandro teve um problema de má formação no aparelho fonador apresentando assim uma fenda na parte superior da glote. Essas circunstâncias de acordo sua mãe, interferiram no processo de aprendizagem de Alessandro.

O aluno, em determinados momentos, esquece-se de conteúdos já aprendidos, o que lhe causa certo desconforto e desânimo. Ainda que se refira a possibilidade de ler no futuro, ele se expressa de forma hipotética conforme podemos ver nos dados. Contudo, se mostra bem interessado em aprender e participar em atividades propostas.

Alef é um menino de doze anos, nascido na cidade vizinha de Ferraz de Vasconcelos. É aluno do 7º ano e estuda nessa escola há dois anos. O aluno mora com seus pais e avó materna em bairro próximo à escola. Como tem problema de saúde (bronquite), Alef falta muito às aulas, o que o prejudica muito quanto à aprendizagem.

Ele se reconhece como aluno com dificuldades de leitura e escrita, mas relaciona sua condição atual a algumas práticas de ensino consideradas por ele como inadequadas. Essa posição de aluno questionador o diferencia dos outros dois alunos da pesquisa.

Nas reuniões do Grupo de Estudo, quando está presente, Alef assume o papel de par mais experiente dentre os três alunos.

Em um sábado, ao reunir os alunos para nossas atividades, **Carlos**, um aluno que participa das atividades da Escola da Família insistiu para que o deixasse ficar junto aos outros. Permite que ficasse conosco, pois era um aluno que já conhecia da escola da Prefeitura de Poá quando ele ainda cursava o 1º ano

do Ensino Fundamental I. Dessa maneira, em um dos encontros de pesquisa Carlos também esteve presente; mas é importante ressaltar que sua participação não foi focal.

2.3.3 – Caracterização das Reuniões do Grupo de Estudo

O Grupo de Estudo desta pesquisa pode ser caracterizado como espaço de compartilhamento de significados (Pontecorvo, 2005). É um espaço de aprendizagem, mas que não pode ser caracterizado como aula no sentido oficial do termo.

Contudo, há semelhanças nas ações desenvolvidas no Grupo com as das salas de aula institucional. Isto se explica pelo fato de que os sujeitos são os mesmos, ou seja, tanto professora como alunos denotam marcas de seus papéis sociais por meio de seus sentidos-e-significados a respeito do que é ensinar e aprende

Tal explicação se faz necessária, pois o objetivo das reuniões, como indicam os dados, não foi ensinar de fato a ler e escrever num primeiro momento, mas sim, criar condições para a reflexão sobre o que é leitura e sua importância nos eventos de letramento, de modo que os alunos concebam tal aprendizado de forma crítica.

Esse cuidado é necessário porque são alunos que copiam as atividades da lousa desde os anos iniciais, e mesmo sendo questionados oralmente a respeito de determinado assunto, não se sentem seguros para participar da discussão. Assumem, assim, a condição de quem só deve ouvir, já que acreditam não dominar recursos linguístico-discursivos para sustentar suas opiniões.

Nesse sentido, a interação entre professora e alunos é mais flexível do que a realizada nas salas de aula em geral, pois o menor número de alunos possibilita maior participação de todos nas discussões e, mais ainda, estão ali em condições de alunos mais ou menos iguais em relação à aprendizagem.

É importante salientar que não se trata, aqui, de considerar a homogeneidade como ideal para o desenvolvimento da aprendizagem do ponto

de vista pedagógico, mesmo porque ela não existe na sala de aula, dada a singularidade dos sujeitos da aprendizagem.

Entretanto, para os alunos que vivem situação de exclusão linguística em sala de aula, os momentos entre pares afins podem ser vistos como meio para criação de ZPD, conforme Vygotsky (2007).

2.4 – INSTRUMENTOS E PROCEDIMENTOS PARA GERAÇÃO DE DADOS

Antes de descrever a coleta de dados, considero importante fazer um relato a respeito de minha conversa com as mães dos participantes que ocorreu antes das gravações. Após receber permissão da diretora da escola para realizar a pesquisa, foi marcada uma reunião com as mães dos alunos para definir os dias e horários para realização das atividades. A reunião também teve como objetivos pedir autorização das mães para que os alunos frequentassem as reuniões do Grupo de Estudo e conhecer um pouco de cada aluno. Ao mesmo tempo, era importante saber quais eram as expectativas que elas tinham em relação aos seus filhos.

Isso se fez necessário porque eles não eram meus alunos no ensino regular e, por isso, eu não conhecia as reais dificuldades deles, além das constatadas na atividade de leitura e escrita que serviu como diagnóstico. Era importante saber um pouco mais a respeito desses alunos. Assim, foi enviado para as mães o comunicado de uma reunião para um sábado de manhã.

Compareceram à reunião as três mães dos alunos que fizeram parte da pesquisa. Elas permitiram gravar a entrevista, mas não foi possível porque ocorreu um problema com o gravador. Dessa forma, este relato de baseia nas anotações de informações dadas pelas mães.

A mãe de Alessandro se mostra indignada pela situação do aluno por não saber ler e escrever após tanto tempo na escola. Não descarta que talvez uma das dificuldades enfrentada em relação à aprendizagem do filho seja pelo o fato de ele ter nascido com lábio leporino, o que dificulta sua fala. Apesar da correção por cirurgia, ele tem dificuldade ao falar e ser compreendido. Disse que o aluno sofre muito, pois sua fala é motivo de brincadeiras maldosas por parte de alguns

colegas. Contudo, acredita que ele superará todas as dificuldades já que tem vontade de aprender. Para tanto, se prontificou a colaborar com incentivos para que o aluno comparecesse às reuniões e que acompanharia o processo.

A mãe de Joãozinho também se mostra muito preocupada. Disse ser uma mãe que acompanha o filho desde as séries iniciais e não entende porque ele não consegue se desenvolver nos estudos. Falou de sua preocupação com o futuro do filho, pois teme que ele se encaminhe para atividades ilícitas já que moram numa comunidade onde é comum que algumas pessoas que não encontram trabalho se envolvam em tais infrações.

Para a mãe, a saída para seu filho é que ele aprenda a ler e, assim, possa se desenvolver em plena cidadania. Essa mãe também se mostrou muito comprometida com os estudos do filho e disse que estava disposta a colaborar com nossas reuniões permitindo que o aluno as frequentasse.

A mãe de Alef, faltou ao serviço para participar da reunião. Disse não entender porque o filho não consegue ler e escrever devidamente. De acordo a mãe, Alef tem problema de bronquite e às vezes precisa faltar às aulas porque tem crises. Na maior parte do tempo ele fica sob os cuidados da avó materna, e esta também incentiva o aluno aos estudos. Ela demonstrou acreditar que seria bom que o filho participasse das reuniões do Grupo de Estudo e prometeu colaborar.

As mães tiveram, em comum, questões relacionadas ao futuro de seus filhos como condutas adequadas à sociedade, trabalho e atitudes perante a vida cotidiana quanto às habilidades de saber ler e escrever.

Passo agora aos instrumentos e coleta propriamente ditos. Foram gravados os conteúdos gerados nas interações de três reuniões do Grupo de Estudos. É importante ressaltar que os dados da primeira reunião têm a finalidade de mostrar o nível de letramento dos alunos e não servirão como material de análise. Os dados foram transcritos, organizados e categorizados pela pesquisadora, para análise das realizações linguísticas produzidas na interação entre professora-pesquisadora e alunos, e alunos-alunos. É importante ressaltar que só foram utilizados na análise excertos que respondessem à pergunta de pesquisa.

Os dados gerados foram transcritos segundo as orientações parciais de Marcuschi (2008). Segundo ele, a transcrição depende do objetivo do

pesquisador, ou seja, daquilo que é relevante para a pesquisa e, portanto, deve ser limpa e legível, isto é, não foram usados os símbolos utilizados nas transcrições convencionais.

Os turnos foram numerados e nomeados com os nomes fictícios de cada participante. É importante relatar que os turnos da professora quando intercalados pela leitura e comentários, mudavam de número. A seguir, é apresentada a organização e descrição das atividades que serviram como instrumentos para geração dos dados desta pesquisa.

1º ENCONTRO: Atividade realizada no dia 26/02/2013, durante o período de aula. O objetivo desta atividade foi conhecer o que os alunos sabiam a respeito de leitura e escrita. Ela não será utilizada na análise linguística.

Os outros passos são gravações das atividades sobre leitura e escrita desenvolvidas no Grupo de Estudo aos sábados pela manhã e excepcionalmente um encontro em uma terça-feira, no dia 06/03/2013.

1º ENCONTRO: Atividade realizada no dia 26/02/2013, durante o período de aula. O objetivo desta atividade foi conhecer o que os alunos sabiam a respeito de leitura e escrita (Anexo A). Ela não será utilizada na análise linguística.

Os outros passos são gravações das atividades sobre leitura e escrita desenvolvidas no Grupo de Estudo aos sábados pela manhã e excepcionalmente um encontro em uma terça-feira, no dia 06/03/2013.

2º ENCONTRO: Atividade realizada no dia 06/03/2013. Leitura e discussão do texto “O Rouxinol do Imperador”.

4º ENCONTRO: Atividade realizada no dia 16/03/2013. Leitura e discussão do texto: As Roupas Novas do Imperador.

5º ENCONTRO: Atividade realizada dia 02/04/2013. Retomada do texto do encontro anterior

2.5 - CATEGORIAS DE ANÁLISE

A análise da conversação baseada em Marcuschi (2007) servirá de subsídio para realização das análises da interação entre a professora-pesquisadora e alunos participantes desta pesquisa. O autor defende, sob os pontos de vista da organização e da interpretação que problematizam a análise da conversação, que esta não é um fenômeno aleatório, descompromissado com a ordem, mas que é altamente organizado e, por isso, ela pode ser analisada com rigor científico.

Mostra ainda como esta organização está ligada a processos que permeiam a atividade comunicativa, utilizados pelas pessoas envolvidas na interação. Isto significa que para que os interlocutores construam interpretações possíveis, e, no nosso caso (re)construam sentidos-e-significados sobre práticas de letramento, durante os processos de interação, eles se apoderam de informações contextuais construídas num processo de cooperação mútua de acordo com os diversos pressupostos que compõem o repertório cultural em comum.

Em outras palavras, nesta pesquisa a análise dos dados teve como foco os tipos de perguntas e como estas perguntas auxiliam no processo de construção de sentidos-e-significados do tópico em questão. As intervenções da professora por meio das perguntas e respostas construídas no discurso interativo nas reuniões do Grupo de Estudo são espaços propícios de ZPD e transformações dos processos psicológicos superiores.

É importante ressaltar que a análise dos dados foi orientada pela categoria de interpretação de sentidos-e-significados. Tais termos são grafados dessa

forma nesta pesquisa pelo fato de se compreender que os sentidos-e-significados constituem-se numa relação dialética entre o social e o individual, entre apropriações inter e intrapsicológicas, de acordo com Lessa (2003). Isto significa que não é possível dissociar um conceito do outro conforme as discussões propostas pela autora. Lessa afirma ainda que o que é visto como sentido agora, já foi considerado como significado em outro momento. Compreende-se, assim, que os sentidos-e-significados operam num processo de constante transformação.

Desse modo, os tipos de perguntas e respostas das sequências conversacionais constituem as categorias linguísticas para análise dos dados. A seguir, são apresentados alguns tipos de perguntas de acordo Marcuschi (2007).

- **Perguntas abertas** - este tipo de pergunta é considerado como sendo perguntas informativas que têm como características marcadores do tipo: *qual, quem, onde, como, quando*, dentre outros.
- **Perguntas fechadas:** são do tipo sim-não e levam a menor produtividade de construção de sentidos por sua característica de restrição às possibilidades de respostas. No entanto, de acordo com Marcuschi (2007), isso não impede que a resposta afirmativa possua um caráter mais elaborado. Isto porque pode apoiar-se na repetição de um elemento que compõe a pergunta, como por exemplo um verbo ou outro elemento central.

Para esta pesquisa, são relevantes as manifestações dos sujeitos envolvidos na interação, pois evidenciam como se constituem como agentes de suas práticas no convívio social. Desse modo, o que os sujeitos dizem e a forma pela qual se expressam mostram como ocorrem as transformações por meio da linguagem.

CAPITULO 3 - ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS DADOS

Neste capítulo, é apresentada a análise dos dados da interação entre professora e alunos do Grupo de Estudo. Os dados são analisados com o intuito de responder à pergunta de pesquisa que orienta este trabalho.

Nesse sentido, o foco é a busca por elementos que constituem a interação entre professora e alunos de um Grupo de Estudo na busca por construção de sentidos-e-significados por meio de suas ações.

A base teórico-metodológica deste capítulo de análise de interação é amparada pela teoria do dialogismo de Bakhtin e as questões de linguagem discutidas por Vygotsky. Segundo esta abordagem, que tem a linguagem como unidade de análise, o homem se constitui *na* e *pela* linguagem. Esta forma de ver, sentir e dizer o mundo em que vive coloca o homem em constante interação com os outros homens, consigo mesmo e com os elementos de sua cultura por meio da linguagem.

Dessa forma, é por meio dos enunciados concretos realizados em interação entre professora e alunos do Grupo de Estudo, que esta pesquisa pretende analisar como se desenvolvem a negociação, o processo de reflexão, construção de estratégias, instauração de conflitos e ativação de memória com finalidade de responder à pergunta de pesquisa.

Desse modo, os tipos perguntas e respostas das sequências conversacionais constituem as categorias de análise linguística desta pesquisa. A descrição dos tipos de perguntas já foi apresentada no capítulo metodológico.

Assim, feitas as considerações da forma como serão analisados os dados de acordo com as categorias de análise e de interpretação, inicia-se a análise que servirá como material para responder à seguinte pergunta de pesquisa:

- Quais são os sentidos-e-significados (re)construídos pela professora-pesquisadora e alunos participantes sobre as práticas de letramento?

Nesse sentido, o foco da análise é compreender a contribuição das ações para reflexão sobre leitura, considerando-se a perspectiva sócio-histórico-cultural, dentro da qual se entende que as manifestações discursivas dos sujeitos são sempre influenciadas pelo contexto.

3.1 - SENTIDOS-E-SIGNIFICADOS DOS ALUNOS SOBRE O USO DA LEITURA

Nesse primeiro momento, a professora pensa ser importante desenvolver uma interação com os alunos com a finalidade de conhecer as concepções que eles trazem a respeito do que é leitura e de seus usos nos diferentes eventos de letramento. Essa conversa precedeu a leitura do texto o Rouxinol e o Imperador, obra de Hans Christian Andersen.

A gravação deste encontro se deu no dia 06 de abril de 2013. A reunião com o grupo foi realizada excepcionalmente numa terça-feira, no contra turno de estudo regular dos alunos da pesquisa. A escolha do texto para leitura neste encontro teve como base a preferência de textos levantada na reunião do sábado anterior.

A tentativa de se aproximar da realidade dos alunos se dá por meio de perguntas conforme podemos ver na análise a seguir.

Excerto 1 – 2ª reunião 06/03/2013

Realização Linguística	Sentidos-e-Significados
<p>T56.PP: Alessandro por que, que você acha, por que você quer de fato, aprender ler. Já ficou tantos anos na escola tem dificuldade, por que você acha que é importante então saber ler?</p> <p>T57.Joãozinho: Eu ... pergunta pra mim, pergunta pra mim</p> <p>T58.PP: Pra você primeiro? Então vai, Joãozinho. Vai pensando aí Alessandro e o Joãozinho responde. Por quê?</p> <p>T59.Joãozinho: Porque a pessoa tem que saber ler, estudar e trabalhar no dia que .. ele tiver que escrever o nome, escrever o que tá pedindo ali. Tem alguns trabalhos que tem uma prova pra você fazer.</p> <p>T60.PP: Tem trabalho que tem prova pra fazer?</p> <p>T61.Joãozinho: Tem.</p> <p>T62.PP: Então você tem que saber...</p> <p>T63.Joãozinho: ler, mexer no computador... tem trabalho que você tem que ler o que você está fazendo, a responder a resposta, lê a resposta.</p> <p>T64.PP: Entendi. Então é importante saber ler pra todas essas coisas, certo. Então, pra você ler é principalmente pra isso. Você já tá pensando em trabalhar e tem que saber ler e escrever. Com quantos anos você está Joãozinho? Quantos anos você tem? Eu falo a minha porque você não quer falar a sua?</p> <p>T65.Joãozinho: Quatorze.</p>	<p>Leitura com finalidade de estudar</p> <p>Leva o aluno a manifestar sua compreensão sobre a importância da leitura em seu mundo</p> <p>Leitura para trabalhar</p> <p>Leitura para dar informação</p>

A professora inicia o turno n°- 56 fazendo uma pergunta de reflexão com a finalidade de saber a causa ou motivo do aluno mesmo após tantos anos na escola sem aprender ler, não desistir de estudar. Para tal questionamento, ela utiliza “**por quê**” três vezes no mesmo excerto.

Ainda podemos ver que há reformulação na segunda ocorrência do pronome interrogativo, isto é, houve substituição da expressão “**você acha**” por que “**você quer de fato**”. Talvez esse modo de pergunta da professora tivesse como objetivo facilitar a reflexão por parte do aluno enquanto sujeito de seu aprendizado de leitura.

É importante ressaltar que a professora inicia perguntando ao aluno Alessandro, mas Joãozinho, aproveitando a demora do colega em responder, toma posse do turno e responde às mesmas perguntas feitas ao Alessandro. A resposta de Joãozinho é dirigida à pergunta elíptica, “**por quê?**” - retomando por meio desta, todas as outras perguntas feitas no turno nº 56.

O modo como Joãozinho apropriou-se das perguntas do colega e as respondeu como se fossem feitas a ele, aponta que o contexto de produção da interação colaborou para tal fato. É o que Marcuschi (2007) chama de auditório cultural. Isto porque, estavam em jogo interesses em comum dos participantes. Isto pode ser discutido à luz das questões sobre enunciações propostas por Bakhtin (2007), quando ressalta que só reagimos às palavras que nos tocam, e que nos fazem relacioná-las com ressonâncias ideológicas ou que fazem referências à vida.

Segundo o autor *"A palavra está sempre carregada de um conteúdo ou de um sentido ideológico ou vivencial"*. Se relacionarmos o que fala Bakhtin a respeito da palavra e seu sentido ideológico, vemos que o assunto em questão no turno nº 57, pertence ao auditório comum da interação naquele contexto, decorrendo disso a possibilidade de Joãozinho apoderar-se das questões feitas a outro.

Tal implicação também é vista por parte da professora, pois ao permitir que o aluno respondesse o que havia perguntado a outro, utilizando-se somente de “**por quê**”, em alusão às perguntas anteriores quando se dirige a ele, admite implicitamente que os alunos pertencem à mesma realidade quanto às dificuldades de leitura.

Podemos ver a seguir um excerto com perguntas que possibilitam a reflexão sobre os eventos de letramento. Esse excerto também faz parte da reunião do dia 06/03/2013.

Excerto 2 – 2ª Reunião 06/03/2013

Realização Linguística	Sentidos-e-Significados
<p>T66.PP:.... Joãozinho, hoje pra sua...quer dizer no seu dia-dia o que você precisa, no que você usa bastante leitura?</p> <p>T67.Joãozinho: Ler, escrever</p> <p>T68.PP: Não, não eu sei . Mas onde você usa leitura sem ser na escola?</p> <p>T69.Joãozinho: Leitura?</p> <p>T70.PP: É, você não usa leitura na sua vida, na sua casa, no mercado ?</p> <p>T71.Joãozinho: Ah lendo história, lendo, é igual umas cartas do correio.</p> <p>T72.PP: Cartas? De quem ? É... parentes?</p> <p>T73.Joãozinho: Não tipo assim, chega conta...</p> <p>T74.PP: Ah, conta ! Aí você lê a conta?</p> <p>T75.Joãozinho: não</p> <p>T76.PP: Não? Por quê?</p> <p>T77.Alessandro: A mãe dele não deixa.</p> <p>T78.PP: Não deixa ler a conta, mas ler a conta não é proibido. Por que não deixa ler a conta?</p> <p>T79.Joãozinho: Não... tem conta que é errada, tem que saber o nome...</p> <p>T80.PP: Ah não pode errar tem que saber quanto veio, né?</p> <p>T81.Joãozinho: Não, tipo, tem que saber o nome da pessoa. Tem que acertar o nome da pessoa. Entregar para o vizinho, não pode abrir.</p>	<p>Ler para conhecer/saber</p> <p>Ler indica certeza/verdade</p>

Como podemos ver no excerto 2 – turno nº66 a professora continua na tentativa de conscientizar o aluno sobre as necessidades de uso da leitura. Para isso, utiliza perguntas de aprofundamento situando o aluno no tempo quando diz “**hoje**”, que pode ser uma estratégia para fazê-lo refletir sobre sua situação atual. Isso pode ser aceitável porque em seguida a professora explica com “**pra sua...quer dizer no seu dia-dia**”. Quando a professora relaciona o uso de leitura ao cotidiano, possibilita ao aluno pensar sobre as diferentes situações que envolvem tal prática.

Entretanto, de acordo com a resposta do aluno – “**ler e escrever**”, à pergunta: “**no que você usa bastante leitura?**”, vemos que o aluno, neste primeiro momento, relaciona a leitura às práticas escolares. Em seguida, a professora percebe a relação leitura/escola e reorganiza a pergunta fazendo com que o aluno refletisse sobre outras situações de uso da leitura. O aluno no turno 60 - responde com uma pergunta “**Leitura?**” parece que ele estranhou usar leitura em outros contextos que não sejam os escolares, isto é, parece que, na concepção do aluno, leitura é uma prática restrita ao ambiente escolar.

A professora parece ter percebido isso, então enumera outras possibilidades de uso da leitura. Após as tentativas da professora em conscientizar o aluno por meio de perguntas quanto às práticas letradas no cotidiano, o aluno finalmente relaciona a leitura às situações de uso, quando fala das histórias em quadrinho, das cartas e contas entregues pelo correio. Podemos relacionar os questionamentos da professora como tentativa de criação de ZPD (VYGOTSKY, 2006), que pode aqui ser compreendida por meio da interação entre professora e alunos.

Quando o aluno diz que não lê a conta porque a mãe não deixa, a discussão muda de foco, ou seja, passa dos levantamentos das diferentes práticas de leitura para a responsabilidade do uso adequado dessa habilidade conforme podemos ver no turno nº 81 “**tem que saber o nome da pessoa. Tem que acertar o nome da pessoa.** Entregar para o vizinho, não pode abrir”. A noção de obrigação de certeza do nome da pessoa é demonstrada enfaticamente pelas construções linguísticas – “**tem que saber/tem que acertar**”.

Essa preocupação que a leitura adequada traz consigo nem sempre é motivo de reflexão por leitores que usam a leitura de forma competente, pois, para

tais leitores, esta é uma prática corriqueira. Isso demonstra como os sentidos-e-significados do aluno a respeito de leitura são vistos não só na dimensão da vida prática como, também, ética.

O excerto a seguir apresenta o levantamento de práticas de leitura que o aluno presencia em seu convívio e também sobre o que ele gostaria de ler.

Excerto 3 – 2ª Reunião 06/03/2013

Realização Linguística	Sentidos-e-Significados
<p>T114.PP: Não conhece, mas tá bom, deixa quieto essa história aí. Joãozinho e a sua mãe lê o quê?</p> <p>T115.Joãozinho: De vez em quando.</p> <p>T116.PP: De vez em quando ela lê, é? O que ela gosta de ler?</p> <p>T117.Joãozinho: Lê aquele negócio de signos.</p> <p>T118.PP: De quê?</p> <p>T119.Joãozinho: Signos.</p> <p>T120.PP: Signos Ah, ela gosta de horóscopo.</p> <p>T121.Joãozinho: É. Ou lê aqueles livros de historinhas de amor.</p> <p>T122.PP: Histórias de amor? Ah revistinhas de amor, aquelas Sabrina, essas coisas assim? Ah, cada um tem m gosto né, que Joãozinho. E você, se você vai ler o que você gosta de ler? Eu já pergunto pra você Alessandro. O que você gosta de ler?</p> <p>T123.Joãozinho: Eu ia gostar de ler...</p> <p>T124.PP: Ia gostar?</p> <p>T125.Joãozinho: Ia gostar de ler histórias em quadrinhos.</p>	<p>Leitura é uma questão de gosto</p> <p>Para o aluno, práticas de leitura por fruição é algo ainda a ser conquistado</p>

Neste excerto ainda vemos que a professora continua sua investigação a respeito dos possíveis modelos de leitura/leitores dos alunos além do espaço escolar. No excerto 114 “**Joãozinho e a sua mãe lê o quê?**”. Com essa pergunta parece que a professora quer fazer com que os alunos reflitam sobre as práticas de leitura no espaço familiar.

Talvez ela acredite ser importante que os filhos vejam os pais lendo. Joãozinho não responde sobre o que a mãe lê e, sim, fala sobre quando ela lê, conforme podemos ver **De vez em quando**. A resposta do aluno deixa claro que não há hábitos frequentes de leitura em sua casa.

A professora faz uma pergunta de aprofundamento, primeiro retomando a resposta do aluno para saber o gosto de leitura de sua mãe. Porém, ao saber o tipo de leitura da mãe de Joãozinho turno 117 **“Lê aquele negócio de signos,”** ela parece ter uma postura preconceituosa como podemos ver no turno 122 **“Ah, cada um tem um gosto né, Joãozinho.”**

A respeito dos letramentos e os tipos de leitura que as pessoas fazem, Rojo (2009.p) menciona o trabalho de Abreu (2003) *“.....contrariamente ao propalado, o povo brasileiro lê e gosta de ler, quando pode, para se distrair. Só não lê o que a cultura valorizada que a escola espera que leia.”*

Ainda no turno 119, a professora faz a pergunta: **E você, se você vai ler, o que você gosta de ler?** Num processo de reelaboração tendo o cuidado de primeiro modalizar hipoteticamente a respeito do gosto de leitura de Joãozinho e, em seguida, fazendo a pergunta de informação **O que você gosta de ler?.** Porém Joãozinho deixa transparecer sua condição de não saber ler no turno 120 – **eu ia gostar de ler**. Aqui, Joãozinho fala de sua impossibilidade de ler agora, no presente.

A professora se utiliza da mediação pela linguagem para organizar a discussão com foco na reflexão dos alunos sobre as suas necessidades/desejos. Segundo Ozella (2006), *ao utilizarmos a categoria mediação, possibilitamos a utilização, a intervenção de um elemento/um processo, em uma relação que antes era vista como direta, permitindo-nos pensar em objetos/processos ausentes até então*. Com isso fica a compreensão de que o discurso para atingir tal objetivo, não é totalmente linear, sem tropeços, mas sofre reformulações constantes.

No próximo excerto a professora questiona o aluno Alessandro a respeito de suas preferências de leitura.

Excerto 4 – 2ª Reunião 06/03/2013

Realização Linguística	Sentidos-e-Significados
------------------------	-------------------------

<p>T128.PP: Então você gosta da turma da Mônica e dos Super-Herois, legal, eu também gosto da turma da Mônica. Alessandro fala e você, o que você gosta de ler? Ou você gostaria de ler?</p> <p>T129.Alessandro: Igual a ele eu ia gostar de ler, eu gostaria de ler</p> <p>T130.PP: Gostaria de ler o quê? Assim, o que seria o seu gosto, que você fala assim, se eu soubesse ler eu gostaria de ler...o quê?</p> <p>T131.Alessandro: A Bíblia.</p> <p>T132.Joãozinho: Eu sabia. (risos)</p> <p>T133.PP: Quem você vê lendo a Bíblia?</p> <p>T134.Joãozinho: os amigos dele né ..</p> <p>T135.Alessandro: Meus amigos.</p> <p>T136.PP: Seus amigos lêem a Bíblia?</p> <p>T137.Alessandro: Os crentes da igreja vão lá em casa.</p> <p>T138.PP: É eles vão na sua casa? Crentes é...</p> <p>T139.Alessandro: Vão chamar pra ir para igreja.</p> <p>T140.Joãozinho: Mas agora, tu parou né?</p> <p>T141.PP: É? Parou, mas você gosta de ir? E por que você acha importante ler a Bíblia?</p> <p>T142.Alessandro: Porque aprendo a palavra de Deus.</p>	<p>A leitura favorita aparece no plano de idealização</p>
--	---

Como podemos ver a professora faz questões ao Alessandro muito parecidas às de Joãozinho, porém dá pistas de que já espera uma resposta de um futuro incerto para tal realização como vemos no turno “**Alessandro fala e você, o que você gosta de ler? Ou você gostaria de ler?**” Já no turno 127 “**Igual a ele eu ia gostar de ler, eu gostaria de ler**”. Esse modo do aluno se expressar também pode ser visto como confissão de sua exclusão de práticas de letramentos.

No turno 128 – a professora insiste por meio de pergunta de aprofundamento. **Gostaria de ler o quê? Assim, o que seria o seu gosto, que você fala assim, se eu soubesse ler eu gostaria de ler...o quê?** A professora constrói as perguntas primeiro com distanciamento já que pergunta para Alessandro, mas finaliza colocando o aluno como enunciador responsável de seus desejos como podemos ver com o trecho: “.... **se eu soubesse ler eu gostaria de ler..**”. Alessandro responde no turno 129 - **“A Bíblia”. E porque você acha importante ler a Bíblia?”** 141 **“Alessandro - porque aprendo a palavra de Deus.”**

Segundo Bakhtin (2006), quando o indivíduo exprime seu pensamento por meio de uma enunciação, ocorrem mudanças, de acordo com o contexto social, no ato de fala e, acima de tudo, em relação aos interlocutores concretos. São essas manifestações que interessam às questões de linguagem, isto é, a subjetividade revelada por meio de conteúdos sociais.

Nos turnos acima analisados, percebe-se um esforço por parte da professora em fazer com que o aluno se posicione em relação à sua identidade como leitor. Na perspectiva crítica de construção de conhecimento segundo Paulo Freire (2014), o que ocorre nos turnos acima analisados pode ser compreendido de acordo o que diz o leitor.

3.2 SENTIDOS-E-SIGNIFICADOS ATRIBUIDOS PELA PROFESSORA SOBRE LEITURA

A professora também atribui sentidos-e-significados à habilidade de leitura, como podemos ver a seguir:

Excerto 5 – 2ª Reunião 06/03/2013

Realização Linguística	Sentidos-e-Significados
<p>T92.PP: Ah tá. Então entregar cartas tem que saber ler e escrever pra mexer com cartas né, tanto escrever quanto receber. Muito bem. Outra coisa Joãozinho, vou terminar com ele pra depois falar com você, tá Alessandro. Joãozinho quem na sua casa lê bastante, quem você vê lendo na sua casa?.....Seu pai, sua mãe..</p> <p>T93.Joãozinho: meu pai!</p> <p>T94.PP: Seu pai o que ele lê?</p> <p>T95.Joãozinho: Lê muito a Bíblia.</p>	<p>É importante saber as práticas de leitura vivenciadas por eles.</p>

A professora assegura a discussão por meio de um marcador de confirmação “**Ah tá**” no início do turno, retomando a resposta do aluno à discussão anterior. Faz, ao mesmo tempo, uma pergunta de confirmação em tom de afirmação “**Então entregar cartas tem que saber ler e escrever, pra mexer com cartas né, tanto escrever quanto receber**”. Essa estratégia de sugestões de atividades relacionadas ao objeto em questão, no caso, “entregar cartas”, possibilita dar andamento à discussão. Isso pode ser entendido como uma forma da professora considerar que a resposta do aluno pode servir como material para dar sequência à discussão.

Entretanto, ela muda de assunto quando sugere a Joãozinho que ainda há outras perguntas deixando, assim, de expandir a discussão. Mesmo com a atenção voltada para Joãozinho, a professora diz a Alessandro que logo o atenderá.

Essa postura da professora pode ter a intenção de assegurar a participação do aluno ouvinte na discussão. Transferindo essa discussão para o plano teórico, as ações da professora podem ser compreendidas de acordo com o conceito de formação dos processos psicológicos superiores Vygotsky (1934/2007). Para que tais processos sejam desenvolvidos, o indivíduo num primeiro momento partilha de conhecimentos/aprendizagem no plano interpessoal e, posteriormente, sua vivência anterior se transforma no plano intrapessoal, e assim sucessivamente.

Assim, não só o aluno questionado teve oportunidade de refletir sobre o tópico, mas também o outro aluno, que estava aguardando sua vez, pode fazê-lo. Por outro lado, pode-se pensar essa discussão à luz das práticas de letramento, pois segundo Barton e Hamilton (2000), *as práticas de letramento correspondem ao que as pessoas fazem com o letramento. Entretanto, práticas não são unidades observáveis de comportamento, uma vez que elas envolvem valores, atitudes, sentimentos e relações sociais*. Para os autores as práticas de letramento estão diretamente ligadas à constituição do sujeito e ao meio em que atua.

A professora prossegue com uma pergunta de informação como podemos ver – **“quem você vê lendo na sua casa? Seu pai...., sua mãe..”** no final do turno. Essa pergunta aponta os sentidos-e-significados da professora a respeito de modelos de leitores que os alunos podem ter fora do ambiente escolar.

O tipo de pergunta visando informação não é muito produtivo como podemos observar, já que o aluno responde no turno 93– **“meu pai!”** e dá por encerrado o assunto. A professora tenta aprofundar a discussão utilizando-se da resposta do aluno, como é comum nesse tipo de perguntas de aprofundamento e vale-se ainda de uma pergunta de pedido de informação no turno 94- **“Seu pai, o que ele lê?”** Parece que a professora atingiu seu objetivo por meio das perguntas construídas num processo de negociação.

Excerto 6 - 2ª Reunião 06/03/2013

Realização Linguística	Sentidos-e-Significados
<p>T180.PP: “então, o Título dele é O Rouxinol do Imperador. O que vocês acham que vai falar esse texto , o que conta este texto o que pode contar pra nós? Vocês já viram um Rouxinol?</p> <p>T181.Alessandro: Não</p> <p>T182.PP: O que é um Rouxinol?</p> <p>T183.Joãozinho: O rouxinol é que fica na água aquilo que fica Tum, Tum, Tum Tum,.</p> <p>T184.PP: Tem rouxinol que fica na água?</p> <p>T185.Joãozinho: Tem.</p> <p>T186.PP: Que água?</p> <p>T187.Joãozinho: Nas praias.</p> <p>T188.PP: Tem ?</p> <p>T189.Alessandro: Tem? Eu nunca vi não.</p> <p>T190.PP: Eu também nunca vi não. Mas o que é um rouxinol então?</p> <p>T191.Joãozinho: Que eu saiba tem dois tipos de rouxinol.</p> <p>T192.PP: Tem dois tipos de rouxinol, mas você não sabe explicar?</p> <p>T193.Joãozinho: Um monte.</p> <p>T194.PP: Um monte, então o que é um imperador?</p> <p>T195.Alessandro: É um homem.</p> <p>T196.PP: É um homem, mas que homem?</p> <p>T197.Joãozinho: rouxinol.</p> <p>T198.PP: Um homem rouxinol?</p> <p>T199.Alessandro: Não, é um homem.</p> <p>T200.PP: Que homem Alessandro?</p> <p>T201.Alessandro: Imperador,,,,,,,,,? É um homem que é</p>	<p>É necessário levantar os conhecimentos prévios junto aos alunos antes da leitura.</p>

<p>rico e...</p> <p>T202.Joãozinho: Rico e trabalha no rouxinol</p> <p>T203.PP: Trabalha no rouxinol? É?</p> <p>T204.Alessandro: Ou também..</p> <p>T205.Joãozinho: É o nome dele.</p> <p>T206.Alessandro: Que manda nas pessoas</p> <p>T207.Joãozinho: Nas pessoas rouxinol</p> <p>T208.PP: Ah o nome das pessoas é rouxinol?</p> <p>T209.Alessandro: É.</p> <p>T210.PP: Vou por aqui na lousa o que vocês falaram que é o rouxinol é. Então rouxinol é um homem.</p> <p>Olha ele é um homem vocês falaram ele é um homem rico. O que mais que vocês falaram?</p> <p>T211.Alessandro: Ele ...</p> <p>T212.PP: O imperador é um homem rico vocês falaram. Mas como é que é, ele é um rouxinol, é um homem</p> <p>T213.Joãozinho: Ele manda.</p> <p>T214.Alessandro: Ele manda nas pessoas</p> <p>T215.Joãozinho: Não, ele manda na sociedade.</p> <p>T216.PP: Ah ele manda nas pessoas, manda na sociedade você falaram.</p> <p>T217.Alessandro: Ele tem escravos</p> <p>T218.PP: Espera um pouquinho, ele tem escravos?</p> <p>T219.Alessandro: Não</p> <p>T220.PP: Ele tem o quê?</p> <p>T221.Alessandro: Nada</p> <p>T222.Joãozinho: Ele tem tipo assim, ele manda na sociedade pra ter alimento.</p> <p>T223.PP: Ah... ele manda nos alimentos? Tá bom então vamos ver se é isso mesmo que vocês falaram né? Vocês têm que prestar atenção pra ver se tudo isso que vocês falaram é verdade.</p>	<p>É importante confrontar o que diz o texto e as inferências feitas pelos alunos.</p>
---	--

Conforme vemos neste excerto a professora desenvolve uma discussão para levantar junto aos alunos alguns conhecimentos prévios sobre o texto que vai ler. Parece que a professora pensa ser importante discutir a partir do título. Na fala da professora no turno 180 - então, o Título dele é O Rouxinol e o Imperador. **O que vocês acham que vai falar esse texto, o que conta este texto o que pode contar pra nós?** - nos termos em destaque, ela oferece pistas aos alunos de que o texto tem algo a dizer, como se fosse a materialização das ideias do autor e que o leitor só precisa ouvi-las para entender. Entretanto, essa percepção de leitura da professora não se confirma, pois de acordo com os dados foi necessário iniciar um levantamento de questões para construção dos significados num processo de cooperação.

O desenvolvimento da interação neste excerto por parte da professora se realiza inteiramente por meio de perguntas. As perguntas de informação no turno 180 e 181 - **Vocês já viram um Rouxinol? e o que é um Rouxinol?** - desencadearam uma série de hipóteses nos alunos até o turno 191. A partir daí a professora coloca em jogo o nome imperador. Alessandro responde rapidamente à pergunta e a mantém mesmo com a resposta de Joãozinho de que o imperador era um homem rouxinol. Porém se desestabiliza no turno 207, ao aceitar a sugestão de Joãozinho de que ele manda nas pessoas rouxinol.

Podemos ver que mesmo a partir do título os alunos fazem inferências que, se não forem postas em reflexão, podem levar a uma leitura confusa. O conflito aqui instaurado se deu no plano de conhecimentos que os sujeitos da interação possuem por meio das relações que os constituem. Isso pode ser visto na sensível assimetria dos discursos de Alessandro e Joãozinho. Enquanto Alessandro acredita que imperador é um homem poderoso que governa, pois manda nas pessoas e cuida dos alimentos, Joãozinho diz que ele é um rouxinol, e mais à frente, diz que ele manda nas pessoas rouxinol.

Fica claro que Alessandro tem noção do seja um imperador e sua função, mas diante das afirmações de Joãozinho cede aceitando a sugestão do outro. Nesse sentido, podemos pensar o sujeito e sua relação com a linguagem como fenômeno social, na perspectiva de Bakhtin (1984).

Na visão bakhtiniana a constituição do sujeito se dá num processo de assimilação da palavra e discurso do outro num processo que resulta em um discurso final que contém palavras próprias e as usadas pelo outro. Por outro lado, os dados mostram que a reflexão sobre o texto a ser lido gerou negociação na tentativa de construção de significados num processo de cooperação que, de acordo com o conceito de formação de processos psicológicos superiores de Vygotsky (2007), fazem parte da constituição dos sujeitos, já que em primeira instância se realiza no plano interpessoal e que posteriormente no intrapessoal.

Excerto 7 – 2ª Reunião 06/03/2013

Realização Linguística	Sentidos-e-Significados
<p>T258.PP: Estão imaginando eles andando dentro de uma mata e procurando um pássaro que nem é tão grande? Estão imaginando aquelas árvores balançando, escurinho, cheirando mato né. Espera aí eles ouviram um mugido.</p> <p>T259.Alessandro: É um lobo.</p> <p>T260.PP: É um lobo? Lobo muge? Sério</p> <p>T261.Joãozinho: Ele faz UUU.....</p> <p>T262.PP: Não é outro bicho que muge não?</p> <p>T263.Joãozinho: - - é o pássaro</p> <p>T264.PP: É o rouxinol que está mugindo? Pássaro muge?</p> <p>T265.Alessandro: Ruge.</p> <p>T266.P: Ruge ? quem ruge é leão né? Vamos ver</p>	<p>Ativar a imaginação pode ser um auxílio para construção de sentido do texto.</p>

Parece que a professora acredita ser importante despertar a imaginação dos alunos durante a leitura. Segundo Paulo Freire (1997, p.11) ” a compreensão

do texto a ser alcançada por sua leitura crítica implica a percepção das relações entre o texto e o contexto.”

Talvez a proposta da professora de que os alunos imaginassem um ambiente para composição do texto tivesse a intenção de que eles se apropriassem dos significados partindo de coisas mais próximas de sua realidade, já que são habitantes de uma região onde isso é comum, como podemos ver no turno 258: **“Estão imaginando** eles andando dentro de uma mata e procurando um pássaro que nem é tão grande? **Estão imaginando aquelas árvores balançando, escurinho, cheirando mato né.** Espera aí eles **ouviram um mugido.”**

Parece que a professora acha importante os alunos compreenderem que, ao lermos, podemos utilizar recursos que estão implícitos para construir sentidos e, assim, fazer a conexão entre o que é escrito e o que o leitor pode vivenciar relacionando com uma realidade conhecida. Esse movimento de transição do plano real para o plano imaginário ou já vivenciado pelo leitor pode ser relacionado ao que afirma Paulo Freire (1997,p.11): *“A leitura do mundo precede a leitura da palavra, daí que a posterior leitura desta não possa prescindir da continuidade da leitura daquele.”*

A seguir, serão analisados excertos da 4ª reunião realizada dia 06/04, em que a professora tenta organizar o ambiente para dar andamento ao assunto da reunião.

Excerto 8 - 4ª Reunião 02/04/2013

Realização Linguística	Sentidos-e-Significados
<p>T4.PP: Hum-m que tal vocês colocarem as cadeiras igual vocês colocaram aquele dia, bem.. igual vocês colocaram aquele dia todo mundo perto da professora...põe a sua também Alessandro..</p> <p>T5.Alef: Professora eu vou ver, tá gravando?</p> <p>T6.PP: Não ainda não.</p>	<p>– É importante organizar o ambiente</p>

<p>T7.Joãozinho: Tá.... (diz isso como se tivesse cantando).</p> <p>T8.P: Só vê não aperta nada. (fala incompreensível neste trecho), Joãozinho deixa ele por a carteira aí.</p>	
--	--

No turno 4, a professora tenta organizar o ambiente de forma que todos possam participar das atividades. Para tanto, pede opinião dos alunos na forma modalizadora “**que tal vocês colocarem as cadeiras, igual vocês colocaram aquele dia, bem.. igual vocês colocaram aquele dia todo mundo perto da professora....**”. Isso parece mostrar que é importante para a professora incluir todos os alunos na atividade a ser desenvolvida. Esse acolhimento para com os alunos parece indicar que a professora considera que eles são participantes ativos nas atividades.

Excerto 9 - 4ª Reunião - 02/04/2013

Realização Linguística	Sentidos-e-Significados
<p>T33.PP: Olha deixa a professora falar uma coisa, primeiro de tudo: vocês se lembram o que nós fizemos a semana passada?</p> <p>T34.Alessandro : Professora você leu um texto pra nós</p> <p>T35.PP: como é que se chamava o texto?</p> <p>T36.Alef: texto ... textinho i.. eu não vim professora!</p> <p>T37.PP: você não veio mas eles dois sim . fica quieto Joãozinho !!</p> <p>T38.Alessandro: do pássaro que cantava pro homem lá.</p> <p>T39.PP: Que homem? O que que ele era lá?</p> <p>T40: Alessandro: ele era um rei.</p> <p>T41:PP: Hein Joãozinho ele era um rei quem era o homem hein Joãozinho ?</p>	<p>É relevante retomar os conteúdos</p>

<p>T42.Joãozinho: Que queria o passarinho.</p> <p>T43.Alessandro: Que queria o passarinho, só isso.</p> <p>T44.Joãozinho: Um homem fez um passarinho de brinquedo que quebrou</p> <p>T45.Alessandro: É ele pegou .. e o passarinho só ficava repetindo</p> <p>T46.Joãozinho: Só ficava repetindo e cantava uma vez por ano</p> <p>T47.Alessandro: É só uma vez por ano.</p> <p>T48.Joãozinho: Aí ele ficou solitário (diz isso cantando)</p> <p>T49. Alessandro: É, aí ele adoeceu</p> <p>T50.PP:Solitário</p>	
--	--

A professora inicia a discussão no turno 33, chamando a atenção dos alunos para o que tinham feito na reunião anterior. Este pode ser um meio da professora recuperar o conteúdo como aparece no turno **35 – PP – como é que se chamava o texto?**. Para dar sequência à discussão, a professora parafraseia o que os alunos dizem. Para garantir a participação de todos, a professora aproveita a resposta de um aluno para pedir confirmação a outro como é visto nos turnos a seguir: **40 - Alessandro: ele era um rei. 41 – PP – Hein Joãozinho ele era um rei quem era o homem hein Joãozinho?**.

A partir daí parece que o objetivo da professora foi alcançado, pois os alunos desenvolvem o relato num processo de cooperação e organização. Esse processo pode ser considerado produtivo já que o turno 43, quando o aluno Alessandro diz “**só isso**” querendo encerrar o assunto, é motivado por Joãozinho seguindo na composição do relato. A professora apoia a conversa parafraseando o que o aluno diz a respeito da situação do personagem da história. A ação da professora pode ser entendida neste excerto como a de par mais experiente de acordo Vygotsky (2006).

No excerto seguinte vê-se uma atividade em que os alunos recontam o que foi lido, com o intuito de que pudessem dar opinião a respeito.

Excerto 10 – 4ª Reunião 02/04/2013

Realização Linguística	Sentidos-e-Significados
<p>T54.Joãozinho: Ele viveu! Ele nunca cantou pra pessoa que não viveu! Aí o pássaro falou que era pra viver livre, a hora que ele quisesse ele chamava o pássaro pra cantar.</p> <p>T55.PP: Ah é?</p> <p>T56.Alessandro: Ele falou assim pro homem: eu fico com você com uma condição, não me prender na corrente me deixar livre pra cantar na hora que eu quiser, na floresta nos jardins..</p> <p>T57.Joãozinho: Xardins, jardins (diz <i>jardins</i> imitando Alessandro que troca o som de “J”, por X e por último pronuncia correto como se estivesse ensinando ao Alessandro).</p> <p>T58. Alessandro: É, jardins, ele.. é que homem prendia a um negócio na perna dele, deixava ele andar com uns negócio com uma corrente aí ele voava com corrente de ferro depois voltava e ficava presa na gaiola</p> <p>T59.Joãozinho: Ele falou que.. .. ele fez uma proposta: ele queria voar livre, pra ver como é que os guardas aprontam e começam a matar os outros.</p> <p>T60.Alessandro: Hann?</p> <p>T61.PP: Ah! Ele queria contar tudo o que acontecia. Muito bem Joãozinho olha só como você se lembrou disso. Eu fico muito contente Alessandro que você se lembre de tanta coisa. E aí vocês gostaram dessa história? Quem é o herói dessa história tem herói ou não tem?</p> <p>T62.Joãozinho e Alessandro: O passarinho</p> <p>T63.PP: O passarinho. Vocês acham que aquele imperador, vocês lembram que era um imperador, aprendeu uma lição?</p> <p>T64.Joãozinho e Alessandro: Aprendeu.</p> <p>T65.Joãozinho: Aprendeu nunca prender ninguém.</p>	<p>O reconto da leitura feita pelos alunos é importante</p> <p>É preciso Incentivar os alunos a serem críticos/dar opinião</p>

<p>T66.PP: Depois eu vou te dar esse texto pra você ver como é que é tá Alef?</p> <p>T67 – Joãozinho: Aí, você vai fazer.</p> <p>T68 – PP – Mas o que vocês acharam daquela nossa leitura, foi boa , foi importante, não foi, que que vocês acham?</p>	
--	--

Ainda neste excerto os alunos continuam a recontar a história. A professora valoriza o que eles dizem, servindo de estímulo para continuação da história. No turno **59 – Joãozinho – Ele falou que.. .. ele fez uma proposta: ele queria voar livre, pra ver como é que os guardas aprontam e começam a matar os outros**, vemos que Joãozinho recria a história com elementos trazidos de seu convívio social, já que na história original os fatos são diferentes.

Isso fica evidente com a exclamação de Alessandro no turno 60 **Hann?**. Essa reação demonstra que a leitura nesse ponto atingiu a cada aluno de maneira diferente. Talvez Alessandro tenha entendido a história em seu sentido literal. Já para Joãozinho foi possível fazer da história uma atividade criadora em relação com a realidade. De acordo Smolka (1995, p 132), “...a leitura envolve também a atividade do leitor que atribui sentidos ao texto a partir das relações que estabelece, segundo suas experiências.”

Outra ação da professora pode ser vista pelo fato de ela ter passado do questionamento de relato para a possibilidade dos alunos formarem uma opinião a respeito das atitudes do personagem da história como vemos em **63 – PP – O passarinho. Vocês acham que aquele imperador, vocês lembram que era um imperador, aprendeu uma lição?** Ainda podemos ver que a professora continua dando voz aos alunos ao perguntar sobre a opinião deles a respeito da leitura, propiciando que tenham atitudes críticas a respeito do assunto.

A seguir é apresentado um excerto em que a professora trabalha uma palavra com significado relevante na leitura da reunião anterior.

Excerto 11- 5ª Reunião - 02/04/2013

Realização Linguística	Sentidos-e-significados
<p>T90 PP – Mas por que você ainda não perguntou Alessandro. Tá bom não faz mal. Carlos, obrigada por ter apagado a lousa, tá. Ó, só pra gente recordar, eu vou colocar uma palavra aqui na lousa, tá. Alef, se você conseguir ler, você não fala tá. Deixa eles dois primeiro, se eles não conseguirem aí você vai falar para professora tá?</p> <p>T91.Alef: Professora, a primeira letra é (i), né?</p> <p>T92.PP: Puxa vida né, Alef, barbaridade né?</p> <p>T93.Alef: É (T)?</p> <p>T94.PP: Não, antes você não sabia ler? Só isso que te respondo.</p> <p>T95.Alef: É o (i), não é ?</p> <p>T96.PP: É o (i)? O que a professora escreveu aqui?</p> <p>T97: Todos alunos juntos é o (I) M</p> <p>T98.Alessandro: professora que letra é essa aí?</p> <p>T99.PP: é o (M).</p> <p>T100.Joãozinho: I - M</p> <p>T101.PP: Como é que que é Joãozinho? Eu posso falar I – M ou junto? Não. Vamos lá, vamos ler.?</p> <p>T102.Joãozinho: I – e</p> <p>T103.Alessandro: I – M</p> <p>T104:Joãozinho: (E-R-A)</p> <p>T105.PP: Mas leiam</p> <p>T106.Alessandro: DA</p> <p>T107.Joãozinho: Dar pra você</p> <p>T108.PP: Juntar ó juntar É difícil?</p> <p>T109. Alessandro: É.</p> <p>T110.PP: Não vamos , vamos</p> <p>T111.Joãozinho: I – E</p>	<ul style="list-style-type: none"> • É preciso negociar com os alunos para realizar a atividade • Ler com foco na decodificação da palavra pode ser importante

T112.PP: Então isso aqui não vale nada né? Im –pe-	
T113.Alessandro: ra- dor	
T114. PP: Ah , adivinhou agora né?	
T115.Todos juntos: Aaaahhhh! Imperador.	

Após a discussão dos alunos sobre determinados assuntos, a professora faz uso da adversativa para retomar o assunto e finalizá-lo. Para tanto, tenta reorganizar o grupo num processo de negociação conforme podemos ver no turno 90. A professora, com o objetivo de trabalhar uma palavra significativa do texto lido anteriormente, escreve IMPERADOR na lousa.

Apesar de ter oportunizado a reconstrução da estória pelos alunos num processo de liberdade de criação, no momento em que pretende que os alunos leiam uma palavra retirada do texto lido anteriormente, restringe a participação do aluno Alef na atividade.

Tal procedimento se dá pelo fato do aluno apresentar um desenvolvimento mais avançado em relação aos outros conforme podemos ver nos turnos 90, 92 e 94 respectivamente: **“Alef, se você conseguir ler, você não fala tá. Deixa eles dois primeiro, se eles não conseguirem aí você vai falar para professora tá? / Puxa vida né Alef, barbaridade né? / Não, antes você não sabia ler? Só isso que te respondo.”** Alef deixa claro sua dúvida quanto as letras I e T, quando faz perguntas com diferentes hipóteses nos turnos a respeito nos turnos 91” **Professora, a primeira letra é (i), né?”** no turno, 93 **“É (T)?”** e 95 **“ É o (i), não é ?”**.

Podemos notar que o aluno não desiste de querer saber e só é atendido pela professora com uma pergunta em forma de resposta. Em seguida, ela pede que todos leiam juntos, desconsiderando, assim, uma oportunidade de discussão a respeito da dúvida levantada por Alef quanto às letras. Como afirma Solé (1998, p. 58) deve-se aproveitar a ideia de que as crianças sabem que o escrito diz coisas e que, portanto, essa percepção deve ser aproveitada e melhorada:

“Se isso não se levar em conta, ou seja, se se trabalhar apenas o código de uma forma mais ou menos isolada, descontextualizada, não só deixamos de aproveitar

esta bagagem significativa e funcional, como contribuímos para que a ideia de leitura construída pela criança seja errônea: ler é dizer letras sons ou palavras”.

Por outro lado, poderia ser entendida como a construção coletiva de uma ação leitora, na qual todos os engajados na atividade exercem colaboração entre si.

O fato de o aluno Alessandro terminar de ler a palavra *imperador* após a professora dizer duas sílabas e ainda lerem juntos a mesma palavra no turno 115, não significa que os alunos tenham, no mínimo, decodificado a palavra. O mesmo raciocínio é válido para a fala da professora, quando diz que o aluno adivinhou; essa percepção pode ser considerada como a estratégia de previsão, conforme Solé (1998) já que essa estratégia tem a ver com os significados que o leitor imagina para determinada leitura, e não simplesmente a junção de sílabas para formar palavras. Isto fica evidente, pois o aluno Alessandro só finalizou a palavra após a professora ter lido metade dela. E ainda podemos observar a admiração deles no turno 115. Isto significa que não houve leitura nem mesmo como um processo de decodificação.

O excerto a seguir demonstra os sentidos e significados assumidos por Joãozinho sobre não saber ler, a partir da construção de outra professora.

Excerto 12 – Reunião 16/03/2013

Realização Linguística	Sentidos-e-Significados
<p>T1.PP: Bom vamos lá então, deixa a professora falar uma coisa com vocês. É..., como é que foi a semana de vocês?</p> <p>T2.Alessandro: Foi bem.</p> <p>T3.PP: Foi bem? O que você fez na sala de aula Alessandro?</p> <p>T4.Alessandro: Eu fiz..., faltei , ensaiei pro desfile...</p> <p>T5.PP: Ensaiou pro desfile? É?....</p> <p>T6.Alessandro: Pro desfile lá em Poá....</p> <p>T7.PP: Domingo , nós vamos, eu também vou também.</p> <p>T8.Alessandro: Eu vou desfilar.</p>	<p>É preciso sentir-se igual a outro/ter direitos iguais</p> <p>Quem não sabe ler então é burro</p>

<p>T9.Joãozinho ; Eu não vou.</p> <p>T10.PP: Você não vai por que Joãozinho?</p> <p>T11.Joãozinho: Porque a professora falou que eu sou burro.</p> <p>T12.PP: Você é o quê? Ai..., eu não ouvi o que a professora falou que você é.</p> <p>T13.Alessandro: Burro.</p> <p>T14.PP: Por que você é burro? Qual professora falou que você é burro?</p> <p>T15.Alessandro: Joãozinho</p> <p>T16.Joãozinho e Alessandro: A de física.</p> <p>T17.PP: A de Educação Física?</p> <p>T18.Joãozinho: Aí ela falou que eu não vou, eu falei: tem alguma pessoa que vai e não sabe ler? Ela falou... (a professora deve ter respondido por gesto, já que a resposta não aparece no áudio).</p> <p>T19.PP: Ela falou que você não vai porque você é burro e porque você não sabe ler, ela falou?</p> <p>T20.Joãozinho: Se uma pessoa não sabe ler então..., é burro.</p> <p>T21.PP: Ela falou isso qual professora?</p> <p>T22.Joãozinho: A de física.</p> <p>T23.PP: Como é que ela chama?</p> <p>T24. Joãozinho: Acho que é a L, não ..., é uma loira.</p> <p>T25.PP: É a L? Tem L e J.</p> <p>T26.Alessandro: J. É uma loirinha</p> <p>T27.Joãozinho: Mas o que você aprontou pra ela fazer, falar isso?</p> <p>T28.Alessandro: Ele não fez...</p> <p>T29.Joãozinho: É por que na física dela... eu não consigo aprender, não sei coisar (fazer) a lição então</p> <p>T30.PP: Ela falou que você não faz a lição, que você não vai então, porque você é burro?</p>	<p>Não consegue aprender.</p>
--	--------------------------------------

<p>Não entendi Joãozinho, o quê que ela falou?</p> <p>T31.Joãozinho: QUE EU SOU BURRO. (Aluno fala em voz alta) Que eu não vou porque não sei ler.</p>	
--	--

Vemos no excerto acima como alunos e professora desenvolvem uma discussão sobre quem iria ao desfile de aniversário da cidade que seria no dia 25 de março. A discussão tinha como tema central a proibição à participação de Joãozinho no desfile da cidade, feita pela professora de Educação Física, como podemos ver no turno o turno 16: **Aí ela falou que eu não vou, eu falei: tem alguma pessoa que vai e não sabe ler?**. Joãozinho questiona seu direito de participar na atividade do desfile como os outros e usa, para isso, a comparação de outra pessoa que também não sabia ler, mas que ainda assim iria desfilar.

Soares (2003) afirma que a exclusão do agir e do participar politicamente, não é fruto da ignorância em decorrência do analfabetismo, e sim, resultados das iniquidades sociais, as quais *“impõem limites aos exercícios dos direitos civis e políticos que constituem a cidadania.”* Joãozinho, apesar de questionar se outra pessoa na mesma condição iria ao desfile, parece assumir a condição de burro por não saber ler conforme podemos ver no turno 17- **Se uma pessoa não sabe ler então..., é burro.**

Parece que a professora pesquisadora não acreditou ser este o impedimento para que o aluno fosse ao desfile, pois pergunta o que ele aprontou para ter sido excluído e argumenta que talvez isso servisse como castigo. Joãozinho se assume como alguém que não consegue aprender como pode ser visto no turno 26: **É por que na física dela... eu não consigo aprender, não sei coisar (fazer) a lição então...** Quando o aluno diz: “eu não consigo fazer a lição” ele atribui um sentido de que é incapaz de realizar as atividades e não por não querer realizá-las.

CONCLUSÃO DA ANÁLISE DOS DADOS

Escrever o resultado da análise dos dados é mais um momento de reflexão sobre a prática de ser professor que a pesquisa proporcionou. Nesta pesquisa que

teve como objetivo geral contribuir para o ensino-aprendizagem dos alunos com dificuldade de leitura, a análise aponta para as ações que foram direcionadas para processos de reflexão por meio de sucessivos questionamentos no decorrer das atividades de leitura.

Isto significa que a problematização, os conflitos, a negociação, a tentativa de inclusão de todos nas discussões, são composições que fizeram parte do cenário das reuniões do Grupo de Estudo. Essas ações proporcionaram que os sentidos-significados atribuídos sobre leitura tanto da professora como dos alunos emergissem dos dados para que possíveis novos sentidos-e-significados fossem gerados.

Os dados indicam que para alunos com dificuldade de leitura é necessário que o professor problematize as questões que envolvem o ato de ler e suas diferentes dimensões. Isto porque, o que parece óbvio a um leitor experiente, pode ser confuso e desconhecido ao aprendiz de leitura, ora por falta de conhecimento ou dificuldade com o léxico, ora pelos sentidos-e-significados que trazem consigo a respeito de formas de ler.

Tais sentidos-e-significados nem sempre são validados pelos sentidos-e-significados partilhados por uma dada comunidade. Por exemplo, algumas definições dadas pelos alunos sobre determinado assunto ou significado de palavras nas discussões do Grupo causavam estranheza até mesmo entre eles, tal a disparidade de significados sobre o assunto em questão. Isso só se resolvia quando a professora envolvia todos num processo de reflexão no qual as respostas e opiniões dos alunos serviam como base para dar suporte aos posicionamentos dos participantes.

É importante ressaltar que é comum, no contexto trabalhado, que os alunos prefiram omitir o que pensam para fugir da resolução de alguma dificuldade em demonstrar sua opinião sobre algum questionamento feito pela professora. Isto porque sentem insegurança em uma exposição com possível resultado negativo.

No desenrolar das atividades, as ações não tiveram rigidez ou resultados pré-concebidos. As ações se elencavam de acordo com as necessidades surgidas na interação, no momento de sua realização. Dessa forma, foi possível ver novas atribuições de sentidos-e-significados por meio de diversas formas de conceber o objeto em questão.

As contribuições da pesquisa em relação ao ensino-aprendizagem de leitura podem ser vistas principalmente por ser um estudo que buscou conhecer o que os alunos pensam sobre o que é leitura e escrita e o que pensam de seu papel e lugar no mundo letrado. Foi observado que para os alunos, ler e escrever são habilidades entrelaçadas que garantem autonomia e lugar nas ações sociais. Porém, falam dessas possibilidades hipoteticamente, como se fosse algo distante deles.

Dessa forma, as análises mostram que em um estudo de cunho exploratório como este não é possível assegurar um modelo de ação que possa ser replicado. Isto porque há que se considerar a constituição do sujeito como sendo sócio-histórica e, por isso, em constante transformação, bem como o contexto em que está inserido. Pode-se dizer que nesse tipo de estudo os objetivos pré-definidos das ações sofrem constantes reformulações no decorrer de seu desenvolvimento.

Outra questão observada é de que os alunos, apesar de estarem numa fase de adolescência, têm preferência pela leitura de textos considerados como literatura infantil. Talvez sejam marcas do início de sua alfabetização e que são aceitáveis por eles como reflexo do estado em que permanecem desde a primeira infância em relação à aprendizagem de leitura.

Isso é comprovado pelo envolvimento deles na formulação de hipóteses diante das leituras feitas pela professora. Hipóteses que, às vezes, partem de um pensamento infantil, mas que por meio de perguntas feitas pela professora e entre os colegas são resignificadas para um pensamento mais elaborado.

Assim, as análises mostram que os objetivos da pesquisa foram atingidos em relação a contribuição do ensino aprendizagem de leitura, não com atividades próprias de aquisição do código escrito, mas num primeiro momento, como o que significa ler numa perspectiva de construção de significados e não simplesmente decodificação do código escrito. Quanto aos objetivos específicos, foi possível compreender e analisar as ações desenvolvidas entre professora e alunos como momentos de interação, afetividade, compromisso e cumplicidade.

Sendo assim, foi possível responder à pergunta de pesquisa “Como as ações desenvolvidas nos grupos de estudo sobre leitura contribuem para reflexão

sobre práticas de letramento?”, pois nos dados as ações propiciam levantamento de questões sobre práticas de letramento.

A seguir é apresentado o quadro-resumo dos sentidos-e-significados atribuídos pela professora a respeito das atividades de leitura.

RESUMO DOS SENTIDOS-E-SIGNIFICADOS DOS ALUNOS SOBRE LEITURA

- Leitura com finalidade de estudar
- Leitura para trabalhar
- Leitura para dar informação
- Ler para conhecer/saber
- Ler indica certeza/verdade
- Leitura é uma questão de gosto
- Quem não sabe ler então é burro
- A leitura por fruição algo ainda a ser conquistado
- A leitura favorita aparece no plano de idealização

Nas discussões na busca de melhor compreender as dificuldades dos alunos, diferentes sentidos-e-significados sobre leitura foram atribuídos por eles. É importante destacar que, de acordo com os dados, a leitura é vista sempre numa perspectiva positiva.

As dificuldades de leitura que os alunos têm faz com que se sintam muito distantes da possibilidade de dominar essa habilidade, conforme podemos ver em seus sentidos-e-significados. Entretanto, nas reuniões nas quais eram questionados, eles se arriscavam a participar de forma colaborativa.

As interações ocorridas no contexto do Grupo de Estudo também propiciaram um espaço para a geração de novos sentidos-e-significados para a leitura como prática social, tanto para os alunos como para a professora.

RESUMO DOS SENTIDOS-E-SIGNIFICADOS DA PROFESSORA SOBRE LEITURA -

- É necessário levantar os conhecimentos prévios junto aos alunos antes da leitura.
- A confrontação entre o que diz o texto e inferências feitas pelos alunos auxilia no processo de aprendizagem de leitura.
- Ativar a imaginação pode ser um auxílio para construção de sentido do texto.
- É importante saber as práticas de leitura que vivenciadas pelo aluno.
- Pedido de opinião
- Organiza o ambiente por meio de pergunta modalizadoras
- É preciso incluir os alunos na atividade
- O reconto da leitura feita pelos alunos é importante na construção de sentidos
- É preciso Incentivar os alunos a serem críticos/dar opinião
- Negociação com os alunos para realização da atividade
- Leitura com foco na decodificação da palavra

Os sentidos-e-significados da professora sobre leitura aparecem mesclados por diferentes situações. No início das atividades com os alunos me parecia que o

caminho a seguir seria o de trabalhar a leitura atrelada à escrita. Porém, no decorrer das reuniões, percebi que era preciso ouvi-los e que o engajamento deles nas discussões seria a chave para a construção de novos significados.

Desse modo, penso que por minha parte houve modificação, pois percebi que o simples fato de os alunos conhecerem as letras não lhes dá garantia de apropriação do código escrito. Como podem ser vistos nos dados, os sentidos-e-significados da professora se mostram em constante tentativa de acerto.

Em síntese, as interações propiciaram a apreensão dos seguintes sentidos-e-significados com relação ao *saber ler* :

- Os alunos não incluídos no processo de ensino-aprendizagem formal na esfera escolar trazem concepções de leitura que confirmam essa exclusão. Eles manifestam sentidos-e-significados que, inicialmente, reforçam essa condição.
- Ao interagir com seus pares e a professora eles vivenciam a possibilidade da leitura como prática social e revelam sentidos-e-significados que não teriam espaço para reflexão em sala de aula regular.
- A professora, por sua vez, retoma esses sentidos para questioná-los e rerepresenta-los aos alunos, reconstruindo também as suas próprias concepções de leitura e de ensino-aprendizagem.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A busca por realização desta pesquisa é a síntese de um desejo construído pela necessidade de compreender melhor como fazer com que as questões específicas das dificuldades de aprendizagem de leitura dos alunos ocupassem um lugar para reflexão e fugissem da invisibilidade que o sistema de avaliações lhes impõe. Essa invisibilidade se instaura porque, numa visão macro de resultados, as generalizações seguem um padrão de corte considerado adequado às aprendizagens que os alunos devem ter. Isto é, os parâmetros que medem as dificuldades de leitura e escrita não alcançam ou contemplam aquilo que é singular, conforme mencionei na introdução deste trabalho.

Para tanto, recorri ao estudo dessas questões que são específicas, mas que são tratadas de forma generalizada e, portanto, não são vistas em sua profundidade. Refiro-me a essas questões como sendo específicas, pois não se trata daquelas em que o aluno não consegue ler com fluência ou não escreve ortograficamente correto e ainda não consegue compreender o que lê; refiro-me ao estado de alienação/exclusão que alguns alunos do universo escolar vivem dia após dia, até o fechamento do ciclo em que lhes é permitido que permaneçam na escola por direito, se não desistirem no percurso.

É preciso reconhecer que as expectativas que eu tinha no início da pesquisa em relação às transformações que poderiam ocorrer durante o processo de atividades com leitura foram se tornando desafios diante da complexidade em lidar com os problemas surgidos. Isto porque, a princípio, eu considerava que o foco das atividades deveria ser o trabalho com a apropriação das habilidades de leitura e escrita.

Porém, a partir das discussões após as leituras iniciais, percebi que a necessidade de um olhar voltado para construção de significados era o caminho para compreender e ampliar as possibilidades dos alunos se manifestarem a respeito das coisas que organizam seu mundo material. Essa forma de lidar com os problemas trazidos ou levantados nas reuniões do Grupo de Estudo se fundamenta no conceito internalização e externalização que, segundo Vygotsky (DATA), é um processo de constante transformação entre o que se tem como

sentidos-e-significados num determinado momento e sua transformação em novos significados por meio das relações inter e intrapsicológicas.

Quanto à organização da pesquisa e seu andamento, não surgiram problemas considerados como obstáculos que interferissem na realização. Isto porque, nas discussões com minha professora orientadora, eu conseguia perceber que ensinar-e-aprender é um processo e que o planejamento e realização de atividades devem ser adequados às possibilidades do contexto. Acredito ser necessária esta explicação já que, em determinados momentos, foi preciso repensar o que tínhamos planejado como ações futuras.

Também as mães contribuíram para que os alunos comparecessem, valorizando, assim, nosso trabalho. Talvez as condutas dos alunos que demonstraram a vontade de aprender fossem motivadas por suas famílias.

É preciso destacar que esses alunos vinham nos dias de sábado; não tinham, portanto, nenhum compromisso com frequência como se espera em aulas regulares e, no entanto, assumiram de forma comprometida a participação no projeto.

Olhar para trás e ver como as coisas foram e como poderiam ter sido, desperta um sentimento de maior responsabilidade em relação aos alunos. Essa responsabilidade se dá pelo fato de ter enxergado o problema bem de perto, com suas raízes tão profundas, já que são anos e anos de perpetuação de exclusão das práticas de letramento tão caras ao mundo contemporâneo.

Termino esta pesquisa com o sentimento de que simplesmente constatar o problema e não procurar por soluções não é a atitude mais importante e nem tampouco ética de um professor. Por outro lado, na condição de professora pesquisadora é fundamental que tais fenômenos como os desta pesquisa sejam evidenciados e compreendidos para que sejam encontradas formas adequadas de solucioná-los numa perspectiva crítica.

Assim, esta pesquisa serve como marco para pesquisas futuras se aprofundarem em busca de como trabalhar com alunos em grande defasagem de aprendizagem, no sentido de propor ações concretas que envolvam o ato de ler e escrever. Esta pesquisa foi direcionada às questões discursivas dos participantes em relação às práticas de leitura em detrimento das questões mecânicas do que é ler e escrever. Isso não quer dizer que o aprendizado da língua escrita fique em

segundo plano, pois há que se considerar que leitura e escrita são habilidades diferentes mas que se complementam de acordo Tfouni (2006).

Acredito que esta pesquisa contribua com o grupo ILCAE – Inclusão Linguística em Cenários Educacionais - de pesquisa no qual ela está Inserida, pelo fato de ter investigado de forma crítica questões de linguagem que permeiam os espaços escolares com foco na inclusão linguística daqueles que, por vezes, não encontram espaços para suas vozes. Isso tanto para professores como para alunos em contextos como o desta pesquisa.

Desse modo, fazer esta pesquisa significa a realização de um projeto pessoal que teve seus questionamentos desde os tempos da graduação e que ao longo dos anos não se enfraqueceram, mas ao contrário, tiveram suas justificativas mais do que validadas pela realidade do ambiente escolar.

Vista dessa forma, a necessidade de encontrar soluções para o que nos incomoda como professores está sempre relacionada ao outro, isto é, o que nos move não é somente um desejo de ver nossa realização pessoal, mas também o desejo de ver realizado o projeto do outro com quem estamos diretamente implicados.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

AGUIAR, W. M. J. & OZELLA, S. (2006). *Núcleos de significação como instrumento para a apreensão da constituição dos sentidos. Psicologia: Ciência e Profissão*

BAKHTIN, Mikhail. *Estética da criação verbal*. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

_____. *Marxismo e filosofia da linguagem: problemas fundamentais do método sociológico da linguagem*. São Paulo: Hucitec, 2006, 12ª ed.

BAQUERO, Ricardo. *Vygotsky e a aprendizagem escolar*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998, 2ª ed.

BARTON, D. *Preface: literacy events and literacy practices*. In: HAMILTON, Mary et al. *Worlds of literacy*. Clevedon: Multilingual Matters, 1993.

BERGER, Peter; LUCKMANN, Thomas. *A Construção Social da sociedade*. Petrópolis: Vozes, 1976.

BRAGGIO, S. L. B. *Leitura e alfabetização: da concepção mecanicista à sociopsicolinguística*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1992.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros Curriculares Nacionais: terceiro e quartos ciclos do ensino fundamental: língua portuguesa*. Brasília: MEC/SEF, 1998.

COLOMER, Teresa; CAMPS, Anna. *Ensinar a Ler, ensinar a compreender*. Porto Alegre: Artmed, 2002.

FERREIRO, Emília. *Reflexões sobre alfabetização*. São Paulo: Cortez, 2001, 24ª ed.

FREIRE, Paulo. *A importância do ato de ler: em três artigos que se completam*. São Paulo: Cortez, 2006, 48ª ed.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa / Paulo Freire – 49ª ed – Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2014.*

HORIKAWA, A.Y. *Modos de ler de professores em contexto de uma prática de leitura de formação continuada: Uma análise enunciativa*. Tese de doutorado. PUC-SP, 2006

LESSA, A. B. C. T. *Em busca dos sentidos-e-significados*. (Mímeo).

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

JOBIM E SOUZA, Solange. *Infância e linguagem*. Campinas, 1995, 2ª ed.

JURADO. *Leitura e letramento escolar no ensino médio: um estudo explanatório*. [Dissertação de Mestrado] PUC-SP, 2003.

KLEIMAN, Ângela B. *Os significados do letramento, uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita*. Campinas: Mercado de Letras, 1995.

_____. *Leitura: ensino e pesquisa*. Campinas: Pontes, 2001, 2ª Ed, 1ª reimpressão.

LODI, A. C. B. *A leitura como espaço discursivo na construção de sentidos: oficina de surdos*. [Tese de Doutorado] PUC-SP, 2004.

LOPES. *Leitura em inglês com surdos: possibilidades*. [Dissertação de Mestrado] PUC-SP, 2009.

MAGALHÃES, M. C. C; OLIVERA, W. *Vygotsky e BAKHTIN/Volochinov: dialogia e alteridade*. *Bakhtiniana*, São Paulo, v.1, n5, 1º semestre 2011.

MARCHUSCHI, Luis Antonio. *Análise da conversação*. São Paulo: Ática, 2007, 6ª ed.

MOITA-LOPES, L. P. (org.) *Por uma linguística aplicada INdisciplinar*. São Paulo: Parábola Editorial, 2006.

NEWMAN, F.; HOLZMAN, L. *Lev Vygostsky: cientista revolucionário*. Trad. Marcos Bagno. São Paulo: Edições Loyola, 2002.

NOLASCO, S. M. *Projeto hora da leitura: os sentidos, significados/significados sobre leitura de professores do Ensino Fundamental II*. [Dissertação de Mestrado], PUC-SP, 2006.

FREIRE, PAULO

GONZÁLEZ REY, Fernando. *Sujeito e Subjetividade – Uma Aproximação Histórico-cultural*. São Paulo: Ed. Thomson, 2003.

KINCHELOE, Joe L. *A formação do professor como compromisso político: mapeando o pós-moderno*. Tradução de Nize Maria Campos Pellanda Porto Alegre Artes Médicas, 1997.

MOITA LOPES, L.P. da (1998) Discursos de Identidade em sala de aula de leitura de L1: A construção da diferença. IN: SIGNORINI, I (org.) *Língua(gem) e Identidade*. Campinas: Mercado de Letras.

_____. (2002) *Identidades Fragmentadas: a construção discursiva de raça, gênero e sexualidade em sala de aula*. Campinas, Mercado das Letras.

ROJO, Roxane. *Letramentos Múltiplos, Escola e Inclusão Social*. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.

_____, *Alfabetização e letramento: perspectivas linguísticas*. Campinas: Mercado de Letras, 2006.

RODRIGUES-MOURA, D. *O uso de LIBRAS no ensino de leitura de português como segunda língua para surdos: um estudo caso em uma perspectiva linguística*. Dissertação de Mestrado, PUC-SP, 2008.

SIGNORINI, Inês; CAVALCANTI, Marilda. *Linguística aplicada e transdisciplinaridade*. Campinas: Mercado de Letras, 1998.

SOARES, M. *Letramento: um tema em três gêneros*. Belo Horizonte: Autêntica, 2004, 2ªed.

SOARES, Magda. *Alfabetização e letramento*. São Paulo: Contexto, 2007, 5ª ed.

SOUZA, Jacira Veríssimo de. *Leitura no ensino Médio: uma experiência interdisciplinar no contexto de escola pública*. Dissertação de Mestrado. PUC-SP, 2008.

STAKE, Robert. (1998), "(Case Studies" in: Norman Denzin & Yvonna Lincoln, (eds): *Strategies of Qualitative Inquiry*. Thousand Oaks, CA: Sage.

TFOUNI, Leda. Veridiani. *Adultos não alfabetizados: o avesso do avesso*. Campinas: Pontes, 1988.

TFOUNI, Leda Veridiani. *Letramento e alfabetização*. São Paulo: Cortez, 2006, 8ª ed.

THIOLLENT, Michael. *Metodologia da Pesquisa-Ação*. São Paulo: Cortez, 2004.

VIGOTSKY, L. S. *A Construção do pensamento e da Linguagem*. São Paulo: Martins Fontes, 1930/2000. 1ª ed.

_____. *A formação social da mente, o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores*. São Paulo: Martins Fontes, 2007, 7ª ed.

_____. *Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem*. São Paulo: Ícone: Editora da Universidade de São Paulo, 1930/1988, 3ª ed.

WERTSCH, J.V. e SMOLKA, A.L.B. *Continuando o diálogo: Vygotsky, Bakhtin e Lotman*. In: *Vygotsky em foco: pressupostos e desdobramentos*, DANIELS, H. (Org.). Campinas: Papirus, 1993.

WERTSCH, J, V. *Mind as action*. New York: Oxford University Press, 1998.

ZANELLA, Andréa Vieira. *Zona de Desenvolvimento Proximal: análise teórica de um conceito em algumas situações variadas*. Temas em Psicologia. Sociedade Brasileira de Psicologia. n. 02. Ribeirão Preto – SP, 1994.

ANEXOS

Os tipos de perguntas abertas e fechadas Marcuschi (2007), que são categorias mais abrangentes, servirão para amparar as discussões sobre outros tipos de perguntas específicas que emergem dos dados desta pesquisa. Esse esclarecimento se faz necessário aqui, já que tais perguntas-categorias são oriundas dos próprios dados e contemplam um maior aprofundamento das informações contextuais.

As perguntas são nomeadas como:

1 – Reflexão

2- Aprofundamento

3- Confirmação

4- Pedido de confirmação

O quadro a seguir exemplifica a descrição dos tipos de perguntas que organizaram o texto da interação professora/alunos na pesquisa.

QUADRO A – Tipos de perguntas

Tipos de perguntas	Descrição
1- Reflexão	1 Esse tipo de pergunta faz movimentos em que situa o interlocutor num contexto psicológico ou físico reformulando o que se quer dizer. Usa a seu favor a conscientização do interlocutor sobre algo a ser esclarecido e, ao mesmo tempo, o implica com a realidade/assunto essencial da problematização.

2– Aprofundamento	<p>2 As perguntas de aprofundamento são construídas num processo de sucessivas modificações por parte do interlocutor questionador. Utiliza-se de várias estratégias como: parafrasear o interlocutor, apoderar-se de elementos significativos da fala do outro para tentar atingir o objetivo da questão. Se a resposta for desfavorável, o interlocutor continua a problematização estabelecendo pequenas interações no percurso entre a pergunta e a resposta final/satisfatória. Satisfatória porque orienta o interlocutor a refletir sobre o assunto em questão.</p>
Confirmação	<p>3 Esta é uma pergunta que pode iniciar-se com aceitação do que fora afirmado por outra pessoa, com o intuito de fazer o outro refletir sobre sua afirmação. Nesse tipo de pergunta, nem sempre concordar com o outro significa partilhar da mesma opinião. Pode ser uma estratégia para garantir a interação de forma produtiva.</p>

Pedido de informação	4 A pergunta que busca informação quando iniciada com <i>o que, onde</i> e ainda outros marcadores de perguntas abertas, nem sempre propiciam discussões significativas. Isto porque apresenta a característica de pergunta fechada, pois para melhor desenvolvimento da interação e alcance dos objetivos é necessário reformular/mesclar com outros tipos de perguntas. Esse tipo de pergunta requer resposta objetiva.
-----------------------------	---

Quadro adaptado das intervenções feitas por uma professora na obra de Pontecorvo (2005).

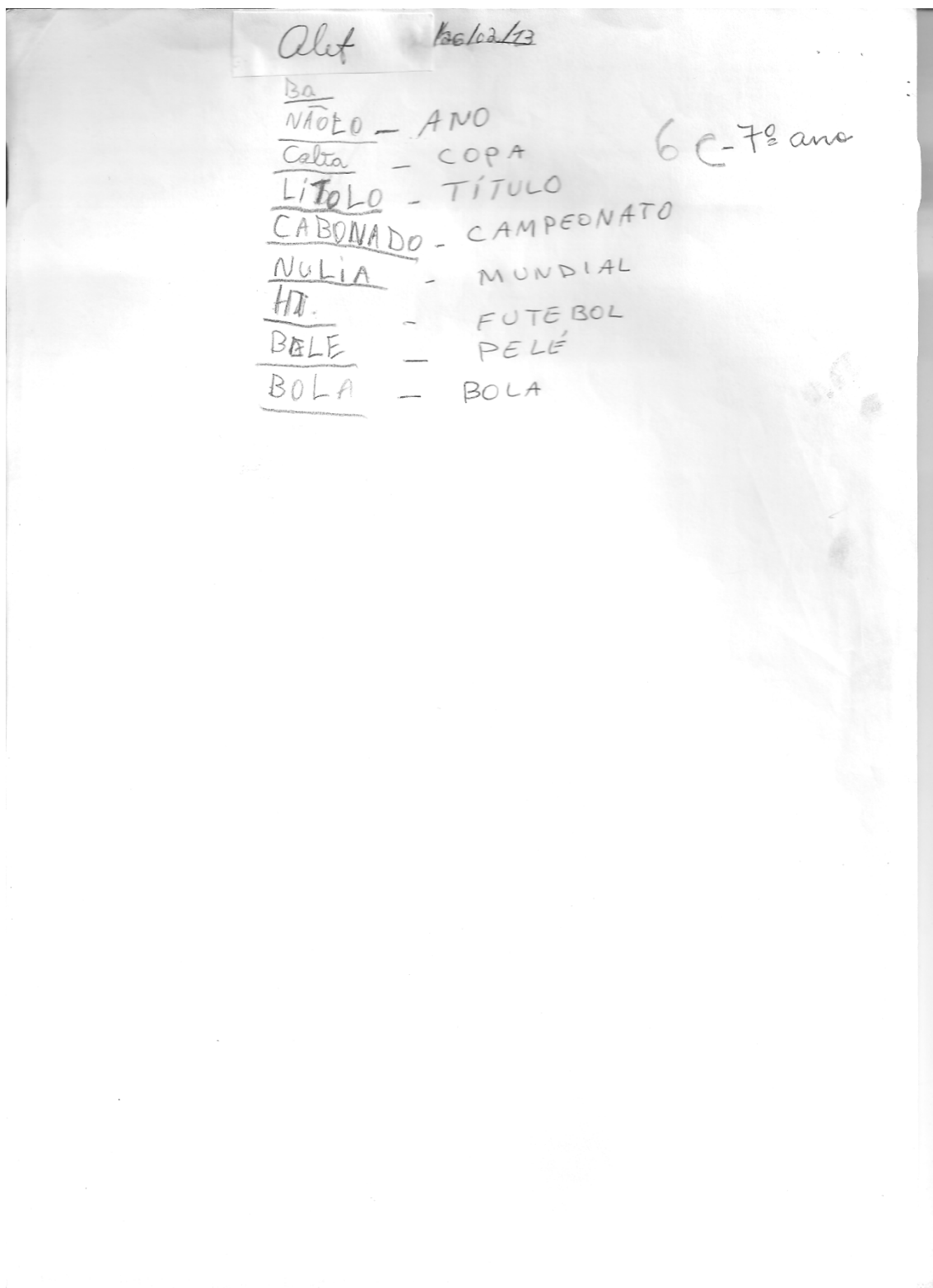
ANEXO A

ATIVIDADES DE MATEMÁTICA

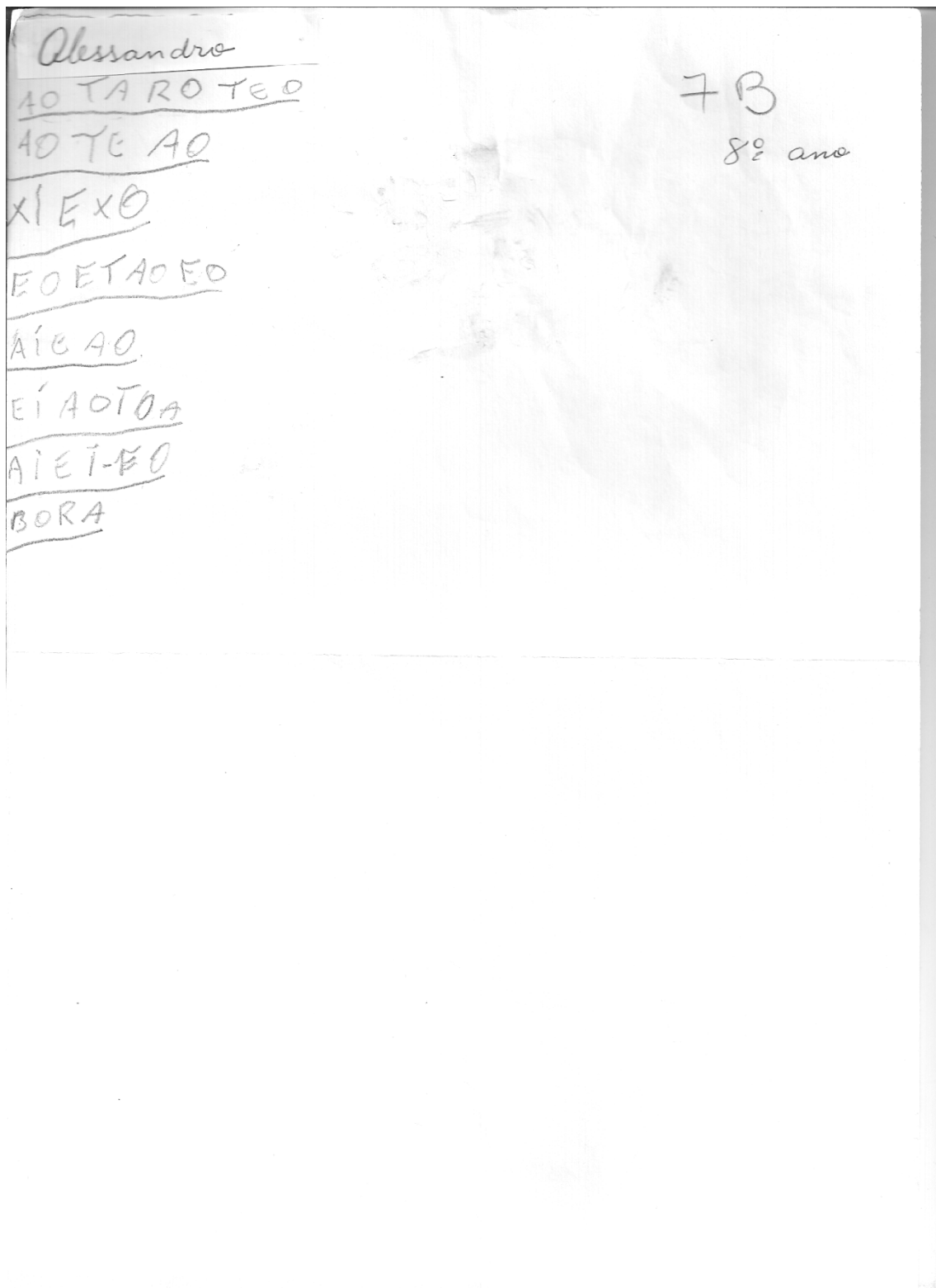
**O BRASIL É O MAIOR GANHADOR DE COPAS DO MUNDO DE FUTEBOL**

O BRASIL É PENTACAMPEÃO MUNDIAL. ISSO QUER DIZER QUE A SELEÇÃO BRASILEIRA DE FUTEBOL JÁ GANHO CINCO CAMPEONATOS. O PRIMEIRO TÍTULO FOI NO ANO DE 1958 COM DIDI, GARRINCHA E PELÉ. APÓS QUATRO ANOS O BRASIL VOLTOU A GANHAR. EM 1970 CONQUISTA O PRIMEIRO TRICAMPEONATO MUNDIAL COM PELÉ, TOSTÃO, RIVELINO, GERSON, JAIRZINHO E OUTROS CRAQUES. PASSARAM-SE MAIS DE VINTE ANOS E EM 1994 O BRASIL VOLTA A GANHAR BRILHANDO COM O CRAQUE ROMÁRIO. HÁ QUATRO ANOS, NA ÚLTIMA COPA DO MUNDO O BRASIL VENCEU COM RONALDO, RONALDINHO GAÚCHO, RIVALDO E OUTROS REIS DA BOLA, TORNANDO-SE O ÚNICO PAÍS PENTACAMPEÃO MUNDIAL DE FUTEBOL.

Alef 7ºAno- ANEXO B



Alessandro 8ºAno- ANEXO C



Bryan 7ºAno- ANEXO D

nome: Bryan
data: 26/02/2013
ditado

1) ans
2) capa
3) trilés
4) completa
5) mundial
6) FUTEBOL
7) PELÉ
8) Bela

6A
7º ano

Joãozinho

FFEEORRSP

7C
8º ano

O|U → ANO

OAA → COPA

io → TÍTULO

ioiAOR → CAMPEONATO

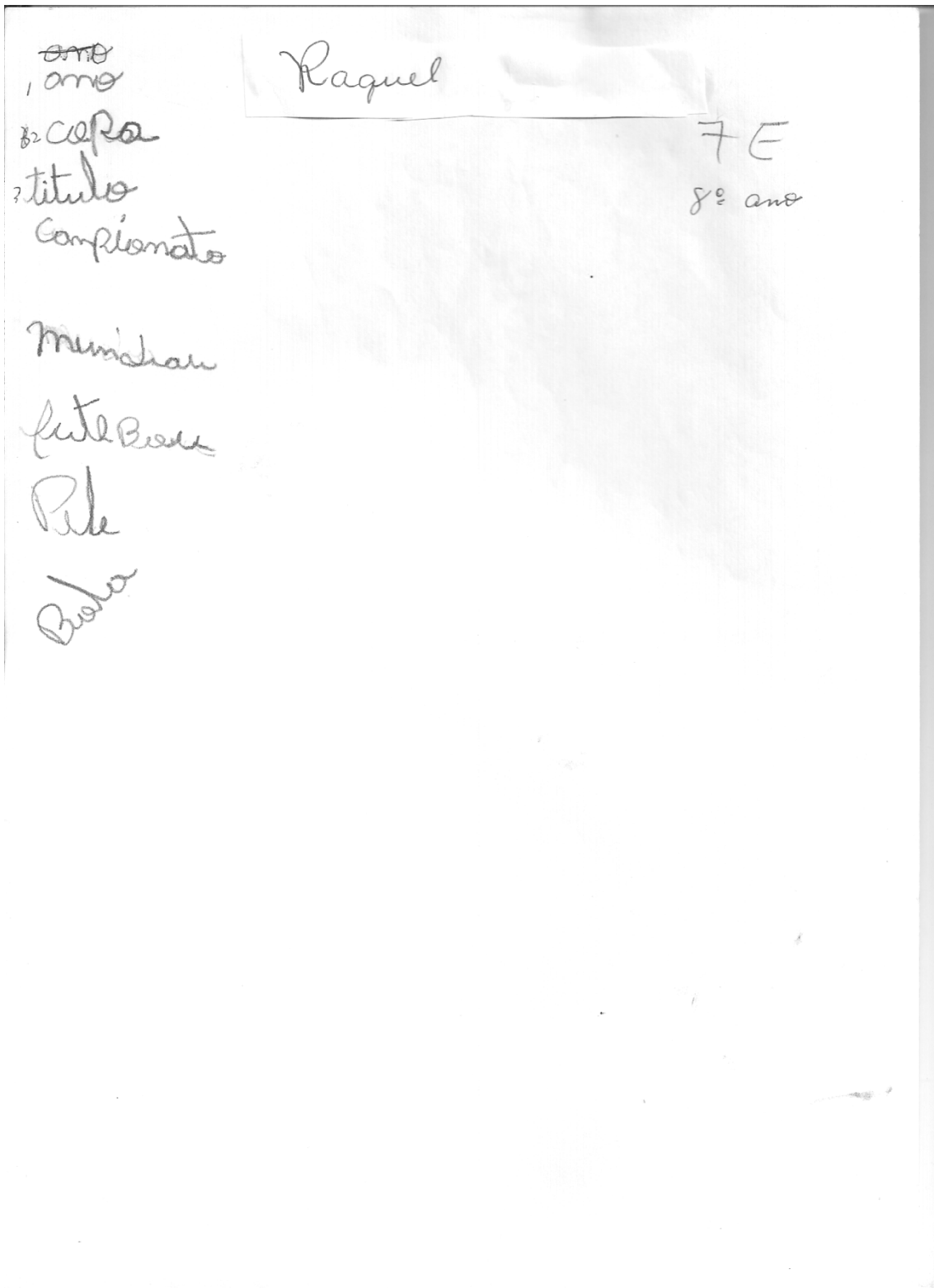
AIAU → MUNDIAL

UEO → FUTEBOL

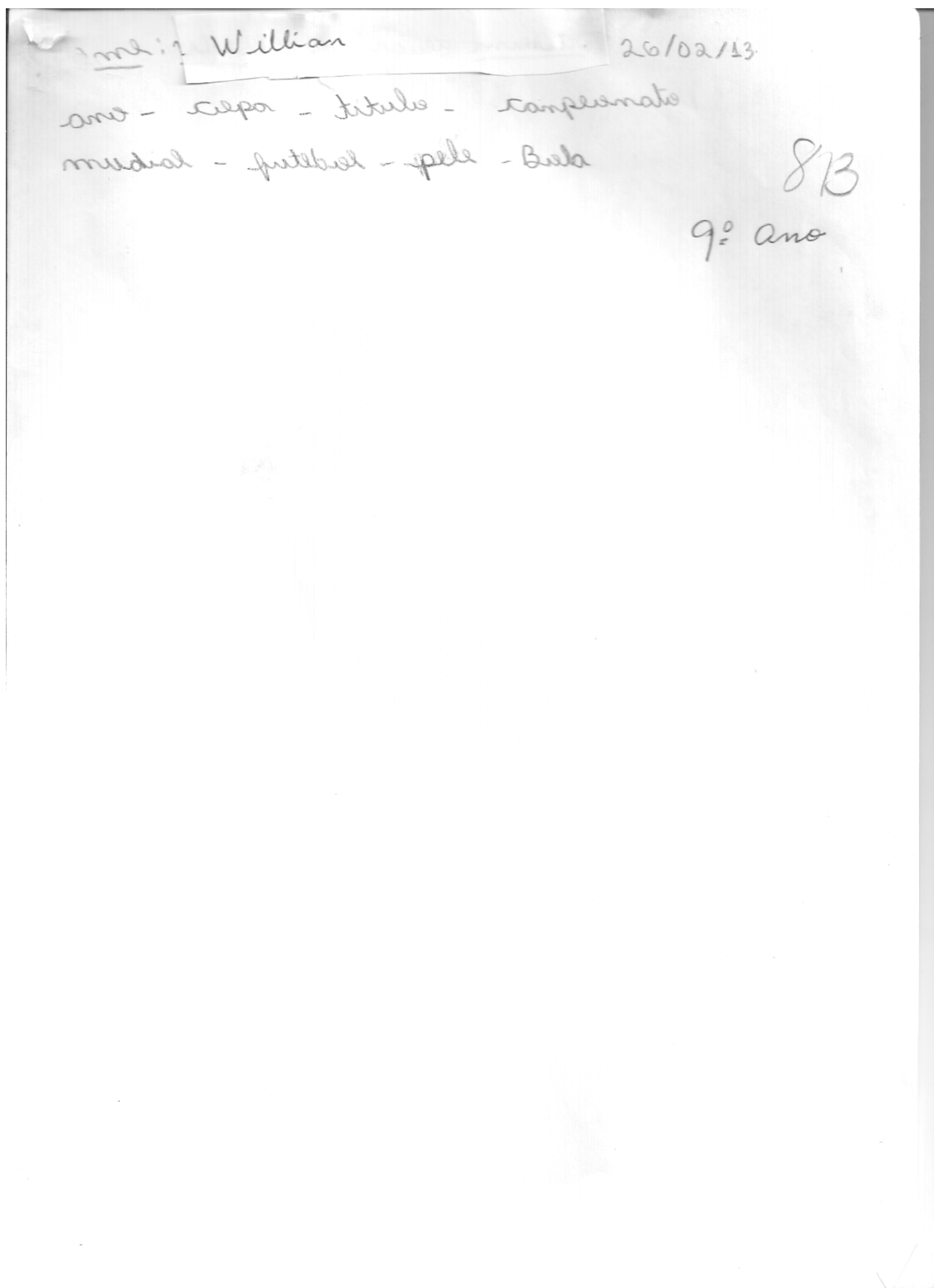
ÉRÉL → PELÉ

RLO → BOLA

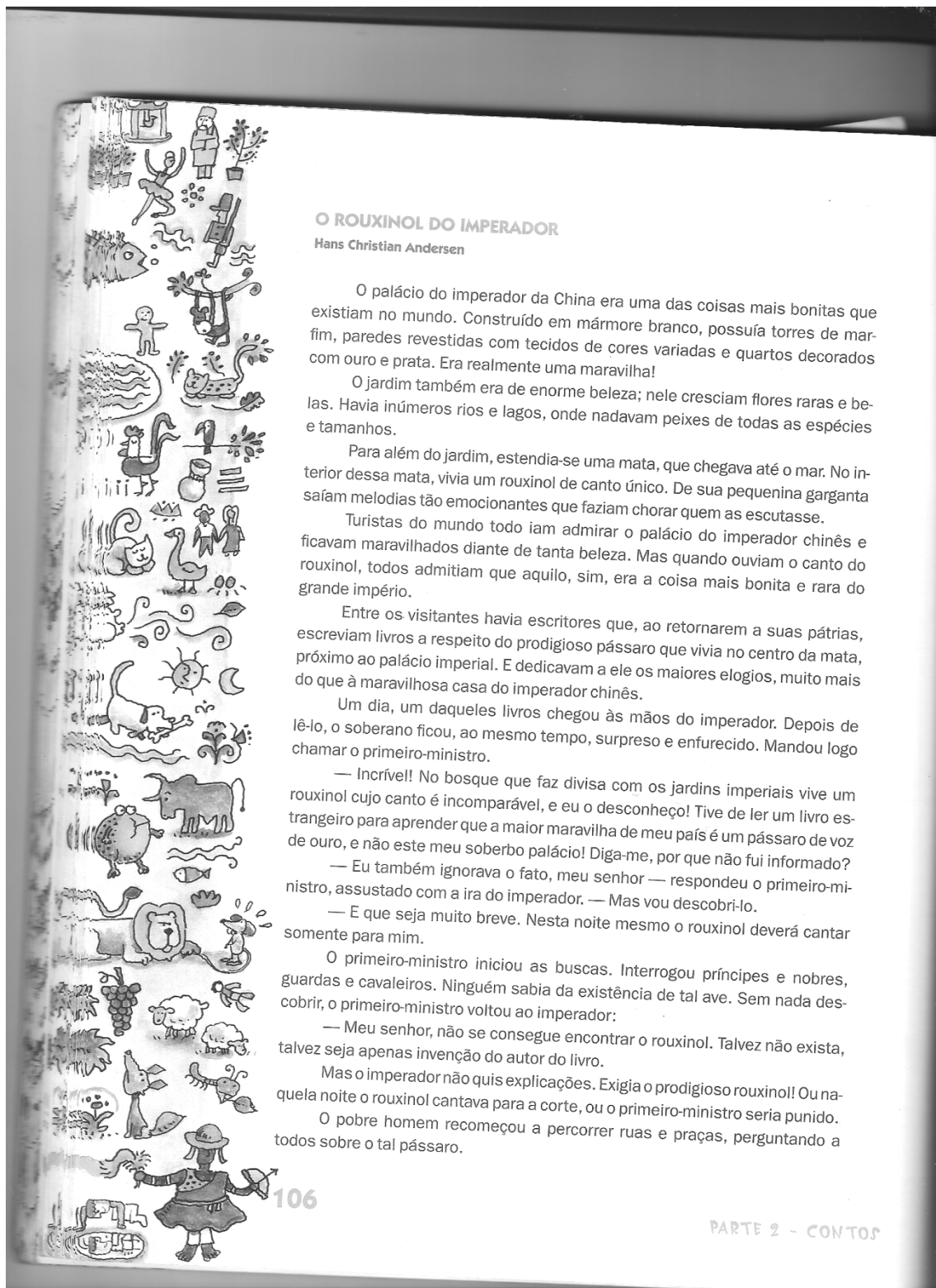
Raquel 8º Ano- ANEXO F



Willian 9º Ano- ANEXO G



O Rouxinol do Imperador- ANEXO H



O ROUXINOL DO IMPERADOR

Hans Christian Andersen

O palácio do imperador da China era uma das coisas mais bonitas que existiam no mundo. Construído em mármore branco, possuía torres de marfim, paredes revestidas com tecidos de cores variadas e quartos decorados com ouro e prata. Era realmente uma maravilha!

O jardim também era de enorme beleza; nele cresciam flores raras e belas. Havia inúmeros rios e lagos, onde nadavam peixes de todas as espécies e tamanhos.

Para além do jardim, estendia-se uma mata, que chegava até o mar. No interior dessa mata, vivia um rouxinol de canto único. De sua pequenina garganta saíam melodias tão emocionantes que faziam chorar quem as escutasse.

Turistas do mundo todo iam admirar o palácio do imperador chinês e ficavam maravilhados diante de tanta beleza. Mas quando ouviam o canto do rouxinol, todos admitiam que aquilo, sim, era a coisa mais bonita e rara do grande império.

Entre os visitantes havia escritores que, ao retornarem a suas pátrias, escreviam livros a respeito do prodigioso pássaro que vivia no centro da mata, próximo ao palácio imperial. E dedicavam a ele os maiores elogios, muito mais do que à maravilhosa casa do imperador chinês.

Um dia, um daqueles livros chegou às mãos do imperador. Depois de lê-lo, o soberano ficou, ao mesmo tempo, surpreso e enfurecido. Mandou logo chamar o primeiro-ministro.

— Incrível! No bosque que faz divisa com os jardins imperiais vive um rouxinol cujo canto é incomparável, e eu o desconheço! Tive de ler um livro estrangeiro para aprender que a maior maravilha de meu país é um pássaro de voz de ouro, e não este meu soberbo palácio! Diga-me, por que não fui informado?

— Eu também ignorava o fato, meu senhor — respondeu o primeiro-ministro, assustado com a ira do imperador. — Mas vou descobri-lo.

— E que seja muito breve. Nesta noite mesmo o rouxinol deverá cantar somente para mim.

O primeiro-ministro iniciou as buscas. Interrogou príncipes e nobres, guardas e cavaleiros. Ninguém sabia da existência de tal ave. Sem nada descobrir, o primeiro-ministro voltou ao imperador:

— Meu senhor, não se consegue encontrar o rouxinol. Talvez não exista, talvez seja apenas invenção do autor do livro.

Mas o imperador não quis explicações. Exigia o prodigioso rouxinol! Ou naquela noite o rouxinol cantava para a corte, ou o primeiro-ministro seria punido.

O pobre homem começou a percorrer ruas e praças, perguntando a todos sobre o tal pássaro.

O Rouxinol do Imperador

Entendeu que chegara sua hora, e então se virou para o rouxinol mecânico e sussurrou:

— Cante, suplico-lhe. Cante, quero escutar sua voz mais uma vez, antes de morrer.

Mas o rouxinol permaneceu calado. Não havia ninguém que lhe desse corda, e ele, sozinho, não podia cantar.

De repente, uma melodia muito doce, enternecedora ressoou nos aposentos. No parapeito da janela, estava o rouxinol verdadeiro. O passarinho soubera da morte inevitável do imperador e viera trazer-lhe seu consolo musical, ainda que sem ouro, brilhantes, safiras e rubis.

A Morte também se pôs a escutar aquele doce canto e, quando o rouxinol se calou, pediu para que continuasse. A música se espalhou pelo amplo aposento e, a cada nota, o imperador se sentia melhor. Enquanto isso, dona Morte foi se afastando devagar.

— Repouse, agora, Majestade — disse com carinho o rouxinol. — Amanhã acordará curado.

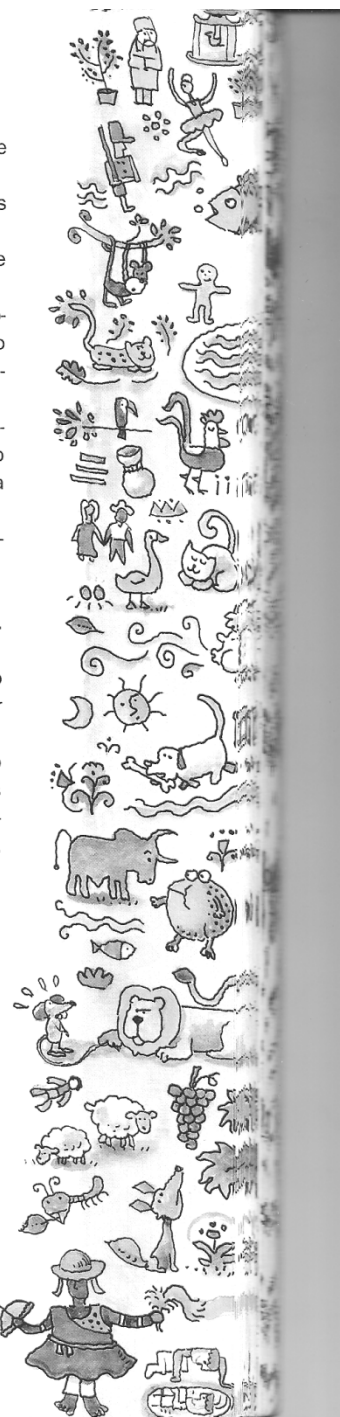
E ficou ali, com seus gorjeios, entoando uma suave canção de ninar.

No dia seguinte, ao despertar, o imperador se sentia bem e se levantou. O rouxinol ainda estava no parapeito da janela.

— Meu salvador! — disse-lhe o imperador. — Fui ingrato com você, ao preferir o rouxinol mecânico. Mas agora pretendo me desculpar. Vou destruir aquele tolo brinquedo, se quiser, mas peço-lhe que nunca mais me abandone.

— Não me peça isso — respondeu o rouxinol. — Vou ficar com muito gosto junto de Vossa Majestade, mas com a condição de não me prender mais na gaiola. Deixe-me livre, permita que eu viva nos bosques. Virei cantar sempre que quiser, e também lhe contarei tudo o que vejo no seu império. Assim, saberá das injustiças que devem ser punidas e das boas ações que merecem recompensa. Seu povo poderá ser bem mais feliz.

O imperador concordou, e o rouxinol foi embora. Mais tarde, na hora em que os cortesãos, médicos e empregados entraram no aposento do doente, temendo encontrá-lo morto, viram-no em pé, alegre, feliz e bem-disposto. E nunca souberam, nem sequer imaginaram, o motivo de tal prodígio.



As Roupas Novas do Imperador

Na cidade já não se falava em outra coisa, senão da nova roupa do imperador e de seus poderes mágicos. Dizia-se que custaria uma fortuna, mas que bem valia o preço: poderia desmascarar ministros e secretários!

Na corte, em compensação, muitos impostores e aproveitadores do cofre do reino não dormiam tranquilos e aguardavam com temor o momento em que o imperador iria, enfim, vestir a tão famosa e denunciadora roupa.

Transcorreram mais cinco ou seis dias, e o imperador, que não agüentava mais esperar, resolveu ir em pessoa visitar os tecelões.

Com uma comitiva de guardas e escudeiros, e acompanhado por seu fiel primeiro-ministro, que tremia de medo, foi ver o trabalho dos dois impostores, sendo recebido com enorme solenidade e muitas explicações.

— Nunca teríamos ousado esperar tanto, Majestade. Sua visita e sua satisfação são o maior reconhecimento ao nosso trabalho... Aprovando Vossa Majestade nosso humilde trabalho, ficaremos extremamente lisonjeados. Será muita honra.

Após tanta bajulação, o imperador e sua comitiva foram conduzidos à sala do tear.

— Majestade, observe a extraordinária beleza e perfeição do desenho — disse o velho ministro com voz trêmula.

O imperador permanecia calado: estava assombrado! Ele não via nada, apenas o tear vazio, totalmente vazio! Isto queria dizer que era um bobo ou não era digno de ser imperador.

“Coitado de mim!”, pensou. “Nada poderia ser pior, tenho que dar um jeito para não descobrirem a verdade.”

Resolveu reagir e afastar o perigo de um possível desmascaramento. Aproximou-se do tear, segurando seu monóculo, fingindo admirar o tecido invisível.

— Hein?... Sim, é claro... É realmente uma beleza. Um trabalho e tanto. E a comitiva toda fez um coro de elogios e mais elogios.

Nenhum membro do séquito iria confessar não estar vendo nada de nada, pois ninguém queria passar por tonto, ou ser considerado indigno do cargo que ocupava.

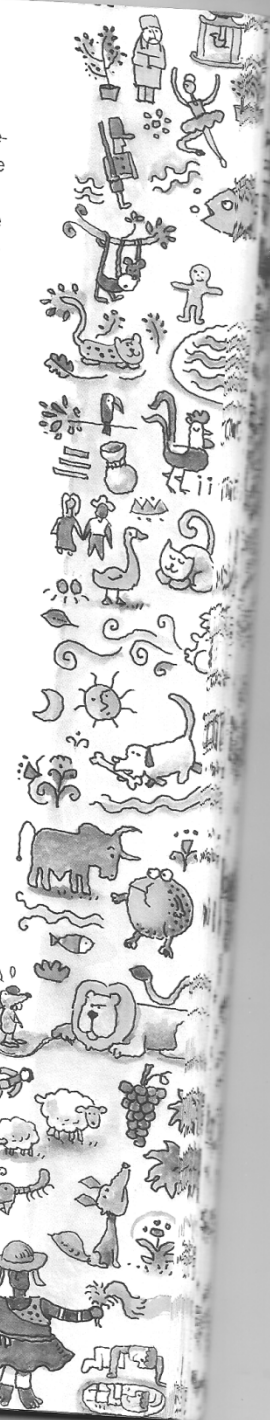
Os espertos tecelões sorriam, satisfeitos. O temor dos poderosos representava mais seda, mais ouro e mais dinheiro.

— Vossa Majestade, então, aprova o nosso trabalho? — perguntaram eles, com malícia e ironia.

O imperador disse que estava satisfeito e, para demonstrar seu reconhecimento, presenteou os dois pilantras com um saco cheio de ouro.

Mas continuava preocupado e perplexo. Seria indigna sua realeza? Seria ele um incompetente?

— Majestade — falou o primeiro-ministro. — Por que com esse tecido não manda confeccionar uma roupa especial para o torneio do próximo domingo?



2º ENCONTRO – 05/03/2013

T1.PP: Alessandro, aí sua mãe perguntou se você foi bem na aula, aí você falou que foi. Mas quando a gente fala as coisas a gente pode explicar não pode

T2.Alessandro: Pode

T3.PP: Por que você acha que foi bem então, fala pra professora.

T4.Alessandro: Porque (fala incompreensível)... história

T5.PP: Porque o quê?

T6.Alessandro: Porque que você falou pra mim que eu estava muito...

T7.PP: Colaborando.

T8.Alessandro: É, e eu tava muito bem e estava aprendendo, falando, ajudando as pessoas....

T9.Joãozinho: Aí, nós falamos pra um senhor ali agora, tipo assim: é um trabalho que nós fizemos eu e ele, é ajudar um senhor de idade.

T10.Alessandro: Hã?

T11.PP: Ajudar um senhor de idade é?

T12.Alessandro: Hã?

T13.PP: Quem é o senhor de idade?

T14.Alessandro: É um homem lá perto da minha casa?

T15.PP: Vocês estão ajudando ele?

T16.Alessandro: Nós vamos ajudar pintar a piscina.

T17.PP: Ajudar a pintar a piscina? É isso é legal então né?

T18.Alessandro: Unhum.....

T19.PP: Ajudar os outros, também acho...aí, tá vendo quanto coisa boa vocês estão fazendo: Vêm pra aula de sábado, estão ajudando esse senhor pintar a piscina, e hoje vêm aqui de novo...eu acho muito interessante isso, a vida é feita dessas coisas legais.

T20.Alessandro: Se nós soubéssemos onde ele morava

T21.PP: Ânnh?

T22.Alessandro: O menino... porque nós passamos perto da rua dele, mas ele não estava na rua não tava fazendo nada, aí nós perguntamos cadê ele?

T23.PP: O André?

T24.Alessandro: Aí nós não sabíamos aonde era a casa dele, se nós soubéssemos nós íamos.

T25.Joãozinho: Só que nós não sabíamos o número...

T26.PP: Não se preocupe depois eu vou descobrir o endereço dele e falo pra vocês. O que você está procurando Alessandro?

T27.Alessandro: caneta

T28.PP: Caneta? Não esquentar não...; hoje nossa aula vai ser mais falar de leitura. Depois, se for escrever eu falo pra vocês tá bom? Ó, primeiro de tudo:

T29.Alessandro: Professora, a polícia me perguntou o que nós estávamos fazendo, porque a gente deu uma volta.

T30.PP: Ele perguntou o que vocês estavam fazendo?

T31.Alessandro: Ele não, a policial a ..

T32.PP: A mulher

T33.Joãozinho: Eu falei que nós fomos perguntar para a diretora, aí o cara..

T34.Alessandro: Aí ela perguntou: O que vocês estão fazendo aqui?

T35.PP: Fora da escola?

T36.Alessandro: É. Porque você quer fazer leitura? Eu vim falar do reforço, se vai ter mesmo. Aí o homem do cabelo branco falou (funcionário da secretaria) gritando: " eu já falei que não vai ter reforço, vá embora!"

T37.Joãozinho: Eu falei: Não vou embora não!

T38.PP: Quem falou isso?

T39.Joãozinho: A mulher

T40.Alessandro: A mulher não. O homem de Cabelo branco.

T41.PP: Da secretaria ?

T42.Alessandro: É. Ele subiu aqui, perguntou para a diretora a

T43.PP: R?

T44.Alessandro: Aí a R falou: é não vai ter não.

T45.PP: É, porque é a S que sabia.

T46.Alessandro: Aí eu perguntei pra S, é uma que tem o cabelo por aqui? Aí ela falou: vai.

T47.PP: É a S.

T48.Joãozinho: É a S e a outra diretora do cabelo até aqui...

T49.Alessandro: Aí; eu perguntei: diretora vai ter reforço mesmo? ela falou: vai aí eu falei a professora já ta vindo? Ela falou: já, já ta vindo pra escola, aí eu falei ta bom.

T50.PP: Tá vendo!

T51.Joãozinho: Aí a outra falou: não

T52.PP: É porque a outra não sabia e fica falando as coisas, mas deixa pra lá.

T53.Alessandro: A polícia ficou olhando pra mim com a cara feia.

T54.PP: Ah não, a polícia olha porque tem muitos meninos aprontando aqui, é por isso.é bom que a polícia vem, assim eles param de aprontar. Bom mas voltando ao que a gente precisa saber: Alessandro

T55.Alessandro: Umh...

T56.PP: Por que, que você acha, por que você quer de fato, aprender ler. Já ficou tantos anos na escola tem dificuldade, porque que você acha que é importante então saber ler?

T57.Joãozinho: Eu ... pergunta pra mim, pergunta pra mim

T58.PP: Pra você primeiro? Então vai Joãozinho. Vai pensando aí Alessandro e o Joãozinho responde. Por que?

T59.Joãozinho: porque a pessoa tem que saber ler, estudar e trabalhar no dia que .. ele tiver que escrever o nome, escrever o que ta pedindo ali. Tem alguns trabalhos que tem uma prova pra você fazer.

T60.PP: Tem trabalho que tem prova pra fazer?

T61.Joãozinho: Tem.

T62.PP: Então você tem que saber...

T63.Joãozinho: ler, mexer no computador... tem trabalho que você tem que ler o que você está fazendo, a responder a resposta, lê a resposta.

T64.PP: Entendi, então é importante saber ler pra todas essas coisas, certo. Então, pra você ler é principalmente pra isso. Você já ta pensando em trabalhar e tem que saber ler

e escrever. Com quantos anos você está Joãozinho? Quantos anos você tem? Eu falo a minha porque você não quer falar a sua?

T65.Joãozinho: Quatorze.

T66.PP: Quatorze anos... ué, novinho. Ai se eu tivesse quatorze anos. Que legal muito bem Joãozinho - Joãozinho hoje, pra sua...quer dizer no seu dia-dia o que você precisa, no que você usa bastante leitura?

T67.Joãozinho: Ler, escrever

T68.PP: Não, não eu sei . Mas onde você usa leitura sem ser na escola?

T69.Joãozinho: Leitura?

T70.PP: É, você não usa leitura na sua vida, na sua casa, no mercado ?

T71.Joãozinho: Ah lendo história, lendo, é igual umas cartas do correio.

T72.PP: Cartas? De quem ? É parentes?

T73.Joãozinho: Não tipo assim, chega conta...

T74.PP: Ah, conta ! Aí você lê a conta?

T75.Joãozinho: não

T76.PP: Não? Porque?

T77.Alessandro: A mãe dele não deixa.

T78.PP: Não deixa ler a conta, mas ler a conta não é proibido. Porque não deixa ler a conta?

T79.Joãozinho: Não... tem conta que errada, tem que saber o nome...

T80.PP: Ah não pode errar tem que saber quanto veio né?

T81.Joãozinho: Não, tipo tem que saber o nome da pessoa. Tem que acertar o nome da pessoa. Entregar para o vizinho, não pode abrir.

T82.PP: Não pode abrir. Verdade coisas dos outros não pode abrir.

T83.Alessandro: Eu... não abria. Eu entregava cartas na casa de outra mulher. Tem minha casa e a casa de outra mulher.....

T84.PP: Você fazia um favor de entregar cartas pra ela.

T85.Alessandro: Ou ela colocava

T86.Joãozinho: Ela dava geladinho...

T87.PP: Ela dava geladinho? Por que o carteiro colocava em um lugar pra todo pegar?

T88.Joãozinho: Não ele fava assim: Olha a carta quem quer pegar?

T89.PP: Ah, sério?

T90.Alessandro: Não . Olha a carta, ele colocava no portão da mulher,

T91.Joãozinho: No portão não ele entregava na mão. Se a pessoa fava dá pra mim... dá pra mim...ele entregava. Aí ele entregava a carta pra mulher e ele dava um geladinho pra ele.

T92.PP: Ah tá. Então entregar cartas tem que saber ler e escrever pra mexer com cartas né, tanto escrever quanto receber. Muito bem. Outra coisa Joãozinho, vou terminar com ele pra depois falar com você, tá Alessandro. Joãozinho quem na sua casa lê bastante, quem você vê lendo na sua casa?.....Seu pai, sua mãe..

T93.Joãozinho: meu pai!

T94.PP: Seu pai o que ele lê?

T95.Joãozinho: Lê muito a Bíblia.

T96.PP: A Bíblia, que bom. Ele lê muito a Bíblia.

T97.Alessandro: O pai dele é crente.

T98.PP: Ele é crente, de que igreja seu pai é?

T99.Joãozinho: é de..... esqueci o nome.

T100.PP: Esqueceu o nome não faz mal. Como é que se chama seu pai?

T101.Joãozinho: João.

T102.PP: João, você tem o nome do seu pai, que legal!!

T103.Alessandro: Tem.

T104.PP: Você tem irmãozinho Joãozinho?

T105.Alessandro: Huuuuuu!!!!

T106.Joãozinho: Tenho lá na Bahia.

T107.PP: Ta na Bahia? Ah é como é que ele se chama? Você não sabe o nome do seu irmão?

T108.Joãozinho: Ninguém sabe.

T109.PP: Ninguém sabe? Como Assim?

T110.Joãozinho: Ele mora na lá Bahia.

T111.Alessandro: É irmão por parte de pai.

T112.PP: Por parte de pai. Ah, é normal, que pena você não....

T113.Joãozinho: É, ninguém conhece nem meu pai conhece.

T114.PP: Não conhece, mas tá bom, deixa quieto essa história aí. Joãozinho e a sua mãe lê o quê?

T115.Joãozinho: De vez em quando.

T116.PP: De vez em quando ela lê, é? O que ela gosta de ler?

T117.Joãozinho: Lê aquele negócio de signos.

T118.PP: De quê?

T119.Joãozinho: Signos.

T120.PP: Signos Ah, ela gosta de horóscopo.

T121.Joãozinho: É. Ou lê aqueles livros de historinhas de amor.

T122.PP: Histórias de amor? Ah revistinhas de amor, aquelas Sabrina, essas coisas assim? Ah, cada um tem m gosto né, que Joãozinho. E você, se você vai ler o que você gosta de ler? Eu já pergunto pra você Alessandro. O que você gosta de ler?

T123.Joãozinho: Eu ia Gostar de ler...

T124.PP: Ia gostar?

T125.Joãozinho: Ia gostar de ler histórias em quadrinhos.

T126.PP: Histórias em quadrinhos, ah, muito bom. Você gosta então de histórias em quadrinhos? Ah, eu vou trazer histórias em quadrinhos então, muito bom Joãozinho.

T127.Joãozinho: Do Batman, do Super Homem, da Mônica

T128.PP: Então você gosta da turma da Mônica e dos Super-Herois, legal, eu também gosto da turma da Mônica. Alessandro fala e você, o que você gosta de ler? Ou você gostaria de ler?

T129.Alessandro: Igual a ele eu ia gostar de ler, eu gostaria de ler

T130.PP: Gostaria de ler o que? Assim, o que seria o seu gosto, que você fala assim, se eu soubesse ler eu gostaria de ler...o que?

T131.Alessandro: A Bíblia.

T132.Joãozinho: Eu sabia. (risos)

T133.PP: quem você vê lendo a Bíblia?

T134.Joãozinho: os amigos dele né ..

T135.Alessandro: Meus amigos.

T136.PP: Seus amigos lêem a Bíblia?

T137.Alessandro: Os crentes da igreja vão lá em casa.

T138.PP: É eles vão na sua casa? Crentes é...

T139.Alessandro: vão chamar pra ir para igreja.

T140.Joãozinho: Mas agora, tu parou né?

T141.PP: É? Parou mas você gosta de ir? E porque você acha importante ler a Bíblia?

T142.Alessandro: porque aprendo a palavra de Deus.

T143.PP: Palavra de Deus.... Então, mas pensando na palavra de Deus, o que ela o que .. assim, eu sei que Deus é um ser que a gente acredita e respeita, mas porque que é importante ...

T144.Joãozinho: Tem pessoas que não acreditam

T145.PP: Mas porque que importante aprender a palavra de Deus então?

T146.Joãozinho: Tem pessoas que não acreditam pra se salvar.

T147.PP: Se salvar.. se salvar do que?

T148.Joãozinho: Tem um dia que ele vai voltar...né.

T149.PP: Ah, pra se salvar então você acredita nisso também né muito bem.

T150.Alessandro: Lá em casa professora, é só minha mãe que lê.

T151.PP: É só sua mãe que lê? O que sua mãe lê?

T152.Alessandro: Eu comprei um caça-palavras, aí era pra mim...;

T153.Joãozinho: Ela pegou

T154.Alessandro: Não ela não pegou ela . Ela pegou pra fazer pra me ajudar..

T155.PP: Ah, pra te ajudar.

T156.Alessandro: É pra eu aprender a ler.

T157.PP: Alessandro e o seu pai gosta de ler o que?

T158.Alessandro: Ele não lê.

T159.PP: Ele não sabe ler?

T160.Joãozinho: Quando ele sofreu um acidente ele perdeu a memória.

T161.Alessandro: Deu um acidente - mas não aconteceu um acidente. Um homem bateu no meu pai, juntou três homens e bateram nele.

T162.Joãozinho: Quase que ele morre no acidente.

T163.PP: Ai meu Deus. Mas ele está bem agora? Três homens bateram nele?

T164.Alessandro: Por Causa de mulher.

T165.PP: Por causa de mulher.....

T166.Joãozinho: Ele só estava conversando com ela..

T167.Alessandro: Estava saindo briga de mulher. Meu pai não gosta de ver briga de mulher. Aí ele foi separar. Aí, na hora que ele separou...

T168.PP: A briga ..

T169.Alessandro: É das mulheres, aí o homem falou - o que você está separando aí.. meu pai falou - não deixa elas brigarem não. Aí o homem começou a bater no meu pai. Deixou a cabeça do meu pai toda estourada. Daí ele ficou com problema na cabeça.

T170.PP: Alessandro: Então é por isso que o seu pai não lê né? Então vamos lá a nossa aula hoje vai ser só de leitura, é pra gente discutir um pouquinho tá bom? Aí no sábado a gente retoma a nossa escrita que é importante pra vocês, também que eu percebi.. Então lembra que eu tinha falado pra vocês do escritor que morava onde mesmo, aquele escritor que eu falei pra vocês? Nós não lemos o texto, mas eu falei assim quem escreveu este textoOnde é mesmo que aquele escritor nasceu, eu falei pra vocês ... como é que chamava aquele país que eu falei pra vocês? Hein Joãozinho?

T171.Alessandro: Roma

T172.PP: Roma? Dinamarca

T173.Joãozinho: Eu ia falar.

T174.PP: Hã.. Dinamarca.

T175.Alessandro: Roma!! Ooh....!

T176.PP: Que ficava perto de onde? Esqueceram também?

T177.Alessandro: Aham!!

T178.PP: Porque assim, quando alguém escreve é bom saber de onde ele escreveu , o que ele fazia, então deixa eu falar aqui só rapidinho..

T179.Alessandro: É ele fazia - ele era poeta

T180.PP: Oh, ele era poeta, muito bem

T181.Alessandro: E escritor.

T182.PP: Escritor e poeta. Alexandre parabéns., você é demais. Ele se chama Hans Christian Andersen. É pra não esquecer então foi ele que escreveu este texto que nós vamos ler. Ele nasceu no dia 02 de abril de 1805 , há muitos anos e numa cidade que se chamava Odense, na Dinamarca. Ele morreu em 1875, quero ver quem é esperto pra dizer quantos anos ele tinha quando ele morreu. Ele era uma menino filho de sapateiro. Sapateiro é rico?

T183.Alessandro: Não, pobre.

T184.PP: Pobre né. Ele morava ele e sua família num único quartinho. Apesar das dificuldades ele aprendeu ler desde muito cedo. Olha só como aprender ler faz bem e ele adorava ouvir história. Olha o que as histórias fazem com a gente. Faz a gente imaginar as coisas. Bem vamos parar porá aqui senão não vai dar tempo da gente ler o nosso texto que é tão grande. Então Joãozinho colabora aí com a atenção. Oh, porque não é pequeno o texto ele tem uma, duas, três quatro páginas. Mas vamos ver que ler é bom. Num instantinho a gente lê. Vai ficar sabendo de histórias de gente de outro lugar não é? Olha de onde eu estou tirando este texto. Esse texto pode aparecer em vários livros, como por exemplo em livros que autores organizam como: todos os contos de Hans Christian Andersen. Só que neste livro aqui ó que é organizado para crianças da escola, é o Ler e Escrever, ele fica na página 106. Então, o Título dele é O Rouxinol do Imperador. O que vocês acham que vai falar esse texto , o que conta este texto o que pode contar pra nós? Vocês já viram um Rouxinol?

T185.Alessandro: Não

T186.PP: O que é um Rouxinol?

T187.Joãozinho: O rouxinol é que fica na água aquilo que fica Tum, Tum, Tum Tum,..

T188.PP: Tem rouxinol que fica na água?

T189.Joãozinho: Tem.

T190.PP: Que água?

T191.Joãozinho: Nas praias.

T192.PP: Tem ?

T193.Alessandro: Tem? Eu nunca vi não.

T194.PP: Eu também nunca vi não. Mas que é um rouxinol então.

T195.Joãozinho: Que eu saiba tem dois tipos de rouxinol.

T196.PP: Tem dois tipos de rouxinol, mas você não sabe explicar?

T197.Joãozinho: Um monte.

T198.PP: Um monte então o que é um imperador.

T199.Alessandro: É um homem.

T200.PP: É um homem, mas que homem?

T201.Joãozinho: Rouxinol.

T202.PP: Um homem rouxinol?

T203.Alessandro: não é um homem

T204.PP: Que homem Alessandro?

T205.Alessandro: Imperador,,,,,,,,,? É um homem que é rico e...

T206.Joãozinho: rico e trabalha no rouxinol

T207.PP:Trabalha no rouxinol? É?

T208.Alessandro: Ou, também..

T209.Joãozinho: É o nome dele.

T210.Alessandro: Que manda nas pessoas

T211.Joãozinho: Nas pessoas rouxinol

T212.PP: Ah...o nome das pessoas é rouxinol?

T213.Alessandro: É.

T214.PP: Vou por aqui na lousa o que vocês falaram que é o rouxinol é. Então rouxinol é um homem.

T215.Alessandro: Professora é pra escrever no caderno?

T216.PP: Não , não precisa não tá...lembra que hoje falei que nós só vamos discutir. Não se preocupem não vai chegar a hora da gente escrever bastante. Olha ele é um homem vocês falaram ele é um homem rico. O que mais que vocês falaram?

T217.Alessandro: Ele ...

T218.PP: O imperador é um homem rico você falaram. Mas como é que é, ele é um rouxinol, é um homem rico

T219.Joãozinho: Ele manda.

T220.Alessandro: Ele manda nas pessoas

T221.Joãozinho: Não, ele manda na sociedade.

T222.PP: Ah...ele manda nas pessoas, manda na sociedade você falaram.

T223.Alessandro: Ele tem escravos

T224.PP: Espera um pouquinho, ele tem escravos?

T225.Alessandro: Não.

T226.PP: ele tem o que?

T227.Alessandro: nada

T228.Joãozinho: Ele tem tipo assim, ele manda na sociedade pra ter alimento.

T229.PP: Ah... ele manda nos alimentos? Tá bom então, vamos ver se é isso mesmo que vocês falaram né? Vocês têm que prestar atenção pra ver se tudo isso que vocês disseram é verdade. Vamos prestar atenção. Hans Christian Andersen que escreveu. Não tem ilustração né..

Professora inicia leitura do texto. O Rouxinol e o Imperador.

T230.PP: Vamos imaginando ó.. quando a professora estiver lendo, vocês vão criar um ambiente pra história. Faz de conta que nós temos um ambiente. Naquele ambiente que a gente criar essa história vai aparecer. Nós vamos ter as personagens lá dentro

T231.Joãozinho: tem pessoa que ler assim ó , é a gente pode fechar os olhos para imaginar, igual a professora de arte lá na sala fez isso quando leu pra nós outro dia e ficamos imaginando.

T232.PP: Vocês querem fechar os olhos.. eu não posso, porque preciso ler, (A professora continua a leitura. Faz algumas pausas para fazer algumas perguntas ou explicações).

T233.PP: Quando vocês tiverem dúvidas de alguma palavra podem perguntar, tá bom? Quem escrevia os livros?

T234.Alessandro: Os homens ,

T235.PP: Os homens?

T236.Alessandro: Os visitantes.

T237.PP: Os visitantes. Muito bem Alessandro. Continuamos...

T238.Joãozinho: é o que bota ovo, o pássaro de ouro.

T239.PP: É? vamos ver.

Professora continua lendo)

T240.PP: Vocês tiveram alguma surpresa até aqui? Tiveram alguma surpresa no texto?

Não tiveram nenhuma surpresa, nada?

T241.Joãozinho: Eu fiquei imaginando..

T242.PP: Imaginando? O que vocês disseram pra mim que era o rouxinol?

T243.Alessandro: Era um homem..(risos)

T244.PP: Era um homem?

T245.Joãozinho: Era um peixe.

T246.PP: Era um peixe? E agora o que é ?

T247.Alessandro: É um pássaro.

T248.PP: É um pássaro.. isso não é uma surpresa? Ah tá..

T249.Alessandro: O primeiro ministro vai trazer o pássaro pra cantar só pra ele. Não cantar pra mais ninguém. Só para ele .

T250.PP: Pra ele quem ?

T251.Alessandro: Para o primeiro ministro pegar o pássaro pra cantar para o imperador.

T252.PP: Será que vai dar certo isso?

T253.Alessandro: Não vai.

T254.PP: Não vai? É difícil encontra? Vamos ver como eles vão resolver esse problema , Eles tinham quanto tempo pra resolver o problema? Então vamos voltar no texto.

T255.Alessandro: Uma semana

T256.Joãozinho: Um mês.

T257.PP: Vamos voltar no texto então ó ,, vão prestando atenção que eu vou fazendo perguntinhas . Até agora vocês estão indo muito bem.

(Profª continua lendo o texto.)

T258.PP: Gente e agora como ele vai resolver isso hein? Vocês queriam estar no lugar dele?

T259.Alessandro: Não

T260.Joãozinho: Emboscada.....

T261.PP: Oi Joãozinho, emboscada não. Um grupo de cavaleiros

T262.Alessandro: Encontrar o pássaro .

T263.Joãozinho: Ele ia pegar o pássaro pra cantar pra ele.

T264.PP: Pra que que eles iriam pegar o pássaro Alessandro, para quem o pássaro ia cantar?

T265.Alessandro: Para o ministro

T266.PP: Para quem o pássaro ia cantar?

T267.Joãozinho e Alessandro: Para o imperador. (fala simultânea)

T268.Joãozinho: E pra que ele ia cantar para o imperador?

T269.PP: Vamos ver já já. Estão imaginando eles andando dentro de uma mata e procurando um pássaro que nem é tão grande? Estão imaginando aquelas árvores balançando, escurinho, cheirando mato né. Espera aí eles ouviram um mugido?

T270.Alessandro: É um lobo.

T271.PP: É um lobo? Lobo muge? Sério?

T272.Joãozinho: Ele faz UUU.....

T273.PP: Não é outro bicho que muge não? daí ele disse:

T274.Joãozinho: É o imperador não é um bicho, aquele bicho lá que você falou é...esqueci o nome.

T275.PP: Qual? É o rouxinol? É o rouxinol que está mugindo? Rouxinol muge? Pássaro muge?

T276.Alessandro: Ruge.

T277.PP: Ruge ? Quem ruge é leão né? Mas esse muge, vamos ver.

(A professora continua a leitura). O que é comovente?

T278.Alessandro: Um canto mais bonito

T279.PP: Um canto comovente, que mexe com a gente, com os nossos sentimentos.....

T280.Joãozinho: Igual um passarinho que canta...

T281.Alessandro: Não é.

T282.PP: O que? Como Assim?

T283.Alessandro: A empregada vai falar: não é.

T284.PP: Será que ela vai falar isso? Não. Ela falou que era, ó... aqui está aquele é o rouxinol. O primeiro ministro e o seu séquitos ficaram desapontados com o aspecto do rouxinol de que nem de longe se parecia com o palácio, assim com a forma dele.

T285.Joãozinho: Assim desse tamainho.

T286.PP: Isso, minúsculo.

T287.Joãozinho: Ah.. esse bichinho aí existe só que ele tem vários cantos né..vários.. vários... vários.

T288.PP: É?

T289.Alessandro: É primeiro ele canta uma música depois ele canta outra....depois outra...

T290.Joãozinho: É tipo, um gravador, canta uma música, depois vai repassando, cantando outra....

T291.PP: É mesmo? Vamos ver se é então. (continuação da leitura pela professora)...”*nem de longe ele se parecia com a beleza do palácio.*” Olha nem de longe ele se parecia com a beleza do palácio, porém.....quando tem um **porém**, vai ter uma coisa ao contrário né. Todo ficaram encantados quando ouviram sua voz.....o rouxinol aceitou o convite para ir à corte. A corte é lá onde está o imperador.

T292.Joãozinho: Osh.. osh.., mas o rouxinol ele, entende?

T293.PP: Não, mas agora na história o rouxinol pode falar.os bichos falam, escutam. Nas histórias eles podem falar.

T294.Joãozinho: Ah tá....

T295.PP: foram feitos todos os preparativos para sua chegada dele lá, na casa, no palácio, estão imaginado? Flores por toda parte, assoalho encerado...

T296.Joãozinho: Um a ponte...

T297.PP: Tinha uma ponte também, tinha?...” e *uma gaiola toda de ouro no meio da sala do trono para o pequeno e ilustre cantor.*” Quem era o pequeno e ilustre cantor?

T298.Alessandro: O rouxinol.

T299.PP: O rouxinol. “...*sentado no trono o imperador aguardava com impaciência o momento de ouvir as maravilhosas melodias que todos comentavam. Assim que ele chegou ,pousou sobre a gaiola, olhou com respeito o anfitrião.*” O que é anfitrião?

T300.Joãozinho: O imperador queria prender ele.

T301.PP: Será vamos ver se vai dar certo sua hipótese.

3º ENCONTRO - 16/03/2013

T1.PP: Bom vamos lá então, deixa a professora falar uma coisa com vocês. É..., como é que foi a semana de vocês?

T2.Alessandro: Foi bem.

T3.PP: Foi bem? O que você fez na sala de aula Alessandro?

T4.Alessandro: Eu fiz..., faltei, ensaiei pro desfile...

T5.PP: Ensaiou pro desfile? É?....

T6.Alessandro: Pro desfile lá em Poá....

T7.PP: Domingo, nós vamos, eu também vou também.

T8.Alessandro: Eu vou desfilar.

T9.Joãozinho: Eu não vou.

T10.PP: Você não vai por que Joãozinho?

T11.Joãozinho: Porque a Professora falou que eu sou burro.

T12.PP: Você é o quê? Ai..., eu não ouvi o que a professora falou que você é.

T13.Alessandro: Burro.

T14.PP: Por que você é burro? Qual professora falou que você é burro?

T15.Joãozinho e Alessandro: A de física. (os dois alunos dizem isto ao mesmo tempo)

T16.PP: A de Educação Física?

T17.Joãozinho: Aí ela falou que eu não vou, eu falei: tem alguma pessoa que vai e não sabe ler? Ela falou... (a professora deve ter respondido por gesto, já que a resposta não aparece no áudio).

T18.PP: Ela falou que você não vai porque você é burro e porque você não sabe ler, ela falou?

T19.Joãozinho: Se uma pessoa não sabe ler então..., é burro.

T20.PP: Ela falou isso, qual professora?

T21.Joãozinho: A de física.

T22.PP: Como é que ela chama?

T23.Joãozinho: Acho que é a L, não ..., é uma loira.

T24.PP: É a L? Tem L e J.

T25.Alessandro: É a J. É uma loirinha

T26.Joãozinho: Mas o que você aprontou pra ela fazer, falar isso?

T27.Alessandro: Ele não fez...

T28.Joãozinho: É por que na física dela... eu não consigo aprender, não sei coisar (fazer) a lição então

T29.PP: Ela falou que você não faz a lição, que você não vai então, porque você é burro? Não entendi Joãozinho, o quê que ela falou?

T30.Joãozinho: QUE EU SOU BURRO. (Aluno fala em voz alta) Que eu não vou porque não sei ler.

T31.PP: Ela falou isso? Você quer ir comigo? Eu vou, eu vou domingo.

T32.Alessandro: Eu vou Joãozinho. Eu vou pro desfile amanhã.

T33.PP: Vamos?

T34.Joãozinho: Não, não dá... sabe porque ?

T35.Alessandro: Eu vou olhar pra cara da professora, se não tiver meu nome e eu ir a pé, eu vou chegar em casa e vou conversar com a minha mãe

T36.Joãozinho: Sabe porque, hein professora. Você recebeu o papel não recebeu?

T37.PP: Ânnh? (querendo dizer o quê?)

T38.Alessandro: Você recebeu papel?

- T39.PP:** Não eu não preciso de papel eu tenho que ir, porque eu vou trabalhar.
- T40.Alessandro:** “Ochente”....por que?
- T41.PP:** É eu tenho que ir, vai aluno então tenho que ir.
- T42.Alessandro:** Sabe por que hein professora é que tem que ter um papel.
- T43.PP:** É eu sei tem que ter um papel de autorização, entendi, mas nada impede que você vá ver o desfile. Você é um cidadão poense.....
- T44.Alessandro:** Alessandro: Hein professora eu vou....
- T45.Joãozinho:** Aí, se a diretora olhar pra minha cara e perguntar: quem deixou você ir?
- T 46.Alessandro:** Você não vai no ônibus.
- T47.PP:** Mas será que nem a diretora não vai deixar você ir. A “S” não é assim não.
- T48.Alessandro:** Você vai no outro carro junto com a professora.
- T49.Joãozinho:** Voti... outro dia quando vocês estavam indo para a quadra eu comecei a bater boca com a “S”, e ela falou: não é assim Joãozinho. Eu falei: não é assim, vocês não me deixam ir.
- T50. PP:** Mas o que ela falou, por que não deixou ir?
- T51.Alessandro:** Nós estávamos indo pra quadra, ele foi com nós. Ele estava participando. Aí a “S” falou: vai! Pode ir pra sala, você não vai participar de nada. Sobe agora.
- T52.PP:** Então o Joãozinho aprontou alguma.
- T53.Joãozinho:** Não.
- T54.Alessandro:** Não aprontou nada não.
- T55.Joãozinho:** É que eu nem pensei que era ensaio para o desfile eu pensei que era pra física, não foi Alessandro? Foi na hora que desci e ela falou: seu nome não está na lista, porque você é burro e você não sabe ler nem escrever.
- T56.PP:** A “S” não iria falar que você é burro nunca.
- T57.Joãozinho:** Não a.....O quê? Alessandro ela não ficou dando risada?
- T58.Alessandro:** Sim.
- T59.PP:** Joãozinho você tem que acreditar em você e em mim. Eu não acho você burro. Você não é burro Joãozinho. Burro é burro. Burro é filho de animal, você é filho de gente.
- T60.Alessandro:** Burro tem orelhona.
- T61.PP:** É, burro tem orelha, é aquele que canta de outro jeito, berra de outro jeito. Você é pessoa, você conversa, você é menino esperto, você é bom de coração, você gosta de repartir as coisas que eu vi. Você não é burro você é um ser humano muito bom.
- T62.Alessandro:** Ô Joãozinho, amanhã você vem comigo, a professora te busca aqui.
- T63.PP:** A que horas vocês vão sair daqui?
- T64.Alessandro:** Eu venho aqui 8:10, porque nós vamos ensaiar mais um pouco. Nós não queremos fazer feio perto das outras escolas.
- T65.PP:** Ah, tá certo. Vai ter camiseta bonita pra vocês?
- T66.Alessandro:** Vai. Eu vou usar uma camiseta branca...
- T67.PP:** Ah, eu quero uma camiseta bem bonita. Depois nós resolvemos esse problema aí.
- T68.PP:** Joãozinho, o Alessandro disse que a semana dele foi assim, de ensaiar pro desfile e as sua, como é que foi?
- T69.Joãozinho:** Ontem eu não vim.
- T70.PP:** Ontem não, essa semana como é que foi a semana? Me fala.
- T71.Joãozinho:** Boa.
- T72.PP:** Boa? Então tá bom. É isso que importa.
- T73.Joãozinho:** Metade boa, metade ruim.
- T74.PP:** Qual foi a metade boa?
- T75.Alessandro:** Ontem, não, antes de ontem eu brinquei aqui na sala de amigo Bis.
- T76.PP:** Amigo chocolate. Muito legal né !
- T77.Joãozinho:** Metade ruim por que um amigo meu bateu num menino e aí falaram quea maior confusão.
- T78.PP:** Teve confusão na sala?

T79.Joãozinho: Lá fora.

T80.PP: Lá fora, e você estava no meio?

T81.Joãozinho: Não.

T82.PP: Joãozinho você não pode ficar no meio de confusão se não sua mãe vai falar ... eu falo que você tá indo bem e se você aprontar ela via falar que a professora Jane está contando história. Aqui na nossa aula você está participando muito. Você fica de longe, eu estava ouvindo na gravação da semana passada, no sábado, você estava falando tudo certinho pros seus amigos. Então você tem que fazer só coisa positiva Joãozinho tá, pra você melhorar de verdade. Ó, hoje eu vou ler pra vocês eu gostaria que vocês prestassem mais atenção do que naquele dia ainda porque depois eu vou fazer umas perguntinhas pra vocês. Qual foi o último texto que a professora leu pra vocês mesmo?

T83.Alessandro e Joãozinho: Foi o do pássaro e o imperador.

T84.PP: Hoje é o mesmo autor que a professora leu aquele dia só que é outro texto falando do imperador só que é as roupas novas do imperador.

T85.Alessandro: É?

T86.PP: É. Será que é o mesmo imperador será que é um imperador diferente?

T87.Joãozinho: É o irmão do imperador.

T88.PP: É irmão daquele imperador? Então o imperador que também é imperador, é assim que funciona?

T89.Alessandro: Não sei.

T90.PP: Não sabe? Escuta vocês já ouviram de algum imperador. O Brasil já teve algum imperador?

T91.Joãozinho: Teve.

T92.PP: Quem foi o imperador do Brasil?

T.93: Joãozinho: Não sei.

T94.PP: Não sabem, vou deixar vocês pensando pra semana que vem. Lição de casa: pergunta para o professor de História quem foi o imperador do Brasil e escreve num papelzinho pra contar pra nós na semana que vem tudo bem? Bem então, olha lá, por que será "as roupas novas do imperador?"

T95.Joãozinho: Porque ele era o imperador, tem roupa tipo assim...

T96.Alessandro: De marca.

T97.PP: De marca?

T98.Joãozinho: Não de marca não. De paletó, só que antes não era paletó.

T99.PP: Era o que?

T100.Joãozinho: Era tipo uns ferro grudado com as roupas.

T101.PP: Um armaduras. Ah...Será assim as roupas desse imperador?

T102.Joãozinho: De várias cores. É tipo assim, cada cores as pessoas se apaixonavam. Era um coração, o amor

T103.PP: Então tinha isso na roupa do imperador? Então vamos prestar atenção. Quando a professora lê, vocês vão imaginando o lugar, se tem sol, se fala no texto, se está chovendo, se está escuro.....

T104.Joãozinho: Professora eu posso beber água?

T105.PP: Não, não pode nada já deixei muita coisa hoje, não é Alessandro?

T106.Joãozinho: Não é por causa da bala, é ardida.

T107.PP: Oh Cristo Redentor! O que sua mãe perguntou pra você dessa semana?

T108.Alessandro: Ela perguntou o que que eu estava fazendo. Eu falei que estava estudando....

T109.PP: É essa semana foi mais tranquila lá né? Então tá bom.

T110.Alessandro: Discuti com a minha mãe.

T111.PP: Eu trouxe um presente pra vocês. Você discutiu com a sua mãe. Porque?

T112.Alessandro: Porque a minha mãe não me deixou dormir na casa da minha tia, aí a "J" estava lá e encheu a cabeça da minha tia, falando da minha melhor amiga e a minha tia pra minha mãe, bla, bla, bla, bla,

T113.PP: Hã..

T114.Alessandro: Eu estava nervoso, respondi pra minha mãe, ela ficou brava comigo e eu comecei a chorar....

T115.PP: Pronto você começou a chorar...eu também sou chorona.

T116.Joãozinho: Cheguei.

T117.PP: Muito bem, agora o Joãozinho não tem mais desculpa né.

T118.Alessandro: Fala professora.

T119.PP: Fala o quê?

T120.Alessandro: Aquilo que você estava falando.

T121.PP: É já esqueci.

T122.Joãozinho: Imperador.

T123.PP: Ah, a roupa do imperador. É agora o assunto é esse. Então vamos ver. Vocês falaram que a roupa do imperador tinha cores, era colorida né Joãozinho e tinha cores que falavam de amor, tinha coração, tinha tudo né.

Mas por que será então que fizeram um texto falando das roupas novas do imperador sabendo que ele já usava roupas bonitas. Por que roupas novas do imperador, por que será?

T124.Joãozinho: Não sei professora.

T125.PP: Não? Então só lendo pra descobrir né. Então, vamos lá.

A professora inicia a leitura do texto

T126.Joãozinho: Obá!!!

T127.PP: Obá, você gostou que chegaram dois pilantras?

T128.Joãozinho: Eles vão roubar o imperador.

T129.PP: (lendo). Assim que os dois souberam da fraqueza do imperador.....quê fraqueza?

130.Joãozinho: Das roupas.

131.PP: Ah, que ele gostava de roupas novas, trocava muito de roupas.

132.Joãozinho: Aí não falei!

133.PP: Olha o Joãozinho acertando.

134.Alessandro: Professora, professora, eu sei esse texto aí que ele vai sair pelado.

135.PP: Você sabe que ele vai sair pelado?

136.Alessandro: (rindo) Peladinho. E todo mundo falando pra ele: imperador, você está sem roupa ele diz: não estou como uma roupa invisível.

137.PP: Ah, então não vou ler mais você já sabe a história. Mas e o Joãozinho quer que eu leia?

138.Joãozinho: É pra ler, é pra ler..(diz cantando)

139.PP: Mesmo? Ah eu não perguntei se você conhecia né?

T140.Alessandro: Não.

141.PP: Ai que chato isso. Bom então tudo bem. (continua a leitura). O ministro estava sendo de que jeito aqui?

T142.Joãozinho: Mentindo.

T143.PP: Mas o ministro estava sendo encarregado de ver se o tecido estava ficando bom. Ele não via nada só que ele contava para o rei que o tecido estava ficando magnífico. Ele estava...o que que vocês acham disso?

T144.Joãozinho: Enganando o rei.

T145.PP: Enganando o rei.

T146.Alessandro: Engando o rei pra ganhar.

T147.PP: Mas não fala que ele estava ganhando

T148.Joãozinho: É que o dinheiro que os caras vão receber, ele paga pra ele.

T149.PP: Então tá. (continua lendo). : Pra que que servia a roupa do rei?

T150: Alessandro: Ficar poderoso.

T151.PP: Vocês querem eu termine o texto? Porque se vocês já sabem o final da história fica chato.

T152. Alessandro: Termina.

T153. Joãozinho: Ah não.

T154.PP: Chegou já?

155.Alessandro: Não! Termina.

156.Joãozino: Não, depende de você. Não depende de nós.

4º ENCONTRO – 06/04/2013

T1.Joãozinho: É da hora esse seu apontadorzinho aí, tá de bobeira.ha... ha ... (aluno diz isso cantando)

T2.PP: Que história de bobeira é essa aí?

T3.Joãozinho: É a musiquinha...

T4.PP: Hum-m que tal vocês colocarem as carteiras igual vocês colocaram aquele dia, bem.. igual vocês colocaram aquele dia todo mundo perto da professora...põe a sua também Alessandro..

T5.Alef: Professora eu vou ver, tá gravando?

T6.PP: Não ainda não.

T7.Joãozinho:Tá.... (diz isso como se tivesse cantando).

T8.PP: Só vê não aperta nada. (fala incompreensível neste trecho), Joãozinho, deixa ele por a carteira aí.

T9.Joãozinho: Não.....(diz isso cantando)..

T10.Alessandro: Carlos é vagabundo hoje.

T11.Joãozinho: Senta aqui, senta logo, senta do meu lado não precisa trazer carteira não, anda.

T12.PP: Ah ele quer ficar, quer que todo mundo fique juntinho aí né? Carlos, senta também em algum lugar senta aqui ó, deixa tirar minha bolsa... (o aluno se senta na cadeira da profª)

T13.Alef: Carlos é o professor..

T14. PP: Carlos é o professor?

T15.Joãozinho: Mc Carlos!

T16.PP: Mc Carlos?

T17.Joãozinho: Aí mexilhão (de mexer).

Nesse trecho acontece um problema com o gravador Joãozinho e Alessandro ajudam – segue a numeração.

T18.PP: Então, ai que aluno esperto, já tá gravando só tenho aluno esperto Carlos, so´.

T19.Alef: E aluno quietinho!

T20.PP: E aluno quietinho , tipo...., tipo...

T21.Joãozinho: tipo, tipo, tipo, (cantando)

T22 .PP: Nenhum aqui né? isso aqui então vai ficar..... cadê não está faltando um apontador aqui não?

T23.Alef: hum. Hum. (dizendo não não)

T24.PP: Tá não ?

T25. Alef: Não ó um, dois, três

T26.PP: Olha isso aqui, não tem que ninguém estragar ...isso aqui é nosso.

- T27.Joãozinho:** Não, é nosso.. é nosso... é nosso.. (cantando), prof^a (chama a prof^a), quando acabar isso aqui ...
- T28.PP:** Isso aqui, o quê?
- T29.Joãozinho:** O reforço, quando acabar vamos mexer no computador lá embaixo, um não está aberto mas o outro.....
- T30.PP:** Eu falo com a dona **R** se ela deixar, hoje ela quem manda aqui, dia sábado né você sabe.... Olha deixa a professora falar uma coisa, primeiro de tudo vocês se lembram o que nós fizemos a semana passada?
- T31.Alessandro:** Professora você leu um texto pra nós
- T32.PP:** Como é que se chamava o texto?
- T33.Alef:** Texto ... textinho i.. eu não vim professora!
- T34.PP:** Você não veio mas eles dois sim . fica quieto Joãozinho.
- T35.Alessandro:** do pássaro que cantava pro homem lá.
- T36.PP:** Que homem? O que que ele era lá?
- T37.Alessandro:** ele era um rei.
- T38. PP:** Hein Joãozinho ele era um rei quem era o homem hein Joãozinho ?
- T39.Joãozinho:** Que queria o passarinho.
- T40.PP:** Que queria o passarinho, só isso.
- T41.Alessandro:** É, um homem fez um passarinho brinquedo que
- T42.Joãozinho:** Quebrou
- T43.Alessandro:** É ele pegou .. e o passarinho só ficava repetindo
- T44.Joãozinho:** Só ficava repetindo e cantava uma vez por ano
- T45.Alessandro:** É só uma vez por ano.
- T46.Joãozinho:** Aí ele ficou solitário (diz isso cantando)
- T47.Alessandro:** É, aí ele adoeceu
- T48.PP:** Solitário.....
- T49.Alessandro:** Ficou doente, aí o médico, a médica queria saber porque ele ficou doente pra poder curar ele, então ele já tava quase pra morrer, aí ele fechou olho e....
- T50.Joãozinho:** Pássaro começou a cantar. Canta imitando o pássaro)
- T51. Alessandro:** É.
- T52.Joãozinho:** Ele viveu! Ele nunca cantou pra pessoa que não viveu! Aí o pássaro falou que era pra viver livre, a hora que ele que ele quisesse ele chamava o pássaro pra cantar.
- T53.PP:** Ah é?
- T54.Alessandro:** Ele falou assim pro homem: eu fico com você com uma condição, não me prender na corrente me deixar livre pra cantar na hora que eu quiser, na floresta nos jardins..
- T55.Joãozinho:** (diz "*Xardins*" imitando Alessandro que troca o som de "J", por X) e por último pronuncia correto como se estivesse ensinando ao Alessandro.
- T56.Alessandro:** É, jardins, ele.. é que homem prendia a um negócio perna dele, deixava ele andar com uns negócio com uma corrente aí ele voava com corrente de ferro depois voltava e ficava presa na gaiola
- T57.Joãozinho:** Ele falou que.. .. ele fez uma proposta: ele queria voar livre, pra ver como é que os guardas aprontam e começam a matar os outros.
- T58.Alessandro:** Hann?
- T59.PP:** Ah! Ele queria contar tudo o que acontecia muito bem Joãozinho olha só como você se lembrou disso. Eu fico muito contente Alessandro que você se lembre de tantra

coisa. E aí vocês gostaram dessa história. Quem é o herói dessa história tem herói ou não tem?

T60.Joãozinho e Alessandro: O passarinho

T61.PP: O passarinho. Vocês acham que aquele imperador, vocês lembram que era um imperador, aprendeu uma lição?

T62.Joãozinho e Alessandro: Aprendeu.

T63.Joãozinho: Aprendeu nunca prender ninguém.

T64. PP: Depois eu vou te dar esse texto pra você ver como é que é tá Alef?

T65.Joãozinho: Aí você vai fazer.

T66.PP: Mas o que vocês acharam daquela nossa leitura, foi boa , foi importante, não foi, que que vocês acham?

T67.Alessandro: Foi isso aí que você falou.

T68 PP: Foi interessante?

T69. Alessandro: Foi bom.

T70.Joãozinho: Muito bom.

T71.PP: Muito bom né? Deixa só a gente,.. Cauã você sabe ler, agora tudo que a gente fizer, eles têm que falar primeiro entendeu, senão não ajuda eles tá? Se a gente ficar dando respostas e eles são muito espertos

T72.Alef: Nossa quanta coisa (olhando o texto e atividades de data e local de nascimento)

T73.PP: O que a sua mãe falou? que é assim que a gente começa né?

T74.Alef: Professora você falou que eu não sabia o dia do meu aniversário lá no telefone.....

T75.PP: Eu quis confirmar. Vocês ficaram com tantas dúvidas aqui, me deixaram numa loucura.

T76.Alef: O meu, eu falei logo dia vinte e oito de dezembro.

T77:PP: Dezembro...

T78.Alef: Você falou lá no telefone que eu não sabia o meu aniversário.

T79.PP: Aí ela te deu uma bronca, aposto que ela deu uma bronca

T80.Alef: Foi..olha só.....

T81.PP: Essa vó é das minhas. Essa vó é muito boa. Escuta tem o de vocês dois que ainda estão confusos hein Joãozinho.

T82.Joãozinho: O meu não tá certo.

T83.PP: Você nasceu em Ferraz de Vasconcelos e não em Itaquaquecetuba. Mas foi você que falou Joãozinho.

T84.Joãozinho: Mas depois que eu falei, eu acertei.

T85.PP: Desculpe, então tá. E você Alessandro?

T86.Alessandro: É eu não sei ainda não. Não perguntei anda não.

T87.PP: Mas por que você ainda não perguntou Alessandro Tá bom não faz mal. Carlos Obrigada por ter apagado a lousa tá. Ó, só pra gente recordar, eu vou colocar uma palavra aqui na lousa tá. Alef, se você conseguir ler, você não fala tá. Deixa eles dois primeiro, se eles não conseguirem aí você vai falar para professora tá?

T88.Alef: Professora, a primeira letra é (i), né?

T89.PP: Puxa vida né Alef, barbaridade né?

T90.Alef: É (T)?

T91.PP: Não antes você não sabia ler. Só isso que te respondo.

T92.Alef: É o (i), não é ?

T93.PP: É o (i)? O que a professora escreveu aqui?

T94.Todos alunos: É o (l) M

T95.Alessandro: Professora que letra é essa aí?

T96.PP: É o (M).

T97.Joãozinho: l - M

T98.PP: Como é que que é Joãozinho? Eu posso falar l – M ou junto? Não. Vamos lá, vamos ler.?

T99.Joãozinho: l – e

T100.Alessandro: l – M

T101.Joãozinho: (E-R-A)

T102.PP: Mas leiam

T103.Alessandro: DA

T104.Joãozinho: Dar pra você

T105.PP: Juntar ó juntar é difícil?

T106.Alessandro: É.

T107.PP: Não. Vamos, vamos

T108.Joãozinho: l – E

T109.PP: Então isso aqui não vale nada né?

T110.Alef: l m –pe-..

T111.Alessandro: Ra dor

T112.PP: Ah , adivinhou agora né?

T113.Todos juntos: Aaaahhhh! Imperador.

T114.PP: O Alef você tinha lido? Tinha.

T115.Alef: Então agora deixa só o Alef falar essa daqui.

T116.Joãozinho: Ah.... bem fácil. Imperador né . (Em tom de brincadeira).

T117.Alessandro: Não é, é outra .

T118.Joãozinho: Fácil

T119.Alessandro: Cala a boca Joãozinho

T120.Alef: l- Pe. l-perado . lperado?

T121.PP: Fala de novo,

T122.Alef: l m-pe-ra...

T123.Alessandro: Eu sei professora

T124.PP: Sabe, sabe, ajuda ele então .

T125.Alessandro e Alef: l m –pe -ra

T126.PP: l m – pé- ra ? é ra – ra ? Impé - com o acentinho,, olha aqui Joãozinho

T127.Alef e Alessandro: (RA) - PA – (RA)

T128.Todos alunos: Imperadora.

T129.PP: Imperadora?

T130.Carlos: Professora, posso falar?

T131.PP: Não, ainda não Carlos.

T132. Alessandro e Joãozinho: Impérado –

T133.PP: Carlos vamos ler com a professora.

T134.PP e os alunos: IMPÉRIO

T135.Joãozinho: Para, olha aí, eu estava falando você não estava escutando.

T136.PP: Você falou império?

T137.Joãozinho: falei

T138.PP: Eu falei não? Nossa Joãozinho, eu não ouvi direito.

- T139.Alessandro:** Ai, professora já cansou.
- T140.PP:** Cansou?
- T141.Joãozinho:** Não, é que desde ontem, que nós fizemos um negócio lá.....
- T142.PP:** Eu também estou cansada. Ah e agora?
- T143.Alef e PP:** Im –
- T144.Alef:** Impé
- T145.PP:** Impe- Não tem acento, olha.
- T146.PP:** e Alunos – Impera...
- T147.Alef:** Imperado...
- T148.Joãozinho:** “Z”
- T149.PP e Alunos:** Im-pe-ra...
- T150.Carlos:** ...Triz
- T151.PP:** Não é pra falar Carlos. Tem que deixar eles sofrerem (a pro^a diz isso brincando com os alunos).
- T152.Alessandro:** Cala a boca moleque.
- T153 .Alef:** Eu falei “triz” professora, você não escutou.
- T154.PP:** Você falou depois que ele falou. Vocês estão todos querendo me enganar, pensando que eu sou surda depois do Joãozinho? (A professora diz isso em tom de brincadeira). Bom, tá bom.
- T155.Alessandro:** Impéla
- T156.PP:** Agora, Carlos não fala nada.
- T157.Alessandro:** Ahnn? Nossa professora!
- T158.PP:** Nossa nada. Nós estamos aqui para trabalhar.
- T159.Alessandro: Carlos.** Quem é Carlos aí?
- T161.PP:** Quem é Carlos aí...? (professora repete o que diz Alessandro)
- T161.Alessandro:** Você escutou né, Carlos?
- T162.PP:** Ó aqui.. ó...
- Os alunos ficam vão tentando ler o que a professora está escrevendo na lousa.
- T163.Joãozinho:** Hei, espera aí, o , o . Rê – u
- T164.Alef:** Ro – u
- T165.Alessandro:** Re-i
- T166.Joãozinho:** Rei.
- T167.PP:** Rei, Não tem que ler tudo isso aqui?
- T168.Joãozinho:** Ru. (risos)
- T169.PP:** Não. Começando daqui ó, tem que ler tudo.
- T170.Joãozinho:** R – Ró- Ru
- T171.PP:** Não.
- T172.PP e Alunos:** Rou-xi
- T173.Alef:** Ma
- T174.Joãozinho:** Máfia...
- T175.PP e alunos:** Rouxi-
- T176.Alef:** ..Lá
- T177.Joãozinho:** Rouxilá – Rouxilá
- T178.PP:** O que é Rouxilá?
- T179.Alef:** Rouxo?
- T180.Alessandro:** Rosa, professora?
- T181.PP:** Não! Vocês estavam indo muito bonitinho, vamos lá.

T182.PP e alunos: Rou- xi- nol

T183.Alef: Eu falei Rouxi – mas não falei o nó...

T184.Alessandro: Eu falei tudo, Rouxinol

T185.PP: Parabéns Alessandro.

T186.Alessandro: É o nome do passarinho. Escutou? O nome do passarinho era rouxinol

T187.PP: Então, já que vocês estão tão craques, eu vou por outra palavra pra vocês lerem.

T188.Joãozinho: Ele falou Rouxiná.