

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MARINGÁ
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS, LETRAS E ARTES
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LETRAS (DOUTORADO)

CRISTIANE MALINOSKI PIANARO ANGELO

**MEDIAÇÕES COLABORATIVAS E PEDAGÓGICAS NA SALA DE APOIO À
APRENDIZAGEM DE LÍNGUA PORTUGUESA**

MARINGÁ – PR
2015

CRISTIANE MALINOSKI PIANARO ANGELO

**MEDIAÇÕES COLABORATIVAS E PEDAGÓGICAS NA SALA DE APOIO À
APRENDIZAGEM DE LÍNGUA PORTUGUESA**

Tese apresentada à Universidade Estadual de Maringá, como requisito parcial para a obtenção do título de Doutora em Letras, área de concentração: Estudos Linguísticos.

Orientador: Prof. Dr. Renilson José Menegassi.

MARINGÁ – PR
2015

Catálogo na Fonte

Biblioteca da UNICENTRO

ANGELO, Cristiane Malinoski Pianaro.

A584m Mediações colaborativas e pedagógicas na sala de apoio à aprendizagem de língua portuguesa / Cristiane Malinoski Pianaro Angelo. -- Maringá, PR : [s.n], 2015.

390f.

Orientador: Prof. Dr. Renilson José Menegassi

Tese (doutorado) – Pós-graduação em Letras, Área de concentração : Estudos Linguísticos, Universidade Estadual de Maringá, PR.

1. Tese – doutorado. 2. Língua portuguesa – estudo e ensino. 3. Português – leitura – escrita. 4. Professor – formação contínua. 5. Pesquisa – ação. 6. Linguística aplicada. I. Menegassi, Renilson José. II. UEM. III. Título.

CDD 20 ed. 372.6

CRISTIANE MALINOSKI PIANARO ANGELO

**MEDIAÇÕES COLABORATIVAS E PEDAGÓGICAS NA SALA DE APOIO
À APRENDIZAGEM DE LÍNGUA PORTUGUESA**

Tese apresentada ao Programa de Pós-graduação em Letras (Doutorado), da Universidade Estadual de Maringá, como requisito parcial para obtenção do grau de Doutor em Letras, área de concentração: Estudos Linguísticos.

Aprovada em **30 de julho de 2015**.

BANCA EXAMINADORA



Prof. Dr. Renilson José Menegassi
Universidade Estadual de Maringá – UEM
- Presidente -



Prof. Dr. Edson Carlos Romualdo
Universidade Estadual de Maringá – UEM



Profª Drª Sonia Aparecida Lopes Benites
Universidade Estadual de Maringá – UEM



Profª Drª Terezinha da Conceição Costa-Hübes
Universidade Estadual do Oeste do Paraná – UNIOESTE/Cascavel – PR



Profª Drª Alba Maria Perfeito
Universidade Estadual de Londrina – UEL/Londrina -PR

Ao meu filho André, que, com suas dificuldades, esforços e conquistas, ensinou-me a lançar um olhar mais humano a cada um dos participantes desta pesquisa. A minha filha Lívia, que, ainda muito pequena, compreendeu minhas ausências, necessárias ao atendimento ao André e ao desenvolvimento deste trabalho.

AGRADECIMENTO DISTINTIVO

É difícil encontrar palavras que expressem a gratidão a quem, ao longo de mais de dez anos, constituiu-se um exímio orientador, não somente de Dissertação de Mestrado e de Tese de Doutorado, mas orientador de Vida. Assim, quero externar meu profundo agradecimento ao Prof. Dr. Renilson José Menegassi, por me conceder oportunidades de estudo, pesquisa e produção de conhecimento no campo da Linguística Aplicada, aceitando-me como sua orientanda no mestrado e no doutorado; pelas provocações e pelas reflexões teóricas compartilhadas, que me possibilitaram tomar decisões e assumir posicionamentos diante do referencial teórico-metodológico adotado na Tese e dos dados gerados no trabalho de campo; pelo respeito pela minha proposta de trabalho, sempre acrescentando o rigor científico necessário para a melhoria do estudo; pelas contribuições para que meus artigos alcançassem níveis qualitativos requisitados pela academia, ensinando-me a ser exigente; por oportunizar meu crescimento profissional, incentivando-me, inclusive, a ingressar no Ensino Superior. Externo também meu agradecimento ao Renilson (agora com perdão ao tratamento informal), pelas palavras amigas e pelas lições de vida que não constam nos livros, mas são oriundas da sabedoria de quem construiu sua trajetória com seriedade, retidão e perseverança. Agradeço pela sensibilidade e pela preocupação que sempre demonstrou diante de minhas aflições e angústias advindas das dificuldades de meu filho; pelas palavras encorajadoras que me levaram a aceitar e entender essas dificuldades e que me deram ânimo e coragem para enfrentá-las. Agradeço, desse modo, não apenas por fazer parte de minha história acadêmica e pessoal, mas por contribuir para tornar essa história mais vitoriosa e mais feliz...

AGRADECIMENTOS

Ao Prof. Dr. Edson Carlos Romualdo e à Profa. Dra. Terezinha da Conceição Costa-Hübes, pelas valiosas e competentes intervenções durante o Exame de Qualificação...

À Profa. Dra. Alba Maria Perfeito e à Profa. Dra. Sonia Aparecida Lopes Benites, por gentilmente terem aceitado o convite para compor a Banca de Defesa...

Aos professores do Programa de Pós-Graduação em Letras, da Universidade Estadual de Maringá (UEM), pela partilha de conhecimentos em cada disciplina ministrada...

Aos colegas do grupo de pesquisa “Interação e escrita”, Renilson Menegassi, Adriana Beloti, Adriana Polato, Denise Gasparotto, Adélia Rodrigues, Marli Pedro Duque e Jane Beltramini Berto, pelas interlocuções e pelos questionamentos instigados...

À Universidade Estadual do Centro-Oeste – UNICENTRO, por me conceder os anos de afastamento, fundamentais para o meu crescimento...

Aos colegas do Departamento de Letras da UNICENTRO/Câmpus de Irati, pelo apoio, pela parceria e pelos diálogos instaurados...

Aos alunos do curso de Letras Português, da UNICENTRO/Câmpus de Irati, por me trazerem motivação e gosto pela pesquisa e o ensino...

Ao professor colaborador desta pesquisa, pela possibilidade de compartilhar da sua prática pedagógica, das suas experiências, tanto dos avanços como das dificuldades...

Aos alunos da Sala de Apoio à Aprendizagem de Língua Portuguesa, pela acolhida carinhosa, pela disponibilidade de participar e de contribuir com esta pesquisa...

Aos meus pais, Agostinho e Lidia (*in memoriam*), pelo exemplo de luta e persistência...

Ao meu marido Elison, pelo incentivo, pela colaboração, pela paciência em momentos de angústia; aos meus filhos André e Lívia, por serem a minha maior motivação. A vocês, o meu amor, o meu agradecimento e a minha consideração...

A minha família – irmãos, cunhados e sobrinhos, por todo apoio, pela valorização, pelas palavras motivadoras...

À Luciana Fracasse, querida amiga, pelas expressões afetivas, pelo encorajamento, pela positividade... Você é um dos muitos presentes de Deus em minha vida!

À Soely Bettas, pelo carinho, pela atenção, pelas palavras incentivadoras...

À Loremi Loregian Penkal, pela amizade, pelo exemplo profissional, pelas tantas experiências compartilhadas...

À Mariléia Gartner e à Regina Chicoski, que, desde o período em que eu cursava a graduação em Letras, incentivaram-me a prosseguir nos estudos na pós-graduação e a ingressar na docência no Ensino Superior;

À Luciane Costa, à Marcela Freitas Ribeiro Lopes e ao Edson Santos Silva, pela força e pela torcida;

À amiga Jane Beltramini Berto, pelo afeto e cuidado dispensados ao longo dessa jornada na UEM. Agradeço à Jane e à sua família, por me acolherem com muito ternura, no período em que eu, grávida, cursava as disciplinas do Doutorado; por receberem a mim e a minha família nas muitas ocasiões em que me desloquei a Maringá para reuniões do grupo de pesquisa, encontros de orientação e eventos. Vocês passaram a fazer parte da minha história!

E, finalmente, a Deus, por ser a luz, a energia e a proteção em minha caminhada...

LISTA DE QUADROS E FIGURA

Quadro 1: As SAALP segundo os documentos normativos.....	69
Quadro 2: Os materiais didáticos das SAALP.....	73
Quadro 3: A “Ficha de encaminhamento para a SAALP” e o Caderno “Orientações pedagógicas”.....	92
Quadro 4: O Estado da Arte da SAALP	107
Quadro 5: Situação das SAALP em 2011, no município de Irati-PR	121
Quadro 6: Relação de alunos da SAALP em 2012.....	124
Quadro 7: Etapas da pesquisa.....	126
Quadro 8: Instrumentos de diagnóstico do professor, com seus respectivos objetivos, e data de geração de informações	129
Quadro 9: Roteiro de aula.....	131
Quadro 10: Instrumentos de diagnóstico dos alunos, com seus respectivos objetivos, e data de geração de informações	132
Quadro 11: Instrumentos utilizados nas ações colaborativas, com seus respectivos objetivos e período de realização	136
Quadro 12: Roteiro de monitoramento das ações desenvolvidas em SAALP	141
Quadro 13: Aulas gravadas em vídeo.....	143
Quadro 14: Instrumentos de diagnóstico final do professor, com seus respectivos objetivos, e data de geração de informações.....	144
Quadro 15: Roteiro da entrevista final	145
Quadro 16: Instrumentos de diagnóstico final dos alunos, com seus respectivos objetivos, e data de geração de informações.....	147
Quadro 17: Leitura da fábula.....	173
Quadro 18: Leitura do texto de divulgação científica	175
Quadro 19: Conclusões do diagnóstico	184
Quadro 20: Definição de ações junto ao professor da SAALP	187
Quadro 21: Perguntas elaboradas pelo professor	204
Quadro 22: Estratégias da leitura tutorial	214
Quadro 23: Procedimentos colaborativos e interferências na ZDP do professor no que se refere à leitura.....	228
Quadro 24: Módulo de produção textual – Versão 1.....	238

Quadro 25: Módulo de produção textual – Versão 2.....	241
Quadro 26: Procedimentos colaborativos e interferências na ZDP do professor no que se refere à produção escrita.....	266
Quadro 27: Procedimentos colaborativos e interferências na ZDP do professor no que se refere à ortografia, pontuação e coesão	293
Quadro 28: Leitura da fábula “A formiga e a pomba”	322
Quadro 29: Movimento docente de ensino da leitura e da escrita.....	329
Quadro 30: Movimento discente de aprendizagem da leitura e da escrita	331
Figura 1: Representação em quatro fases do ciclo básico da investigação-ação.....	115

LISTA DE SIGLAS E ABREVIATURAS

DCE – Diretrizes Curriculares de Língua Portuguesa do Estado do Paraná

FPE – Funções Psicológicas Elementares

FPS – Funções Psicológicas Superiores

LA – Linguística Aplicada

NRE – Núcleo Regional de Educação

NDP – Nível de Desenvolvimento Potencial

NDR – Nível de Desenvolvimento Real

PCN – Parâmetros Curriculares Nacionais

PTD – Plano de Trabalho Docente

SA – Sala de Apoio

SAA – Sala de Apoio à Aprendizagem

SAAM – Sala de Apoio à Aprendizagem de Matemática

SAALP – Sala de Apoio à Aprendizagem de Língua Portuguesa

SEED/PR – Secretaria Estadual de Educação do Paraná

UEM – Universidade Estadual de Maringá

UNICENTRO – Universidade Estadual do Centro-Oeste

ZDP – Zona de Desenvolvimento Proximal

LISTA DE CONVENÇÕES DE TRANSCRIÇÃO¹

Marcas	Ocorrências
<i>Pesq.</i>	Pesquisadora
<i>Prof.</i>	Professor colaborador da pesquisa
C2, D6, G10, I22, L11, L12, M24, P18, P19, G25, B1, C3, D5, E7, F8, F9, V20, H21, L23, L26, A27, D4, L13 e M15	Alunos da SAALP, sendo que a letra maiúscula corresponde à inicial do nome e o algarismo identifica o número do aluno no livro de chamada do professor
<i>Aluno</i>	Aluno não identificado
<i>Alunos</i>	Alguns alunos ao mesmo tempo
(...)	Supressão de falas
<i>(itálico)</i>	Comentários descritivos da pesquisadora
?	Sinal de entonação correspondente à pergunta
!	Perplexidade, admiração
‘ ’	Citações literais ou leitura de texto
...	Pausa breve
//	Pausa longa
Letras maiúsculas	Entonação enfática

¹ Convenções adaptadas da obra: FÁVERO, L. L.; ANDRADE, M. L. C. V. O.; AQUINO, Z. G. O. *Oralidade e escrita: perspectivas para o ensino de língua materna*. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2005.

ANGELO, Cristiane Malinoski Pianaro. **Mediações colaborativas e pedagógicas na Sala de Apoio à Aprendizagem de Língua Portuguesa**. 2015. Tese (Doutorado em Letras) – Universidade Estadual de Maringá, Maringá, 2015.

RESUMO

Esta pesquisa aborda as mediações colaborativas e pedagógicas no âmbito de uma Sala de Apoio à Aprendizagem de Língua Portuguesa – SAALP, 6º ano do Ensino Fundamental, na região Centro-Sul do Estado do Paraná. O trabalho parte da hipótese de que se os docentes da SAALP obtiverem embasamento teórico-metodológico, de modo colaborativo, acerca dos processos de leitura e escrita, podem desenvolver, nesse contexto, uma prática pedagógica mais significativa, de modo a auxiliar os alunos na superação das dificuldades de aprendizagem em leitura e escrita. Desse modo, tem-se como objetivo geral refletir como a mediação pedagógica colaborativa, por meio de orientações teórico-metodológicas sobre leitura e escrita, auxilia na prática efetiva da docência e na aprendizagem na SAALP. A pesquisa é realizada à luz da Linguística Aplicada, embasada nos pressupostos do dialogismo, a partir do Círculo de Bakhtin, na teoria histórico-cultural, privilegiando-se os aportes de Vygotsky e Leontiev, e nas concepções de processo de leitura e escrita abordadas por Menegassi (2010a; 2010b). Emprega-se como procedimento de investigação a pesquisa-ação colaborativa, visto que se buscou uma relação colaborativa com um professor da SAALP, auxiliando-o, por meios de diversas ações colaborativas, a refletir sobre a própria prática no trabalho com a língua materna, a construir novos conhecimentos a respeito do processo de leitura e de escrita, a planejar ações em prol da melhoria da qualidade do ensino e da aprendizagem em SAALP, a alterar as ações cotidianas em sala de aula, a diagnosticar os problemas e os efeitos das mudanças nesse contexto de ensino. Os resultados das análises demonstram: a) a internalização e a apropriação dos pressupostos teórico-metodológicos concernentes aos processos de leitura e escrita pelo docente; b) o aprimoramento no desenvolvimento da leitura e da escrita dos alunos da SAALP; c) a necessidade de se fornecer ao professor de SAALP subsídios teóricos e orientações metodológicas quanto ao trabalho com a leitura e a escrita, bem como acompanhar e orientar a sua prática pedagógica nesse contexto específico de ensino.

Palavras-chave: Processos de leitura e de escrita; formação docente contínua; pesquisa-ação colaborativa; Sala de Apoio à Aprendizagem de Língua Portuguesa.

ANGELO, Cristiane Malinoski Pianaro. **Collaborative and educational mediations in the Support Classroom for Portuguese Language Learning**. 2015. Tese (Doutorado em Letras) – Universidade Estadual de Maringá, Maringá, 2015.

ABSTRACT

This research discusses the collaborative and educational mediations in the context of a Support Classroom for Portuguese Language Learning (SAAPL, in Portuguese) in the South-Central region of Parana State. The work presented here derives from the hypothesis that if teachers receive a theoretical-methodological basis, in a collaborative way, concerning the reading and writing processes, they can develop, in this context, a meaningful educational practice, in order to help the students to overcome their learning difficulties related to reading and writing. Thus, the main goal of this work is to reflect on how the collaborative educational mediation, by means of theoretical-methodological guidance about reading and writing, helps to achieve an effective practice for the teacher and for the learning process in a SAALP. The research is build upon the concepts of the Applied Linguistics field, based on the dialogism assumptions from Bakhtin Circle, in the historical-cultural theory, favouring the contributions of Vygotsky and Leontiev, and on the concepts of reading and writing processes proposed by Menegassi. As an investigation procedure, it is employed the collaborative research-action one, considering that the researcher aimed to develop a collaborative relation with the SAALP's teacher, helping him, by means of many collaborative actions, to reflect on his own practice with his mother tongue, to construct new ideas about the reading and writing processes, to plan actions towards the quality improvement of the teaching and learning processes in a SAALP, to change daily actions in the classroom, to diagnose the problems and the effects of changes in this teaching context. The results obtained point to: (a) the internalization and the comprehension of the theoretical-methodological assumptions related to the reading and writing processes, by the teacher; (b) the improvement in the development of reading and writing of the SAALP students; (c) the necessity of providing the SAALP teacher theoretical basis and methodological guidance to work with reading and writing, as well as monitor and guide their practice in that particular teaching context.

Keywords: Reading and writing processes; continual teacher formation; collaborative research-action; Support Classroom for Portuguese Language Learning (SAAPL).

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	17
1 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA	28
1.1 DIALOGISMO NO IDEÁRIO DO CÍRCULO DE BAKHTIN	28
1.2 CONTRIBUIÇÕES DA TEORIA HISTÓRICO-CULTURAL.....	37
1.3 LEITURA E ESCRITA A PARTIR DA CONCEPÇÃO DIALÓGICA DE LINGUAGEM	46
1.4 OS PROCESSOS DE LEITURA E DE ESCRITA.....	50
1.5 O GÊNERO RESPOSTA	54
1.6 PRÁTICAS DE ANÁLISE LINGUÍSTICA	59
2 SALA DE APOIO À APRENDIZAGEM: LEGISLAÇÃO, MATERIAL DIDÁTICO E ESTADO DA ARTE	63
2.1 OS MARCOS LEGAIS QUE TRATAM DAS SAA NO PARANÁ.....	63
2.2 O MATERIAL DIDÁTICO DISPONIBILIZADO À SAALP	70
2.3 ANÁLISE DA “FICHA DE ENCAMINHAMENTO DE LÍNGUA PORTUGUESA” E DO CADERNO “ORIENTAÇÕES PEDAGÓGICAS”	74
2.3.1 As orientações para o ensino da oralidade.....	74
2.3.2 As orientações para o ensino da leitura	78
2.3.3 As orientações para o ensino da produção escrita	83
2.3.4 As orientações para o ensino de gramática/análise linguística.....	88
2.4 O ESTADO DA ARTE DA SAALP: INTERLOCUÇÃO COM AS PESQUISAS JÁ REALIZADAS	94
3 METODOLOGIA	109
3.1 TRAJETÓRIA TEÓRICO-METODOLÓGICA DA PESQUISA: INSERÇÃO NA LA CONTEMPORÂNEA	109
3.1.1 Pesquisa qualitativo-interpretativista de vertente etnográfica escolar: pesquisa-ação colaborativa e estudo de caso	112
3.2 CENÁRIO DA PESQUISA	119
3.2.1 Caracterização da escola.....	119

3.2.2	Caracterização da SAALP	120
3.2.3	Os sujeitos	121
3.2.3.1	A pesquisadora	122
3.2.3.2	O professor da SAALP	122
3.2.3.3	Os alunos da SAALP	123
3.3	ETAPAS DA PESQUISA	126
3.3.1	Etapa I - Diagnóstico inicial	128
3.3.1.1	Instrumentos utilizados para o diagnóstico inicial do professor	128
3.3.1.1.1	Plano de Trabalho Docente.....	129
3.3.1.1.2	Entrevista inicial com o professor	130
3.3.1.1.3	Roteiro de aula.....	131
3.3.1.1.4	Cadernos escolares dos alunos e livro de chamada do professor	131
3.3.1.1.5	Gravação de aulas.....	132
3.3.1.2	Instrumentos utilizados para o diagnóstico inicial dos alunos	132
3.3.1.2.1	Questionários de leitura e produções escritas.....	133
3.3.1.2.2	Registro de atividades nos cadernos escolares dos alunos	134
3.3.1.2.3	Fichas de encaminhamento para a SAALP	135
3.3.2	Etapa II - Ações colaborativas junto ao professor e monitoramento da prática em SAALP	135
3.3.2.1	Instrumentos utilizados	136
3.3.2.1.1	Textos teórico-metodológicos	137
3.3.2.1.2	Plano de discussões teórico-metodológicas para a SAALP	139
3.3.2.1.3	Sessões reflexivas	139
3.3.2.1.4	Gravação de aulas com atividades-modelo em SAALP	140
3.3.2.1.5	Roteiro de monitoramento a respeito das atividades aplicadas em SAALP e sessão de avaliação	140
3.3.2.1.6	Atividades elaboradas pelo professor	142
3.3.2.1.7	Gravação de aulas resultantes das discussões e orientações teórico-metodológicas	142
3.3.3	Etapa III - Diagnóstico final	143
3.3.3.1	Instrumentos utilizados para o diagnóstico final do professor	144
3.3.3.1.1	Gravação de aulas.....	144
3.3.3.1.2	Registro de atividades no livro de chamada do professor	145

3.3.3.1.3 Entrevista final.....	145
3.3.3.1.4 Diário.....	146
3.3.3.2 Instrumentos utilizados para o diagnóstico final dos alunos	147
3.3.3.2.1 Questionários de leitura e produções escritas.....	148
3.3.4 Considerações gerais a respeito das etapas e dos instrumentos da pesquisa.....	148
3.4 CONSTITUIÇÃO DOS DADOS, PROCEDIMENTOS E CATEGORIAS DE ANÁLISE	150
4 ANÁLISE DOS DADOS	152
4.1 DIAGNÓSTICO INICIAL.....	152
4.1.1 O professor da SAALP: percurso acadêmico e profissional; formação contínua	153
4.1.2 O planejamento para a SAALP: análise do PTD.....	156
4.1.3 O movimento de ensino da leitura e da escrita na SAALP	157
4.1.4 O aluno da SAALP: o movimento de aprendizagem da leitura e da escrita	173
4.1.1 Considerações gerais sobre o processo de ensino e de aprendizagem da leitura e da escrita na SAALP: pistas para a definição das ações colaborativas	184
4.2 AS AÇÕES COLABORATIVAS JUNTO AO PROFESSOR	188
4.2.1 O trabalho colaborativo com a leitura	189
4.2.2 O trabalho colaborativo com a produção escrita	231
4.2.3 O trabalho colaborativo com a produção de respostas a perguntas de leitura.....	258
4.2.4 O trabalho colaborativo com a ortografia, a coesão e a pontuação	267
4.3 DIAGNÓSTICO FINAL	294
4.3.1 O movimento de ensino da leitura e da escrita na SAALP após as ações colaborativas	294
4.3.2 O movimento de aprendizagem da leitura e da escrita na SAALP após as ações colaborativas.....	322
4.4 RESULTADOS COMPARATIVOS.....	329
CONCLUSÃO.....	333
REFERÊNCIAS	339
LISTA DE ANEXOS E DE APÊNDICES.....	355

INTRODUÇÃO

Saber fazer uso da leitura e da escrita nas diversas circunstâncias de interação social consiste, na atualidade, em uma situação inquestionável tanto para a construção do ser e o fortalecimento do exercício da cidadania, no plano individual, como para a melhoria do desenvolvimento de uma nação, no plano sócio-político-cultural. De acordo com Mortatti, “é dever do Estado proporcionar, por meio da educação, o acesso de todos os cidadãos ao direito de aprender a ler e a escrever como uma das formas de inclusão social, cultural e política e de construção da democracia” (2004, p. 15). Assim, as práticas de leitura e escrita são fatores condicionantes para a promoção de valores democráticos, porque ampliam no ser humano as possibilidades de atuação no mundo e, conseqüentemente, contribuem para qualificar as relações humanas e solucionar tanto os problemas sociais cotidianos quanto os mais complexos.

Entretanto, no contexto brasileiro, muitos têm sido os percalços para que se cumpra plenamente esse dever do Estado. Conforme dados apresentados em matéria da revista “Gestão Escolar”:

A evasão, a repetência e a não-alfabetização no tempo correto são tão comuns no Brasil que têm estado presentes nos últimos Planos Nacionais de Educação (PNE). O que expirou em 2010 pretendia a redução em 50% das taxas de abandono e repetência, o que foi cumprido em parte: o abandono foi reduzido conforme o planejado, mas a reprovação aumentou de 11 para 12,1% no mesmo período. No novo plano que tramita no Congresso Nacional - e será o norte da Educação brasileira até 2020 -, o tema reaparece em estratégias relacionadas às metas de garantir o atendimento escolar para a população de 15 a 17 anos, sugerindo programas e ações de correção de fluxo por meio de aulas de reforço e estudos de recuperação².

O problema da repetência vincula-se diretamente à dificuldade da escola em ensinar a ler e a escrever, expressando-se com maior nitidez nos dois primeiros anos, em virtude da dificuldade em alfabetizar, e no 6º ano, por não se conseguir garantir o uso eficaz da linguagem escrita, condição para que os alunos possam continuar a progredir até, pelo menos,

² Fonte: GESTAO ESCOLAR, Edição 017, Dezembro 2011/Janeiro 2012. Título original: Um plano de metas para 2013. Disponível em <http://gestaoescolar.abril.com.br/aprendizagem/plano-metas-atingir-2012-648531.shtml>. Acesso em 24/06/2014.

o fim do 9º ano do Ensino Fundamental, segundo se aponta nos Parâmetros Curriculares Nacionais – PCN (BRASIL, 1998).

No enfrentamento dos problemas de repetência, evasão e má qualidade do ensino, não têm faltado iniciativas interventivas e avaliativas por parte do poder público. No âmbito federal, destacam-se vários Programas, centralizados ora no aluno, ora na família, ora no professor e na escola, como: o Programa de Correção de Fluxo; o Regime de Progressão Continuada; o Programa Alfabetização Solidária; o Programa Bolsa Família; o Programa Nacional do Livro Didático; o Programa Pró-letramento; os Sistemas de Avaliação, tais como, o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica – SAEB e a Prova Brasil; o Programa de Ampliação do Ensino Fundamental para Nove Anos, dentre outros. Como iniciativas do poder público do Paraná, podemos citar: o Programa de Atividade Complementar Curricular em Contraturno, Programa FICA, o Programa Paraná Alfabetizado, o Programa Superação³ e o Programa Sala de Apoio à Aprendizagem – SAA, sendo este último o alvo desta Tese.

O Programa SAA consiste em uma política educacional que foi instituída em 2004 com o intuito de propiciar a efetivação e a proteção ao direito que os alunos do Ensino Fundamental têm de obter uma educação de qualidade, resolvendo ou minimizando suas dificuldades de aprendizagem e estendendo seu tempo de escolaridade. Nos termos da Resolução nº 208/04 – da Secretaria Estadual de Educação do Paraná – SEED/PR, que implementou o Programa, a SAA consiste em uma iniciativa pedagógica “para enfrentamento dos problemas relacionados ao ensino de Língua Portuguesa e Matemática e às dificuldades de aprendizagem, identificadas nos alunos matriculados na 5ª série [6º ano] do Ensino Fundamental, no que se refere aos conteúdos de leitura, escrita e cálculo” (Art. 1º). Os alunos incluídos no Programa frequentam aulas de Língua Portuguesa e/ou Matemática no

³ Dentre as iniciativas no Paraná, o Programa de Atividade Complementar Curricular em Contraturno consiste em uma iniciativa que visa à melhoria da qualidade do ensino por meio da ampliação de tempos, espaços e oportunidades educativas em contraturno. O Programa FICA (Ficha de Comunicação do Aluno Ausente), criado pelo Ministério Público Federal, foi oficializado no Estado do Paraná em 2005, com o objetivo de enfrentar a evasão escolar nas Instituições de Ensino que atendem a Educação Básica, buscando ampliar as possibilidades de retorno do aluno à escola. O Programa Paraná Alfabetizado foi instituído para garantir alfabetização a todos os jovens, adultos e idosos residentes no Paraná, por entender a leitura e a escrita como direitos elementares da cidadania. O Programa Superação visa ao atendimento às escolas com maiores dificuldades na implementação de ações que promovam o acesso e a permanência no ensino público de qualidade, com vistas à formação integral dos alunos. Fonte: <http://www.gestaoescolar.diaadia.pr.gov.br/modules/links/links.php?categoria=45>. Acesso em 21/06/2014.

contraturno, participando de atividades em prol da reversão do insucesso no aprendizado dos conteúdos dessas disciplinas.

Ao longo de uma década, o Programa SAA sofreu mudanças significativas no que tange à sua organização interna, número mínimo de alunos por sala, formas de atendimento, inclusão, bem como na elaboração de referenciais ou encaminhamentos metodológicos. Atualmente as SAA são regidas pela Instrução Normativa nº 07/2011 – SEED/PR, que define os critérios para abertura e organização das turmas e as atribuições dos profissionais responsáveis pelo funcionamento das SAA. Os novos documentos normativos estendem o atendimento do Programa a alunos do 9º ano do Ensino Fundamental e, mediante solicitação e justificativa da escola, permite também o funcionamento de SAA de Língua Portuguesa e de Matemática para o 7º ano e para o 8º ano do Ensino Fundamental. Salientamos também que, em 2005, a SEED/PR passou a distribuir materiais didáticos para as Salas de Apoio à Aprendizagem de Língua Portuguesa – SAALP e para as Salas de Apoio à Aprendizagem de Matemática – SAAM. No que se refere à SAALP, foi disponibilizada, para o aluno, a “Coletânea de textos” (PARANÁ, 2005a) e, para o professor, o caderno “Orientações pedagógicas: língua portuguesa” (PARANÁ, 2005b).

A definição da SAALP como lócus desta pesquisa ocorreu durante o ano de 2011, quando ministrávamos aulas de Estágio Supervisionado em Língua Portuguesa para uma turma de 4º ano do curso de Letras da UNICENTRO/ Câmpus de Irati – Instituição de Ensino Superior na qual esta pesquisadora atua como docente. Uma de nossas alunas procurou-nos, angustiada, para solicitar ajuda porque tinha assumido aulas na rede pública de ensino e o Núcleo Regional de Educação – NRE havia designado a ela uma SAALP. Disse-nos a aluna que estava se sentindo perdida, pois além de desconhecer o Programa, não sabia que conteúdos selecionar e nem como trabalhar com os alunos, uma vez que durante sua formação acadêmico-profissional não recebera orientações para o trabalho específico com alunos com dificuldades de aprendizagem. Além disso, ao percorrer as escolas de Ensino Fundamental, como supervisora de estágio, constatamos que as preocupações da nossa aluna eram as mesmas de outros professores que há mais tempo atuavam em SAALP: as orientações e o material para o trabalho em classes de apoio, fornecidas pela SEED/PR e pelo NRE, eram ainda muito insipientes. Avaliamos, assim, que faltava, para esse contexto de ensino, um

programa de formação contínua⁴, capaz de auxiliar o professor na tomada de decisões em busca da superação das dificuldades de aprendizagem por parte dos alunos que frequentavam a SAALP.

Compreendemos a formação contínua, ou formação em serviço, como um trabalho de flexibilidade crítica a respeito da teoria e da prática pedagógica visando à mudança e à transformação na conjuntura escolar. Segundo Imbernón, esse trabalho deve apoiar, criar e potencializar uma reflexão real dos sujeitos sobre sua prática docente nas instituições educacionais, de modo que lhes permita “examinar suas teorias implícitas, seus esquemas de funcionamento, suas atitudes, etc., estabelecendo de forma firme um processo constante de autoavaliação do que se faz e por que se faz” (IMBERNÓN, 2010, p. 47), em direção a alterações de suas condutas pedagógicas.

Ao explorarmos algumas pesquisas que abordam a formação contínua do professor, percebemos que essa modalidade de formação é alvo de muitas críticas, em virtude da maneira como são conduzidas e concebidas. O Estado da Arte sobre as políticas docentes no Brasil, realizado por Gatti, Barreto e André (2011), identificou que as ações de formação contínua no país constituem-se geralmente de realização de oficinas, palestras, seminários e cursos rápidos, presenciais e a distância, oferecidos pelas secretarias de educação ou decorrentes de contratos firmados com instituições universitárias ou de pesquisa, prevalecendo-se uma concepção de formação transmissiva. Também, Imbernón (2010) afirma que há, nesse processo, muita formação e pouca mudança, pois ainda predominam propostas de formação e formadores que exercem uma formação autoritária e uniforme, com predomínio de uma teoria fora de contexto, aplicável a qualquer situação e distante de problemas práticos reais. Nessa mesma linha, Loureiro assinala que ocorre no sistema de formação contínua em curso uma evidente “desarticulação com as reais necessidades criadas pelas mudanças no sistema educativo” (1997, p. 151), o que não traz contribuições para a constituição de sujeitos ativos e transformadores da escola.

⁴ Nesta pesquisa, optamos pela expressão “formação contínua” e não “formação continuada”, respaldando-nos em Liberali (2006). Conforme essa autora, na Linguística Aplicada, não há como negligenciar a importância das escolhas lexicais na produção dos sentidos. Comumente, o termo mais empregado para se referir à educação de professores tem sido educação *continuada*. Entretanto, o particípio passado, com a desinência – *ada*, sugere uma relação de educação com uma ação acabada. A opção por *contínua*, em vez de *continuada*, fortalece a ideia de progressão, expansão, e não término da formação.

Essas reflexões sugerem alguns direcionamentos para a formação contínua do professor da SAALP, para não a concebemos como um ato de transferência, como um conjunto de atividades isoladas e desvinculadas das urgências do contexto escolar, mas como uma ação de imersão na realidade, de flexibilidade e de coconstrução de conhecimentos. Nesse sentido, Silveira (2009) aponta a importância de se delimitar, junto aos professores, objetivos nítidos para cada formação e que essa não ocorra esporadicamente, mas de forma contínua, contemplando momentos de acompanhamento da prática docente de maneira particular, no cotidiano das escolas e das salas de aula.

Para atender essa necessidade, entendemos que a pesquisa-ação colaborativa consiste numa ferramenta adequada para ser utilizada na formação do docente para a SAALP, visto que, em consonância com autores como Pimenta (2005) e Jesus *et al* (2005), concebemos essa modalidade de pesquisa como um processo de construção de conhecimentos em que o pesquisador, como par mais experiente do processo, intervém no próprio espaço escolar, diagnosticando problemas e propondo desafios, reflexões, mudanças, de modo que o sujeito pesquisado, ou seja, o professor colaborador, conscientize-se das transformações que vão ocorrendo em si próprio e no processo e, dessa forma, desenvolva a sua autonomia docente.

A pesquisa colaborativa encontra seus fundamentos principais na perspectiva vygotskyana (VYGOTSKY, 1994), na qual se concebe que o conhecimento se forma no interior das relações sociais, evidenciando-se, assim, o papel do *outro* como mediador colaborativo do processo de construção dos saberes. Segundo Oliveira, a mediação caracteriza-se como uma “categoria que se consolida no movimento de articulação das coisas funcionando como *o centro organizador das relações sociais*. Não é uma categoria instrumental, mas existe para a compreensão de um movimento da realidade objetiva, no caso as relações sociais” (2009, p. 38, grifos nossos). Nessa perspectiva, a mediação colaborativa, nesta pesquisa, caracteriza a relação do pesquisador com o professor colaborador no processo de análise, reflexão, decisão, redimensionamento, organização, planejamento, execução e avaliação das ações pedagógicas no contexto da SAALP.

A partir dessas considerações, definimos o tema desta pesquisa: mediações colaborativas e pedagógicas no contexto da SAALP, partindo-se da hipótese primeira de que se os docentes da SAALP obtiverem embasamento teórico-metodológico, de modo colaborativo, acerca dos processos de leitura e escrita, podem desenvolver, em SAALP, uma

prática pedagógica mais significativa, de modo a auxiliar os alunos na superação das dificuldades de aprendizagem em leitura e escrita.

Em exames de publicações e produções acadêmicas, observamos que não há investigações que abordem a formação de docentes para a SAALP. Os poucos trabalhos de pesquisa voltados a esse contexto tratam do material didático – o caderno “Orientações Pedagógicas”, ou apresentam um diagnóstico do Programa ou, ainda, expõem investigações de natureza interventiva em SAA⁵, deixando-se nítida uma lacuna para pesquisas que abordem a formação de docentes para as SAALP.

Dessa forma, após definirmos, em 2011, o tema da Tese, passamos a verificar, no início de 2012, que escolas e professores estariam interessados em envolver-se com a pesquisa. Para tanto, inicialmente entramos em contato com o chefe do NRE de Irati, do qual solicitamos a permissão para desenvolver ações colaborativo-interventivas em SAALP de escolas do município. O chefe do NRE autorizou a realização da pesquisa, assinou o “Termo de consentimento” (Apêndice 1) e forneceu-nos a relação de escolas que possuíam o Programa, com os nomes de professores que haviam assumido essas salas.

Ao observar a lista de professores, constatamos que já os conhecíamos, pois alguns tinham sido nossos colegas durante a graduação e/ou especialização, outros haviam sido nossos alunos no curso de Letras e outros já tinham recebido e acompanhado nossos estagiários nas escolas. Por já os conhecermos e conhecermos a prática desses professores, consideramos que apenas dois dos nomes poderiam convir aos propósitos desta pesquisa, atuando de forma empenhada durante todo o percurso investigativo: um professor de SAALP – 9º ano e um professor de SAALP – 6º ano. Em contato com o primeiro, este logo se negou a participar, alegando que a turma de SAALP para a qual ministrava aulas era muito complicada, desinteressada e muito pouco poderia contribuir com a pesquisa. Ao procurarmos o segundo, em fevereiro de 2012, na própria escola em que ele atuava, o docente colocou-se a nossa disposição, dizendo-se interessado em participar, visto que havia assumido a SAALP pela primeira vez e possuía muitas dúvidas em como desenvolver um trabalho adequado nesse contexto específico de ensino. O professor, ainda, comprometeu-se e mostrou-se disposto a fornecer entrevistas, realizar leituras, participar de encontros conosco para refletir sobre as leituras realizadas, planejar e aplicar atividades em sala de aula, como também autorizou a

⁵ Essas pesquisas são apresentadas e discutidas no Capítulo 2 deste trabalho.

gravação em áudio e vídeo de suas aulas, assinando o “Termo de consentimento em participar da pesquisa” (Apêndice 2). No mesmo dia, conversamos com o Diretor da escola que, após ouvir as explicações a respeito dos objetivos da pesquisa, assinou o “Termo de consentimento” (Apêndice 3), aceitando que fizéssemos as ações interventivas junto à prática do professor da SAALP – 6º ano do Ensino Fundamental. Nesse momento, avaliamos de forma bastante positiva a seleção de uma SAA de 6º ano, pois nessa as dificuldades de leitura e de escrita são mais acentuadas, necessitando de intervenções pedagógicas mais precisas e eficazes. Também, a SAA de 6º ano é atendida há mais tempo pelo Programa, já fazendo parte da rotina da escola, diferentemente das salas de outros anos do Ensino Fundamental, que passaram a funcionar somente a partir de 2011, sendo que as de 7º e 8º anos só funcionam mediante solicitação e justificativa da escola.

Além das questões já delineadas, apontamos as seguintes justificativas para a realização desta pesquisa:

1) *A ausência, na formação inicial do professor, de orientações teórico-metodológicas para o ensino no contexto da SAALP.* No exercício da docência no curso de Letras da Universidade Estadual do Centro-Oeste – UNICENTRO, percebemos que não há, nas ementas que compõem o currículo do curso, qualquer menção ao trabalho docente em SAALP, nem mesmo enfoques teórico-metodológicos destinados ao tratamento das dificuldades de aprendizagem em língua materna. Entendemos que essa lacuna impede que o futuro professor ao qual é designada uma SAA desenvolva uma prática diferenciada, adequada às necessidades dos alunos, conforme se determina nos documentos normativos das SAA, como na Instrução Normativa nº 07/2011 – SUED/SEED.

2) *A falta de materiais de boa qualidade para o desenvolvimento do trabalho em SAALP.* Pesquisas desenvolvidas por Angelo (2007); Angelo e Fracasse (2009) e Duarte (2011)⁶ apontam que o caderno “Orientações pedagógicas” – único material disponibilizado aos professores e alunos da SAALP e que desde a criação do Programa não passou por qualquer revisão – apresenta muitas limitações, pouco contribuindo para auxiliar o professor no atendimento aos alunos com histórico de defasagens na leitura e na produção escrita.

3) *Ausência de formação contínua para os professores que atendem as SAALP.* Embora os referenciais normativos apregoem a necessidade de se promover a formação contínua para os profissionais envolvidos no Programa, não há um conjunto de ações voltado

⁶ Essas pesquisas serão mais bem caracterizadas e discutidas no Capítulo 2 desta pesquisa.

a essa formação. Em 2012, ano em que se desenvolveram as ações colaborativas na escola, para a coleta dos registros, nenhum encontro formativo foi realizado com os professores de modo a orientá-los acerca dos objetivos da SAA, bem como sobre os conteúdos e as especificidades dos encaminhamentos metodológicos a serem adotados.

4) *O reconhecimento de que os processos de leitura e de escrita são primordiais para o desenvolvimento dos alunos como sujeitos leitores e produtores de textos.* Considerando-se que o conceito de processo sugere algo que propicia um estado de transformação (RODRIGUES, 2013), podemos entender que conduzir o aluno pelas etapas que compõem os processos de leitura e de escrita leva-o a apropriar-se de modo gradativo da construção do processo, a perceber a evolução dos próprios conhecimentos. Segundo Menegassi (2010a; 2010b), as etapas desses processos ocorrem de forma concomitante e recursiva, dependendo uma da outra para sua realização, propiciando um conjunto harmônico de estratégias e habilidades no leitor e produtor de textos. No que se refere à SAALP, compreendemos que o trabalho com os processos de leitura e de escrita mostra-se pertinente ao proporcionar condições para que o aluno supere suas dificuldades aos poucos, progressivamente, dando-lhe confiança e segurança ao entender que é capaz de produzir suas próprias palavras na leitura e na produção textual (BAKHTIN/VOLOCHINOV, 1999[1929]). Sublinhamos que o próprio caderno de “Orientações Pedagógicas” para as SAALP – 6º ano orienta, ainda que superficialmente, um trabalho voltado para os níveis de leitura, de forma a dar condições ao aluno “de alargar a sua leitura do texto” (PARANÁ, 2005b, p. 16), como também encaminha o trabalho de revisão, reestruturação e reescrita de texto, etapas do processo de produção textual.

5) *A relevância das características da pesquisa-ação colaborativa para a produção de mudanças nas ações docentes em sala de aula.* Segundo Pimenta (2005), uma das modalidades mais apropriadas de formação contínua consiste naquela que assume o contexto escolar como objeto de análise, o que contribui para a relação teoria e prática, visto que nos modelos tradicionais de formação do professor, como cursos de capacitação e treinamentos diversos, a interação entre esses modelos e os contextos escolares não tem sido estabelecida, resultando num investimento mais na profissionalização e certificação do professor e menos na transformação das práticas pedagógicas necessárias à melhoria da qualidade da escola. Assim sendo, a pesquisa-ação colaborativa, ao se caracterizar como um espaço de coconstrução de conhecimentos num contexto de educação docente, no próprio

ambiente escolar, põe-se como instrumento de constituição da autonomia, emancipação e desenvolvimento do professor, rompendo com os modelos simplificadores de formação que tomam o professor como mero executor de teorias, receitas e decisões tomadas por outros.

A partir dessas considerações, buscamos, com esta Tese, responder aos seguintes questionamentos:

- 1) Quais são as práticas docentes oriundas da mediação pedagógica e colaborativa?
- 2) Que alterações, em suas práticas docentes, o professor da SAALP apresenta a partir das orientações teórico-metodológicas realizadas pela pesquisadora acerca dos processos de leitura e de escrita?
- 3) Que alterações os alunos de SAALP apresentam, em suas relações com a leitura e a escrita, a partir de práticas docentes específicas, com orientações teórico-metodológicas determinadas sobre esses processos?

Esses questionamentos delimitaram o objetivo geral da pesquisa: refletir sobre a maneira como a mediação pedagógica colaborativa, por meio de orientações teórico-metodológicas sobre leitura e escrita, auxilia na prática efetiva da docência e na aprendizagem na SAALP. Como objetivos específicos, assinalamos: a) delimitar as práticas docentes oriundas da mediação pedagógica colaborativa; b) caracterizar as atividades desenvolvidas pelo docente, a partir da mediação pedagógica efetivada; c) definir quais as ações desenvolvidas pelo docente junto à SAALP, em relação ao ensino de leitura e escrita; d) caracterizar as alterações apresentadas pelos alunos de SAALP a partir da prática docente com orientações teórico-metodológicas trabalhadas.

A partir dos objetivos traçados e dos questionamentos levantados, defendemos a seguinte tese: a mediação colaborativa no âmbito do Programa SAALP pode contribuir significativamente para o processo de ensino e de aprendizagem nesse contexto, orientando as ações docentes, auxiliando o professor a repensar suas práticas no que se refere ao ensino dos processos de leitura e escrita junto a alunos que apresentam dificuldades de aprendizagem.

A pesquisa é realizada à luz da Linguística Aplicada (LA), embasada nos pressupostos do dialogismo, a partir do Círculo de Bakhtin, especificamente dos trabalhos de Bakhtin/Volochinov (1976[1926]), Bakhtin/Volochinov (1999[1929]) e Bakhtin (2003[1979]), e da teoria histórico-cultural, privilegiando-se os aportes de Vygotsky (1994; 1998) e Leontiev (1978; 2004). Do dialogismo, buscamos recuperar a natureza social e dialógica da linguagem, o qual orientou a abordagem de leitura e escrita junto ao professor; da

teoria histórico-cultural, trazemos as bases epistemológicas fundamentais para a compreensão do movimento de internalização, apropriação e desenvolvimento do professor em formação.

O texto desta Tese é constituído por quatro capítulos:

O primeiro capítulo – **Fundamentação teórica**, com seis seções, dedicamos ao esclarecimento dos referenciais teóricos que fundamentaram a intervenção pedagógica realizada e que, conseqüentemente, também embasam a análise dos dados. Tratamos, assim, na seção 1.1, do dialogismo do Círculo de Bakhtin e dos conceitos inerentes a essa perspectiva, como enunciado, enunciação, responsividade e interação verbal; na seção 1.2, abordamos alguns dos princípios da teoria histórico-cultural, relacionados às funções psicológicas superiores, à internalização, ao desenvolvimento e à apropriação; na seção 1.3, discutimos a leitura e a escrita a partir da concepção dialógica de linguagem; na seção 1.4, versamos sobre os processos de leitura e de escrita; na seção 1.5, discorremos a respeito do gênero Resposta, em suas características de conteúdo temático, construção composicional e estilo; e na seção 1.6, retomamos os pressupostos teórico-metodológicos referentes às práticas de análise linguística.

O segundo capítulo – **Sala de apoio à aprendizagem: legislação, material didático e Estado da Arte** – utilizamos para: na seção 2.1, apresentar os documentos que estabelecem legalmente as SAA no Estado do Paraná; nas seções 2.2 e 2.3, descrever e analisar o material didático disponibilizado às SAALP; e, na seção 2.4, apresentar o Estado da Arte da SAALP.

No terceiro capítulo – **Metodologia** – fornecemos uma visão geral da pesquisa, por meio da apresentação e discussão dos seguintes itens: a trajetória teórico-metodológica de investigação, na seção 3.1; o cenário da pesquisa, na seção 3.2; os procedimentos da pesquisa, na seção 3.3, incluindo-se as etapas que constituíram o trabalho de geração dos dados e os instrumentos utilizados; e os procedimentos para a análise dos dados, na seção 3.4.

No quarto capítulo – **Análise dos dados** – trazemos a análise e as reflexões sobre o fazer docente no âmbito da SAALP, desde a situação inicial de ensino e de aprendizagem neste contexto, passando-se pelas relações colaborativas cultivadas com o professor, até a situação final da SAA, após o percurso da pesquisa. Analisamos o movimento de internalização e apropriação de conhecimentos pelo professor, a partir das ações colaborativas, demonstrando de que modo os subsídios teórico-metodológicos concernentes aos processos de leitura e escrita favorecem o desenvolvimento da mediação docente em SAALP. Dessa forma, o capítulo apresenta quatro seções: na seção 4.1, trazemos o

diagnóstico das condições de ensino e de aprendizagem em SAALP, antes das ações colaborativas; na seção 4.2, descrevemos, analisamos e discutimos as ações colaborativas desenvolvidas junto ao professor da SAALP; na seção 4.3, apresentamos o diagnóstico final do processo de ensino e de aprendizagem na SAA, posteriormente às ações colaborativas; e na seção 4.4, trazemos os resultados comparativos entre o diagnóstico inicial e o diagnóstico final.

Por último, na conclusão, retomamos os objetivos traçados na introdução e sintetizamos os resultados alcançados.

Entendemos que esta Tese pode contribuir para instigar reflexões acerca da situação de ensino e de aprendizagem em leitura e escrita dos alunos da SAA, propor orientações teórico-metodológicas para a prática pedagógica nesse contexto de ensino e oferecer alternativas e perspectivas para o trabalho em SAA. Ademais, sabendo-se que muitos alunos com dificuldades de aprendizagem não frequentam o Programa, a investigação pode auxiliar o trabalho docente na disciplina de Língua Portuguesa no ensino regular, orientando a abordagem dos processos de leitura e de escrita junto aos alunos que não manifestam o domínio efetivo dessas práticas no cotidiano escolar. Ponderamos, ainda, que a pesquisa fomenta os debates da LA a respeito do ensino de língua portuguesa à luz da perspectiva dialógica de linguagem, e intensifica as discussões concernentes à formação contínua do professor pelo viés teórico histórico-cultural e pelos pressupostos metodológicos da pesquisa colaborativa.

1 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Neste capítulo, expomos alguns pressupostos dos referenciais teóricos que subsidiaram as ações colaborativas desenvolvidas junto ao professor da SAALP e que fundamentaram as análises dos dados. Do dialogismo do Círculo de Bakhtin (BAKHTIN/VOLOCHINOV, 1976[1926]; BAKHTIN/VOLOCHINOV, 1999[1929]; BAKHTIN, 2003[1979]), abordamos os aspectos que tratam da natureza social da linguagem, vinculando-os aos conceitos de enunciado, enunciação, responsividade e interação verbal; da teoria histórico-cultural (VYGOTSKY, 1994; 1998; LEONTIEV, 1978; 2004), destacamos os conceitos de funções psicológicas superiores, internalização, desenvolvimento e apropriação. Em seguida, discutimos as concepções de leitura e escrita a partir dos princípios dialógicos inerentes à linguagem, bem como os processos de leitura e escrita, à luz da LA, da Psicolinguística e da Psicologia Cognitiva. Após, apresentamos uma caracterização do gênero Resposta⁷, à luz dos aportes bakhtinianos, uma vez que este se constituiu em um dos instrumentos para o desenvolvimento da leitura e da escrita em SAALP. Por último, trazemos a discussão referente às práticas de análise linguística, as quais são integradas às práticas de leitura e escrita em SAA.

1.1 DIALOGISMO NO IDEÁRIO DO CÍRCULO DE BAKHTIN

Nas proposições do Círculo de Bakhtin, todas as manifestações verbais funcionam dialogicamente, denotando que a significação das palavras acontece no trabalho dialógico, interacional entre os sujeitos, situados sócio e historicamente. Nos termos de Barros, o princípio dialógico “é a condição do sentido do discurso” (2003, p. 2), constituindo, então, a propriedade fundadora da linguagem.

Essas ideias trazem elementos importantes para se entender o que acontece quando o sujeito se insere numa prática de linguagem, como nas práticas de leitura e escrita escolares, e necessita acolher ou rejeitar a palavra do outro, marcar posição, produzir contrapalavras, dialogar com palavras já-ditas, provocar uma resposta no outro.

⁷ Neste trabalho, o termo “resposta” designa tanto a réplica ativa, característica inerente a todos os discursos verbais, apontada pelo Círculo de Bakhtin, como também indica o gênero discursivo Resposta, típica do campo escolar-acadêmico.

Nesse sentido, buscamos, nesta seção, recuperar, nos trabalhos do Círculo, elementos que caracterizam o dialogismo, o que implica discutir também conceitos entrelaçados nesse referencial, como interação verbal, responsividade, discurso, enunciado, enunciação, réplica, palavra, compreensão. Para tanto, inicialmente situamos o dialogismo frente aos estudos linguísticos no início do século XX; após, caracterizamo-lo a partir de diferentes dimensões e, por fim, discutimos as implicações dessa teoria para a definição de texto, entendido como a unidade básica do ensino da língua materna (BRASIL, 1998; GERALDI, 1993).

Um primeiro aspecto a ser considerado é que as teorizações dialógicas bakhtinianas apresentam uma compreensão ampla da natureza da linguagem, ao ir além de duas orientações teóricas vigentes no início do século XX, denominadas por Bakhtin/Volochinov (1999[1929]) como *subjetivismo idealista* e *objetivismo abstrato*, as quais reduzem a linguagem respectivamente à enunciação monológica isolada e a um sistema abstrato de formas e, desse modo, impedem de se percebê-la na sua totalidade, na sua relação com as atuações humanas e com a vida. Assim, quanto à primeira orientação, Bakhtin/Volochinov contestam a ideia de que o fenômeno linguístico consiste em um ato significativo de criação individual, livre das influências e do controle do contexto, como também questionam, referindo-se à segunda orientação, a noção de que a língua é “um arco-íris imóvel” (BAKHTIN/VOLOCHINOV, 1999[1929], p. 77) que permite aos locutores pronunciar e escutar no dia a dia meros itens de dicionário e não palavras carregadas de conteúdos e sentidos vivenciais. Os pensadores ressaltam categoricamente: “A língua vive e evolui historicamente *na comunicação verbal concreta, não no sistema linguístico abstrato das formas da língua nem no psiquismo individual dos falantes*” (BAKHTIN/VOLOCHINOV, 1999[1929], p. 124, grifos dos autores).

Ao apreender a linguagem numa perspectiva global, o que conduz o dialogismo bakhtiniano a ser caracterizado como uma translinguística (CLARK; HOLQUIST, 2004), os teóricos asseguram que a linguagem só pode ser compreendida na relação com os seus elementos constitutivos: a realidade sócio-histórica, os participantes, o lugar, o espaço temporal, as intenções comunicativas, as diferentes materialidades (verbais, visuais, sonoras, etc.), os gêneros discursivos, que são inerentes ao sentido de um discurso produzido numa circunstância comunicativa única e irrepetível. Por isso, o verdadeiro núcleo da língua, para Bakhtin/Volochinov (1999[1929]), não é o ato de fala puramente individual e isolado nem o sistema de normas imutáveis, mas o diálogo, entendendo-o não como troca de turnos entre os

participantes de uma conversa face a face, mas como as relações de forças sociais que atuam e condicionam a forma e as significações de toda a comunicação verbal, de qualquer manifestação que seja (BAKHTIN/VOLOCHINOV, 1999[1929]; FARACO, 2003).

Outro aspecto relevante acerca do ideário bakhtiniano refere-se ao fato de que as noções dialógicas da linguagem são construídas paulatinamente, em virtude do próprio amadurecimento dos constructos teóricos propostos pelo Círculo. Além disso, essas noções aparecem ao longo das obras sob diferentes dimensões, as quais trazem elementos novos para se entender o conceito de dialogismo.

No ensaio *Discurso na vida e discurso na arte*, uma dessas dimensões é apresentada quando os teóricos relacionam “os enunciados da *fala da vida e das ações cotidianas*” (BAKHTIN/VOLOCHINOV, 1976[1926], p. 4, grifos dos autores) e o meio social circundante:

Na vida, o discurso verbal é claramente não auto-suficiente. Ele nasce de uma situação pragmática extraverbal e mantém a conexão mais próxima possível com esta situação. Além disso, tal discurso é diretamente vinculado à vida em si e não pode ser divorciado dela sem perder sua significação (BAKHTIN/VOLOCHINOV, 1976[1926], p. 4).

Ao focalizar que o discurso atrela-se à vida e dela não pode ser dissociado, Bakhtin/Volochinov (1976[1926]) assinalam que os enunciados com os quais nos deparamos em toda e qualquer circunstância social respondem à própria situação extraverbal que os envolve, sendo essa situação definida por Ponzio (2009, p. 94) como “a ‘porção de mundo’ que entra na visão dos falantes, as condições reais de vida que produzem uma valoração comum: a posição que se ocupa nas relações familiares, o ofício, o pertencimento a um grupo social e a um tempo determinado”. Para aclarar essa ideia, tomemos uma resposta produzida por um aluno de SAALP – 6º ano do Ensino Fundamental a uma pergunta de um questionário de leitura, retirado dos vários registros gerados por esta pesquisa:

Pergunta: Qual a classe de profissionais que você considera mais mentirosa?

Resposta: Os políticos porque são corruptos.

Podemos constatar que na produção dessa resposta o aluno leva em conta muito mais do que os fatores exclusivamente linguísticos, visto que pondera também o contexto que envolve sua produção: o fato de que é produzido numa escola, na sala de aula, numa situação

avaliativa de leitura, de que deve ser cumprida em determinado tempo, tendo-se o professor como avaliador, a quem, portanto, pretende-se agradar. Esses elementos, embora não apareçam especificados verbalmente, estão entremeados na resposta produzida pelo aluno, dando-lhe sustentação e unindo os participantes da situação comum – o professor e o aluno – como “*co-participantes* que conhecem, entendem e avaliam a situação de maneira igual” (BAKHTIN/VOLOCHINOV, 1976[1926], p. 5, grifos dos autores). Nessa perspectiva, ao apontar a classe política como a mais mentirosa – “*Os políquicos*” – e, ainda, justificar sua escolha – “*porque são corruptos.*”, o aluno, além de dar mostras de que tem noções a respeito do quadro político do país, procura exibir ao professor a criticidade que atualmente se espera nas práticas de leitura. Podemos dizer que o aluno “*analisa a situação* produzindo uma *conclusão avaliativa*” (BAKHTIN/VOLOCHINOV, 1976[1926], p. 5, grifos dos autores), dando continuidade e desenvolvimento à situação, apresentando réplica à situação extraverbal inclusa. Em outros contextos de interação social, como numa conversa descontraída entre amigos, da mesma pergunta se poderiam obter respostas diferenciadas, menos ou mais críticas, sarcásticas, ofensivas, dentre outras, dependendo-se do modo como os participantes avaliam a situação comunicativa, sempre caracterizando o caráter responsivo do dialogismo, da interação. Assim, para os teóricos:

O enunciado concreto (e não a abstração lingüística) nasce, vive e morre no processo da interação social entre os participantes da enunciação. Sua forma e significado são determinados basicamente pela forma e caráter dessa interação. Quando cortamos o enunciado do solo real que o nutre, perdemos a chave tanto de sua forma quanto de seu conteúdo – tudo o que nos resta é uma casca lingüística abstrata ou um esquema semântico igualmente abstrato (a banal ‘idéia da obra’, com a qual lidaram os primeiros teóricos e historiadores da literatura) - duas abstrações que não são passíveis de união mútua porque não há chão concreto para sua síntese orgânica (BAKHTIN/VOLOCHINOV, 1976[1926], p. 9-10).

O enunciado, na ótica bakhtiniana, remete, então, para o ato concreto de uso da linguagem, a manifestação autêntica e objetiva da língua, portanto pressupõe a enunciação, “o solo real que o nutre”, que tem como fundamento a interação entre sujeitos; sem esse solo e esse fundamento, o enunciado já não é o enunciado bakhtiniano, mas o enunciado como manifestação abstrata, oração ou conjunto de constituintes frasais, sem história, sem sujeitos, nem espaço social. A enunciação, assim, “bombeia energia de uma situação da vida para o

discurso verbal [...] [fornecendo ao enunciado] o seu momento histórico vivo, o seu caráter único” (BAKHTIN/VOLOCHINOV, 1976[1926], p. 10).

Em *Marxismo e filosofia da linguagem*, Bakhtin/Volochinov trazem para discussão outras dimensões do dialogismo, uma delas derivada da interação verbal que se dá no texto entre o locutor e o interlocutor. Nesse sentido, afirmam os pensadores que toda palavra “é determinada tanto pelo fato de que procede *de* alguém, como pelo fato de que se dirige *para* alguém. Ela constitui justamente *o produto da interação do locutor e do ouvinte*” (BAKHTIN/VOLOCHINOV, 1999[1929], p. 123, grifos dos autores), esclarecendo-se que a palavra bakhtiniana não é concebida no *Marxismo* apenas como vocábulo, dissociado de sua realização e objeto de estudo de gramáticos e filólogos, mas como discurso verbal ou enunciado concreto, portanto como efeito de um processo de interação na enunciação, na realidade viva.

Ao se considerar que, na abordagem bakhtiniana, o falante não executa apenas um ato fisiológico de materialização da palavra, mas pronuncia palavras-signos, as quais são sempre submetidas aos critérios de avaliação ideológica (se é bom, plausível, válido etc.), “a própria realização deste signo social na enunciação concreta é inteiramente determinada pelas relações sociais” (BAKHTIN/VOLOCHINOV, 1999[1929], p. 113). A individuação da palavra reflete, então, a inter-relação social. Ainda, segundo o escopo dialógico, na realização da palavra, o outro, a quem a palavra se dirige, é determinante do dizer, é em função dele que a palavra toma forma: “variará se se tratar de uma pessoa do mesmo grupo social ou não, se esta for inferior ou superior, se estiver ligado ao locutor por laços sociais mais ou menos estreitos (pai, mãe, marido, etc.).” (BAKHTIN/VOLOCHINOV, 1999[1929], p. 112). Por essa razão, não apenas a individualidade daquele a quem a palavra é dirigida tem uma função constitutiva, condicionante, do dizer, como também a posição social que o interlocutor evidencia no diálogo com o outro e a conjuntura na qual se encontram inseridos.

Convém explicitar que, segundo os ensinamentos de Bakhtin/Volochinov, nas relações dialógicas entre os participantes da atividade comunicativa, não há apenas o interlocutor real, material, não necessariamente presente, mas podem ser identificados, ainda, o interlocutor virtual, “o representante médio do grupo social ao qual pertence o interlocutor” (1999[1929], p. 112) e, numa percepção mais ampla, não palpável, o interlocutor superior, “um certo *horizonte social* definido e estabelecido que determina a criação ideológica do grupo social e da época a que pertencemos, um horizonte contemporâneo da nossa literatura, da nossa

ciência, da nossa moral, do nosso direito” (1999[1929], p. 112), situando-se acima dos participantes do diálogo. Assim sendo, no âmbito das atividades escritas escolares, o aluno tem em vista, no processo de planejamento, execução, revisão e reescrita de sua produção textual, três perspectivas de interlocutor, estudadas por Menegassi e Ohuschi (2007): a) o interlocutor real: a pessoa do professor, material, concreto, na maioria das vezes presente, que nas relações com o aluno se porta como corretor e detentor do saber, tomando-se a abordagem de redação escolar, ou como leitor ou coautor, na abordagem de produção textual (GERALDI, 1993; 1997; 2010); o interlocutor virtual: alguém com quem de fato estabelece as interações: um amigo ou um colega, o editor de uma revista preferida do aluno, os leitores de uma revista, o prefeito da cidade, e que faz com que o produtor assuma o papel de sujeito que diz para quem diz; c) o interlocutor superior: o horizonte que determina comportamentos, ideias, procedimentos e atitudes esperados na esfera de atuação social, como na situação em que o aluno, ao escrever para uma revista de curiosidades científicas, precisa reportar ao conjunto de representações e ideias apregoadas pela ciência.

Outras dimensões do dialogismo se evidenciam nas conceitualizações de compreensão responsiva e signo, que determinam uma natureza sógnica para a responsividade, termo que remete “à percepção e compreensão do significado do enunciado por parte daquele a quem a palavra é dirigida” (MENEGASSI, 2009, p. 157), estando presente, portanto, desde a formulação dos enunciados concretos.

Para os pensadores, “compreender um signo consiste em aproximar um signo de outros signos já conhecidos; em outros termos, a compreensão é uma resposta a um signo por meio de signos” (BAKHTIN/VOLOCHINOV, 1999[1929], p. 34). O signo, na ótica bakhtiniana, diferentemente do sinal, que somente é identificado, pode desvirtuar a realidade, como também pode “ser-lhe fiel, ou apreendê-la de um ponto de vista específico, etc.”, estando sempre “sujeito aos critérios de avaliação ideológica (isto é: se é verdadeiro, falso, correto, justificado, bom, etc.)” (BAKHTIN/VOLOCHINOV, 1999[1929], p. 32). Nesse sentido, a réplica, intrínseca a todas as manifestações verbais, é um fenômeno carregado de significações ideológicas. Entendê-la enquanto signo, e não como sinal, significa flagrá-la em sua dinamicidade, em “seu caráter de novidade” (BAKHTIN/VOLOCHINOV, 1999[1929], p. 93), como “uma orientação no sentido da evolução e não do imobilismo” (BAKHTIN/VOLOCHINOV, 1999[1929], p. 94), sempre marcada por uma situação específica.

Acentuemos que, para o Círculo, réplica e compreensão se confundem: “É impossível delimitar de modo estrito a compreensão e a resposta. Todo ato de compreensão é uma resposta [...]” (BAKHTIN/VOLOCHINOV, 1999[1929], p. 94). Desse modo, afirmando que “compreender um signo consiste em aproximar um signo com outros signos *já conhecidos*”, os autores salientam que os discursos anteriores, os já-ditos, estão sempre emaranhados na réplica, prolongando a cadeia da comunicação verbal. Nos termos de Bakhtin/Volochinov:

Toda enunciação, mesmo na forma imobilizada da escrita, é uma resposta a alguma coisa e é construída como tal. Não passa de um elo da cadeia dos atos de fala. Toda inscrição prolonga aquelas que a precederam, trava uma polêmica com elas, conta com as reações ativas da compreensão, antecipa-as (BAKHTIN/VOLOCHINOV, 1999[1929], p. 98).

[...] o discurso escrito é de certa maneira parte integrante de uma discussão ideológica em grande escala: ele responde a alguma coisa, refuta, confirma, antecipa as respostas e objeções potenciais, procura apoio, etc. (BAKHTIN/VOLOCHINOV, 1999[1929], p. 123).

Ao apresentar-se como um elo, o enunciado não pode ser nem o primeiro nem o último, visto que já emerge como réplica a outros enunciados, prolongando enunciados que o antecederam. Notemos, nessas explicações, outra dimensão do dialogismo, relacionada ao fato de que todo dizer, além de ser “uma resposta a alguma coisa”, é produzido na expectativa de se obter uma resposta, já que “conta com as reações ativas da compreensão, antecipa-as”, constituindo antecipadamente o elo a ser estabelecido nas respostas potenciais. Nessa perspectiva, ao produzir a resposta “*Os políquicos porque são corruptos*”, o aluno não apenas traz as informações solicitadas na pergunta, mas também mostra uma reação de concordância com os discursos em voga na sociedade, que apontam a classe política como mentirosa, fraudulenta, corrupta. Ao mesmo tempo, a resposta do aluno prevê uma réplica, por isso, tendo-se em consideração que a circunstância é de avaliação de leitura, busca produzir um texto crítico, na tentativa de agradar ao interlocutor que ocupa a posição social de professor, demonstrando sua compreensão responsiva ao diálogo proposto.

Outro aspecto salientado em *Marxismo e filosofia da linguagem* é o caráter sempre ativo da réplica, em qualquer manifestação linguística autêntica. Isso porque a compreensão passiva só existe, segundo Bakhtin/Volochinov (1999[1929]), no trabalho do filólogo-linguista, que toma a língua como um fenômeno que se basta a si mesmo, não pressupondo, portanto, a réplica ativa: “A compreensão passiva caracteriza-se justamente por uma nítida

percepção do componente normativo do signo linguístico, isto é, pela percepção do signo como objeto-sinal: correlativamente, o reconhecimento predomina sobre a compreensão” (BAKHTIN/VOLOCHINOV, 1999[1929], p. 99).

Na obra *Estética da criação verbal*, o ativismo intrínseco à responsividade é reafirmado pelos teóricos:

[...] o ouvinte, ao perceber e compreender o significado (linguístico) do discurso, ocupa simultaneamente em relação a ele uma ativa posição responsiva: concorda ou discorda dele (total ou parcialmente), completa-o, aplica-o, prepara-se para usá-lo, etc. [...] Toda compreensão da fala viva, do enunciado vivo é de natureza ativamente responsiva (embora o grau desse ativismo seja bastante diverso) (BAKHTIN, 2003[1979], p. 271).

Na posição responsiva, o ouvinte/leitor opõe ao falante/escritor uma contrapalavra (BAKHTIN/VOLOCHINOV, 1999[1929]), isto é, apropria-se ativamente da “palavra alheia”, acrescenta a essa palavra os seus conhecimentos e as suas vivências, convertendo-a em “palavra própria alheia”, para então suscitar um novo dizer, a “minha palavra”, pois esta é reelaborada, reacentuada, possuindo um caráter de novidade (BAKHTIN, 2003[1979]). Portanto, a contrapalavra consiste na ‘palavra minha’, resultado das ressignificações da palavra do ‘outro’, uma posição de réplica manifestada no diálogo.

Nesse processo de ressignificação, as ‘palavras alheias’ não desaparecem das ‘palavras próprias’, mas permanecem nelas, dando-lhes sustentação. Por isso, todo enunciado é essencialmente polifônico, um emaranhado de diferentes vozes, vindas de vários falantes e contextos comunicativos e carregadas de visão de mundo, de juízo de valor – ideia que remete a mais uma dimensão do dialogismo – “[...] pois em cada palavra há vozes, vozes que podem ser infinitamente longínquas, anônimas, quase despersonalizadas [...], inapreensíveis, e vozes próximas que soam simultaneamente” (BAKHTIN, 2003[1979], p. 353). Nesse sentido, os “eus”, as “palavras próprias” que surgem nas práticas discursivas manifestam vozes de autoridade, submissão, resistência, conflito, repúdio, silêncio, entre diversas outras que circulam e interagem socialmente.

Ainda em *Estética da criação verbal*, a réplica ativa é descrita como apresentando formas e níveis diferenciados (BAKHTIN, 2003[1979]). Assim, temos: a) a réplica imediata e pronunciada, que “ocorre imediatamente a seguinte resposta em voz alta do enunciado logo depois de pronunciado”; b) a réplica imediata no ato, que “pode realizar-se imediatamente na

ação”; c) a réplica delongada, pois “cedo ou tarde, o que foi ouvido e ativamente entendido responde nos discursos subseqüentes ou no comportamento do ouvinte”(BAKHTIN, 2003[1979], p. 272).

O conceito bakhtiniano de responsividade, quando aproximado da situação escolar de leitura, revela, nos estudos de Angelo e Menegassi (2011) a respeito de respostas a perguntas de leitura de alunos do 6º ano do Ensino Fundamental, diferentes formas de manifestações responsivas:

- *respostas reprodutivas*, que consistem em manifestações discursivas presas aos limites do texto, que não expõem novos dados para o diálogo entre leitor e texto;
- *atitude responsiva em processo de construção autônoma*: em que o aluno revela-se um leitor em processo de maturação, pois a resposta se mostra num entremeio entre a cópia e a compreensão criativa;
- *atitudes responsivas não-expansivas*, em que o aluno não expande o diálogo com o texto, parecendo requisitar um tempo maior para a manifestação ativa diante do lido;
- *atitudes responsivas criativas*: em que o leitor age sobre a palavra do ‘outro’, confronta essa palavra com as suas experiências individuais, convertendo-a em ‘palavra própria’ (ANGELO; MENEGASSI; 2011, p. 219).

Desse modo, diante do texto, além de se mostrar desinteressado em dialogar com as “palavras alheias”, por meio de respostas reprodutivas, o leitor demonstraria atitudes com maior nível de ativismo, revelando-se como leitor em processo de desenvolvimento ou como leitor criativo, que dialoga com as palavras do outro para convertê-las em palavras próprias, numa possível tentativa de ampliação dos pressupostos teóricos bakhtinianos.

A partir das dimensões do dialogismo e dos conceitos imbricados nessa teoria, torna-se indispensável pensar como emerge a noção de texto no Círculo de Bakhtin, já que o texto é entendido como a unidade básica do ensino (BRASIL, 1998; GERALDI, 1993). Podemos perceber que, perpassando essa multiplicidade de dimensões inerentes ao dialogismo, estão duas noções basilares que contribuem para a conceitualização de texto verbal: 1ª) discurso e conjuntura social são indissociáveis; 2ª) os participantes da atividade comunicativa estão em constante e ininterrupta interação. Nessa direção, o texto oral ou escrito é pensado segundo a concepção bakhtiniana de enunciado, pois não se mostra indiferente à situação social (imediata e ampla) em que é produzido e está inserido e às relações entre quem fala e quem ouve; entre quem escreve e quem lê: “os falantes no diálogo se constroem e constroem juntos

o texto e seus sentidos” (BARROS, 1996, p. 31). Conforme define Curado, o texto, resultado do trabalho interlocutivo, “apresentar-se-á como um ‘tecido de muitas vozes’, de muitos textos ou discursos, vozes que se entrecruzam, se completam, que se respondem nas relações do discurso com o processo enunciativo, com o contexto sócio-histórico, com o ‘outro’” (2010, p. 143), evidenciando, assim, o seu caráter dialógico.

Conhecidas as propriedades do dialogismo bakhtiniano, passamos a destacar as contribuições da teoria histórico-cultural para os propósitos desta pesquisa, realçando o papel da mediação na constituição do sujeito e do processo de ensino e de aprendizagem.

1.2 CONTRIBUIÇÕES DA TEORIA HISTÓRICO-CULTURAL⁸

Inspirada nas ideias da teoria histórico-cultural, a experiência da pesquisa-ação colaborativa buscou compreender a constituição do sujeito professor da SAALP, assim como o aprendizado e seus processos intrapsicológicos, mediados pelas relações interpsicológicas com outros sujeitos: a pesquisadora e os alunos da SAALP. Tal perspectiva implica discutirmos diversos conceitos inter-relacionados, como funções psicológicas superiores, internalização, instrumentos materiais e psicológicos, zona de desenvolvimento proximal, mediação e apropriação.

De acordo com a abordagem histórico-cultural, o homem constitui-se como tal por meio das interações dialéticas com o mundo, interações essas mediadas por instrumentos, destacando-se dentre eles os signos, que permitem ao homem conhecer e transformar o mundo, ao mesmo tempo em que estes o transformam, conduzindo ao desenvolvimento de novas funções psíquicas (VYGOTSKY⁹, 1994). Dessa concepção inicial, surgem diversos desdobramentos e conceitos que nos trazem uma visão mais crítica e detalhada acerca do desenvolvimento e da atuação humana no meio social.

⁸ A teoria histórico-cultural ou sociocultural do psiquismo humano de Vygotsky, também conhecida como abordagem sociointeracionista, apóia-se nos pressupostos do materialismo dialético marxiano para explicar o desenvolvimento da mente humana como parte intrínseca ao próprio desenvolvimento histórico do homem. Além de Vygotsky, A. N. Leontiev e V.V. Davydov representam essa corrente, trazendo ampliações em relação às bases teóricas iniciais. Em comum, esses teóricos defendem a essência sócio-cultural do homem e a importância da socialização para o desenvolvimento pleno das potencialidades humanas (HILA, 2011).

⁹ Nas leituras realizadas, encontramos o nome Vygotsky grafado de diferentes formas. Preferimos, neste trabalho, utilizar a grafia *Vygotsky*, mas preservamos nas citações bibliográficas e referências as grafias empregadas por seus autores e tradutores.

Um desses desdobramentos refere-se à ideia de que as funções psicológicas superiores – FPS, tais como a memória, o desenvolvimento da volição, a elaboração conceitual, a capacidade de ler, escrever, apresentar uma contrapalavra, prever, estabelecer relações, refletir, fazer inferências, conscientizar-se das coisas, tomar decisões, têm origem social e histórica, isto é, consolidam-se nas experiências e participação do sujeito em atividades compartilhadas com outros sujeitos. Isso evidencia a importância dos espaços de relações interpessoais no contexto da formação docente contínua, para que o professor aprenda a organizar os próprios processos mentais, construir conhecimentos e formas de ação na realidade da sala de aula, na dinâmica interativa com os outros sujeitos, que podem ser os colegas, o formador, o pesquisador, os alunos, a equipe pedagógica, os quais apontam, restringem, ampliam, conferem significados intrínsecos às ações educativas.

As FPS definem-se, então, como a reconstituição no plano pessoal das funções intrínsecas às relações sociais nas quais cada ser humano encontra-se envolvido. O próprio termo “funções”, segundo Pino, “ajuda a perceber o psiquismo como algo dinâmico que não se cristaliza em formas ontológicas (estruturas, faculdades, características, etc.), mas que está sempre em movimento, em um permanente *in fieri*, ou seja, em uma constante (re)constituição” (2002, p. 48). Nas palavras de Vygotsky:

Todas as funções no desenvolvimento da criança aparecem duas vezes: primeiro, no nível social, e, depois, no nível individual; primeiro, *entre* pessoas (*interpsicológico*), e, depois, *no interior da* criança (*intrapsicológica*). [...] Todas as funções superiores originam-se das relações reais entre indivíduos humanos (VYGOTSKY, 1994, p. 75, grifos do autor).

Na abordagem vygotskyana, tudo o que se mostra interno às FPS foi uma vez externo, constituiu numa época anterior como relações entre indivíduos. Sendo as FPS estabelecidas como construções sociais que dependem das relações sociais que o sujeito estabelece com o meio sociocultural, podemos afirmar que é o plano interpsíquico, interpessoal que tem prioridade nessa construção. Ao explicar esse plano interpessoal, Pino, assim, pronuncia-se:

As relações sociais constituem uma estrutura social complexa, feita de posições sociais e de expectativas de ação a elas associadas. Essas relações concretizam-se em *práticas sociais*. Isso quer dizer que, nos termos em que fala Vigotski, as ‘funções psicológicas’ traduzem a maneira como os indivíduos se situam uns em relação aos outros no interior dessas práticas sociais que, por sua vez, concretizam a estrutura de relações da sociedade. O que nos permite concluir que as funções psicológicas se constituem no

sujeito na medida em que este participa das práticas sociais do seu grupo cultural (PINO, 2002, p. 53).

Diferentemente das funções psicológicas elementares – FPE, tais como as reações automáticas e as associações simples, que são de base biológica e implicam dependência do ambiente externo, as FPS são ações especificamente humanas, intencionais, voluntárias e conscientemente controladas, que possibilitam ao ser humano a independência em relação à realidade empírica imediata (BAQUERO, 1998).

Outro desdobramento da teoria histórico-cultural, intimamente ligado ao primeiro desdobramento, refere-se à ideia de que as FPS desenvolvem-se ao longo do processo de internalização, definido por Vygotsky como “a reconstrução interna de uma operação externa” (1994, p. 74). Baquero, ao comentar a definição de Vygotsky, conceitualiza a internalização “como criadora da consciência e não como receptora de conteúdos externos” (1998, p. 35). Assim, ao internalizar uma função, passar de um plano a outro, o sujeito não a transfere para sua consciência, mas a reorganiza de modo particular, reconstrói-a internamente por meio de interações formais e informais, o que o conduz à apropriação da função e ao desenvolvimento.

Segundo Vygotsky, três momentos constituem o processo de internalização: 1º) “uma operação que inicialmente representa uma atividade externa é reconstruída e começa a ocorrer internamente” ; 2º) “um processo interpessoal é transformado num processo intrapessoal”; 3º) “a transformação de um processo interpessoal num processo intrapessoal é resultado de uma longa série de eventos ocorridos ao longo do desenvolvimento” (1994, p. 75). Na formação contínua do professor, entendemos que a internalização dos conhecimentos necessários à prática docente não corresponde, portanto, a uma assimilação individual, imediata, direta e passiva de teorias e modelos didáticos apresentados em eventos isolados de capacitação, mas decorre de uma interiorização progressiva, duradoura, sedimentada, de operações inicialmente constituídas na interação com os pares.

Ao se considerar o âmbito da pesquisa-ação colaborativa – modalidade de pesquisa na qual se insere esta investigação, no primeiro momento da internalização, o professor, a partir dos intercâmbios com o pesquisador – par mais experiente nesse processo – reconstrói de modo próprio os conceitos recebidos nos eventos de ação colaborativa, apreendendo os significados estáveis, convencionados e os distintos sentidos que são possíveis nesse grupo social. No segundo momento, o processo é idiossincrático, ocorrendo a sedimentação do

conhecimento. O professor distingue as diferentes significações e os sentidos dados aos objetos de conhecimento, transforma a palavra do outro em palavra própria (BAKHTIN, 2003[1979]), desenvolvendo uma expressão particular dos conceitos, significando-os de modo próprio. O terceiro momento demonstra que é ao longo das experiências escolares e de formação, das interações com o pesquisador, com os outros professores e com os alunos, que o professor reelabora os conceitos aprendidos, responde e aprende a aplicá-los em outras situações de interação do cotidiano ou da sala de aula, numa evidência de que os conhecimentos da prática docente são produções sociais que têm origem na atividade humana.

Além do meio social, também os instrumentos de mediação possuem um caráter formativo sobre as FPS, auxiliando no processo de internalização (BAQUERO, 1998) – noção que entendemos como outro desdobramento da teoria histórico-cultural. A mediação consiste em um processo que caracteriza a relação do ser humano com o mundo; essa relação acontece por intermédio de um elemento de intervenção, portanto a relação deixa de ser direta e passa a ser mediada, auxiliada por esse elemento (OLIVEIRA, 2006). Trata-se de uma relação onde “o processo simples estímulo-resposta é substituído por um ato complexo, mediado” (VYGOTSKY, 1994, p. 53).

No que se refere a esses elementos intermediários, Vygotsky faz a distinção entre instrumentos concretos/materiais e instrumentos psicológicos, sendo esses os signos e os sistemas de signos, como a linguagem, a escrita, as obras de arte, os mapas, os esquemas. Os primeiros possuem uma função mediadora orientada externamente, para fora, isto é, servem como condutores da influência humana sobre o objeto da atividade, proporcionando transformações nos objetos; constituem “um meio pelo qual a atividade humana externa é dirigida para o controle e domínio da natureza” (VYGOTSKY, 1994, p. 72-73); os segundos apresentam função mediadora orientada internamente, para dentro, dirigindo-se para o controle do próprio indivíduo; “a essência de seu uso consiste em os homens afetarem *o seu comportamento* através dos signos” (VYGOTSKY, 1994, p. 72, grifos nossos), constituindo, nos termos de Leontiev, “a verdadeira fonte do desenvolvimento humano” (2004, p. 318).

No intuito de assinalar a distinção entre esses elementos, Vygotsky esclarece:

A invenção e o uso de signos como meios auxiliares para solucionar um dado problema psicológico (lembrar, comparar coisas, relatar, escolher, etc.) é análoga à invenção e uso de instrumentos, só que agora no campo psicológico. O signo age como um instrumento da atividade psicológica de

maneira análoga ao papel de um instrumento no trabalho (VYGOTSKY, 1994, p. 70).

Em outras palavras, podemos dizer que os instrumentos materiais são elementos intermediários nas ações concretas, enquanto que os signos são elementos intermediários dos processos psicológicos. Ampliando esse debate, Hila (2011) explica que a abordagem vygotskyana sugere que é na combinação entre os instrumentos físicos com os simbólicos que se dá a constituição de uma FPS: “os inúmeros instrumentos (ferramentas) didáticos, por exemplo, que temos como professores à disposição em sala de aula, por si só não causam desenvolvimento, pois necessitam de estarem combinados com outros mediadores, como os signos, para serem internalizados” (2011, p. 39).

Ao auxiliar o processo de internalização, os instrumentos mediadores podem promover a aprendizagem e o desenvolvimento do sujeito, ideia que nos conduz a outro desdobramento da teoria histórico-cultural: a noção da existência de um espaço potencial de desenvolvimento cognitivo, a zona de desenvolvimento proximal¹⁰ – ZDP, definida como “[...] a distância entre o nível de desenvolvimento real, que se costuma determinar através da solução independente de problemas, e o nível de desenvolvimento potencial, determinado através da solução de problemas sob a orientação de um adulto ou em colaboração com companheiros mais capazes” (VYGOTSKY, 1994, p. 112). Esse postulado decorre do posicionamento crítico de Vygotsky frente às três concepções, vigentes na sua época, acerca dos liames entre aprendizagem e desenvolvimento, sendo a primeira arraigada “no pressuposto de que os processos de desenvolvimento da criança são independentes do aprendizado” (VYGOTSKY, 1994, p. 103); a segunda enraizada na ideia de que “aprendizado é desenvolvimento” (VYGOTSKY, 1994, p. 105); a terceira centrada na busca de “superar os

¹⁰ O conceito *zona blijaichego razvitia* tem sido traduzido para o português de diversos modos: zona de desenvolvimento próximo, proximal, potencial, imediato. Prestes argumenta “que a tradução que mais se aproxima do termo *zona blijaichego razvitia* é zona de desenvolvimento iminente, pois sua característica essencial é a das possibilidades de desenvolvimento, mais do que do imediatismo e da obrigatoriedade de ocorrência, pois se a criança não tiver a possibilidade de contar com a colaboração de outra pessoa em determinados períodos de sua vida, poderá não amadurecer certas funções intelectuais e, mesmo tendo essa pessoa, isso não garante, por si só, o seu desenvolvimento”(PRESTES, 2010, p. 173). Nesta pesquisa, consideramos essas argumentações de Prestes acerca da característica essencial do conceito, no entanto adotamos o termo zona de desenvolvimento proximal, por esse ser mais familiar para o público de pesquisadores e professores brasileiros, por não conduzir a entendimentos equivocados do conceito relacionados a um suposto imediatismo/ obrigatoriedade de desenvolvimento e por acompanharmos a tradução da obra “A formação social da mente” (VYGOTSKY, 1994), realizada por José Cipolla Neto, Luis Silverira Menna Barreto e Solange Castro Afeche.

extremos das outras duas, simplesmente combinando-as” (VYGOTSKY, 1994, p. 106). Salientamos que aprendizagem, em Vygotsky, corresponde também a ensino. Conforme elucidada Oliveira, o termo em russo utilizado por Vygotsky, para se referir à aprendizagem é “obuchenie”, que denota “processo de ensino-aprendizagem, incluindo sempre aquele que aprende, aquele que ensina e a relação entre as pessoas” (2006, p. 57).

Ao não se reconhecer nessas concepções tradicionais, Vygotsky (1994) passa a argumentar em favor dos níveis de desenvolvimento – real (NDR) e potencial (NDP), desencadeando o conceito de ZDP. Assim, o NDR diz respeito às funções mentais já estabelecidas, caracteriza aquilo que a criança consegue realizar de forma independente; o NDP consiste nas funções que estão em processo de maturação e que necessitam do auxílio do outro, do mediador, para amadurecerem. A ZDP é, conforme destacamos, a distância entre esses dois níveis.

O conceito de ZDP traz à tona outras questões bastante significativas para os propósitos desta pesquisa. Destacamos o papel do outro e o papel da imitação. Segundo Vygotsky, é na ZDP, nos estágios de desenvolvimento ainda não incorporados pelos aprendizes, que a intervenção colaborativa dos sujeitos mais experientes é mais transformadora, instigando progressos que não aconteceriam de modo espontâneo. Nas palavras do teórico, através da mediação do outro, “aquilo que é zona de desenvolvimento proximal hoje, será o nível de desenvolvimento real amanhã, ou seja, aquilo que uma criança pode fazer com assistência hoje, ela será capaz de fazer sozinha amanhã” (VYGOTSKY, 1994, p. 113). Nesse sentido,

[...] o aprendizado orientado para os níveis de desenvolvimento que já foram atingidos é ineficaz do ponto de vista do desenvolvimento global da criança. Ela não se dirige para um novo estágio do processo de desenvolvimento, mas, ao invés disso, vai a reboque desse processo. Assim, a noção de zona de desenvolvimento proximal capacita-nos a propor uma nova fórmula, a de que o ‘bom aprendizado’ é somente aquele que se adianta ao desenvolvimento (VYGOTSKY, 1994, p. 116-117).

Isso traz implicações para a função mediadora do professor. O desempenho desse papel só será apropriado se ações pedagógicas incidirem não em níveis intelectuais já consolidados – “os frutos do desenvolvimento”, mas em níveis ainda não incorporados pelos alunos – “os brotos ou flores do desenvolvimento” (VYGOTSKY, 1994, p. 113).

No âmbito da pesquisa-ação colaborativa no contexto de formação docente contínua, o conceito de ZDP mostra-se pertinente para demonstrar que exercer a função de pesquisador-colaborador implica assistir o professor, propiciando-lhe subsídios, demonstrações, instruções e recursos de modo que o torne capaz de aplicar um nível de conhecimento mais elevado do que lhe seria possível sem auxílio.

Outro aspecto que emerge do conceito de ZDP é a respeito do papel da imitação. Segundo Vygotsky, “as crianças podem imitar uma variedade de ações que vão muito além dos limites de suas próprias capacidades. Numa atividade coletiva ou sob orientação de adultos, usando a imitação, as crianças são capazes de fazer muito mais coisas” (1994, p. 115), o que contribui para o seu desenvolvimento. Oliveira, ao elucidar essa noção, explica que, para Vygotsky, imitar não é copiar, mas ressignificar de modo próprio aquilo que é constatado nas relações interpessoais:

A imitação poderia ser utilizada deliberadamente em situações de ensino-aprendizado como forma de permitir a elaboração de uma função psicológica no nível intersíquico (isto é, em atividades coletivas, sociais) para que mais tarde essa função pudesse ser internalizada como atividade intrapsicológica (isto é, interna ao próprio indivíduo) (OLIVEIRA, 2006, p. 63-64).

Embora concordemos que a imitação na abordagem vygotskyana não seja concebida como processo puramente mecânico, entendemos que o termo sugere um ato que ofusca a participação ativa e criadora do sujeito aprendiz nas relações com o objeto do conhecimento. Assim, preferimos denominar de *experienciação construtiva* a atividade em que o indivíduo interage com as experiências do outro, reelaborando internamente o que observa externamente, pondo em curso funções que estão na ZDP. Ao realizar a *experienciação construtiva*, o indivíduo cresce dentro da vida intelectual dos que a cercam.

Ao tomarmos essas discussões, que têm como cerne o conceito de ZDP, as relações entre aprendizagem e desenvolvimento são redefinidas nas reflexões vygotskyanas, como se pode perceber nas próprias palavras do teórico:

Aprendizado não é desenvolvimento; entretanto, o aprendizado adequadamente organizado resulta em desenvolvimento mental e põe em movimento vários processos de desenvolvimento que, de outra forma, seriam impossíveis de acontecer. Assim, o aprendizado é um aspecto necessário e universal do processo de desenvolvimento das funções psicológicas culturalmente organizadas e especificamente humanas.

[...] os processos de desenvolvimento não coincidem com os processos de aprendizado. Ou melhor, o processo de desenvolvimento progride de forma mais lenta e atrás do processo de aprendizado (VYGOTSKY, 1994, p. 118).

Assim, na acepção de Vygotsky, o aprendizado orienta e estimula processos de desenvolvimento que, ao longo do processo de internalização, se tornarão inerentes às FPS consolidadas nos indivíduos.

A partir dos conceitos de internalização, mediação e ZDP, conforme destacados por Vygotsky, chegamos à noção de apropriação. Na visão de Smolka (1992), em muitas abordagens teóricas, o termo apropriação é usado como sinônimo de internalização, dizendo respeito ambos ao processo de (re)construção interna e transformação das ações e operações; já em outros trabalhos há uma definição diferenciada para o processo de apropriação.

De acordo com Hila, “na realidade, muito embora Vygotsky tivesse se detido em compreender o processo de internalização, é com Leontiev que esse processo, denominado por ele agora de apropriação, chega a categorias mais explicativas” (2011, p. 52). Na obra “O desenvolvimento do psiquismo” – cujo eixo de investigação é a natureza sócio-histórica do psiquismo humano, em uma ampliação às ideias de Vygotsky –, Leontiev diferencia apropriação de adaptação, ressaltando que, no animal, a atividade abrange “atos de adaptação ao meio, mas nunca atos de apropriação das aquisições do desenvolvimento filogenético. Estas aquisições são dadas ao animal nas suas particularidades naturais hereditárias; ao homem, são propostas nos fenômenos objetivos do mundo que o rodeia” (LEONTIEV, 1978, p. 167). Assim sendo, uma das características da apropriação, exclusiva da espécie humana, consiste no fato de que esse processo é decursivo da atividade do homem em seu ambiente sócio-cultural, distinguindo-se da adaptação do animal ao meio, a qual é delimitada em sua herança genética.

Duarte menciona três outras características da apropriação, assinaladas por Leontiev: 1) “a apropriação é um processo sempre ativo” (DUARTE, 2004, p. 50), necessita que o indivíduo desenvolva em si mesmo as propriedades e aptidões que constituem o produto do desenvolvimento sócio-histórico do homem, criando novas FPS; 2) “a apropriação da cultura é o processo mediador entre o processo histórico de formação do gênero humano e o processo de formação de cada indivíduo como um ser humano” (DUARTE, 2004, p. 50), ou seja, a relação entre o indivíduo e a história é mediatizada pela apropriação dos produtos culturais, sínteses da experiência humana; 3) “tal processo é sempre mediatizado pelas relações entre

os seres humanos, sendo, portanto, um processo de transmissão de experiência social, isto é, um processo educativo, no sentido lato do termo” (DUARTE, 2004, p. 51); assim, é no interior das relações concretas com outros indivíduos que se dá a apropriação dos resultados da história social e, conseqüentemente, a própria constituição do indivíduo como ser histórico. Nas palavras de Leontiev, “o processo de apropriação do mundo dos objetos e dos fenômenos criados pelos homens no decurso do desenvolvimento histórico da sociedade é o processo durante o qual teve lugar a formação no indivíduo de faculdades e de funções especificamente humanas” (1978, p. 275).

Essa terceira característica da apropriação, apontada por Duarte (2004), traz à tona, também, a concepção de processo educativo. Segundo Leontiev,

As aquisições do desenvolvimento histórico das aptidões humanas não são simplesmente *dadas* aos homens nos fenômenos objetivos da cultura material e espiritual que os encarnam, mas estão aí apenas *postas*. Para se apropriar destes resultados, para fazer deles as *suas* aptidões, ‘os órgãos da sua individualidade’, a criança, o ser humano, deve entrar em relação com os fenômenos do mundo circundante através de outros homens, isto é, num processo de comunicação com eles. Assim, a criança *aprende* a atividade adequada. Pela sua função, este processo é, portanto, um processo de *educação* (LEONTIEV, 1978, p. 272, grifos do autor).

Desse modo, a educação, que se dá pelas relações mediadas, interpessoais, constitui-se como elemento definitivo para que o indivíduo se aproprie do conhecimento e das atividades humanas que circulam em sociedade.

Ao discordar da definição de apropriação como uma questão de posse, de domínio, individualmente obtidos, Smolka amplia a discussão acerca do conceito, ao retomar o conceito de internalização proposto por Vygotsky:

Internalização, como um construto psicológico, supõe algo ‘lá fora’ – cultura, práticas sociais, material semiótico – a ser tomado, assumido pelo indivíduo.[...] Nesse sentido, poder-se-ia dizer que o termo *apropriação* poderia ser usado como um sinônimo perfeitamente equivalente a internalização, já que ele também supõe algo que o indivíduo toma ‘de fora’ (de algum lugar) e de alguém (um outro). [...] No entanto, o termo *apropriação* está permeado por outras significações importantes, que trazem outras implicações conceituais. O termo adquire relevância teórica especialmente quando embasado no materialismo histórico-dialético. Dentre os muitos usos em campos diferentes, ele se torna forte na pesquisa recente em psicologia, particularmente com os trabalhos de Leontiev (1981, 1984) e Bakhtin (1981, 1984) [...] O termo *apropriação* refere-se a modos de *tornar*

próprio, de tornar *seu*; também, tornar *adequado, pertinente*, aos valores e normas socialmente estabelecidos. Mas há ainda outro significado (frequentemente esquecido?), relacionado à noção elaborada por Marx e Engels, na qual o *tornar próprio* implica ‘fazer e usar instrumentos’ numa transformação recíproca de sujeitos e objetos, constituindo modos particulares de trabalhar/produzir. Como apontado por esses autores, ‘a apropriação (das forças produtivas) é nada mais que o desenvolvimento das capacidades individuais correspondendo aos instrumentos materiais de produção’ (Marx e Engels 1984, p. 105) (SMOLKA, 2000, p. 28, grifos da autora).

Realçamos a partir desses apontamentos três outras características do processo de “tornar próprio”: o “fazer e usar instrumentos”; a possibilidade de “transformação recíproca de sujeitos e objetos”; “a constituição de modos particulares de trabalhar/ produzir”. Assim, a apropriação se dá pelos instrumentos, destacando-se, principalmente, os instrumentos simbólicos, os signos, os quais, ao serem internalizados e apropriados e postos novamente nas relações interpessoais, geram a transformação do próprio sujeito e dos objetos culturais.

Nesta pesquisa, valemo-nos dessas propriedades da apropriação, conforme sugeridas por Leontiev (1978), Duarte (2004) e Smolka (2000), não a tomando, portanto, no sentido usualmente empregado como “ato pelo qual nos apoderamos, para dele fazer nossa propriedade individual, do que não pertence a ninguém ou a toda a gente” (LALANDE, 1999, p. 83), mas como uma atitude de ressignificar e desenvolver em si próprio aquilo que acontece no social, nas relações com o outro, de modo a impulsionar o desenvolvimento do indivíduo. Assim, para que o professor pudesse apropriar-se dos conhecimentos necessários à prática docente em SAALP, transformando as palavras alheias em palavras próprias (BAKHTIN, 2003[1979]), tornou-se necessário inseri-lo em atividades coletivas, em práticas sociais mediatizadas pelos instrumentos e signos criados socialmente.

1.3 LEITURA E ESCRITA A PARTIR DA CONCEPÇÃO DIALÓGICA DE LINGUAGEM

No esteio das noções bakhtinianas de dialogismo, o ensino formal da língua materna segue, portanto, princípios dialógicos. A leitura, nessa perspectiva, não se revela como um ato monológico, de mera identificação ou repetição, mas como atividade de coenunciação (CURADO, 2010), como oferta de contrapalavras (GERALDI, 2002), como réplica (MENEGASSI, 2010a; ROJO, 2004; 2009), entendida como leitura dialógica. Curado relaciona a atividade leitora com a noção bakhtiniana de signo: “o contexto confere

mobilidade ao signo (por isso ele é dialético, vivo, variável, flexível) [...] Enquanto signo, a palavra implica uma concepção de leitura como atividade, ação entre interlocutores, dialogicidade” (2010, p. 146), como acontecimento.

Numa ampliação às discussões acerca dessas relações entre leitura e signo, podemos situar a leitura como um ato de construir refrações da realidade. De acordo com a teoria bakhtiniana, com os signos não apenas refletimos ou fazemos um decalque do mundo, mas também refratamos o mundo, ou seja, produzimos diversas interpretações desse mundo a partir da diversidade de experiências histórico, sócio-culturais em que estamos inseridos (BAKHTIN/ VOLOCHINOV,1999[1929]), uma das características da leitura réplica, dialógica. Explicando o conceito de refração, Faraco afirma que, para o Círculo, refratar é condição intrínseca do significar, visto que

[...] as significações não estão dadas no signo em si, nem estão garantidas por um sistema semântico abstrato, único e atemporal, nem pela referência a um mundo dado uniforme e transparentemente, mas são construídas na dinâmica da história e estão marcadas pela diversidade de experiências dos grupos humanos, com suas inúmeras contradições e confrontos de valorações e interesses sociais (FARACO, 2003, p. 50).

Assim, ao ler, o leitor não apenas espelha ou descreve o mundo que se inscreve nas palavras, mas realiza reflexões, constrói refrações acerca do modo como se revelam nos textos a multiplicidade e as contradições oriundas das experiências históricas das sociedades humanas.

Nessa mesma linha de raciocínio, Geraldi problematiza a leitura como “uma oferta de contrapalavras do leitor que, acompanhando os traços deixados no texto pelo autor, faz estes traços renascerem pelas significações que o encontro das palavras e contrapalavras produz” (2002, p. 47). Portanto, na situação de leitura, o sujeito que lê dialoga com as palavras do outro-produtor, as quais, por constituírem-se signos imersos no conjunto da vida social, implicam reação, reflexão sobre o mundo, confronto, discordância, encontros e desencontros, transformação – ações que geram no leitor palavras-signo próprias, já que estão nutridas de autonomia e criatividade. Segundo Geraldi,

Um leitor que não oferece às palavras lidas as suas contrapalavras, recusa a experiência de leitura. É preciso vir carregado de palavras para o diálogo com o texto. E essas palavras que carregamos multiplicam as possibilidades de compreensões do texto (e do mundo) porque são palavras que, sendo

nossas, são de outros, e estão dispostas a receber, hospedar e modificar-se face às novas palavras que o texto nos traz. E estas se tornam por sua vez novas contrapalavras, nesse processo contínuo de constituição da singularidade de cada sujeito, pela encarnação da palavra alheia que se torna nossa pelo nosso esquecimento de sua origem (GERALDI, 2002, p. 06).

Rojo (2004; 2009) e Menegassi (2010a), também recuperando os fundamentos do dialogismo do Círculo de Bakhtin, concebem a leitura como réplica, ou seja, como uma ação de colocar-se em frente aos textos e discursos em voga na sociedade, de discutir com os textos, respondendo e avaliando posições e ideologias que constituem seus sentidos; enfim, como uma ação de “trazer o texto para a vida e colocá-lo em relação com ela” (ROJO, 2004, p. 01), de dialogar com eles. Essa leitura réplica abrange um conjunto de apreciações em relação ao texto, exigidas pela sociedade contemporânea, que envolvem desde a recuperação do contexto de produção do texto, a definição de finalidades e metas de leitura, a percepção de relações de intertextualidade e interdiscursividade, a percepção de outras linguagens até a elaboração de apreciações estéticas, afetivas e relativas a valores éticos e políticos. Essas últimas – apreciação de valores éticos e políticos – são, segundo Rojo, especialmente importantes para a cidadania, visto que envolvem a avaliação das ideias apresentadas pelo texto, o que leva “a uma réplica crítica a posições assumidas pelo autor no texto” (2004, p. 07). Desse modo, na visão de Menegassi (2010a), o leitor é aquele que dialoga com o texto lido, posiciona-se como respondente ativo e crítico frente ao material trabalhado, permitindo a produção de sentidos próprios, que se revelam por meio de palavras próprias, direcionando-se, então, à construção do pensamento autônomo.

No que se refere à escrita, ficam evidentes os princípios interativos inerentes à prática. A escrita, desse modo, é entendida como uma ação direcionada para o outro e para uma finalidade específica, constituindo-se em um espaço de relações sociais em que locutor e interlocutor se posicionam como sujeitos (BAKHTIN/ VOLOCHINOV, 1999[1929]; BAKHTIN, 2003[1979]; GERALDI, 1993; 1997; 2010). São essas condições – a orientação para o outro e para uma finalidade – que determinam os parâmetros das decisões a serem tomadas a respeito do que dizer, do quanto dizer e de como fazê-lo (ANTUNES, 2003).

Admitir a natureza interacional da escrita impõe a necessidade de levar em conta, no processo de ensino, os elementos que compõem as condições de produção textual: finalidade, interlocutor, gênero, suporte do texto, circulação social, posição do autor, definidos nas obras do Círculo de Bakhtin e discutidos por Menegassi (2010b). Explicitando esses elementos

numa abordagem de escrita como trabalho (FIAD; MAYRINK-SABINSON, 1994), balizada pela concepção dialógica de linguagem e pelo conceito de “produção de texto”, conforme exposto por Geraldi (1993; 1997; 2010) ao tratar das diferenças entre “produção de texto” e “redação”, Menegassi explica:

[...] a finalidade é sempre definida por uma determinada questão social real; o interlocutor real é o professor, contudo, o virtual é marcado como um membro específico do corpo social; o gênero textual é definido em função do interlocutor e do lugar de circulação do texto; por sua vez, o suporte textual também é definido à luz dos elementos anteriores; e a circulação social é marcada pelos membros do grupo social a que se deseja atingir. Com isso, a posição de autor é assinalada como a de sujeito social que expõe sua opinião a partir da contrapalavra produzida em uma situação comunicativa definida (MENEGASSI, 2010b, p. 86).

Ao se considerar essas condições, a produção escrita em sala de aula se estabelece como uma ação de linguagem efetiva, em que o sujeito produtor expõe ideias e intenções que deseja compartilhar com o leitor, para, de algum modo, dialogar com ele, provocando, assim, uma réplica, diferenciando-se das práticas tradicionais de “redação” (GERALDI, 1993; 1997; 2010), em que se escrevem textos artificiais, já que a finalidade é apenas cumprir a tarefa escolar determinada pelo professor.

De acordo com Geraldi, “pensar em produção implica pensar em trabalho e não em inspiração, o que não quer dizer que a criatividade do autor não se faça presente em todo o processo de trabalho” (2010, p. 166). No contexto pedagógico, entendemos que a produção escrita consiste em um trabalho tanto para o aluno como para o professor. Para o aluno é um trabalho porque escrever de forma crítica e criativa exige preparo, construção, revisão, reescrita; para o professor, porque seu papel é o de mediador do processo de aprendizagem, portanto de coenunciador dos textos de seus alunos, exigindo-lhe, também, preparo, construção, intervenção, avaliação.

Ao se compreender que é papel da escola aprofundar a visão dos alunos a respeito dos fatos do cotidiano, motivá-los a uma postura ativa e reflexiva no mundo, incitá-lo à ação e à busca pela transformação social (BRASIL, 1998), o professor, embasado na concepção dialógica de linguagem, estimula o aluno a apresentar atitudes responsivas ativas críticas e criativas (ANGELO; MENEGASSI, 2011), assumindo um ponto de vista questionador em relação aos referenciais impostos pelos textos e à realidade social. Para tanto, ele auxilia o aluno a construir-se progressivamente como sujeito leitor e produtor de textos e isso lhe exige

o conhecimento bem fundamentado acerca das etapas que compõem o processo de leitura e de escrita.

1.4 OS PROCESSOS DE LEITURA E DE ESCRITA

À luz dos modelos teóricos advindos da Psicolinguística e da Psicologia Cognitiva, a leitura e a escrita são caracterizadas como processos formados por etapas que são simultânea e recursivamente empregadas pelo leitor durante o processamento do texto. Essas etapas, quando trabalhadas de forma adequada em sala de aula, levam o aluno a construir-se paulatinamente como um sujeito leitor de textos mais autônomo, mais crítico, capaz de produzir palavras próprias.

No que se refere à leitura, a primeira das etapas, segundo Menegassi (2010a), é a decodificação, na qual se identificam dois níveis: 1) decodificação como mera manifestação fonológica – em que o leitor apenas profere a palavra que está lendo, por meio da voz ou da leitura silenciosa, sem necessariamente agregar a essa palavra um significado que tem armazenado em sua memória; 2) decodificação atrelada à compreensão – em que o leitor reconhece o código escrito e o associa ao significado pretendido no texto. Considerando-se o conceito de leitura como réplica ativa, entendemos que é o segundo nível que mais interessa ao processo de leitura em situação escolar, visto que só é possível o leitor posicionar-se como sujeito ativo e crítico diante do texto, contestando, aprovando, refutando, explicando o que lê, se primeiramente ele conseguir recuperar e produzir significados no processamento da decodificação.

A segunda etapa descrita por Menegassi (2010a) consiste na compreensão, que também pode se dar em níveis diferenciados: 1) a compreensão literal – em que o leitor realiza uma leitura de superfície, apenas extraindo os conteúdos que o texto apresenta e sem produzir inferências; 2) a compreensão inferencial textual – não explícita na materialidade linguística do texto, mas que possibilita ao leitor realizar incursões nele, construindo informações a partir das pistas deixadas pelo autor; 3) a compreensão inferencial extratextual – na qual o leitor expande sua leitura, ao relacionar os dados textuais com as informações que possui em seu conhecimento prévio a respeito da temática do texto. No leitor competente e crítico, que tem como uma de suas características a capacidade de produzir contrapalavras ao texto, esses níveis da compreensão são empregados concomitantemente. Assim, para que ele

se aproprie ativamente da palavra “alheia”, some-a às suas vivências individuais e gere um novo dizer (ANGELO; MENEGASSI, 2011), é preciso que apreenda as informações explícitas na materialidade linguística do texto e também produza inferências, mergulhando no texto para estabelecer relações entre as informações do texto e para articular os dados textuais com os seus conhecimentos prévios, as suas experiências individuais. Ao chegar a esse nível, o leitor está em condições de constituir “palavras próprias”, conduzindo-o à terceira etapa do processo: a interpretação, fase em que o discurso se apresenta como apropriação no leitor.

Menegassi define a interpretação como “a etapa da utilização da capacidade crítica do leitor, o momento em que analisa, reflete e julga as informações que lê” (2010a, p. 50), suscitando, desse modo, um novo texto, fruto da manifestação de leitura realizada por meio de informações diferentes do texto original, na verdade, a contrapalavra, o novo discurso oriundo dessa internalização. Nessa perspectiva, o leitor vai além das linhas, para questionar o que foi lido e compreendido, debater as visões e ideias do mundo a partir da interação com o autor, via texto, constituindo a noção de leitura réplica (ROJO, 2004; 2009; MENEGASSI, 2010a), que se constitui no bojo das interações, das enunciações dialógicas.

A última etapa do processo de leitura é a retenção, que é destinada a armazenar as informações mais importantes na memória do leitor. Menegassi (2010a) destaca que a retenção pode ser resultado do processamento da compreensão ou da interpretação. No primeiro caso, o leitor guarda na memória a temática e os dados principais do texto lido, sem analisá-los ou julgá-los; no segundo caso, o leitor retém informações que são resultantes da análise e julgamento realizado a respeito do texto lido, o que lhe possibilita alterar seu ponto de vista sobre o tema e gerar um novo dizer, visto que este já possui um caráter criativo e autônomo.

Para promover a formação – processo voltado à aquisição do código linguístico – e o desenvolvimento do aluno – processo que se volta à produção de réplicas e palavras próprias – como leitor e produtor de textos, Menegassi (2010c, 2011), recuperando as etapas do processo de leitura (MENEGASSI, 2010a) e as discussões de Solé (1998), propõe que as perguntas de leitura – certamente as atividades leitoras mais trabalhadas em sala de aula – levem o aluno-leitor a realizar um trabalho de interação com o texto, a raciocinar sobre o que está lendo, a articular o tema do texto à sua vida pessoal e a criar uma interpretação textual própria, categorizando, assim, as perguntas em três modalidades: perguntas de resposta

textual, perguntas de resposta inferencial, perguntas de resposta interpretativa. As primeiras caracterizam-se como perguntas cujas respostas são retiradas literalmente do texto, no entanto não são perguntas de pareamento, em que o aluno toma as palavras que aparecem no comando, localiza-as no texto e copia o trecho seguinte, considerando-o como a resposta, mas que “exigem do aluno a compreensão do seu enunciado e um trabalho efetivo de interação com o texto, para que a resposta seja produzida” (MENEGASSI, 2010c, p. 179). As perguntas de resposta inferencial são aquelas que determinam que o aluno-leitor estabeleça relações entre o texto e as informações que possui em seu conhecimento prévio, produzindo algum tipo de inferência. Nesse caso, “a resposta não está no texto; está na relação do texto com as inferências produzidas pelo leitor; que deve construir uma resposta a partir da relação ‘pensar sobre o texto e buscar resposta fora dele’” (MENEGASSI, 2010c, p. 180). Já as perguntas de resposta interpretativa solicitam que o leitor elabore uma resposta pessoal. Elas partem do texto, “porém, as respostas não podem ser deduzidas exclusivamente dele, exigindo a intervenção do conhecimento prévio e da opinião do leitor, numa nítida produção de sentidos a partir dos significados do texto” (MENEGASSI, 2010c, p. 181).

Para Menegassi (2010c), no processo de formação e desenvolvimento do leitor, essas três classificações necessitam ser trabalhadas em sala de aula, visto que elas englobam todas as etapas do processamento da leitura. Além disso, segundo o autor, é preciso também levar em consideração o modo como as perguntas são ordenadas: primeiramente, oferecer perguntas de resposta textual para que o aluno aprenda a trabalhar com o texto; após, apresentar as perguntas de resposta inferencial com a finalidade de que o aluno estabeleça relações entre o texto e as informações que possui em seu conhecimento prévio; por último, propiciar perguntas de resposta interpretativa com o intuito de que o aluno chegue à possibilidade de produzir sentidos próprios ao tema discutido, sempre à luz de sua posição sócio-histórico-ideológica. Portanto, conforme aponta Menegassi (2010c, 2011) e corroborado por pesquisa de Rodrigues (2013), as perguntas precisam atender uma ordem crescente de dificuldades, de modo a conduzir o leitor a uma progressiva reflexão sobre o texto com o qual está interagindo.

Quanto à escrita, as etapas do processo de produção textual comumente apontadas pela literatura são: planejamento, execução, revisão e reescrita (MENEGASSI, 2010b). O planejamento envolve o conjunto de ações ou subprocessos que precedem a execução da escrita. Dentre essas ações, citam-se: a) definição das condições de produção – finalidade,

gênero, suporte material, interlocutor e lugar de circulação – que servem como orientação para o aluno tanto nas demais ações do planejamento como nas outras etapas do processo da escrita; b) leituras, análises de textos e discussões com o objetivo de favorecer a geração de ideias pertinentes à produção futura; c) seleção e organização de informações necessárias à produção; d) estudo e apropriação da estrutura composicional do gênero a ser produzido; e) levantamento de informações no conhecimento de mundo do aluno a respeito do tema apresentado para a produção de texto.

A execução é a etapa em que o produtor desenvolve efetivamente a produção do texto, orientando-se pelas ações desenvolvidas na etapa do planejamento. Assim, após definir o gênero, a finalidade e o interlocutor, ter realizado estudos a respeito do conteúdo temático, ter selecionado e organizado as informações úteis à produção e buscar informações em seus conhecimentos prévios armazenados sobre o tema, o produtor executa a tarefa de escrever. Segundo Menegassi, “não há uma maneira definida para essa construção, pois cada indivíduo tem sua perspectiva idiossincrática, isto é, pessoal, própria de cada indivíduo para a produção” (2010b, p. 90); entretanto, em situação escolar, quando se tem por meta a formação e o desenvolvimento do aluno como produtor de textos, é desejável que o professor, sem impedir o aluno de assumir a responsabilidade que a autoria requer, preste assistência ao aluno durante a etapa da execução, auxiliando-o no processo de progressão de informações no texto como também no atendimento às regras de escrita.

Compreendemos a revisão como a etapa em que ocorre a avaliação crítica do texto produzido e a possibilidade de alterações, que conduzem a operações de adequação definitiva, evidenciando o caráter construtivo e de trabalho da produção textual. Acontece durante ou a seguir ao processo de execução e pode ser realizada a partir de três diferentes pontos de vista: a) do aluno-produtor; b) do colega; c) do professor. De acordo com Menegassi, a revisão “é um produto que dá origem a um novo tipo de processo, permitindo uma nova fase na construção do texto” (1998, p. 40), pois é a partir de alterações feitas no texto que nasce a reescrita. A reescrita, assim, consiste na etapa de aprimoramento do texto, de modo a deixá-lo mais compreensível ao leitor e a atingir sua função comunicativa e social, estabelecendo, nos termos bakhtinianos, a continuidade da cadeia dialogal e a interação. Na perspectiva de escrita como processo interativo, a reescrita não é somente “operação limpeza” (JESUS, 2001), no sentido de eliminar os aspectos formais que estão inadequados à norma padrão escrita do português. “É, também, acrescentar, substituir, suprimir e deslocar informações no texto que

está em processo de construção” (MENEGASSI, 2010b, p. 92). Para tanto, o produtor, além de observar o que foi apontado na etapa da revisão, precisa retomar as ações desenvolvidas na etapa do planejamento, recuperando as condições que orientam a produção do texto; refazendo as leituras ou realizando novas leituras e análises para aprofundamento das ideias. Por isso, as etapas do processo de escrita não podem ser observadas como blocos estanques e isolados; elas ocorrem concomitante e recursivamente, propiciando ao produtor um conjunto coeso de estratégias e habilidades.

Ressaltamos que as proposições de Menegassi (1995; 2010a; 2010b; 2010c) acerca dos processos de leitura e de escrita embasaram o desenvolvimento do trabalho colaborativo junto ao professor da SAALP. Tomamos esse viés em razão de que essas discussões baseiam-se numa perspectiva processual de leitura e de escrita, a qual envolve procedimentos graduais e contínuos que instigam o desenvolvimento do sujeito leitor e produtor de textos. Em se tratando do contexto de SAALP, essa concepção processual permite que o aluno evolua gradativamente, ao passar por várias etapas de mudança, superando, assim, suas dificuldades na leitura e na produção textual e alcançando um nível mais crítico, criativo e autônomo no uso da linguagem. Compreendemos que os trabalhos de Menegassi são fundamentados nos aspectos metodológicos, não somente nas questões teóricas sobre os processos de leitura e escrita; assim, fornecem subsídios metodológicos bastante produtivos para a abordagem da leitura e da escrita na SAALP, ao demonstrarem como essa concepção processual se constrói na prática em sala de aula.

Os processos de leitura e escrita foram considerados na abordagem do gênero discursivo Resposta em SAALP. Para tanto, torna-se necessário conhecer as especificidades desse gênero.

1.5 O GÊNERO RESPOSTA

O gênero textual Resposta é uma prática de linguagem que se concretiza na esfera escolar, normalmente em situação avaliativa. Ao produzi-lo, o autor do texto – o aluno – orientado pelo professor em sala de aula, busca responder a uma pergunta, explicitando a compreensão a respeito de um texto e/ou defendendo seu ponto de vista sobre o que lhe foi perguntado. Desse modo, o gênero Resposta resulta da relação que o produtor estabelece entre quatro elementos: 1) o texto lido; 2) a pergunta oferecida; 3) os seus conhecimentos e as

experiências vivenciais sobre o texto e o tema trabalhado; 4) as discussões e direcionamentos propiciados pelo professor em sala de aula, em interação.

Para que possa trabalhar apropriadamente esse gênero com os alunos, o professor precisa conhecer, além das características citadas, as referentes ao conteúdo temático, ao estilo e à construção composicional, as quais estão indissolavelmente ligadas no todo da Resposta e refletem as especificidades do campo de atividade, neste caso, o escolar (BAKHTIN, 2003[1979]).

O conteúdo temático da Resposta é determinado pelo objetivo da pergunta oferecida, o que desencadeia diferentes modalidades do gênero: resposta de temática textual ou literal; resposta de temática inferencial; resposta de temática interpretativa (MENEGASSI, 2010c; 2011) – modalidades já discutidas na seção anterior.

Discutimos a tematização do gênero Resposta também à luz da noção bakhtiniana de “exauribilidade semântico-objetal do tema do enunciado” (BAKHTIN, 2003[1979], p. 281), responsável pelas possibilidades de esgotamento total ou parcial do dizer e que viabiliza a tomada de uma posição responsiva em relação ao enunciado. De acordo com Menegassi, a exauribilidade temática consiste no “elemento primário e essencial à produção de gênero discursivo, orientando o produtor, no seu processo de construção, e o interlocutor-respondente, no seu processo de compreensão responsiva, para que se estabeleça a interação verbal social” (2010d, p. 82). Assim sendo, torna-se fundamental estudá-la na situação concreta de enunciação.

A exauribilidade da tematização, segundo os ensinamentos de Bakhtin (2003[1979]), pode se dar de duas maneiras: de forma plena ou de forma relativa. A primeira aparece nos campos de atuação humana “em que os gêneros do discurso são de natureza sumamente padronizada e o elemento criativo está ausente quase por completo” (BAKHTIN, 2003[1979], p. 281), como, por exemplo, no campo das ordens militares, em que o grupo e a circunstância social instituem certos padrões e limitam a criatividade na exposição do tema. Já a exauribilidade relativa surge “nos campos da criação (particularmente no científico, evidentemente)” (BAKHTIN, 2003[1979], p. 281) nos quais o elemento criativo se manifesta substancialmente em virtude da situação comunicativa estabelecida, muito comum à escola.

Entendemos que na Resposta, dentro da finalidade e dos limites estabelecidos pelo gênero e pelo tema apresentado na pergunta, a exauribilidade temática também será plena ou relativa, em virtude dos níveis de criatividade e expansividade solicitados. As respostas

textuais são mais propícias a apresentarem a exauribilidade plena, pois a capacidade criadora na exposição temática é restrita em função da pergunta que requer apenas localização e cópia de informações textuais. Nesse caso, no processo de compreensão responsiva, o interlocutor-professor tem suas atitudes responsivas também mais limitadas, cabendo-lhe dizer ao aluno se sua resposta está adequada ou inadequada, estancando a cadeia dialogal até pelo próprio contexto. As respostas inferenciais também evidenciam a exauribilidade plena, visto que, embora requisitem a intervenção do conhecimento prévio do leitor, ainda estão ligadas ao texto, isto é, são deduzidas a partir do texto (MENEGASSI, 2010c; 2011). Nas respostas interpretativas, a exauribilidade já se apresenta de forma relativa, pois a própria pergunta solicita, não apenas permite, a mostra criativa e expansiva, orientando o interlocutor-professor a não apenas classificar o dizer do aluno como certo ou errado, mas a concordar, discordar, contra-argumentar, solicitar complementação, dando continuidade ao elo da cadeia enunciativa.

Encontramos, assim, nas noções de exauribilidade temática plena e relativa, conforme Bakhtin (2003[1979]), outra razão para se abordar as diferentes modalidades de Resposta. Se o que se quer é um aluno que saiba trabalhar com o texto, construir inferências, que desenvolva e demonstre suas capacidades criadoras e expansivas na leitura (MENEGASSI, 2010a; 2010c; 2011; ROJO, 2009; ANGELO; MENEGASSI, 2011), é preciso oferecer-lhe perguntas que o levem a exaurir a temática tanto de maneira plena como de maneira relativa para o seu próprio desenvolvimento leitor.

Quanto à estrutura composicional, percebemos duas formas de organização da Resposta, tendo em vista os modos de exposição do conteúdo temático. Na primeira, a Resposta é abreviada, apresentando apenas os dados solicitados na pergunta, pois a manifestação temática se dá apenas no comando como, por exemplo:

Pergunta: Quais são os personagens do texto?

Resposta: João e Maria.

Nesse caso, pergunta e resposta formam um bloco único de significação, já que o tema “personagens do texto”, presente na pergunta, não é recuperado na resposta. Compreendemos que isso ocorre porque o aluno responde pressupondo que partilha informações com seu interlocutor-professor, considerando que a sua resposta já contempla o tema da pergunta.

No segundo modo de organização, a resposta é completa, inicialmente com repetição da estrutura temática da pergunta, em seguida, com fornecimento das informações solicitadas. Partindo-se da pergunta anterior, tem-se, nesse caso, uma resposta como “Os personagens do texto são João e Maria”, na qual “os personagens do texto” consiste na temática, absorvida da pergunta. Apresentamos outro exemplo de resposta completa, retirado de Rodrigues (2013):

Pergunta: Por que o cachorro ficou famoso?

Resposta: O cachorro ficou famoso porque sabia andar de bicicleta.

Ao retomar parte da pergunta, ou temática, o produtor da resposta traz o enunciado “o cachorro ficou famoso”, como também traz aquilo que havia selecionado em sua memória a partir da pergunta: “sabia andar de bicicleta”. Assim, a resposta completa surge, segundo Rodrigues (2013), da junção desses enunciados: “O cachorro ficou famoso porque sabia andar de bicicleta”.

Segundo Silva (2010), a recuperação temática é um elemento fundamental do processo responsivo; nesse sentido, é desejável que a resposta apresente uma estrutura composicional completa, com explicitação do tema e do que se compreendeu e interpretou a respeito dele. Menegassi (2010c, 2011) e Rodrigues (2013) defendem que é a resposta completa que deve orientar o ensino do gênero em sala de aula, principalmente na fase que ocorre entre a formação e o desenvolvimento do leitor na escola, como é o caso da SAALP, visto que essa metodologia faz com que o aluno ative um dispositivo (MENEGASSI, 2010a) de concentração leitora que o leva a alimentar um diálogo mais próximo com o texto estudado.

Em função das modalidades diferenciadas, podemos delimitar outras características da construção composicional da Resposta. A resposta textual e a inferencial são geralmente breves e as informações concentradas em um único bloco. Já a interpretativa pode ser um pouco mais extensa e dividida em parágrafos, pois a interpretação pode requisitar mais dados para ser comprovada; ou pode ser curta e as informações reunidas em bloco único, dependendo da habilidade de sintetização das ideias de cada leitor-produtor (SILVA, 2009).

Menegassi sugere que, após o trabalho com as respostas textuais, inferenciais e interpretativas, o aluno seja orientado a produzir outra resposta, que agrupa as informações das respostas anteriores, em uma só pergunta: “Do que trata o texto?” (MENEGASSI, 2010c, p. 186), organizando seu pensamento a partir da reunião das respostas e ideias anteriores. Nessa estrutura composicional, observamos, de acordo com o autor, mencionando as noções

de construção do parágrafo ditadas por Garcia (1992) e Serafini (1998), algumas características marcadas: afirmação inicial retirada do texto – que coincide com a resposta textual; explicação sobre essa afirmação – que surge da resposta inferencial; e exemplificação dessa explicação, a partir de elementos da vida pessoal do leitor – a partir da resposta interpretativa. Essa construção, segundo Menegassi (2010c; 2011) e Rodrigues (2013), orienta a produção textual escrita, que traz a percepção global do texto estudado, o resumo do tema e o julgamento feito pelo aluno, exigindo uma posição ativa crítica sobre o texto lido (ANGELO; MENEGASSI, 2011). Sobre essa proposta de trabalho, Menegassi deixa claro que esses procedimentos não devem ser utilizados por muito tempo, pois se corre o risco de produzir-se “um estruturalismo definido para a produção textual, que não atende ao trabalho criativo que deve ser usado cotidianamente na sala de aula, na produção de gêneros textuais” (2010c, p. 187). Assim, a metodologia mostra-se pertinente para a fase entre a formação e o desenvolvimento do leitor, como é o caso dos alunos da SAALP.

Quanto ao estilo de linguagem que se usa nas respostas, podemos constatar que as respostas textuais, por constituírem repetição de informações textuais, sem mostra do elemento criativo, apresentam uma linguagem referencial, expondo os dados de modo objetivo, sem comentários ou avaliação. Há uma prevalência do uso da terceira pessoa, o que torna o texto mais impessoal. As respostas inferenciais, por constituírem um preenchimento das lacunas deixadas pelo autor (MENEGASSI, 2010e), são geralmente explicações, justificativas, esclarecimentos a respeito de determinadas passagens do texto, requisitando o uso de elementos conectivos como “porque” e “pois” e de expressões explicativas, como “isto é”, “ou seja”. Com relação à resposta interpretativa, Silva (2009) aponta as seguintes características: a) o emprego de conjunções comparativas; b) o uso de elementos coesivos para reforçar a comparação das ideias; c) uso de verbos no gerúndio e no presente do indicativo para expor e marcar interpretação das ideias; d) emprego de aspas para transcrever trechos do texto interpretado; e) emprego de parênteses, barras para auxiliar na transcrição dos fragmentos dos textos interpretados. É possível observar ainda que as respostas interpretativas podem ser apresentadas em 1ª ou 3ª pessoa, bem como podem vir acompanhadas de expressões como “eu acho”, “na minha opinião”, “a meu ver”, dependendo-se da intenção do respondente de marcar linguisticamente ou não sua opinião no texto. Levamos em conta o trabalho com as características do estilo de linguagem do gênero Resposta nas práticas de análise linguística, abordadas na próxima seção.

Ao termos em vista que o gênero textual Resposta, em suas diversas variedades, talvez seja o mais produzido, lido e avaliado no ambiente escolar, e que são ínfimas as intervenções didáticas no processo de ensino de leitura e de produção desse gênero (SILVA, 2009; PRUPEST, 2007), avaliamos que o conhecimento das características do contexto de produção, conteúdo temático, estrutura composicional e estilo da Resposta pode oportunizar ao professor uma abordagem pedagógica mais reflexiva e organizada em SAALP de modo a conduzir os alunos ao desenvolvimento das habilidades e competências de leitura e de escrita do aluno.

1.6 PRÁTICAS DE ANÁLISE LINGUÍSTICA

Desde a década de 80, diversos pesquisadores da LA, entre eles Geraldi (1984; 1993; 2010), Perfeito (2005), Antunes (2003) e Mendonça (2006), bem como os documentos oficiais de ensino (BRASIL, 1998; PARANÁ, 2008), ao fundamentarem-se nos pressupostos dialógicos da linguagem, têm preconizado um ensino centrado em três eixos: prática de leitura de textos, prática de produção de textos e prática de análise linguística. Essas práticas, contextualizadas e integradas no processo de ensino e de aprendizagem, ressaltam não mais os exercícios de classificação, repetição e reconhecimento de estruturas, mas as atividades que refletem e promovem os usos sociais da linguagem. Nessa perspectiva, a análise linguística, de acordo com Mendonça (2006), surge como uma prática de reflexão a respeito dos fenômenos textual-discursivos e gramaticais que perpassam os usos linguísticos, seja no momento de leitura, escuta ou produção de textos ou de questionamento acerca desses mesmos usos da língua, com vistas a promover a formação de sujeitos capazes de agir verbalmente de maneira autônoma, decidida, eficaz, considerando os propósitos das circunstâncias de interação em que estejam inseridos. Assim, a expressão “análise linguística”, como um dos eixos do trabalho com a língua portuguesa em sala de aula e divulgada por Geraldi (1984), na obra “O texto na sala de aula”, faz referência aos estudos gramaticais discutidos a partir do texto, o que evidencia uma abordagem de construção e reflexão sobre os fenômenos linguísticos, diferenciando-se do ensino tradicional de gramática, tomando por base os estudos do Círculo de Bakhtin.

Conforme pontua Geraldi, “criadas as condições para as atividades interativas efetivas em sala de aula, quer pela produção de textos, quer pela leitura de textos, é no interior destas e

a partir destas que a análise linguística se dá” (1993, p. 189), o que implica uma intervenção pedagógica capaz de propiciar condições para que o aluno entenda o que é e como é organizado um bom texto, como os recursos gramaticais conectam palavras, frases, parágrafos, gerando a unidade de significação, bem como para que o aluno analise e reflita a adequação do discurso, tendo em vista o contexto de produção e os efeitos de sentidos evocados pelos elementos linguísticos expostos no texto. Portanto, nesse trabalho pedagógico, as atividades epilinguísticas, entendidas como a reflexão consciente e orientada a respeito dos elementos da língua e de seu uso atrelada ao processo interativo de trabalho sobre o texto escrito, antepõem-se às atividades metalinguísticas, as quais estão voltadas não para o uso, mas para a categorização e a sistematização dos elementos linguísticos (BRASIL, 1998; FRANCHI, 1991; TRAVAGLIA, 1996).

No âmbito da SAALP, consideramos que a abordagem da análise linguística se mostra fecunda ao fornecer meios para que os alunos superem as dificuldades no uso da língua escrita e, assim, tenham condições de ampliar o seu nível de letramento e de conviver de forma mais salutar com os textos das diferentes disciplinas do currículo escolar, progredindo em estudos posteriores. Dessa forma, apontamos, nesta pesquisa, três conteúdos, entre muitos outros possíveis, que podem auxiliar o aluno a avançar de modo mais efetivo no domínio da língua portuguesa: a ortografia, a coesão e a pontuação.

No que tange à ortografia, salientamos que não basta em SAALP um reforço às práticas tradicionais, nas quais o princípio norteador é meramente a estocagem na memória de formas corretas das palavras, por meio de treino e repetição exaustiva de cópias. De acordo com o que recomendam Leal e Roazzi (2005), torna-se imprescindível que a criança seja inserida em atividades que a conduzam a pensar a respeito das motivações ortográficas e a tentar entender os usos dos princípios que regem a escrita, explorando, assim, “a capacidade do aprendiz de refletir, de gerar hipóteses, de generalizar e restringir, apreendendo os contextos de uso das diferentes motivações que regem nosso sistema ortográfico” (2005, p. 119). Para tanto, Moraes assevera que a observação e a reflexão acerca dos conhecimentos ortográficos permeiam todas as ocasiões da escrita. Nas palavras do autor:

A curiosidade sobre as questões ortográficas deve estar presente quando as crianças escrevem, reescrevem, lêem, isto é, pode ocorrer em todos os momentos do dia-a-dia escolar. A reflexão sobre a ortografia não pode ficar confinada só aos momentos de ‘atividades sobre ortografia’ (MORAIS, 2001, p. 72).

Em SAALP, além de contar com os exercícios específicos para focalizar as questões regulares e irregulares de nossa ortografia, os alunos podem ser auxiliados pelo professor no momento que produzem as respostas a perguntas de leitura, que registram na lousa alguma solicitação do professor, que copiam comandos ou pequenos textos, que produzem e reescrevem os próprios textos, sempre subsidiados pelas orientações epilinguísticas.

Da mesma forma, no que se refere ao trabalho com a pontuação, os pressupostos teórico-metodológicos da análise linguística desvencilham-se da visão prescritiva, vinculada às terminologias, definições e regras, para propor uma abordagem que estimule a análise, a reflexão e o uso da língua. Nos PCN (BRASIL, 1998), a pontuação é parte do texto escrito, de fundamental importância na compreensão e na produção de textos. Desse modo, conforme defendem Silva e Brandão,

[...] parece-nos importante frisar que a pontuação deve ser primeiramente transformada em algo ‘observável’ para a criança, explorando as situações de pontuação nos próprios textos impressos trabalhados em sala, bem como nos textos produzidos pelas crianças. Ressalta-se, portanto, a idéia de que ‘o lugar natural da pontuação é o texto’ (FERREIRO, 1996, p. 125), cabendo ao professor criar situações didáticas em que o aluno descubra as funções dessas ‘marcas’, e passe a utilizá-las nas suas produções escritas (SILVA; BRANDÃO, 2005, p. 125).

Na situação da SAALP, em que muitos alunos sequer se dão conta da existência dos sinais de pontuação ou os empregam de forma aleatória, não convencional, cabe às ações pedagógicas converter a pontuação em algo observável para eles, fazendo-os: a) identificar e nomear nos textos impressos as diferentes marcas de pontuação; b) refletir coletivamente acerca de seu uso na escrita, examinando, por exemplo, o recurso do travessão para indicar a voz do personagem na narrativa; c) empregar os sinais na produção de frases, de diálogos, de respostas a perguntas de leitura e de textos mais extensos, sempre com intervenção questionadora do professor.

Também, a abordagem da coesão textual nas práticas de análise linguística está atrelada às atividades epilinguísticas. Assim, em vez de mera identificação e classificação de elementos coesivos, torna-se mais produtivo “explicitar os efeitos que o uso desses itens promove no estabelecimento da sequência do texto ou da orientação argumentativa que pretendemos atribuir aos enunciados” (ANTUNES, 2010, p. 140). Salces, ao versar sobre o ensino de coesão em sala de aula, menciona que:

[...] o professor não precisa falar explicitamente de coesão textual; ele pode fazer grandes modificações em sua metodologia de ensino de produção e compreensão de textos, baseando-se nas descobertas da Linguística Textual sobre coesão e coerência, sem usar o jargão dessa ciência, nem fazer qualquer referência teórica ao assunto para seus alunos de 1º e 2º graus (SALCES, 2000, p. 149).

Então, em SAALP, mais do que definir, classificar ou copiar lista de conjunções, exercícios que pouco somam à competência comunicativa do falante, é preciso discutir, refletir e conscientizar – a partir dos próprios textos produzidos pelos alunos, como as respostas a perguntas de leitura – os princípios que fazem com que um conjunto de palavras funcione como um texto: os procedimentos de substituição a que se prestam os pronomes; as diferentes formas de se evitar a repetição de palavras e ideias; as relações semânticas estabelecidas pelas conjunções, por exemplo, o uso do “porque” nas respostas como marca de explicação ou justificativa a respeito de alguma passagem do texto, não apenas impor regras sistemáticas de uso.

Em linhas gerais, avaliamos que as práticas de análise linguística contribuem na ampliação da competência da leitura e da escrita do aluno da SAALP, ao serem associadas às suas necessidades e redirecionarem o foco do ensino, realçando as atividades de conhecimento em detrimento das ineficazes práticas de reconhecimento (GERALDI, 1993).

Os conceitos provenientes dos trabalhos do Círculo de Bakhtin, os pressupostos da teoria histórico-cultural, as implicações da concepção dialógica de linguagem na leitura e na escrita, as discussões acerca dos processos de leitura e de escrita, a caracterização do gênero Resposta, o arcabouço teórico-metodológico relativo às práticas de análise linguística, trabalhados neste capítulo, balizam o desenvolvimento das ações colaborativas junto ao professor da SAALP, como também fundamentam a análise e a discussão dos dados da pesquisa.

2 SALA DE APOIO À APRENDIZAGEM: LEGISLAÇÃO, MATERIAL DIDÁTICO E ESTADO DA ARTE

Este capítulo é dedicado ao esclarecimento de questões relacionadas às SAA. Num primeiro momento, destacamos os documentos que estabelecem legalmente as SAA no Estado do Paraná, pontuando sua trajetória histórica, suas características e formas de funcionamento. Em seguida, realizamos uma breve descrição do material didático disponibilizado às SAALP, especificamente, por ser uma das perspectivas temáticas desta Tese. Após, procedemos a uma análise crítica desse material e da “Ficha de encaminhamento para a SAALP”, confrontando os pressupostos teóricos norteadores e as atividades indicadas aos alunos no caderno “Orientações pedagógicas” e os “conteúdos básicos” indicados na ficha. Na sequência, buscamos compreender como se dá a produção do conhecimento relacionada às SAALP em artigos, em teses de doutorado e dissertações de mestrado, pondo em exame: aspectos e dimensões privilegiadas nos estudos; os referenciais teóricos e os aportes metodológicos que respaldaram as investigações; as sugestões apresentadas pelos pesquisadores, bem como as contribuições das pesquisas para mudanças e inovações da prática do trabalho com a língua na SAA.

2.1 OS MARCOS LEGAIS QUE TRATAM DAS SAA NO PARANÁ

Os documentos normativos das SAA são amparados pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB nº 9394/96)¹¹, pelo Parecer nº 04/98, do Conselho Nacional de Educação – CNE, que trata das Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental¹², e pela Deliberação nº 07/99, do Conselho Estadual de Educação do Paraná – CEE/PR, que estabelece os preceitos gerais para avaliação, recuperação de estudos e promoção de alunos do Ensino Fundamental e Médio¹³. Constatamos que, ao respaldar-se nesses documentos, o Programa SAA busca contribuir para oferecer ao cidadão em formação

¹¹ Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seed/arquivos/pdf/tvescola/leis/lein9394.pdf>. Acesso em: 10/04/2014.

¹² Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?Itemid=&gid=852&option=com_docman&task=doc_download. Acesso em 10/04/2014.

¹³ Disponível em: <http://www.educacao.pr.gov.br/arquivos/File/deliberacoes/deliberacao071999cee.pdf>. Acesso em 10/04/2014.

uma “educação de qualidade”, que possa, conforme disposto no Art.22 da LDB, “desenvolver o educando, assegurar-lhe a formação comum indispensável para o exercício da cidadania e fornecer-lhe meios para progredir no trabalho e em estudos posteriores”, de modo a lhe garantir “a inclusão numa vida de participação e transformação nacional, dentro de um contexto de justiça social, equilíbrio e felicidade” (Parecer nº 04/98 – CNE, p. 12), correlacionando “os conteúdos das áreas de conhecimento e o universo de valores e modos de vida de seus alunos” (Parecer nº 04/98 – CNE, p. 06).

Ainda, de acordo com a LDB, ao objetivar uma educação de qualidade a todos os cidadãos, cabe às instituições escolares fornecer aos alunos com aproveitamento escolar insuficiente “os estudos de recuperação” (LDB nº 9394/96, Art.24, V, item “e”) entendidos, nos termos da Deliberação nº 07/99 – CEE/PR, Art.1, como “um dos aspectos da aprendizagem no seu desenvolvimento contínuo, pela qual o aluno [...] dispõe de condições que lhe possibilitem a apreensão de conteúdos básicos”. Podemos dizer, então, que as SAA se organizam como uma das formas de recuperação de estudos, constituindo um conjunto integrado ao processo de ensino e de aprendizagem e adequando-se às necessidades educativas dos alunos.

A partir dessas orientações legais, o Programa SAA no Estado do Paraná tem seu histórico oficialmente publicado com a Resolução nº 208/2004 – GS/SEED, que regulamenta a criação das SAA e pela Instrução Conjunta nº 04/2004 – SEED/ SUED/DEF, que estabelece as atribuições dos profissionais responsáveis pelas SAA. No primeiro documento, justifica-se a implantação do Programa como intervenção “nos problemas relacionados ao ensino de Língua Portuguesa e Matemática e às dificuldades de aprendizagem, identificadas nos alunos matriculados na 5ª série¹⁴ do Ensino Fundamental, no que se refere aos conteúdos de leitura, escrita e cálculo” (Resolução 208/04 – GS/SEED, Art. 1º).

Quanto à organização das SAA, a Resolução nº 208/04 – GS/SEED orienta que as classes funcionem em horário contrário ao qual o aluno está matriculado, não excedam a vinte alunos e tenham carga horária de quatro horas-aula semanais, em aulas geminadas, em dias não subsequentes. Determina ainda que “a cada 04 (quatro) turmas de 5ª série, por turno, a escola terá o direito à abertura da demanda para 01 (uma) sala de apoio à aprendizagem” (Art.

¹⁴ Com a ampliação do Ensino Fundamental para nove anos, a segunda etapa do Ensino Fundamental inicia-se no 6º ano (antiga 5ª série), sendo concluída no 9º ano (antiga 8ª série). Nesta pesquisa, a denominação 5ª série aparece em citações de pesquisas acadêmicas e de legislações anteriores à ampliação.

5º, Parágrafo 6º, da organização), redação que foi alterada pela Resolução nº 3098/2005 – GS/SEED, a qual estabelece que “a cada 03 (três) turmas de 5ª série, por turno, a escola terá o direito à abertura da demanda para 01 (uma) sala de apoio à aprendizagem”, possibilitando, assim, um acréscimo significativo no número de escolas e de alunos atendidos pelo Programa.

A Resolução nº 208/04 – GS/SEED define também os requisitos do professor a ser contratado para atuar nas turmas da SAA: ser habilitado e “preferencialmente com experiência em 1ª a 4ª série” e “assumir o compromisso de desenvolver trabalhos diferenciados, buscando metodologias que atendam às diferenças individuais dos alunos e contribuam decisivamente para a superação das dificuldades de aprendizagem” (Art. 5º, Parágrafos 1º e 2º, da contratação).

Em 2008, as Resoluções nº 208/2004 – GS/SEED e nº 3098/2005 – GS/SEED são revogadas e entra em vigor a Resolução nº 371/2008 – GS/SEED, a qual ainda mantém as SAA exclusivamente para alunos de 6º ano. Os critérios para abertura e organização das turmas e as atribuições dos profissionais responsáveis pelas SAA são agora definidos pela Instrução nº 001/2008 – SUED/SEED, revogando-se a anterior, a Instrução nº 04/2004 – SEED/SUED/DEF. Nesse novo documento, reduz-se o número de alunos, por turma de SAA, para no máximo quinze, o que amplia as possibilidades de o professor dar assistência mais individual àqueles que apresentam maiores defasagens de aprendizagem.

A contratação do professor da SAA passa a ser decidida pela Resolução nº 175/2008 – GS/SEED. De acordo com o Art. 24, dessa Resolução, a atribuição de aulas das SAA obedece a uma ordem de prioridade, sendo a primeira: “a) professor efetivo habilitado em Língua Portuguesa ou Matemática, com experiência nos anos iniciais do Ensino Fundamental, que tenha atuado em Salas de Apoio e participado de cursos de capacitação do Programa”. Na ausência da condição “experiência em anos iniciais”, os requisitos exigidos são: professor habilitado, em Língua Portuguesa ou Matemática, e com experiência em SAA¹⁵. Desse modo, ao priorizar, na atribuição de aulas, o professor com experiência em anos iniciais e em SAA, o documento evidencia a preocupação com as especificidades do trabalho pedagógico nesse contexto, orientando que as ações sejam diferenciadas das atividades do ensino regular e levem em conta a trajetória acadêmica do aluno nos anos iniciais do Ensino Fundamental.

¹⁵ Esgotadas essas possibilidades, outros requisitos são apontados na Resolução nº 175/2008 – GS/SEED.

Ainda em 2008, revoga-se a Instrução nº 001/2008 – SUED/SEED e entra em vigor a Instrução nº 022/2008 – SUED/SEED, a qual altera poucos critérios da normatização anterior, sendo um deles o acréscimo de uma hora-aula atividade para o professor da SAA, aspecto positivo ao se considerar o compromisso assumido por esse profissional ao se tornar responsável por uma classe de apoio. Outra alteração diz respeito à atribuição de aulas para as SAA, que passa a seguir a Resolução anual da SEED/PR.

Revogando a Resolução nº 371/2008 – GS/SEED e a Instrução nº 022/2008 – SUED/SEED, em 2011, entram em vigor a Resolução nº 2772/2011 – GS/SEED, que amplia as SAA, e a Instrução Normativa nº 07/2011 – SUED/SEED, que define os critérios para abertura e organização das turmas e as atribuições dos profissionais responsáveis pelo funcionamento das SAA. De acordo com a nova Instrução, as SAA passam a fazer parte do Programa de Atividades Complementares¹⁶, instituído pela Resolução nº 1690/2011 – GS/SEED.

Os novos documentos normativos concernentes às SAA estendem o atendimento do Programa a alunos do 9º ano do Ensino Fundamental, conforme item I (1), da Instrução nº 07/2011 – SUED/SEED:

As escolas terão abertura automática de (01) uma Sala de Apoio à Aprendizagem de Língua Portuguesa e (01) uma de Matemática para alunos matriculados no 6º ano/5ª série e 01(uma) Sala de Apoio à Aprendizagem de Língua Portuguesa e de Matemática para alunos matriculados no 9º ano/8ª série, independente do número de turmas ofertadas a essas séries/anos.

A Instrução nº 07/2011 – SUED/SEED permite também o funcionamento de mais de uma SAA de Língua Portuguesa e de Matemática para o 6º ano, bem como a abertura de sala para o 7º ano e o 8º ano do Ensino Fundamental, mediante solicitação e justificativa da escola. Ainda, pela mesma Instrução, as turmas funcionam com no máximo vinte alunos, diferentemente da Instrução anterior (Instrução nº 22/2008 – SUED/SEED), que autorizava o máximo de quinze alunos, dificultando, novamente, as oportunidades de um atendimento mais particularizado em sala de aula.

¹⁶ Conforme Resolução nº 1690/2011 – GS/SEED, Art. 1º, o Programa de Atividades Complementares Curriculares em Contraturno na Educação Básica na Rede Estadual de Ensino do Paraná tem por objetivo a “melhoria da qualidade do ensino por meio da ampliação de tempos, espaços e oportunidades educativas realizadas na escola ou no território em que está situada, em contraturno, a fim de atender às necessidades socioeducacionais dos alunos”. O Programa compreende atividades relacionadas ao esporte, lazer, meio ambiente, aprofundamento da aprendizagem, tecnologias, entre outras.

A Instrução nº 07/2011 – SUED/SEED atribui várias funções ao professor da SAA, ao professor regente, à direção e equipe pedagógica, ao NRE e à SEED/DEB. Ao professor da SAA, determinam-se as seguintes responsabilidades: elaboração do Plano de Trabalho Docente – PTD, em parceria com o professor regente e a equipe pedagógica, adequado à superação das dificuldades dos alunos; desenvolvimento do PTD na classe de apoio; elaboração de materiais didáticos pertinentes às necessidades dos alunos; participação em Conselho de Classe e em encontros e cursos de formação contínua; preenchimento de Livro de Registro de Classe e demais documentos referentes ao Programa; organização de pastas individuais para acompanhamento do processo de ensino e aprendizagem; participação na decisão a respeito da liberação ou permanência do aluno no SAA; comunicação à equipe pedagógica a respeito de faltas sucessivas dos alunos.

Quanto ao professor regente, a Instrução nº 07/2011 – SUED/SEED confere-lhe, dentre outras, as tarefas de diagnosticar os problemas apresentados pelos alunos em conteúdos básicos de Língua Portuguesa e/ou Matemática, bem como de auxiliar na definição de ações que visem à melhoria da aprendizagem dos alunos.

Para encaminhar os alunos para a participação no Programa SAALP, a SEED/DEB põe à disposição do professor regente uma ficha (Anexo 1), constituída de vinte itens, denominados “conteúdos básicos”, que proporcionam uma visão geral a respeito da situação em que o aluno se encontra em relação à oralidade, à leitura e à escrita. No preenchimento da ficha, o professor apenas assinala cada um dos itens, informando se o aluno domina o conteúdo, domina-o parcialmente ou não o domina. Procederemos a uma análise dessa ficha ainda neste capítulo.

A SEED/DEB disponibiliza também uma ficha (Anexo 2) a ser preenchida pelo professor da SAALP, na qual devem ser especificadas as dificuldades do aluno, conforme ficha de encaminhamento de Língua Portuguesa, as intervenções realizadas em SAA e os resultados alcançados. Após preenchido, o documento é assinado pelo professor de SAA e pelo professor regente, com visto da equipe pedagógica, incentivando, desse modo, o diálogo entre os profissionais responsáveis pelas SAA.

Quanto às atribuições dos demais profissionais responsáveis pelo funcionamento das SAA, elencamos somente algumas que, a nosso ver, são as que interferem mais diretamente no trabalho pedagógico desenvolvido no Programa. Assim, segundo a Instrução nº 007/2011 – SUED/SEED, a direção e a equipe pedagógica, além de responsabilizarem-se pelas questões

de organização, estrutura e funcionamento, orientam a elaboração do PTD para as SAA, “acompanhando sua efetivação e propondo metodologias adequadas às necessidades dos alunos, diferenciando-as das atividades da classe comum” (Instrução nº 007/2011 – SUED/SEED – item II, 1, c). Ressaltamos que a legislação em vigor não prevê a obrigatoriedade do aluno em frequentar as aulas das SAA. Por isso, os pais precisam estar de acordo com a necessidade de estender o tempo escolar da criança ou do adolescente. Compete, também, à direção e à equipe pedagógica informar à família a situação escolar do aluno e conscientizá-la da importância do apoio pedagógico oferecido pelo Programa. Além disso, as determinações legais não estabelecem um prazo mínimo de permanência do aluno no Programa, sendo tarefa da direção e da equipe pedagógica “acompanhar a frequência e a movimentação dos alunos matriculados nas Salas de Apoio à Aprendizagem e providenciar a substituição quando da superação das dificuldades apresentadas, oportunizando o atendimento de novos alunos” (Instrução nº 007/2011 – SUED/SEED – item II, 1, i).

O NRE, dentre outras, possui a tarefa de orientar, por meio de cursos e encontros periódicos, os encaminhamentos metodológicos a serem adotados nas SAA. E, à SEED/DEB, cabe prover materiais didáticos para as classes de apoio e dar orientações ao NRE quanto ao funcionamento do Programa.

Torna-se importante recuperar, também, o documento normativo concernente à atribuição de aulas ao professor de SAA para o ano de 2012¹⁷, ano em que se realizou a geração de dados de nossa pesquisa. Segundo a Resolução n.º 5779/2011 – GS/SEED¹⁸, que regulamenta a distribuição de aulas nos estabelecimentos estaduais de ensino, as aulas das SAA são distribuídas conforme os critérios:

1. professor efetivo, cuja disciplina de concurso seja Língua Portuguesa ou Matemática, com maior tempo de serviço na docência do “Programa Sala de Apoio à Aprendizagem” e participação em Eventos de Formação Continuada voltados ao Programa, desde que não atue como regente na série em que atuava na Sala de Apoio;
2. professor efetivo, cuja disciplina de concurso seja dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, com maior tempo de serviço na docência do “Programa Sala de Apoio à Aprendizagem” e participação em Eventos de Formação Continuada voltados ao Programa;
3. professor contratado por Regime Especial, com habilitação em Língua Portuguesa ou Matemática, que esteja classificado no Processo de Seleção

¹⁷ A atribuição de aulas para o professor de SAA segue Resolução anual da SEED/PR.

¹⁸ Esta resolução entrou em vigor em 09/12/2011 e se refere à distribuição de aulas para o ano de letivo de 2012.

Simplificado nas disciplinas de Língua Portuguesa ou de Matemática, com participação em Eventos de Formação Continuada voltados ao Programa;
4. professor contratado por Regime Especial que esteja classificado no Processo de Seleção Simplificado – PSS, na disciplina dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental (Resolução n.º 5779/2011 – GS/SEED, Art.24, parágrafo 11).

A Resolução em vigor em 2012 prevê, portanto, que as aulas das SAALP sejam ministradas preferencialmente por professor efetivo, com “experiência em SAA” e com “participação em formação continuada referente ao Programa”, mantendo-se a preocupação da SEED com as especificidades do trabalho nas classes de apoio, já revelada nas Resoluções n.º 208/2004 – GS/SEED e n.º 175/2008 – GS/SEED, no que diz respeito à atribuição de aulas a professor de SAA.

A partir dos documentos normativos da SEED/PR, atualmente em voga, sintetizamos algumas características das SAALP, relevantes para as pretensões desta pesquisa:

Quadro 1: As SAALP segundo os documentos normativos

Características gerais das SAALP
<ul style="list-style-type: none"> - As SAALP objetivam contribuir para a aprendizagem efetiva dos alunos do Ensino Fundamental. - Trata-se de um espaço para intervenções pedagógicas específicas nas dificuldades de aprendizagem dos alunos em conteúdos de Língua Portuguesa. - Constituem-se como uma forma de recuperação de estudos. - Fazem parte do Programa de Atividades Complementares Curriculares em Contraturno na Educação Básica na Rede Estadual de Ensino do Paraná. - São instituídas automaticamente para o 6º ano e 9º ano e, mediante solicitação da escola, para o 7º ano e 8º ano. - Funcionam em contraturno, duas vezes por semana, com carga horária de quatro horas-semanais, em turmas com no máximo vinte alunos. - Para formalizar a condução do aluno à SAALP, o professor regente da turma regular preenche a ficha de encaminhamento, especificando as dificuldades dos alunos em oralidade, leitura e produção escrita. - A frequência às aulas não é obrigatória, como também não há um prazo mínimo de

permanência do aluno na SAA. Assim, os pais devem concordar com a participação do aluno no Programa.

- Preferencialmente, o professor que assume aulas em SAALP é efetivo, com experiência em SAA e com participação em programas de formação contínua.

- O professor de SAALP tem o compromisso de desenvolver uma prática diferenciada do ensino regular e que leve em conta as necessidades educativas dos alunos.

- As SAALP constituem-se como uma ação conjunta empreendida por todos os profissionais envolvidos: a direção, a equipe pedagógica, o professor regente da disciplina de Língua Portuguesa em horário regular, o professor de SAA, o NRE e a SEED/PR.

Fonte: organizado pela pesquisadora

A retomada dos documentos normativos que estabelecem legalmente as SAA no Estado do Paraná permitiu-nos conhecer melhor as características desse contexto de ensino e entender as formas de funcionamento do Programa, questões imprescindíveis para que as ações colaborativas junto ao professor fossem melhor direcionadas e alcançassem maior êxito.

2.2 O MATERIAL DIDÁTICO DISPONIBILIZADO À SAALP

Em 2005, a SEED/PR passou a distribuir materiais didáticos para as SAALP, sendo, para o aluno, a “Coletânea de textos” (PARANÁ, 2005a) e, para o professor, o caderno “Orientações pedagógicas: língua portuguesa” (PARANÁ, 2005b). Nas páginas pré-textuais das obras, consta que elas são resultado de um trabalho coletivo, envolvendo professores pertencentes a vários Núcleos Regionais de Educação do Paraná e o Departamento de Ensino Fundamental/ DEF da SEED.

O material do aluno consiste numa coletânea ilustrada, composta por cinquenta e seis textos, retirados de diversos suportes textuais, como revistas, jornais, sítios da internet, livros e outros. Identificam-se na obra vinte gêneros discursivos diferentes, dentre eles fábulas, charges, mapas, poemas, divulgação científica, reportagens, instruções etc., distribuídos ao longo de onze unidades didáticas. Cada unidade aborda um tema que se relaciona aos interesses mais comuns ou à vivência cotidiana das crianças, como, por exemplo, aventuras, pipa, adolescência, dentre outros.

Na Apresentação da “Coletânea de textos”, expõe-se que a obra visa a proporcionar aos alunos a leitura de textos reais e diversificados que, somado ao material disponibilizado

ao professor, possa contribuir para “momentos de discussão e leitura, abrindo seus horizontes, incentivando a pesquisa e a busca contínua de informações significativas para sua vida e para o prosseguimento de seus estudos (PARANÁ, p. 08, 2005a).

Diferentemente da grande maioria dos livros didáticos de Língua Portuguesa do Ensino Fundamental, no material do aluno não constam exercícios ou atividades de leitura, produção escrita e gramática, o que, a princípio, parece propiciar ao professor de SAALP a oportunidade de atuar com mais autonomia, construindo, a partir dos gêneros discursivos disponíveis, propostas didáticas condizentes com os interesses e as necessidades linguísticas dos alunos, segundo se determina nos documentos normativos do Programa.

A “Coletânea de textos” faz parte do caderno “Orientações pedagógicas: língua portuguesa”, sendo esse composto de uma parte teórica – na qual são apresentados ao professor alguns pressupostos basilares a respeito de leitura e escrita, além de algumas orientações práticas para o desenvolvimento dos níveis de leitura e da reestruturação de textos em SAA – e de onze unidades didáticas, divididas, na maioria das vezes, em seções de texto, leitura, gramática/análise linguística e produção textual, de forma semelhante aos demais livros didáticos de Língua Portuguesa de Ensino Fundamental.

Conforme destacado na Apresentação, o objetivo do caderno consiste em “propiciar aos professores um conjunto de atividades metodológicas que [...] possa contribuir para elevar os índices de efetivo aprendizado dos alunos que freqüentam as Salas de Apoio à Aprendizagem” (PARANÁ, 2005b, p. 7). Ainda na Apresentação, a Equipe de Língua Portuguesa do DEF/NRE, organizadora da obra, deixa evidente a preocupação em viabilizar, por meio desse material, um trabalho que leve em conta o uso da língua como instrumento de interação social:

[...] constam propostas para o desenvolvimento de atividades de linguagem numa dimensão discursiva, que permite ao aluno promover ações com a linguagem por meio da oralidade, da leitura e da produção textual em situações de uso real e significativo da língua [...] Estamos propondo um trabalho de leitura e escrita a partir de uma diversidade de gêneros textuais sugerindo, para isso, encaminhamentos metodológicos diferenciados, momentos de trabalho individual e coletivo, com vistas a um ensino de língua capaz de promover a interação entre os sujeitos da aprendizagem. Daí a necessidade de o Professor ser mediador desse processo de interlocução (PARANÁ, 2005b, p. 8).

A primeira parte do caderno – de orientações teóricas e atividades comentadas, compõe-se de dois artigos, um denominado “Leitura: concepções e práticas”, cuja autora é Denise Schirlo Duarte, e outro, “Reestruturando textos”, de Marcia Flávia Porto. Na há reflexões teóricas específicas a respeito de oralidade e gramática/análise linguística.

O artigo inicial discute concepções, procedimentos e os níveis de leitura – localização de informações, interpretação/compreensão e atribuição e construção de significados, fazendo-se referência a autores como Ângela Kleiman, Magda Soares, Regina Zilberman e Lilian Zieger. Após, para exemplificar o trabalho com os níveis de leitura em sala de aula, apontam-se alguns encaminhamentos para o trabalho com três textos: o poema “Mistério de amor”, de José Paulo Paes; o poema narrativo “Uma história de outro jeito”, de Fernanda S. Romero; e um fragmento do conto “O gato malhado e a andorinha Sinhá”, de Jorge Amado. Para os três textos, as alternativas sugeridas são semelhantes: iniciar a leitura a partir das ilustrações e do título, instigando os alunos a levantar hipóteses sobre o conteúdo do texto, por exemplo: “Seria muito interessante fazer a leitura sugerida até o verso: ‘até que um dia...’ e dar uma pausa para uma nova conversa com a turma. O que poderá ter acontecido?”, para então, após a leitura, proceder-se à localização de informações pontuais do texto: “Como era a violeta por quem o beija-flor se apaixonou?”; ao estabelecimento de relações intertextuais: “Os dois textos dialogam?”; “O que há de comum entre eles?”; à interpretação: “Qual foi a grande descoberta do beija-flor? O que isso mudou na sua história?”; à organização textual: “é relevante mostrar aos alunos a forma como o autor apresenta os elementos próprios da narrativa, localizando com eles os personagens, o tempo das ações...”; às relações entre as partes do texto e os elementos coesivos: “O professor pode orientar os alunos [...] para levá-los a perceber as palavras ou expressões que se referam à flor e ao beija-flor.”; à atribuição e construção de sentidos: “O que essa história nos permite ler em relação à sociedade?” (PARANÁ, 2005b, p. 15-31).

Na segunda abordagem teórica do caderno, a ênfase é dada à reestruturação de textos. Para tanto, são expostos alguns conceitos de texto e algumas alternativas para encaminhar a reescrita em SAALP, apontando-se os pontos a serem ressaltados na discussão com os alunos, a forma de exposição dos textos, estratégias de reestruturação coletiva ou em pares, o papel dos alunos no processo, o destino dos textos após a revisão. Também, são oferecidos alguns exemplos de textos produzidos por alunos de 5º ano, chamando-se a atenção para os

conteúdos que esses alunos já dominam e para as intervenções que ainda são necessárias por parte do professor no processo de reestruturação textual.

Após os fundamentos teóricos, são apresentadas as onze unidades didáticas. Não há uma página ou discussão de abertura, para justificar a temática abordada em cada unidade ou para indicar ao professor algumas formas de despertar o interesse e a curiosidade do aluno da SAALP pelos textos e atividades. As unidades são constituídas por textos de diferentes gêneros, seguidos, na maioria das vezes, de propostas intituladas “Leitura e interpretação”, “Reflexão sobre a língua” e “Produção de texto”. Em algumas unidades, como contribuição complementar, aparecem algumas notas explicativas ao professor, com orientações para a condução do trabalho didático em SAA.

No próximo item deste capítulo, realizaremos análise e discussão dos fundamentos teóricos e das atividades presentes na obra.

Em síntese, a descrição efetuada nesta seção permitiu-nos esboçar algumas considerações fundamentais sobre o material didático das SAALP:

Quadro 2: Os materiais didáticos das SAALP

Características gerais dos materiais didáticos das SAALP
<ul style="list-style-type: none"> - Os materiais didáticos destinados às SAALP são decorrentes de um trabalho coletivo das equipes de Língua Portuguesa do Departamento de Ensino Fundamental da SEED/PR, dos Núcleos Regionais de Educação e de professores regentes de classe. - A “Coletânea de textos” apresenta uma diversidade de gêneros discursivos, que possibilita ao aluno da SAALP o contato com uma grande variedade de gêneros e, conseqüentemente, a ampliação de seu repertório de leituras. - O material do aluno não apresenta exercícios ou atividades de linguagem, somente textos. Assim, à primeira vista, parece ser inovador ao oferecer ao professor a oportunidade de uma atuação mais ativa e autônoma, já que lhe cabe, então, o papel de elaborar as propostas didáticas pertinentes às necessidades educativas dos alunos. - O caderno “Orientações pedagógicas” compõe-se de duas seções teóricas e onze unidades didáticas. - Nas páginas de Apresentação e nos fundamentos teóricos do caderno, expõe-se a

preocupação em viabilizar um trabalho que leve em conta o uso da língua como instrumento de interação social.

- Os pressupostos norteadores do caderno “Orientações Pedagógicas” contemplam apenas a discussão sobre leitura e reestruturação de textos. Não há seções teóricas que abordem especificamente a oralidade, a gramática e a análise linguística.

- No caderno, as unidades constituem-se de textos e seções de “Leitura e interpretação”, “Reflexão sobre a língua” e “Produção de texto”, não se diferenciando de outros livros didáticos de Língua Portuguesa.

Fonte: organizado pela pesquisadora

Sublinhamos que a “Coletânea de textos” e o caderno de “Orientações pedagógicas: língua portuguesa” são os únicos materiais didáticos distribuídos aos alunos e docentes das SAALP e, desde o ano em que foram publicados, em 2005, não passaram por qualquer modificação.

2.3 ANÁLISE DA “FICHA DE ENCAMINHAMENTO DE LÍNGUA PORTUGUESA” E DO CADERNO “ORIENTAÇÕES PEDAGÓGICAS”

Para obtermos uma visão mais ampla e crítica a respeito do Programa, realizamos nesta seção uma triangulação entre os materiais proporcionados aos docentes de SAALP: a “Ficha de encaminhamento” (Anexos 1 e 2) para a SAA, os pressupostos teóricos norteadores do caderno “Orientações pedagógicas” e as atividades sugeridas, nesse mesmo caderno, para o trabalho com os alunos. Seleccionamos e confrontamos algumas informações disponibilizadas nesses materiais, pontuando aspectos positivos e negativos nas orientações ao professor, com o objetivo de verificar se eles são instrumentos adequados para diagnosticar e desenvolver as competências oral, leitora e escritora dos alunos.

2.3.1 As orientações para o ensino da oralidade

No campo da oralidade, a “Ficha de encaminhamento” aponta cinco “conteúdos básicos” que devem ser observados no aluno, sendo que os três primeiros – “tem noções básicas de argumentação, atendendo aos objetivos do texto e aos do interlocutor”; “observa a

concordância verbal e nominal, nos casos mais comuns, levando em conta o contexto de produção”; “tem adequação vocabular, considerando o contexto de uso e as variantes linguísticas” – revelam uma preocupação em se romper com o ensino de unidades isoladas como palavras e frases, mostrando afinidades com a concepção dialógica de linguagem. Orientam-se, assim, para intervenções que conduzam o aluno da SAALP a fazer uso eficiente e adequado do texto oral, tendo em vista os objetivos do texto, o interlocutor e o contexto de produção.

Outro aspecto observado nos itens refere-se à ênfase na prática de produção do texto oral, negligenciando-se a escuta de textos, que, conforme se assinala nos PCN (BRASIL, 1998), constitui-se em uma prática igualmente importante, assim como a leitura e a produção escrita, para o desenvolvimento do aluno como usuário competente da língua. Segundo esse documento oficial, é fundamental que a escola realize diversas atividades de escuta orientada, que possibilitem aos alunos construir, progressivamente, um conjunto de conhecimentos discursivos, semânticos e gramaticais intrínsecos à construção dos sentidos do texto, como também perceber intenções, posições, valores e preconceitos veiculados nos discursos orais.

Ainda, no que se refere à Ficha, há de se atentar para o fato de que alguns itens são demasiadamente amplos e não há orientações e explicações adicionais a respeito desse documento, dificultando ao professor o trabalho de diagnóstico e o desenvolvimento de ações em SAALP. Consideramos que “noções básicas”, “nos casos mais comuns”, “adequação vocabular”, “diferenças básicas” são expressões vagas e pouco informam ao professor.

Entendemos, assim, que, no campo oralidade, deve-se distinguir, na Ficha, a prática de escuta e a prática de produção de textos orais (cf. BRASIL, 1998) e que os itens precisam ser mais elucidativos para um diagnóstico apropriado da competência oral do aluno.

No caderno “Orientações pedagógicas”, constata-se que a oralidade é abordada como aspecto secundário. Nas páginas do referencial teórico não se fornece ao professor um instrumental a respeito do ensino da oralidade, carência que dificulta a compreensão quanto ao desenvolvimento de um trabalho adequado de língua oral pela escola. De acordo com Milanez (1993), Ramos (1999), Castilho (2000), Fávero, Andrade e Aquino (2005), Marcuschi (2001) e Magalhães (2008), expor o professor a uma fundamentação linguística voltada ao texto falado constitui o aspecto principal para um ensino produtivo de língua¹⁹.

¹⁹ Conforme alguns teóricos, como Halliday, McIntosh e Stevens, citados por Travaglia (1996), pode-se classificar o ensino da língua a partir dos seguintes tipos: o prescritivo, o descritivo e o produtivo. O primeiro

Nesse sentido, seria imprescindível que o caderno apresentasse uma discussão consistente a respeito de como operacionalizar o conhecimento teórico oferecido pela Academia, de forma a propiciar ao professor caminhos para uma atuação mais segura e eficaz no desenvolvimento, em SAALP, das habilidades de expressão e compreensão oral.

Nas unidades temáticas, não há seção específica para a abordagem da modalidade oral da língua. Desse modo, atividades que favoreçam o desenvolvimento da fala são esporádicas e a maior parte delas, nos termos de Marcuschi (1997), são consideradas como propostas de oralização e não trabalho com oralidade. Podemos citar, como exemplos:

Proponha aos alunos que discutam com os colegas as questões que estão no tópico ‘pra começo de conversa’ e em seguida pergunte os resultados dessa discussão (PARANÁ, 2005b, p. 109).

O texto jornalístico que você acabou de ler trata de uma história de amizade entre o cão Coiote e o menino Orlã. Você conhece outra história de amizade que o tenha emocionado? Faça um pequeno relato oral aos colegas (PARANÁ, 2005b, p. 142).

Trata-se de exercícios rotineiros do contexto escolar que proporcionam condições de interação por meio da fala, mas que não se propõem a ensinar a língua oral, em atividades específicas e controladas. O caderno sugere, assim, que qualquer exposição falada feita em sala de aula promove o desenvolvimento da capacidade de escuta e de produção de texto oral. No caso da segunda atividade, seria produtivo que o material didático sugerisse ao professor alternativas de encaminhamento da produção de texto do gênero relato oral, propiciando reflexões a respeito da necessidade de o aluno se expressar de acordo com o contexto de produção: o lugar social da sala de aula; o interlocutor: os colegas de classe e o professor; a adequação do gênero e da variedade linguística à situação comunicativa: situação formal de aula; e aos objetivos da interlocução: por exemplo, relatar uma experiência pessoal envolvendo amizade.

Silva (2004) defende que a oralidade seja o ponto de partida do ensino/aprendizagem para tornar os alunos seguros de que sabem a sua língua. Consideramos que, em SAALP, essa opinião torna-se ainda mais significativa, levando em conta que, conforme Oliveira e Macedo, “o processo de culpabilização já atingiu esses alunos fazendo com que incorporem o discurso

objetiva levar o aluno a substituir seus próprios padrões de atividade linguística julgados errados/inaceitáveis por outros considerados corretos/aceitáveis; o segundo tenciona mostrar o funcionamento da linguagem e da língua em particular; o terceiro é aquele que busca desenvolver a capacidade comunicativa, ou seja, a capacidade de produzir e compreender textos nas mais diversas situações de comunicação.

de que têm um problema em si, ou em suas famílias” (2011, p. 998). Ao confluir os pontos de vista desses autores, julgamos que a inclusão, no caderno “Orientações pedagógicas”, de aspectos específicos para se trabalhar com o ouvir e o falar pode ser um caminho eficaz para que o aluno adquira uma imagem mais apropriada em relação ao aprendizado da língua portuguesa e desenvolva uma atitude mais positiva no enfrentamento de suas dificuldades de aprendizagem.

Em duas unidades do caderno, intituladas “Meio ambiente” e “Diversidade linguística”, constatamos a influência dos pressupostos da Sociolinguística na elaboração das atividades:

- 1) Você percebeu que a letra da música “Asa Branca” registra uma variedade linguística (por exemplo: fornaia, pra mim voltar, etc). Reescreva-a na linguagem formal (norma culta).
- 2) Experimente cantar a música com a versão da letra que você acabou de mudar e observe a sonoridade (PARANÁ, 2005b, p. 86).

Professor

Converse sobre:

- [...] b) variedades linguísticas que existem na língua, sob o ponto de vista FORMAL X COLOQUIAL, considerando os aspectos: social, cultural, econômico, familiar, regional, profissional e outros.
- c) Diferença entre a oralidade e a escrita (ressaltar que quando se escreve um dialeto, ou se deseja registrar propositadamente uma situação de oralidade, deve-se respeitar as regras da norma culta – acentuação, ortografia, etc).
- d) marcas de oralidade presentes no texto da música (PARANÁ, 2005b, p. 86).

A partir da pesquisa feita [escrita de expressões diferentes, que nomeiam determinados objetos nas várias regiões], o professor poderá sugerir que, em duplas, os alunos produzam uma narrativa, optando por determinadas variantes linguísticas.

Ao falar, um indivíduo transmite, além da idéia contida no seu discurso, uma série de dados que permite a um interlocutor identificar o grupo a que pertence.

A entonação, a pronúncia, a escolha vocabular, a preferência por determinadas construções frasais e os mecanismos morfológicos podem servir de índices que identifiquem:

- O país ou a região de que se origina.
- O grupo social de que faz parte (o seu grau de instrução, a sua faixa etária, o seu nível socioeconômico, a sua atividade profissional).
- A situação (formal ou informal) em que se encontra. [...]

Falantes de lugares diferentes, de tempos diferentes deixam suas marcas linguísticas registradas tanto na oralidade, como na escrita e se fazem entender (PARANÁ, 2005b, p. 128-129).

Essas propostas colaboram para se desfazer em sala de aula o mito da unidade do português brasileiro (SILVA, 2004; BAGNO, 2009) e para se reconhecer a diversidade dialetal que se espalha por todo o espaço geográfico e social do país. Contribuem, ainda, para uma discussão a respeito das diferenças entre a modalidade oral e a modalidade escrita e entre o registro formal e o registro informal. No entanto, evidenciam a primazia da escrita: “Reescreva-a na linguagem formal (norma culta)”; “[...] sugerir que, em duplas, os alunos produzam uma narrativa, optando por determinadas variantes linguísticas”, não promovendo o uso da língua falada, por meio das práticas de escuta e produção de texto oral. Seria interessante que o caderno, após apresentação de pressupostos consistentes sobre oralidade e ensino, indicasse ao professor a exposição do aluno a situações concretas de fala (formal e informal), levando-o a analisar e utilizar a língua oral em contextos reais de interação.

Em síntese, não encontramos no caderno propostas que instiguem o professor a desenvolver no aluno a capacidade da escuta atenta e compreensiva; não há reflexão acerca de características de gêneros orais, como entrevista, debate entre outros; não se propõem discussões a respeito de regras que regulam situações de interação social, oral e formal, como, por exemplo, a conduta em uma palestra ou em uma apresentação teatral na escola; não há sugestões didáticas que visem à escuta e à produção do texto oral, considerando os objetivos do texto, o tema, o interlocutor e o contexto de produção.

Dessa forma, o caderno “Orientações pedagógicas”, pela ausência de direcionamentos para o desenvolvimento da competência oral do aluno, tanto nas páginas de pressupostos teóricos como nas de sugestões de atividades, acaba por contradizer a “Ficha de encaminhamento” para as SAALP, a qual determina ao professor regente, no momento de conduzir o aluno ao Programa, a tarefa de observar as dificuldades dos alunos em relação à oralidade que devem ser superadas nas aulas das classes de apoio.

Neste trabalho, a oralidade é instrumento à pesquisa, pois a partir dela coletamos registros para as análises, contudo, ela efetivamente não é discutida e analisada como prática de linguagem em construção na SAALP.

2.3.2 As orientações para o ensino da leitura

Em se tratando da leitura, constatamos na “Ficha de encaminhamento” para a SAALP uma ênfase nas etapas do processo de leitura, exigindo do aluno o trabalho de construção do

significado do texto, já que os itens partem de níveis mais elementares da leitura (“Lê com relativa fluência, entonação e ritmo, observando os sinais de pontuação”; “Localiza informações explícitas no texto”), passando pela etapa da compreensão inferencial (“Percebe informações implícitas em um texto”) até chegar aos níveis mais complexos (“Reconhece os efeitos de sentido do uso da linguagem figurada”; “Interpreta linguagem não verbal”).

Percebemos, ainda, que os elementos elencados são alguns dos descritores da “Matriz de Referência da Prova Brasil – 5º ano” (BRASIL, 2011), os quais oportunizam uma visão geral do que se espera em relação à leitura nas aulas de Língua Portuguesa. Vale salientar que essa matriz aponta as habilidades que devem ser dominadas pelos alunos ao término da primeira etapa do Ensino Fundamental; portanto, consideramos que é pertinente tomá-la como parâmetro ao se encaminhar ou não o aluno para a SAA. Questionamos, no entanto, o porquê dos demais itens presentes na “Matriz de referência” não aparecerem na “Ficha de encaminhamento”, como, por exemplo: “Distinguir um fato da opinião relativa a esse fato”; “Identificar as marcas linguísticas que evidenciam o locutor e o interlocutor de um texto”, visto que eles poderiam contribuir para um levantamento mais preciso e adequado a respeito da situação do aluno do 6º ano em relação à leitura, bem como orientar o trabalho do professor da SAALP.

Consideramos, também, que outros dados poderiam ser acrescentados, de modo a auxiliar no diagnóstico e no direcionamento das ações em SAALP. Por exemplo, poder-se-ia observar se o aluno é capaz de antecipar informações do texto, ao ler apenas o título, observar as imagens ou o gênero discursivo, lembrando que, conforme Solé (1998), a estratégia de antecipação proporciona meios de amadurecimento e autonomia para o leitor em formação.

Outro aspecto que poderia ser levantado é se o aluno consegue entender que a resposta a uma pergunta está diretamente relacionada ao tipo de pergunta que é feita. Cunha, Oliveira e Capellini (2010) demonstram que muitos escolares apresentam dificuldades em perceber se a resposta a uma pergunta de leitura “está no texto”, requerendo a busca na superfície textual, ou “está na cabeça”, requisitando do leitor o uso de seu próprio conhecimento para compor a resposta que não demanda informações explícitas no texto.

No caderno “Orientações pedagógicas” são discutidos alguns pressupostos teóricos a respeito de leitura, em um artigo denominado “Leitura: concepções e práticas”. Observamos que, em teoria, o artigo mostra-se coerente com o que se apregoa na Apresentação do

material, a qual, conforme assinalamos na seção anterior, assume a concepção dialógica de linguagem, orientando um ensino de língua que promova a interação entre os sujeitos:

Não podemos nos esquecer de que a leitura deve ser um processo associativo e que, assim sendo, o professor, como mediador desse processo, deve conduzir os alunos a relacionarem o que estão lendo com o que já leram ou viveram antes, e mesmo com o que estão lendo ou vivendo (PARANÁ, 2005b, p. 13).

Como afirma Magda Soares, ‘ler é a interação verbal entre indivíduos, e indivíduos socialmente determinados: o leitor, seu universo, seu lugar na estrutura social, suas relações com o mundo e os outros; entre os dois, enunciação e diálogo’ (PARANÁ, 2005b, p. 14).

O caderno pressupõe um professor da SAALP como um mediador no ato da leitura, que auxilia o aluno, sujeito leitor, a relacionar o texto com o seu repertório de experiências vivenciais e leitoras. Ressalta a importância de se oferecer às crianças textos autênticos, veiculados na sociedade para satisfazer um propósito, com intuito de que elas percebam a funcionalidade da leitura e da escrita no contexto social.

Na sequência do artigo, abordam-se os níveis de leitura, sem se fazer alusão aos teóricos ou estudiosos que embasaram a discussão. O primeiro nível – “localização de informações” – é definido como o nível que familiariza o aluno com o texto, tornando-se “um ponto de partida para a realização das outras etapas de leitura, em níveis mais profundos” (PARANÁ, 2005b, p. 15). O segundo aparece intitulado no caderno como “Interpretação/Compreensão”. Nos comentários, não se faz qualquer referência a respeito de diferenças entre “interpretação” e “compreensão”, parecendo que são termos sinônimos ou que a “interpretação” precede a “compreensão” já que no subtítulo, aquele aparece em primeiro plano:

Para se chegar ao nível interpretativo, a localização de informações explícitas, bem como a antecipação da leitura e as hipóteses que o professor levanta com os alunos sobre o texto, contribuem para que eles, nessa etapa da leitura, façam inferências a partir das informações já conhecidas. [...] Nessa etapa de leitura, o professor pode questionar os alunos sobre a intenção do autor e os efeitos de sentido que determinadas palavras ou expressões, sinais de pontuação e outras notações produzem no conjunto do texto (PARANÁ, 2005b, p. 15).

Ao tomarmos os conceitos de Menegassi (1995; 2010a), discutidos no capítulo anterior, podemos observar, então, que há no caderno da SAALP uma imprecisão nos conceitos de compreensão e interpretação, ao não se explicitar claramente no material em que consiste cada um desses processos bem como não se esclarecer qual dos processos vem antes e qual vem depois.

Ainda sobre os níveis de leitura, menciona-se no caderno a “atribuição e construção de significados” que se refere “à capacidade de inter-relacionar os conhecimentos do texto com os conhecimentos de mundo, de forma a confrontá-los com a realidade e com outros textos” (PARANÁ, 2005b, p. 16). Para essa etapa, sugere-se que o professor favoreça a leitura de diversos gêneros discursivos que circulem em sociedade e de temáticas que atendam aos interesses dos alunos, propiciando momentos de leitura individual, em que o aluno dialoga silenciosamente com o texto, e de leitura coletiva, em que a classe e o professor compartilham as diferentes formas de ler. Quanto a esse aspecto, podemos dizer que tanto o material do aluno como o do professor cumprem essa orientação, pois, conforme abordamos anteriormente, disponibiliza-se um número expressivo de gêneros, que podem ser selecionados pelo docente, dependendo de seus objetivos e das necessidades dos alunos.

Podemos afirmar que, no caderno, a abordagem dos níveis de leitura é bastante pertinente para o contexto de SAALP, ajudando o professor a entender o caráter processual da leitura e a desenvolver um trabalho em espiral, ampliando de modo gradativo as capacidades leitoras dos alunos. Entretanto, a discussão acerca dos níveis poderia ser mais aprofundada e esmiuçada, desfazendo-se algumas imprecisões conceituais e permitindo ao professor um trabalho pedagógico mais planejado e orientado. Ponderamos, ainda que outros debates deveriam ser propiciados nos pressupostos teóricos, como, por exemplo, o ensino das estratégias de leitura, definidas nos PCN, como procedimentos que possibilitam ao leitor “controlar o que vai sendo lido, permitindo tomar decisões diante de dificuldades de compreensão, avançar na busca de esclarecimentos, validar no texto suposições feitas” (BRASIL, 1998, p. 69-70). Segundo Menegassi, as estratégias de leitura “não amadurecem sozinhas, nem se desenvolvem, nem emergem, nem aparecem no aluno só porque o professor deseja. Elas precisam de um princípio de ensino” (2010f, p. 42). Avaliamos, desse modo, que no contexto da SAALP há necessidade de se investir no ensino das estratégias de leitura para auxiliar na formação e no desenvolvimento de alunos leitores competentes, capazes de manipular os textos da escola e da sociedade.

Ao observarmos as unidades didáticas que compõem o caderno “Orientações pedagógicas”, podemos constatar que os níveis de leitura – que deveriam ser o referencial norteador da construção das propostas ou perguntas de leitura, seguindo uma ordem de processamento que vai da localização à atribuição e construção de sentidos – nem sempre são adequadamente abordados, dificultando ao leitor a compreensão global do texto e o posterior posicionamento crítico e a atribuição de sentidos. Por exemplo, na primeira unidade, para a fábula “A morte da tartaruga”, são sugeridas as seguintes questões:

Leitura e interpretação

- 01) Quais foram os sentimentos do menino em relação à morte da tartaruga?
- 02) Por que houve mudança no modo de sentir a perda da tartaruga?
- 03) Poderá acontecer ou já aconteceu, para você, uma situação semelhante?
- 04) Quem são os personagens?
- 05) Quais são as características de cada personagem?
- 06) Onde acontece a história? (PARANÁ, 2005b, p. 47).

Fazendo uso dos termos e orientações teóricas do caderno, verificamos que as questões (01) e (02) referem-se ao nível da “compreensão/interpretação”; a questão (03), à atribuição de sentidos; e as últimas, (04), (05) e (06), requerem a identificação de dados pontuais do texto, numa clara inversão da ordem de processamento da leitura, descaracterizando o ato de ler como um processo.

A inadequação no ordenamento das questões aparece também na unidade dez, para a leitura da reportagem “Encontro entre cão e paciente emocional hospital”. Após perguntas de localização de informações, por exemplo, “Como se chama o jornal?”, “Em que cidade é publicado?”, a seção “Leitura e interpretação” indica questões que inquiram a respeito das experiências vivenciais do leitor, não promovendo o diálogo do aluno com o texto: “Você costuma ler jornais?”; “Quais os jornais que você conhece?”; “Onde você lê jornal?”. Consideramos que essas questões seriam pertinentes se fossem postas antes do texto, como estratégias de motivação, em atividades de pré-leitura (TAGLIEBER; PEREIRA, 1997).

Percebemos um ordenamento mais adequado na unidade quatro, para a leitura da fábula “A raposa e a cegonha” (p. 89). São sugeridas dez questões, sendo que as cinco primeiras requerem a localização de informações e o levantamento de inferências, como, por exemplo, a número (02): “No trecho: ‘Um dia a raposa convidou a cegonha para jantar. Querendo pregar uma peça na outra, serviu sopa num prato raso.’ a) A palavra grifada refere-

se a qual personagem? b) Neste fragmento, fica clara a intenção da raposa. O que ela pretende?”. Ressaltamos que não há grifos no trecho selecionado. Já as cinco questões seguintes dizem respeito à etapa da interpretação, incentivando um julgamento a respeito do que foi lido, dentre elas, a questão (09) “É justificável a atitude da cegonha?” e a (10) “Como poderia ser resolvido o problema causado pela raposa?”. Ainda assim, verificamos uma inadequação na formulação da primeira pergunta de interpretação “O que você pensa sobre brincadeiras ‘sem graça’ como essa, que muitas vezes magoam as pessoas?”. Entendemos que essa pergunta direciona a opinião do aluno acerca da fábula, prejudicando todo o processo interpretativo que poderia ser proporcionado pelas demais questões da seção.

Outras reflexões a respeito das propostas de leitura do caderno “Orientações pedagógicas” são apresentadas no trabalho de Angelo (2007), recuperado no Estado da Arte, no próximo item.

Averiguamos que a maioria das seções de “Leitura e interpretação” apresenta problemas quanto ao tipo e a sequenciação das perguntas de leitura, o que demonstra um descompasso entre os itens elencados na “Ficha de encaminhamento”, os pressupostos teóricos apontados no início do caderno e as atividades propostas. Até mesmo o título da seção mostra-se problemático, visto que, na maioria das vezes, as questões não promovem o processo interpretativo. Isso se torna um obstáculo para as ações apropriadas em SAALP, na medida em que dificulta ao professor a compreensão das etapas do processo de leitura, comprometendo o trabalho de mediação entre o aluno e o texto.

2.3.3 As orientações para o ensino da produção escrita

No quesito escrita, percebemos que a “Ficha de encaminhamento” para a SAA volta-se aos fundamentos teórico-metodológicos da concepção de linguagem como expressão do pensamento, em que o domínio das regras gramaticais, como ortografia, acentuação, pontuação, concordância, emprego dos elementos coesivos, é o princípio para a construção do texto escrito (MENEGASSI, 2010b). Não se especifica um sequer elemento relacionado às condições de produção, próprios de uma concepção dialógica de linguagem, ou à argumentação crítica e criativa. Consideramos isso uma lacuna no material, visto que orienta o professor, tanto o de ensino regular, como o de SAALP, a observar e trabalhar com seus

alunos apenas aspectos de ordem estrutural e normativa, determinando “uma concepção de escrita com foco na língua” (MENEGASSI, 2010b, p. 75).

Em “Portos de passagem” (1993), Geraldi aponta que, para produzir um texto, é preciso que sejam considerados os elementos das condições de produção: a) ter o que dizer; b) ter uma razão para dizer o que se tem a dizer; c) ter para quem dizer o que se tem a dizer; d) o locutor se constitua como tal, como sujeito que diz o que diz e para quem diz; e) se escolham as estratégias (a), (b), (c) e (d). De forma mais elucidativa, Menegassi (2010b) explica que as condições de produção estão definidas nas obras de Bakhtin e seu Círculo (BAKHTIN/VOLOCHINOV, 1999[1929]; BAKHTIN, 2003[1979]) e têm por objetivo orientar o produtor no momento do planejamento, execução, revisão e reescrita do texto. O autor menciona os seguintes elementos que compõem as condições de produção: finalidade, interlocutor, gênero discursivo, suporte de texto, circulação social e posição do autor. Valendo-se desses princípios fundamentais para o processo de produção escrita, seria imprescindível que a “Ficha de encaminhamento” para a SAALP incluísse entre os itens outras questões:

- o aluno atenta-se à finalidade do texto que está produzindo;
- leva em consideração o leitor para quem escreve;
- leva em conta o gênero solicitado, reconhecendo as características básicas desse gênero;
- considera o lugar de circulação do texto;
- atenta-se às características do suporte textual;
- mostra-se interessado em produzir, cuidando com o que diz e para quem diz;
- atém-se ao tema proposto, constituindo o texto numa unidade de sentido;
- manifesta criatividade na produção escrita.

Avaliamos que a inclusão desses elementos, mais do que colaborar no diagnóstico do aluno quanto a sua escrita, instigaria o professor do ensino regular e da SAALP a observar as condições de produção tão propagadas na literatura que trata do assunto, desenvolvendo em sala de aula um trabalho de escrita mais significativo e funcional, subsidiado pela concepção dialógica de linguagem.

Comparando-se os três eixos da “Ficha de encaminhamento”, percebemos uma discrepância entre os fundamentos norteadores que orientam os elementos a serem observados e trabalhados na produção do texto oral, na leitura e na produção do texto escrito. Assim,

enquanto que, na oralidade e na leitura, os itens sugerem uma concepção dialógica de linguagem, na produção escrita, eles indicam uma concepção prescritivista de língua escrita, pautada na aplicação de regras do bem escrever.

Nos pressupostos teóricos do caderno “Orientações pedagógicas”, a ênfase é dada à reestruturação de textos. Inicialmente, define-se o texto como “o produto de uma determinada intenção e é dirigido a um determinado interlocutor ou conjunto de interlocutores. Escrever o texto implica ter o que dizer, um objetivo, uma finalidade” (PARANÁ, 2005b, p. 32), demonstrando, diferentemente dos itens propostos na “Ficha de encaminhamento”, os vínculos da discussão com a concepção dialógica de linguagem, a qual compreende a escrita como um trabalho empreendido por um sujeito que, em determinada situação pragmática e a partir de uma necessidade social, busca dialogar efetivamente com seu interlocutor, também ele um sujeito (BAKHTIN; VOLOCHINOV, 1999[1929]).

Na sequência da discussão, quando se orienta o professor nos encaminhamentos para a reescrita do texto, sugere-se a reflexão acerca dos seguintes pontos: “as ideias do texto se organizam num só tema? O texto apresenta seqüência? Há espaçamento entre as palavras? As palavras estão grafadas de acordo com a forma padrão?” (PARANÁ, 2005b, p. 32). Recomenda-se, ainda, o trabalho com a estrutura textual, “buscando completar informações, separar ideias, organizar parágrafos, retomando ou avançando a partir dos elementos coesivos mais adequados” (PARANÁ, 2005b, p. 32). A ênfase na estrutura do texto e nos aspectos da norma padrão escrita é reiterada em outras ocasiões da discussão, mencionando-se, em raros momentos e de maneira bastante vaga, a finalidade do texto e o interlocutor, como se essas condições não fossem elementos imperativos do processo de produção escrita.

Para exemplificar o trabalho de reestruturação textual, o caderno apresenta um fragmento da obra “O menino Maluquinho”, de Ziraldo, e o seguinte comando de produção:

Os versos acima fazem referência ao Menino Maluquinho, personagem criado pelo escritor Ziraldo. Você também tem tempo para “mil traquinadas”? Escreva um texto de 15 a 25 linhas, narrando uma grande traquinada ou travessura praticada por você e seus amigos. Não se esqueça de contar o resultado dessa traquinada e de dar um título à sua história (PARANÁ, 2005b, p. 35).

Constatamos que esse comando não especifica interlocutores, nem razões reais de comunicação que possam alçar a escrita como um trabalho interativo, conforme se expõe no início do artigo, revelando, portanto, uma contradição entre a teoria defendida no caderno e as

próprias sugestões para o desenvolvimento da produção textual. Uma discussão mais detalhada a respeito das condições de produção no caderno “Orientações pedagógicas” é realizada por Duarte (2011) e por Angelo e Fracasse (2009), trabalhos também recuperados no Estado da Arte, no próximo item.

Após a proposta de produção, apresentam-se alguns modelos de textos produzidos por alunos e alguns encaminhamentos possíveis para o trabalho de reestruturação em sala de aula, privilegiando-se, mais uma vez, dados gramaticais e estruturais do texto. Por exemplo:

Junte-se a um colega e reestruture o texto. Fique atento quanto à: pontuação, clareza e organização de idéias, paragrafação, etc. (PARANÁ, 2005b, p. 39).

Leia o texto número 3. Aponte o que você achou de ‘problemas’ no texto. Aponte na margem esquerda, o que você visualizou como ‘problemas’ [pontuação, clareza, discurso direto/indireto, repetição de palavras, organização de ideias, paragrafação e ortografia]. Entregue o texto com as devidas anotações para seus colegas. Assim como ele, você também recebeu seu texto com indicativos de correção. Proceda a correção, depois leia e discuta com o colega e com a sua professora (PARANÁ, 2005b, p. 40).

No decorrer do caderno, apenas em quatro ocasiões há indicações para a correção e/ou reestruturação ou reescrita do texto. Julgamos que isso também é um ponto falho no caderno, pois reescrever o texto deveria constituir-se, sempre, como parte do processo de produção textual. Conforme aponta Antunes, a escrita supõe “várias etapas, interdependentes e intercomplementares, que vão desde o planejamento, passando pela escrita propriamente, até o momento posterior da revisão e da reescrita” (2003, p. 54). São essas etapas que definem a escrita como trabalho, um processo contínuo de ensino e de aprendizagem (MENEGASSI, 2010b).

Nas poucas propostas de correção, reestruturação e reescrita, somente a forma textual é contemplada, reafirmando-se os liames do caderno com a concepção de escrita com foco na língua. Citamos, como exemplo, o seguinte comando:

Passe para um colega ler e fazer as devidas interferências quanto a:

- Ortografia;
- Paragrafação;
- Clareza das idéias;
- Organização das idéias;
- Acentuação
- Fidelidade ao tema;
- Relação entre os textos.

Ao receber seu texto, releia e busque resolver as situações apontadas pelo colega. Se precisar, busque ajuda do colega ou do professor (PARANÁ, 2005b, p. 45).

Ao longo do Caderno “Orientações pedagógicas”, são sugeridas vinte e três propostas de produção de textos. Dessas, seis delimitam claramente um gênero discursivo para a escrita, por exemplo: “Faça um texto publicitário tentando convencer os outros da importância de se preservar a vida animal” – p. 45; cinco determinam um tipo textual: “Produza um texto narrando uma aventura vivida por você. Não se esqueça de situar onde, quando e quem participou dela com você” – p. 145; e doze sequer explicitam claramente um tipo ou gênero. Nesse último caso, o aluno deve descobrir por meio de outros elementos do comando, como o suporte ou a finalidade, de que forma deve organizar seu texto. É o que ocorre na seguinte proposta: “Você já viveu alguma situação semelhante à da cegueira? Conhece alguma pessoa que tenha passado por uma situação tão desagradável quanto a cegueira? Escreva em seu caderno e depois leia para os seus colegas” (p. 90), em que o aluno, por ter lido o texto anterior ao comando, deve deduzir que se solicita um texto narrativo. Mesmo nas poucas propostas que especificam um gênero discursivo para a produção, não há, em nenhuma delas, uma abordagem prévia acerca da temática, da estrutura composicional e do estilo da linguagem – características inerentes ao gênero e destacadas por Bakhtin (2003[1979]).

No que se refere à presença de interlocutor – outra propriedade intrínseca aos comandos de produção norteados pela perspectiva dialógica, que, em teoria, fundamenta as atividades indicadas no caderno – constatamos que em doze propostas, do total de vinte e três, não se determina um interlocutor, por exemplo: “Depois de tanta informação, que tal escrever o que você ficou conhecendo sobre a pipa?” (p. 72), o que, para Brito (1999), significa que o aluno deve escrever para o professor corrigir; em duas, menciona-se de maneira vaga que o aluno deve escrever para “o interlocutor” (p. 139) ou para “os outros” (p. 145); em sete, o interlocutor são os colegas de classe ou da escola ou o professor: “Você já viveu alguma situação semelhante à da cegueira? Conhece alguma pessoa que tenha passado por uma situação tão desagradável quanto a cegueira? Escreva em seu caderno e depois leia para os seus colegas” (p. 90); em uma, o interlocutor é um amigo: “Escreva uma carta para um amigo. Antes de enviar sua carta é sempre bom revisar o texto para corrigir possíveis erros” (p. 125);

e em outra é o próprio aluno, autor do texto, “o outro de si mesmo”²⁰, e os colegas de classe: “Agora, elabore um texto narrativo com algumas das alternativas escolhidas, mostrando o seu perfil. Depois seja o leitor do seu texto. Faça a revisão necessária e leia seu texto aos seus colegas de sala” (p. 107).

Quanto à finalidade da escrita, podemos perceber que em quatro comandos existe a delimitação de uma finalidade social para a escrita, ou seja, há uma razão real que justifique a produção do texto, por exemplo, “Elabore junto com seus colegas e a professora, cartazes para serem espalhados por sua escola conscientizando os demais estudantes dos cuidados que devem ter ao empinar pipas” (p. 71), enquanto que nos demais, em dezenove comandos, a finalidade é somente escolar: reproduzir um gênero ou um tipo textual: “Escreva uma carta para um amigo. Antes de enviar sua carta é sempre bom revisar o texto para corrigir possíveis erros” (p. 125).

Ao observarmos essas três condições de produção – gênero, interlocutor, finalidade, podemos constatar que o caderno “Orientações pedagógicas” – que deveria apresentar em seus comandos essas condições bem definidas, já que assume a concepção interacional de escrita – na maioria das vezes não delimita um gênero discursivo para a escrita, não especifica um possível leitor para o texto, não oferece uma finalidade social que justifique a produção do texto. Conseqüentemente, a própria posição do aluno como autor se torna enfraquecida, pois se não há função social para a escrita, não há necessidade de comprometimento da palavra.

Desse modo, o ensino da escrita, tanto na “Ficha de encaminhamento” como nos comandos de produção sugeridos no caderno, mostra-se condizente com o ensino da redação (GERALDI, 1997), com fins unicamente escolares, diferentemente do que se apregoa nos pressupostos teóricos, ao se definir o texto e o processo de produção textual.

2.3.4 As orientações para o ensino de gramática/análise linguística

Na “Ficha de encaminhamento” não há um tópico específico para auxiliar no diagnóstico acerca de aspectos gramaticais dominados pelo aluno, como regras memorizadas, nomenclaturas, classificações e conceitos. Avaliamos isso como um ponto positivo, pois não é objetivo da SAALP treinar regras e fixar terminologias, mas sim contribuir para que o aluno

²⁰ Ao partir dos postulados bakhtinianos, Menegassi e Ohuschi (2007) expõem que se tornar o “outro de si mesmo” na escrita significa conversar com o próprio texto, constituir-se como o próprio interlocutor do texto.

supere problemas de aprendizagem em oralidade, leitura e escrita e, conseqüentemente, consiga obter mais êxito em sua trajetória escolar.

Observamos, no entanto, que questões gramaticais e de análise linguística são abordadas no interior dos demais tópicos: em oralidade, por exemplo, cita-se: “observa a concordância verbal e nominal, nos casos mais comuns, levando em conta o contexto de produção”; em escrita: “tem noções básicas de acentuação; faz concordância verbal e nominal”; e em leitura: “reconhece os efeitos de sentido do uso da linguagem figurada”, o que deixa à mostra uma preocupação em se tratar os elementos linguísticos no interior das práticas de linguagem.

No caderno “Orientações pedagógicas”, também não há uma seção teórica concernente à gramática e análise linguística. Algumas discussões sobre o assunto são realizadas no decorrer dos artigos “Leitura: concepções e práticas” e “Reestruturando textos”, evidenciando, mais uma vez, que os fatos gramaticais precisam ser tratados como fenômenos indissociáveis da produção linguística. Apontamos, do primeiro artigo, alguns fragmentos que explicitam o enfoque desejado para as SAALP:

No texto poético, é fundamental a exploração de determinados recursos que o autor utiliza, para que se perceba como a linguagem se organiza e a importância de determinados recursos que causam efeitos de sentido fundamentais no conjunto do texto. Ademais, vale a pena mostrar que o recurso das reticências numa narrativa é, também, um dos recursos para envolvimento do leitor (PARANÁ, 2005b, p. 26).

Para que os alunos percebam o que são elementos de coesão e a sua importância na construção do texto – encadear as idéias, evitar repetições – é preciso que o professor mostre no texto quais são esses recursos linguísticos e a função que desempenham no conjunto do texto, ou seja, na organização da mensagem, na seqüência das idéias, bem como a sua importância para a orientação do leitor (PARANÁ, 2005b, p. 26).

O professor deve dialogar com os alunos sobre a temática do texto e a dramaticidade com que ela é apresentada, assim como sobre os recursos que o autor utiliza para conferir esse efeito ao texto, observando, principalmente, o tratamento que ele dá à linguagem. Como é a linguagem utilizada? Há alguma crítica embutida na linguagem? (PARANÁ, 2005b, p. 31).

Essas orientações evidenciam a ênfase na exercitação reflexiva sobre o funcionamento da língua, podendo, então, ser denominadas, nos termos de Franchi (1991) e Geraldini (1993; 1996), de atividades epilinguísticas, nas quais se propõe que o aluno: analise o modo como as ideias se encadeiam no texto; procure descobrir, por meio das pistas linguísticas, a

intencionalidade implícita em textos lidos ou ouvidos; reflita sobre os diferentes recursos que a língua oferece para a construção de diferentes efeitos de sentidos.

No artigo “Reestruturando textos”, busca-se demonstrar que a análise linguística deve ocorrer também a partir do próprio texto do aluno, possibilitando a reflexão acerca de aspectos da língua ainda não dominados:

O texto produzido pelo aluno é mais uma possibilidade de fazer a análise lingüística, retomando o que foi escrito, acrescentando idéias (onde?, o quê?, quando?) esclarecendo o não dito (pois não foi escrito), retirando as redundâncias (palavras ou idéias que se repetem), etc. É mais uma oportunidade para trabalhar com os elementos coesivos (conjunções, pronomes, advérbios, entre outras); rede coesiva (pronomes, palavras sinônimas); pontuação; concordância verbal e nominal; grafia das palavras; espaçamento entre as palavras; acentuação; letras maiúsculas e minúsculas; elementos de apresentação: título, data, assinatura, margem; paragrafação; legibilidade (PARANÁ, 2005b, p. 33).

Acreditamos que abordar os problemas gramaticais no texto do aluno propicia um olhar mais global e menos estanque para os conteúdos de Língua Portuguesa; todavia, conforme discutimos no item anterior, por desconsiderarem as condições de produção, os procedimentos determinam uma concepção de escrita com foco na língua. Assim, seria mais significativo se o caderno propusesse uma discussão a respeito de gramática em consonância com as condições de produção do texto do aluno, ou seja, refletindo que formas gramaticais devem ser utilizadas, tendo em vista a finalidade, o interlocutor, o gênero produzido, o suporte e o lugar de circulação.

Os pressupostos teóricos do caderno “Orientações pedagógicas” demonstram o interesse da SEED/PR em superar a rotina tradicional de ensino de língua na qual a leitura, a produção escrita e a gramática são abordadas como compartimentos estanques e buscar um ensino em que essas práticas se inter-relacionem de forma contextualizada (BRASIL, 1998), possibilitando ao aluno o domínio das habilidades de uso da língua em situações concretas de interação.

As propostas de gramática e análise linguística aparecem no caderno em seções intituladas “Reflexão sobre a língua”, somando-se ao todo vinte e cinco ocorrências. Apontamos as atividades mais recorrentes, com exemplificação:

- a) Identificação de palavras desconhecidas no texto, definição do significado pelo contexto e/ou uso do dicionário. “Destaque as palavras desconhecidas do texto e pesquise seus significados no dicionário.” (p. 143);
- b) Reescrita de períodos do texto, substituindo palavras destacadas por outra, sem alterar o sentido. “Reescreva a frase ‘Ela me tratou mal, mas fui grosseira com ela primeiro’, substituindo a palavra destacada por outra com o mesmo significado.” (p. 90);
- c) Identificação de referentes de pronomes. “No parágrafo: ‘Esses quelônios geralmente...’ Depois de localizar o parágrafo releia-o. A que se refere a palavra esses?” (p. 43);
- d) Explicação a respeito do uso de parênteses, aspas e letra maiúscula. “Por que a palavra carinho, no 3º parágrafo, está entre aspas?” (p. 146);
- e) Reescrita de períodos, realizando a concordância nominal ou verbal. “‘O adolescente é um bicho ético, que detesta a hipocrisia: está procurando, em cada experiência nova, um fundamento da arte de viver’. Com ficaria o trecho acima se iniciasse: Os adolescentes...” (p. 98);
- f) Variação linguística. “Como você justifica o nome da fazenda ser ‘Zóio d’água’? Passe para a norma culta o nome da fazenda.” (p. 110);
- g) Estrutura textual. “Verso é cada linha do poema. De quantos versos é composto o poema?” (p. 135).

Percebemos, no conjunto das atividades do caderno, uma ênfase maior nas atividades de identificação de referentes e nas atividades de reescrita de períodos para substituição de palavras por sinônimos ou para alterar a concordância nominal ou verbal, aparecendo em poucos momentos propostas de reflexão sobre os usos linguísticos. Verificamos, ainda, a ausência de atividades que propiciem a discussão sobre conteúdos pontuais relacionados à escrita, como a pontuação, a coesão e a ortografia, nos quais os alunos de SAALP mais demonstram dificuldades.

Assinalamos, no Quadro 3, os pontos mais importantes a respeito do conteúdo dos materiais disponibilizados às SAALP:

Quadro 3: A “Ficha de encaminhamento para a SAALP” e o Caderno “Orientações pedagógicas”

Síntese da discussão sobre a “Ficha de encaminhamento para a SAALP” e o Caderno “Orientações pedagógicas”

- A “Ficha de encaminhamento para a SAALP” não somente formaliza a condução do aluno ao Programa, mas também se constitui como um documento norteador da ação docente nas classes de apoio.

- A existência do caderno “Orientações pedagógicas”, por um lado, é incoerente com a normatização do Programa, que determina ao professor de SAALP a tarefa de elaborar materiais didáticos condizentes com as necessidades dos alunos; por outro lado, desde que colocado a serviço dos projetos de ensino do professor – e não o contrário – pode trazer benefícios para a prática em SAA. Por isso, torna-se necessário desenvolver no professor uma postura crítica frente ao caderno.

Quanto à oralidade:

- A Ficha de encaminhamento condiz com os pressupostos de uma concepção dialógica de linguagem; privilegia a prática de produção do texto oral; apresenta alguns termos vagos que dificultam o trabalho de avaliação do desempenho oral do aluno.

- No caderno “Orientações pedagógicas”, a oralidade ocupa um lugar secundário. Não há pressupostos teóricos a respeito de oralidade e ensino.

- Nas unidades didáticas, são apresentadas propostas de oralização e explicações sobre a modalidade oral, e não atividades que promovam o uso da língua oral.

Quanto à leitura:

- Na “Ficha de encaminhamento”, privilegiam-se as etapas do processo de leitura, tomando-se alguns dos descritores da Prova Brasil - 5º ano;

- Os pressupostos teóricos a respeito da leitura, no caderno “Orientações pedagógicas”, são condizentes com a concepção dialógica de linguagem; privilegiam-se, na discussão, as etapas do processo de leitura; há uma imprecisão nos conceitos de compreensão e interpretação, que no caderno parecem se tratar da mesma coisa; não há abordagem dos referenciais acerca do ensino das estratégias de leitura.

- Nas atividades de leitura, expostas no decorrer do caderno, revelam-se problemas

quanto ao tipo e ao ordenamento das perguntas de leitura, o que evidencia contradições entre os itens elencados na “Ficha de encaminhamento”, os pressupostos teóricos apontados no início do caderno e as atividades propostas.

Quanto à produção escrita:

- A “Ficha de encaminhamento” determina uma concepção de escrita com foco na língua, voltando-se ao domínio das regras gramaticais; não há itens que levem em conta os elementos das condições de produção.

- No caderno “Orientações pedagógicas”, inicialmente a produção escrita é definida como um trabalho interativo; posteriormente, ao se discutir o trabalho com a reestruturação textual, orienta-se para uma ênfase nos aspectos estruturais e normativos.

- Na maioria dos comandos de produção textual nas unidades didáticas, não se determina um gênero discursivo para guiar a escrita, não se aponta um interlocutor para o texto, não se apresenta uma finalidade social que justifique a produção do texto, não se orienta a reescrita do texto.

Quanto à gramática/análise linguística:

- Na Ficha de encaminhamento, não há uma seção exclusiva para o levantamento de questões gramaticais dominadas pelos alunos; esse conhecimento é tratado nas seções de oralidade, leitura e escrita;

- No caderno “Orientações pedagógicas”, não há um artigo específico para discutir os fundamentos teóricos de gramática ou análise linguística; no entanto, ao se explanar a leitura e a escrita, menciona-se o tratamento dos aspectos gramaticais da língua, sendo orientações de ordem mais reflexiva ao se aliar leitura e análise linguística e de natureza mais normativa ao se discutir produção escrita e análise linguística.

- Na seção “Reflexão sobre a língua” do caderno, sobressaem-se exercícios de identificação de referentes e de reescrita de períodos, aparecendo poucas vezes atividades de reflexão sobre os usos linguísticos no texto; não há atividades que favoreçam a discussão sobre o uso de regras ortográficas, coesão e pontuação.

As análises da “Ficha de encaminhamento de Língua Portuguesa” e do caderno “Orientações pedagógicas” propiciaram-nos uma visão mais ampla acerca da conjuntura da SAA, mostrando, por meio dos descritores expostos, os objetivos determinados para as aulas da SAALP, e, por meio de teorização e das atividades sugeridas no caderno, o que se espera da atuação docente em sala de aula, na abordagem da oralidade, da leitura, da produção escrita e da gramática. As análises demonstraram, também, as lacunas e inconsistências existentes nesses materiais, o que nos trouxe mais subsídios para o desenvolvimento do trabalho colaborativo junto ao professor.

2.4 O ESTADO DA ARTE DA SAALP: INTERLOCUÇÃO COM AS PESQUISAS JÁ REALIZADAS

Os estudos do “Estado da Arte” ou “Estado do Conhecimento” da produção acadêmica consistem em um dos elementos mais importantes de todo trabalho científico, uma vez que trazem o desafio de sistematizar uma determinada área de conhecimento, discutir os principais resultados, acréscimos e contribuições da pesquisa, identificar temas, enfoques e abordagens privilegiados e emergentes, bem como reconhecer limitações e campos inexplorados, abertos a investigações posteriores (HADDAD, 2002; FERREIRA, 2002). Em consonância com esse conceito, Soares e Maciel (2000) afirmam que o “Estado da Arte” pode conduzir à plena compreensão do estado alcançado pelo conhecimento a respeito de um tema específico – sua amplitude, pressupostos teóricos, vertentes metodológicas. Por essa razão, possibilita ao pesquisador traçar caminhos mais seguros e direcionar um olhar mais crítico e aguçado para a sua própria pesquisa.

Este Estado da Arte, especificamente, refere-se a artigos, a publicações de eventos, a divulgações de trabalhos vinculados ao Programa de Desenvolvimento Educacional – PDE, do Estado do Paraná, e à produção acadêmica discente dos programas nacionais de pós-graduação *stricto sensu* em Linguística, Linguística Aplicada, Educação e Psicopedagogia, neste caso, em programas *lato-sensu*, produzidas a partir do ano 2004, ano em que as SAA foram implantadas no Estado do Paraná.

Ao vasculharmos as publicações e as produções acadêmicas, pudemos constatar que os poucos trabalhos de pesquisa voltados às SAALP tratam do material didático – o caderno “Orientações Pedagógicas”, ou apresentam um diagnóstico das SAALP ou, ainda, expõem

investigações de natureza interventiva nesse contexto, deixando evidente uma lacuna para pesquisas que abordem a formação de docentes para as SAALP.

Quanto à análise documental, podemos citar os artigos “Atividades de leitura no caderno Orientações Pedagógicas para as salas de apoio à aprendizagem” (ANGELO, 2007) e “O interlocutor nos comandos de produção escrita” (ANGELO; FRACASSE, 2009) e a dissertação de mestrado “A produção textual na sala de apoio à aprendizagem de língua portuguesa: uma análise das condições de produção no Caderno Orientações Pedagógicas” (DUARTE, 2011), os quais, fundamentando-se na perspectiva dialógica da linguagem, à luz da LA, analisam o material didático “Orientações Pedagógicas” para as SAALP (PARANÁ, 2005b), na tentativa de entender quais as condições de leitura e de escrita oferecidas, como as propostas são apresentadas e de que modo elas contribuem para a formação de um leitor e produtor de textos competente.

Além de discutir aspectos positivos e negativos a respeito da obra didática, o artigo de Angelo (2007) tencionou apontar sugestões de modo a favorecer a melhor utilização dos textos em SAALP e, conseqüentemente, propiciar um aprendizado mais significativo por parte dos alunos. Em suas análises, a autora constatou que, de um total de duzentas e dezessete questões, cento e quatorze promovem a interação entre o leitor e o texto, levando-a a concluir que é a concepção dialógica que orienta a maior parte das atividades de leitura no caderno “Orientações pedagógicas”; no entanto “várias perguntas [que, segundo a autora, se enquadram numa perspectiva interacionista] vêm após outros exercícios que direcionam a leitura, prejudicando a atividade de interpretação” (ANGELO, 2007, p. 06); “em várias outras situações, constata-se um cerceamento das possibilidades múltiplas de sentido. As perguntas determinam o singular, pressupondo-se uma resposta precisa, exata, completa”, por meio de expressões como “qual o sentido que se pode atribuir”, “qual a resposta correta” (ANGELO, 2007, p. 07).

Por essas explicações, percebemos que há uma contradição na discussão proposta por Angelo (2007): como se pode dizer que uma questão promove a interação entre o leitor e o texto, se ela aponta para uma única leitura ou se as outras perguntas da mesma seção induzem o aluno a uma resposta? Essa imprecisão conceitual, a nosso ver, pode decorrer do fato de que as questões foram analisadas de forma individual e isolada e não no conjunto da seção de leitura, o que impediu, também, analisar se o material trabalha com o caráter processual de leitura, como apregoam os fundamentos teóricos do caderno.

De modo a oferecer uma proposta para a ação reflexiva e o questionamento das verdades veiculadas no texto, Angelo propõe ainda uma perspectiva interacionista-sócio-discursiva de leitura em que ler é interagir com o texto não apenas para acessar conteúdos, mas para suscitar questionamentos acerca de determinadas “verdades” veiculadas no texto e, conseqüentemente, de certos aspectos da realidade social (ANGELO, 2007). Para tanto, toma uma charge apresentada no caderno “Orientações pedagógicas” e sugere para o texto o exame dos pontos de vista silenciados no texto, isto é, que não foram ditos, mas que constituem sentidos; o levantamento das imagens sociais veiculadas; as posições ideológicas que ecoam das expressões linguísticas; as possíveis leituras dependendo dos diferentes lugares sociais ocupados pelo leitor. Avaliamos que a proposta de Angelo (2007) mostra-se interessante, mas bastante complexa e pouco produtiva para o contexto de SAALP – 6º ano, em que os alunos, na maioria das vezes, apresentam dificuldades de decodificação e localização de informações explícitas do texto.

Outro artigo que tem como foco o material didático “Orientações pedagógicas” é o de Angelo e Fracasse (2009), intitulado “O interlocutor nos comandos de produção escrita”. No artigo, as autoras analisam se os comandos de produção textual do caderno apresentam o professor como o único interlocutor do texto do aluno ou se são indicados interlocutores virtuais – interlocutores sociais, que de fato dialogam com o autor do texto, alçando a produção escrita à condição de um trabalho interativo realizado entre sujeitos. Os resultados das análises demonstram que, na maioria dos comandos do caderno, não se faz qualquer referência a respeito do interlocutor, o que determina ao aluno a escrita do texto para o professor ou, mais explicitamente, para as representações do lugar social do professor: o superior, o detentor do saber, aquele que deve corrigir, apontar os erros. Ainda, segundo Angelo e Fracasse (2009), nos poucos comandos em que existe a delimitação de um possível leitor não se propõem discussões acerca do perfil desse futuro leitor, perfil esse que poderia auxiliar o aluno na escolha das estratégias de produção, como, por exemplo, a variedade linguística. As autoras concluem que, quanto às propostas para o encaminhamento de atividades de produção escrita, o caderno anula a natureza interativa da escrita, descaracterizando-a como um espaço dialógico para a produção de sentidos, uma vez que não apresenta os interlocutores claramente definidos.

Na mesma perspectiva, mas com uma maior profundidade de análise, exigida na produção de uma dissertação de mestrado, Duarte (2011), no intuito de avaliar se o caderno

“Orientações pedagógicas” constitui-se num instrumento adequado para a formação e desenvolvimento de um produtor de textos competente, analisou nos comandos de produção textual as condições de produção – ter o que dizer, a quem dizer, por que dizer, como dizer, delimitadas pelos teóricos e estudiosos da perspectiva interacionista de escrita (GERALDI, 1993).

As análises e discussões realizadas pela autora permitiram levantar que, na quase totalidade das propostas: a) não há textos de apoio suficientes para propiciar debates significativos sobre a organização do gênero discursivo solicitado para a produção do texto e nem sobre o assunto a ser abordado na escrita; b) as finalidades para a produção textual são artificiais, só têm validade no contexto escolar; c) o interlocutor não é explicitado; assim o aluno escreve somente para o professor, “que não se constitui, de fato, o *outro* da interlocução, pois não interage com o aluno. Ao contrário, sua função limita-se a adequar o texto do estudante à norma culta da língua” (DUARTE, 2011, p. 137); d) não há delimitação do lugar/meio de circulação do texto; e) o aluno manifesta-se como “sujeito-assujeitado” (DUARTE, 2011, p. 133), pois não há comprometimento com a palavra, apenas o cumprimento de uma tarefa escolar; f) em decorrência das condições anteriores, os procedimentos utilizados são artificiais, dando origem a uma escrita artificial, distante das práticas de uso da linguagem; g) não se orienta o aluno a praticar a reescrita, condição imprescindível para que a escrita seja considerada como um trabalho, como uma atividade processual, conforme apontam Fiad e Mayrink-Sabinson (1994).

Diante de tantas fragilidades, Duarte ressalta que, por meio do caderno de Orientações Pedagógicas, as SAA “que deveriam propiciar um ensino diferenciado, com o intuito de evitar, ou amenizar, os índices significativos de reprovação nas 5ª séries do Ensino Fundamental, acabam por acentuar o ‘fracasso’ do aluno” (2011, p. 138), pois, ao invés de assinalar os elementos imperativos para que ele produza textos de forma competente, sabendo por que, para quem e como escrever, o caderno determina que o aluno comprove sua competência comunicativa, competência que um aluno inserido numa SAALP ainda não desenvolveu plenamente. Duarte (2011) conclui que, para ser o mediador e atuar de forma competente na superação dos problemas detectados no caderno “Orientações pedagógicas”, torna-se indispensável que o docente tenha uma formação inicial e contínua em conformidade com as concepções interacionistas, assumidas nas DCE (PARANÁ, 2008) e pelo próprio caderno.

No que se refere ao caderno “Orientações pedagógicas”, nos três trabalhos, as análises apontam que o material didático criado para atender as SAALP apresenta muitas limitações, pouco contribuindo para auxiliar o professor a atender os alunos com histórico de defasagens na leitura e na produção escrita.

Ao focalizar os processos metodológicos desenvolvidos nas aulas em SAALP, a dissertação de mestrado “Sala de apoio à aprendizagem de língua portuguesa: uma análise crítica da atuação de alguns professores de Maringá” (MATSUZAWA, 2006) objetivou verificar se a implantação da SAALP para alunos do 6º ano tem, na prática, garantido a melhoria do desempenho linguístico dos alunos participantes do Programa. Tomando-se os referenciais da LA, sob o viés do dialogismo, que ressalta a língua como constructo social, histórico (BAKHTIN; VOLOCHINOV, 1999[1929]) e a internalização do saber como resultado da vivência de situações reais e significativas de leitura e escrita, entre os sujeitos (VYGOTSKY, 1994), Matsuzawa (2006) analisou questionários respondidos por professores e produções textuais escritas de alunos de SAALP, documentos normativos e os resultados do Programa em algumas escolas estaduais de Maringá-PR. Constatou que a iniciativa tem alcançado resultados positivos, pois a maioria dos alunos (63%) que frequentava as SAALP analisadas, 11 turmas no total, foi aprovada; mesmo dentre os reprovados – 35,9%, os problemas de leitura, compreensão e escrita foram minimizados, apesar de o nível mínimo exigido não ter sido alcançado por esses alunos, para a promoção para a série seguinte. Matsuzawa destaca ainda:

Podemos afirmar que houve produtividade, no sentido de quantidade (muitas redações, exercícios, cópias, ditados de palavras, de textos que privilegiam certas grafias). Houve melhora significativa quanto à escrita ortográfica, quanto aos aspectos gramaticais; aqueles previstos no Parecer; na formatação de texto (margem, parágrafo), mas, não na qualidade do nível argumentativo (MATSUZAWA, 2006, p. 145).

Desse modo, ao mesmo tempo em que destaca os resultados positivos, a autora ressalta que não houve melhorias no nível argumentativo da produção escrita do aluno e que as práticas desenvolvidas na SAALP respaldam-se ainda nos parâmetros do formalismo e do estruturalismo, nos quais o foco incide tão-somente na estrutura linguística – o que explica o avanço nos aspectos formais do texto, mas não na qualidade do texto. A pesquisadora conclui que falta aos professores de SAALP compreender a concepção interacionista da linguagem defendida nos documentos oficiais de ensino e buscar um ensino significativo, por meio da

transposição didática desse entendimento, isto é, faltam programas de formação contínua que discutam com o professor os pressupostos interacionistas e lhe demonstrem como eles são ressignificados e realizados na prática, de modo a possibilitar que o ensino centrado na estrutura da língua ou na gramática, como um fim em si mesmo – predominante nas SAALP analisadas na pesquisa, possa dar lugar a um ensino que privilegie a leitura e a produção escrita como espaço dialógico para a produção de sentidos. Podemos dizer, então, que, para Matsuzawa (2006), uma prática fundada nos princípios do dialogismo poderia elevar os índices de aprovação dos alunos, bem como propiciar uma melhora significativa na qualidade argumentativa das suas produções textuais escritas.

Outro trabalho que focaliza a SAALP é o artigo de Berto e Uller (2012), que tem como título “Salas de apoio à aprendizagem: uma análise dos aspectos teórico-metodológicos”. Tomando-se os registros contidos nos relatórios finais do Programa SAA de 2008 a 2010 - Língua Portuguesa, encaminhados a um NRE da região Noroeste do Paraná, visitas *in loco* e reuniões com professores e acompanhamento pedagógico, as autoras buscaram verificar de que forma o Programa SAA tem contribuído para amenizar a defasagem de aprendizagem em Língua Portuguesa dos alunos 6º ano do Ensino Fundamental, naquela região. Berto e Uller constataram que, diante dos números aferidos, “a prioridade ao atendimento individual do aluno que apresenta dificuldade em leitura ou escrita mostrou-se coerente com os dados, pois houve acentuado índice de aprovação” (2012, *online*), contudo, verificaram que o material didático disponibilizado pelo Programa pouco contribui para atenuar a defasagem do aluno, estando a cargo do professor da SAA tanto o diagnóstico quanto os encaminhamentos para a proposta de trabalho. Salientamos que as autoras, ao afirmarem que houve um “acentuado índice de aprovação”, incluem nesse índice um número bastante alto de aprovação por Conselho de Classe – 36% dos aprovados, o que a nosso ver demonstra que esses alunos ainda demonstram defasagens na aprendizagem de leitura e escrita. Para Berto e Uller (2012), para que haja um efetivo funcionamento das SAA, é preciso definir critérios mais específicos de trabalho e, conseqüentemente, a elaboração de material e formação contínua que realmente possam dar conta das dificuldades dos alunos.

Embora não focalizando unicamente as SAALP, mas o Programa como um todo, bastante ilustrativo é o artigo de Pires *et al.* (2008), “Estudo da eficiência das salas de apoio à aprendizagem no enfrentamento do fracasso escolar na 5ª série em 2006 – escolas selecionadas do Núcleo Regional de Educação Área Metropolitana Sul”. O trabalho,

desenvolvido por meio de pesquisa bibliográfica e documental, buscou estudar até que ponto as SAA estão atingindo seu objetivo principal, que é resolver os problemas de reprovação no 6º ano do Ensino Fundamental. Para tanto, inicialmente os autores apresentam um estudo do processo de ensino aprendizagem a partir de teóricos consagrados, como Piaget e Vygotsky. Podemos notar, na resenha exposta pelas autoras, algumas imprecisões conceituais ao citarem, como ponto comum dos dois teóricos, que o conhecimento é algo construído pelo sujeito na interação com o seu meio físico e social. Sabemos que, diferentemente das proposições de Vygotsky (1994), a abordagem de Piaget dá ênfase à dimensão maturacional, minimizando o papel das experiências e das interações sociais. Posteriormente à exposição teórica, Pires *et al.* (2008) discutem os relatórios finais de SAA (2004, 2005 e 2006) de três escolas estaduais do Núcleo Regional de Educação da Área Metropolitana Sul de Curitiba, constatando que “a proposta das salas de apoio à aprendizagem não se mostrou uma alternativa eficaz no enfrentamento do fracasso escolar. A sua implantação não representou mudanças significativas nos índices de aprovação na 5.ª série” (PIRES *et al.*, 2008, p. 144). Os autores apontam algumas razões para a ineficiência das SAA: “o professor da escola ainda está imbuído de uma postura professoral, daquele que veio para ensinar e não se compreende como mediador da aprendizagem” (PIRES *et al.*, 2008, p. 154-155); as escolas não estão preparadas para realizar um diagnóstico adequado dos aspectos relacionados a dificuldades de aprendizagem, implicando uma percepção superficial tanto no diagnóstico como nos encaminhamentos para a superação dessas dificuldades; não há articulação no trabalho pedagógico, assim “a sala de apoio é apenas um apêndice, mais uma tarefa a ser cumprida. Não inserida no trabalho como um todo, com a finalidade de melhorar a aprendizagem dos alunos” (PIRES *et al.*, 2008, p. 155). Como alternativas para aprimorar o Programa, os autores destacam, entre elas, os investimentos na formação dos profissionais da educação e a necessidade de desafiar as escolas a organizarem suas propostas pedagógicas de forma coletiva e com base na própria realidade.

Para a constituição deste “Estado da Arte”, recorreremos às publicações que objetivam relatar e/ou discutir processos interventivos em classes de apoio, nos quais as ações foram direcionadas para a permanência assídua dos alunos participantes das salas e para a efetiva aprendizagem dos conteúdos de Língua Portuguesa ainda não assimilados por eles. Encontramos apenas quatro pesquisas de natureza interventiva. Uma delas é a pesquisa de Baladeli (2010), “Leitura na sala de apoio à aprendizagem de língua portuguesa”, que discute

a importância da leitura de diferentes gêneros no desenvolvimento linguístico e discursivo do aluno, ao descrever algumas atividades realizadas na SAALP de um colégio estadual da periferia de um município do Oeste do Paraná. A partir da noção de linguagem como atividade social e interativa (BAKHTIN; VOLOCHINOV, 1999[1929]) e de gênero discursivo como forma de ação social e não como entidade linguística formalmente constituída (MARCUSCHI, 2008), e, ainda, tendo como sujeitos alunos que apresentavam não somente dificuldades de aprendizagem de língua, mas também problemas de indisciplina, baixa autoestima e dificuldades de participar de trabalhos em grupos, Baladeli (2010) buscou a interação e a participação dos alunos de SAALP em atividades lúdicas e jogos, e, com o engajamento progressivo deles nas propostas, realizou atividades de leitura e interpretação de diferentes gêneros discursivos a fim de ampliar o acesso dos alunos a diferentes discursos que circulam na sociedade. Os resultados contribuem para apontar a relevância do trabalho com gênero discursivo na sala de aula e a viabilidade de práticas pedagógicas diferenciadas no contexto das SAALP, que permitam ao aluno a compreensão da função social da linguagem e do seu papel como interlocutor dos vários discursos que circulam na sociedade. Mesmo a pesquisadora tendo alcançado resultados positivos com sua prática, salientamos que a pesquisa desvirtuou os objetivos da SAALP – a superação de dificuldades de aprendizagem de conteúdos linguísticos, para uma questão teórico-metodológica atualmente em voga que a autora almejava debater: os gêneros como objeto de ensino e de aprendizagem.

Desenvolvida no âmbito do PDE²¹, a pesquisa de Mothes (2010) – “Atividades lúdicas e o desenvolvimento da escrita” – teve como objeto o uso de atividades lúdicas e jogos tradicionais como quebra-cabeça, jogo da memória, jogo da velha e dominó como um caminho para o envolvimento e o desenvolvimento do gosto pela leitura e pela escrita. Embora a maior parte das propostas de produção solicitadas na intervenção não tenha levado em conta as condições de produção, debatidas por estudiosos da concepção dialógica de linguagem, os resultados desse trabalho demonstraram que as atividades com o lúdico constituem uma excelente ferramenta pedagógica para o aprendizado nas SAALP,

²¹ O PDE consiste numa política pública do Estado do Paraná, que busca estabelecer o diálogo entre os professores do Ensino Superior e os da Educação Básica, através de atividades teórico-práticas orientadas, tendo como foco a produção de conhecimento e mudanças qualitativas na prática escolar (Disponível em <http://www.gestaoescolar.diaadia.pr.gov.br/modules/conteudo/conteudo.php?conteudo=20>. Acesso em 10 de fevereiro de 2012).

compreendendo-se o brincar em seus dois aspectos: brincar espontaneamente e o brincar para aprender.

Também como parte das proposições do PDE/Paraná e dando enfoque ao trabalho com o lúdico, a pesquisa de intervenção “Atividade lúdica: recurso educacional da sala de apoio à aprendizagem”, de Jobbins (2009), que focalizou o aprendizado das convenções ortográficas, demonstrou que a utilização de jogos e outras brincadeiras pode ser eficaz para estimular o clima de cooperação em sala de aula e minimizar alguns dos problemas apresentados pelos alunos no que diz respeito ao emprego correto da grafia das palavras. Concordamos com Jobbins (2009) que o trabalho com as normas ortográficas – questão ainda mal resolvida no ensino da língua portuguesa – mostra-se oportuno nas SAALP, pois, conforme aponta Morais, os erros de ortografia “funcionam como uma fonte de censura e de discriminação, tanto na escola como fora dela” (2001, p. 18), o que torna necessário que a escola promova o seu domínio como forma de inclusão social. No entanto, acreditamos que é necessário primeiramente perscrutar os tipos de erros ortográficos cometidos pelos alunos para, num segundo momento, propor diferentes alternativas metodológicas, tendo em vista a tipologia de erros constatada.

Outro artigo ligado ao PDE é “Discurso e leitura: a prática discursiva da leitura na Sala de Apoio à Aprendizagem de Língua Portuguesa” (FONTANINI, 2011). Na proposta de intervenção, a autora buscou desenvolver, junto a alunos da SAALP – 6º ano de uma escola do Norte do Paraná, práticas de leitura norteadas pelos pressupostos da Análise do Discurso, levando em consideração a relação sujeito/linguagem/história e ideologias. Fontanini (2011) aponta que a intervenção contribuiu para que o trabalho com a prática discursiva da leitura fosse efetuado pelos alunos, no entanto, não esclarece de que forma a pesquisa foi realizada, que textos foram selecionados e que atividades foram desenvolvidas em classe, o que nos traz dificuldades para que compreendamos as contribuições dessa perspectiva para o aprimoramento das práticas leitoras em SAA.

Dialogando com nossa pesquisa, na área da Psicopedagogia, encontramos três trabalhos que focalizam as SAA e que trazem discussões enriquecedoras para a discussão que pretendíamos desenvolver. Um deles é o artigo “Sala de apoio à aprendizagem: significações de dificuldades de aprendizagem para alunos e professores” (OLIVEIRA *et al.*, 2009) em que os autores, a partir de observação de aulas e entrevistas, analisam as concepções a respeito de dificuldades de aprendizagem de alunos e professores que participam diretamente das SAALP

SAAM em duas escolas estaduais em Londrina-PR, comparando-as à concepção inferida na legislação do Programa. Ao partir da perspectiva teórica de Piaget, para quem a aprendizagem é uma construção que se produz em um amplo contexto, Oliveira *et al.* (2009) constatam que, tanto nos documentos que oficializam as SAA como na visão dos professores, predomina o conceito estigmatizante de que o não aprender é culpa do aluno e, por consequência, de sua família, visão que é assimilada também pelos próprios educandos. Os autores chamam a atenção para o fato de que essa rotulação acaba por inviabilizar os objetivos para os quais um espaço de apoio à aprendizagem é instituído, tornando urgente, no âmbito da formação docente, a reflexão acerca dos fatores interatuantes nos processos de aprendizagem, os quais abarcam elementos como os vínculos afetivos que o professor estabelece com o ensinar e as motivações dos alunos para o aprender.

Ao estender a discussão proposta nesse artigo, Oliveira, em seu trabalho de pós-doutorado, cujos resultados são apresentados no artigo “Resiliência e insucesso escolar: uma reflexão sobre as salas de apoio à aprendizagem” (OLIVEIRA; MACEDO, 2011), traz para o debate a relação entre insucesso escolar e resiliência, definida no âmbito da Psicologia como a capacidade que o indivíduo desenvolve para enfrentar e superar as dificuldades. As pesquisadoras ressaltam que, ao atribuir o fracasso escolar exclusivamente ao aluno e a sua família, a escola “desresponsabiliza-se” pelo não aprender, não concorrendo para o desenvolvimento da resiliência em seu espaço de atuação.

Para essa reflexão, traz acréscimo ainda o artigo “Significações do erro em alunos nas salas de apoio à aprendizagem”, produzido por Bianchini *et al.* (2009), que investigam significações dos alunos das SAA de uma escola de Londrina-PR e os sentimentos despertados quando estão diante de uma situação de erro. Diferentemente das reflexões piagetianas, que tomam o erro como algo construtivo, como parte do processo de construção do conhecimento, os dados coletados pelos autores da pesquisa, por meio de entrevistas e observações de aulas, indicam que nas SAA o erro é visto como incompetência do aluno em suas produções. “Não é percebido como parte do processo, mas como oposto ao aprender. É associado às dificuldades de aprendizagem que, também equivocadamente são compreendidas como problemas do aluno e são classificadas como negativas e impeditivas do aprender” (BIANCHINI *et al.*, 2009, p. 7800).

Esses trabalhos dialogam com nossa pesquisa ao fornecerem subsídios para a necessidade de que o docente da SAALP oportunize aos alunos situações de reflexão sobre

suas práticas de oralidade, leitura e produção escrita, auxiliando-os a compreenderem suas ações concebidas como inadequadas sob outro viés, entendendo, segundo Piaget (1977), os aspectos positivos nessa atividade. Ao auxiliar o aluno a compreender seu “erro”, o professor possibilita que o aluno reflita sobre as próprias ações, para, num outro momento, atuar num plano de revisão, planejamento e ajustes nos procedimentos da própria ação, constituindo a SAA como um espaço favorável à promoção da resiliência.

A escassez de trabalhos que tenham como lócus de pesquisa as SAALP levou-nos a necessidade de vasculhar pesquisas que abranjam outros contextos, como as salas de reforço, salas de contraturno, salas de recuperação e as Salas de Apoio Pedagógico – SAP – instituídas na cidade de São Paulo, em 1994, também com a finalidade de propiciar a superação de defasagens no aprendizado de conteúdos de Língua Portuguesa e/ou Matemática por parte dos alunos das séries iniciais ou finais do Ensino Fundamental.

Encontramos, assim, o artigo “Leitura e produção textual em língua materna: um trabalho junto a alunos de 5ª série com defasagem de aprendizagem”, em que a autora, Granville (2005), demonstra os resultados alcançados com um projeto desenvolvido junto a quatro professores, buscando minimizar as dificuldades, em leitura e produção textual em língua materna, de sessenta e um alunos inseridos em salas de reforço em duas escolas do interior paulista. Tendo como base pressupostos teóricos interacionistas, que concebem a leitura como um processo que compreende tanto a informação presente na página impressa quanto aquela que o leitor traz para o texto (KLEIMAN, 1995; MOITA LOPES, 1996), o trabalho, realizado em reuniões mensais, consistiu em orientações aos professores sobre aspectos do ensino e da aprendizagem da língua portuguesa, troca de informações a respeito da evolução dos alunos na leitura e na produção escrita, planejamento de ações com atividades destinadas a alunos que, embora matriculados no 6º ano, ainda não sabiam ler e escrever e com atividades destinadas a alunos que sabiam ler e escrever, mas ainda com dificuldades. Conforme Granville (2005), o projeto alcançou resultados satisfatórios e os alunos melhoraram consideravelmente o desempenho em língua materna, avançaram no processo de aprendizagem e atingiram um nível maior de letramento, aspectos que validam as teorias que propõem um trabalho interativo com leitura-produção textual em classes de 6º ano do ensino fundamental, com defasagem nesse componente curricular, bem como corroboram a necessidade de se promover cursos e encontros para preencher os espaços vazios na formação do docente de língua portuguesa.

Num viés bastante próximo de nossa pesquisa, encontramos a dissertação de mestrado, “Aprendizagem escolar na Sala de Apoio Pedagógico – SAP: uma experiência pedagógica baseada nos pressupostos construtivistas”, de Watanabe (2008). A pesquisadora tomou como objeto de estudo o desenvolvimento e análises dos resultados de uma intervenção colaborativa junto a uma professora que atuava em SAP de uma Escola Municipal de Ensino Fundamental de São Paulo, espaço que prioriza o trabalho com alunos das séries iniciais com pouco domínio na leitura e na escrita. Norteando-se pelos princípios teóricos construtivistas – que valorizam a relação sujeito-objeto de conhecimento de modo interdependente – e a metodologia da pesquisa-ação, Watanabe (2008), ao longo de um semestre letivo, desenvolveu com a professora-colaboradora diversas ações que abrangeram o planejamento, a organização, o acompanhamento, a avaliação de rotinas alfabetizadoras, o diálogo sistemático a respeito das questões do ensino e da aprendizagem de leitura e escrita, dos problemas, dilemas e dificuldades no âmbito das SAP, como frequência, dispersão e dificuldades em aprender. Os resultados apontaram modificações qualitativas no fazer pedagógico da professora da SAP. As práticas de leitura e escrita, no início pautadas mais na verbalização desses conteúdos aos alunos, foram transformadas durante a pesquisa, pelas intervenções da pesquisadora, que orientou a professora-colaboradora a organizar diversas situações de leitura e escrita, numa abordagem social de língua.

Acreditamos que essa pesquisa traz, dentre outras contribuições, um elemento fundamental na promoção das orientações aos docentes que atuam em contextos de dificuldades de aprendizagem: a necessidade de tomar como ponto de partida os problemas colocados pela prática cotidiana do professor. Conforme destaca Watanabe (2008), no âmbito da formação docente contínua é importante se ter cuidado para não trabalhar textos acadêmicos inicialmente a fim de não se reforçar a ideia de que as respostas estão nas teorias, prontas.

Ao tecermos comparações entre a pesquisa de Watanabe e a nossa, verificamos que naquela há um trabalho com as situações didáticas como organizadoras do ensino da leitura e da escrita, sem se aprofundar a abordagem das dificuldades mais específicas dos alunos envolvidos no Programa, enquanto que, em nossa pesquisa, as ações voltam-se às necessidades do contexto da SAA, refletindo-se o caráter processual, portanto gradual e contínuo da leitura e da escrita, como também os elementos intrínsecos à escrita, como ortografia, coesão e pontuação, pouco desenvolvidos pelos alunos da SAALP.

Para os objetivos desta pesquisa, chama-nos a atenção também a tese de doutorado “Construção de aprendizes de leitura e escrita através de exercícios didáticos: um estudo de caso” (SILVA, 2006). Por meio de um estudo de caso, realizado através da metodologia da pesquisa-ação, o autor investiga a elaboração e a implementação de exercícios de leitura, produção textual e análise linguística, fundamentados nas noções de gênero e texto, numa turma de 7º ano de ensino fundamental, pertencente a uma escola pública estadual, no subúrbio de Campinas-SP, considerados defasados na aprendizagem, o que justificou a sua separação numa turma de recuperação de aprendizagem. Os resultados apontaram que a intervenção realizada possibilitou a construção dos alunos do 7º ano como sujeitos leitores e escritores e com atributos mais favoráveis e a construção dos professores como profissionais um pouco mais otimistas quanto à capacidade de aprendizagem dos alunos, embora os usos linguísticos responsáveis pela caracterização do texto tenham sido pouco focalizados nos exercícios, em virtude da forte influência do livro didático nas ações da professora participante.

Silva (2006) também chama a atenção para a sobreposição dos saberes escolares²² aos saberes acadêmicos como constitutiva do processo de formação contínua do professor.

Eu insistia para que a professora participante abandonasse os saberes escolares na intervenção pedagógica. Finalizando esta pesquisa, acredito que o completo abandono desses saberes seja impossível, pois, além de existirem como traços na memória da professora participante exemplificados em sua ação, os demais agentes e materiais didáticos de apoio, atores humanos e não-humanos, também estão impregnados por tais saberes, e afetam as ações no espaço complexo da sala de aula de língua materna (SILVA, 2006, p. 153).

Desse modo, no contexto da formação contínua do professor da SAALP, há se tomar atenção para os demais elementos não-humanos, constitutivos do espaço complexo da sala de aula, como o caderno “Orientações Pedagógicas”, que conforme inferimos pelas pesquisas de Angelo (2007), Angelo e Fracasse (2009) e Duarte (2011), encontra-se arraigado nos saberes

²² Segundo Signorini (2000), os “saberes escolares” são os conhecimentos construídos pela tradição do ensino de língua materna e incorporados à prática do professor, sendo alguns desses saberes reprovados pela academia, devido à abordagem prescritiva desencadeada por eles, diferentemente dos “saberes acadêmicos”, que são os conhecimentos elaborados pela pesquisa universitária, disseminados via curso de formação inicial e contínua ou propostas curriculares para a formação de professores.

escolares, da tradição do ensino de língua materna, exigindo pouco esforço de compreensão, produção ou reflexão dos alunos.

Finalmente, como pontos principais desse “Estado da Arte”, salientamos:

Quadro 4: O Estado da Arte da SAALP

Síntese das discussões sobre o Estado da Arte da SAALP

- As pesquisas voltadas às SAALP são em número pequeno ainda, focalizando o caderno “Orientações pedagógicas”, realizando diagnóstico desse Programa, ou ainda relatando intervenções nesse contexto.
- Não há pesquisas que abordem a formação de docentes, inicial ou contínua, para as SAALP.
- As pesquisas apontam que o caderno “Orientações pedagógicas” apresenta diversos problemas, tanto na condução das atividades de leitura como nas orientações para a produção escrita.
- Algumas pesquisas forçam uma abordagem teórica para as SAALP, muitas vezes não condizente com os objetivos para os quais essas classes foram constituídas. É o que acontece na pesquisa de Angelo (2007), que sugere uma perspectiva interacionista-sócio-discursiva para nortear as atividades de leitura, e na de Baladeli (2010), que investe na Teoria dos Gêneros a orientar o ensino da leitura.
- Há necessidade de mais pesquisas no intuito de se buscar caminhos para melhorar os resultados do Programa.
- As investigações indicam que as atividades com o lúdico constituem uma excelente ferramenta pedagógica para o aprendizado nas SAALP.
- Da área da Psicopedagogia, as pesquisas demonstram que nas SAA o erro é visto como incompetência do aluno em suas produções, desresponsabilizando-se a escola pelo não aprender e desestimulando o aluno a enfrentar e superar as dificuldades.
- De modo geral, as pesquisas legitimam as teorias que propõem um trabalho interativo com leitura-produção textual em classes com defasagem de aprendizagem, bem como confirmam a necessidade de formação inicial e contínua fundada nos pressupostos do interacionismo.
- Pesquisas qualitativas colaborativas, que auxiliem o professor a planejar, organizar

e atuar em SAALP, mostram-se um caminho adequado para modificar o fazer pedagógico nesse contexto.

- No âmbito da formação contínua, é preciso tomar como ponto de partida não a inculcação de teorias linguísticas e pedagógicas, mas os problemas e necessidades que surgem na prática cotidiana do professor de SAALP.

Fonte: organizado pela pesquisadora

Avaliamos que o mapeamento e a discussão do Estado da Arte relacionado à SAA permitiram-nos conhecer o que já foi produzido acerca desse contexto para então buscar o que ainda é necessário saber e construir sobre o ensino e a aprendizagem no âmbito da SAALP.

Neste capítulo, tencionamos levantar informações e características do Programa SAALP. A partir do inventário, análise e discussão a respeito dos documentos que regem a iniciativa, dos materiais didáticos disponibilizados aos docentes e alunos e das pesquisas que trazem uma reflexão concernente à SAALP ou a um contexto próximo a este, ponderamos sobre a necessidade de se desenvolver um trabalho de formação contínua que propicie ao professor condições de auxiliar os alunos a superar, de forma gradativa e contínua, as dificuldades de aprendizagem na leitura e na produção escrita.

3 METODOLOGIA

Este capítulo, estruturado em quatro seções, tem por finalidade expor ao leitor uma visão geral da pesquisa por meio da apresentação de sua metodologia de investigação, do cenário da pesquisa, das etapas que constituíram o trabalho de geração dos dados, incluindo-se os instrumentos usados para a coleta e os procedimentos para a análise dos dados.

Assim, na seção 3.1, apresentamos os princípios teórico-metodológicos que orientaram o desenvolvimento da pesquisa; na seção 3.2, descrevemos o cenário da investigação – a escola, a SAALP pesquisada e os sujeitos participantes; em 3.3, detalhamos as etapas e os instrumentos utilizados. Na seção 3.4, apontamos os procedimentos para a análise dos dados.

3.1 TRAJETÓRIA TEÓRICO-METODOLÓGICA DA PESQUISA: INSERÇÃO NA LA CONTEMPORÂNEA

Esta Tese insere-se no campo de estudos da LA contemporânea, porque é uma pesquisa interdisciplinar/transdisciplinar em que linguagem, psicologia e educação interagem para produzir modos de compreensão sobre uma problemática social, neste caso a respeito do fazer docente junto a alunos com dificuldades de aprendizagem em Língua Portuguesa, de maneira que possam ser vislumbradas algumas alternativas de ação para esse contexto de uso da linguagem (PENNYCOOK, 2006; MOITA LOPES, 2006).

Salientamos que, ao partirmos da perspectiva contemporânea da LA, distanciamos-nos um pouco do que Moita Lopes (2006) denomina de formas tradicionais, desgastadas, de pensar, teorizar e fazer LA. Afastamo-nos, assim, da perspectiva unidirecional de que LA é aplicação de teorias linguísticas desenvolvidas por conceituados linguistas que, a partir de análises e descrições, fornecem subsídios para os linguistas aplicados, professores e pedagogos – visão que define para a LA um papel secundário e subserviente, portanto, de menor prestígio em relação à Linguística (CORACINI, 1998; MOITA LOPES, 1996). Reagimos contrariamente, também, à ideia de que esse campo de estudos cumpre uma tarefa solucionista, ao lhe caber o papel de observar a realidade da sala de aula, teorizar e fornecer soluções ou receitas para os problemas relativos à linguagem com que se defrontam os professores e alunos em sala de aula, procedendo-se “como se a passagem da teoria à prática se desse natural e diretamente, sem interferências de qualquer ordem” (CORACINI, 1998, *on line*). Situamo-nos, ainda, numa abordagem discordante ao ideário de uma LA

descompromissada com a realidade social, que não se questiona a respeito dos interesses a que seu trabalho se serve, contribuindo, desse modo, para a manutenção das práticas sociais injustas e desumanas (LEFFA, 2001; MOITA LOPES, 2006; PENNYCOOK, 2006).

Somos partidários, então, de uma LA indisciplinar/transgressiva (MOITA LOPES, 2006; 2009; PENNYCOOK, 2006); de uma LA que busca “criar inteligibilidade sobre problemas sociais em que a linguagem ocupa lugar central” (MOITA LOPES, 2006, p. 14); que argumenta em direção a um arcabouço teórico crítico-transformador (PENNYCOOK, 1998; 2006); que tenciona responder ao que a sociedade precisa (LEFFA, 2001), trazendo “ganhos a práticas sociais e a seus participantes, no sentido de uma melhor qualidade de vida” (ROJO, 2006, p. 258).

A LA é indisciplinar, ou antidisciplinar, porque, na tentativa de construir conhecimentos mais responsivos à vida social, estabelece diálogo com outras áreas de conhecimento, especialmente as que focalizam a sociedade, a política, a psicologia e a educação, instituindo-se, assim, como uma área na fronteira, sem limites rígidos, híbrida e heterogênea. É, também, transgressiva porque está engajada em um modo de pensar problematizador; “almeja atravessar fronteiras e quebrar regras; tem como meta um posicionamento reflexivo sobre o que e por que atravessa [...]; *é pensada para a ação e a mudança*” (PENNYCOOK, 2006, p. 82, grifos nossos). Assim, esta pesquisa, fundamentada numa perspectiva sócio-histórica de linguagem, busca na psicologia social de Vygotsky (1994; 1998) e na filosofia de linguagem do Círculo de Bakhtin (BAKHTIN/VOLOCHINOV, 1999[1929]) e de seus seguidores, produzir significados sobre a atuação docente em SAALP, no intuito de provocar, nesse contexto, por meio de estudos críticos e intervencionistas, verdadeiras transformações no processo de ensino e de aprendizagem em SAA, a partir da formação docente.

Entendemos que as situações de uso da linguagem no contexto de SAALP apresentam um caráter complexo, efêmero e dinâmico, não tornando a ocorrer sempre da mesma forma, situação que inviabiliza a busca de receita ou soluções. Buscamos, antes, em concordância com Moita Lopes (2006), problematizar as questões com que nos deparamos ao nos inserirmos no contexto da SAALP, construindo inteligibilidades, de forma a produzir conhecimento e alternativas para se resolverem ou minimizarem-se os problemas de uso da linguagem evidenciados em SAALP.

A LA contemporânea, ao centralizar-se nas demandas da vida social, cada vez mais se empenha na produção de conhecimentos que acarretem benefícios para os seres humanos. Como afirma Moita Lopes, “são necessárias teorizações que dialoguem com o mundo contemporâneo, com as práticas sociais que as pessoas vivem, como também desenhos de pesquisa que considerem diretamente os interesses daqueles que trabalham, agem etc.” (2006, p. 23), no contexto de aplicação. Sobre essa questão, trazemos para a pesquisa as proposições de Leffa (2001) no que se refere ao problema pesquisado e o modo como conduzir a investigação em LA. Em se tratando da primeira questão, segundo o autor,

[...] não criamos problema para pesquisar, mas pesquisamos os problemas que já existem. Não trazemos o problema para o laboratório, limpo e desinfetado, cuidadosamente desembaraçado de todas as variáveis que possam atrapalhar ou sujar nossas hipóteses. Fazemos o caminho inverso. Saímos do laboratório e vamos pesquisar o problema onde ele estiver: na sala de aula, na empresa ou na rua. Figurativamente falando, sujamos as mãos na pesquisa. Fazemos o que já dizia Goodman na década de 60, ao afirmar que sua pesquisa sobre leitura era feita com alunos de verdade em aulas de verdade (LEFFA, 2001, p. 07).

No caso desta pesquisa, após percebermos a angústia de nossa aluna por não saber como conduzir o ensino da leitura e da escrita na SAALP, imergimos nessa realidade e observamos os problemas e dificuldades como eles se encontravam – e não como gostaríamos de encontrá-los, e, por isso, estamos mais próximos de “responder ao que a sociedade precisa” (LEFFA, 2001, p. 05).

Outro aspecto ressaltado por Leffa refere-se à maneira como se conduz a pesquisa em LA: “o conhecimento é construído não pela extração de dados a partir de informantes previamente selecionados, mas pela convivência com esses informantes – que ajudam a construir o conhecimento, do qual muitas vezes serão os primeiros a se beneficiarem” (2001, p. 11). Nesse sentido, professor e alunos de SAALP, por não apenas fornecerem informações, mas por atuarem como colaboradores, refletindo, questionando, apontando caminhos para o fazer pedagógico em SAA, constituíram-se como coconstrutores da pesquisa.

Ao colocar-se no campo de atuação da LA contemporânea e propor-se à construção e reconstrução de conhecimentos em SAALP, numa perspectiva transformadora, esta pesquisa adquire uma multiplicidade de características metodológicas, configurando-se como uma pesquisa metodologicamente híbrida. Construimos, assim, um estudo qualitativo-interpretativista, de cunho etnográfico escolar, e empregamos como procedimentos de

investigação a pesquisa-ação colaborativa e o estudo de caso. Trataremos dessas características na próxima seção.

3.1.1 Pesquisa qualitativo-interpretativista de vertente etnográfica escolar: pesquisa-ação colaborativa e estudo de caso

Segundo De Grande, o pesquisador em LA tem no paradigma qualitativo-interpretativista “a opção privilegiada para desenvolver investigações” (2011, p. 23). Isso porque esse paradigma evidencia “a natureza socialmente construída da realidade social, a íntima relação entre o pesquisador e o que é estudado, e as limitações situacionais que influenciam a investigação” (DENZIN; LINCOLN, 2006, p. 23). Em nossa pesquisa, entendemos o fazer científico como uma atividade atrelada a fatores sociais, aos acontecimentos, valores, crenças e formas coletivamente construídas de ver e refletir o mundo, o que implica adotarmos um ponto de vista sensível a e comprometido com a situação em que os dados são gerados. Procuramos, assim, adentrar profundamente na SAALP selecionada para a pesquisa, para conhecer o contexto sócio-histórico-cultural-educativo dos alunos, os modos de pensar e de agir do professor, os diálogos, mediações e interações efetivadas no cotidiano da sala de aula, no intuito de, a partir desses conhecimentos, contribuir para alterar as ações cotidianas em sala de aula, visando à melhoria da qualidade do ensino e da aprendizagem oferecidos em SAA.

Lüdke e André apontam três características basilares do paradigma qualitativo e que fazem correlação com nossa pesquisa:

- a) o problema não resulta de hipóteses concebidas previamente pelo pesquisador, mas sim de um contato direto desse com o fenômeno dentro de um contexto definido sócio-historicamente, objetivando apreender como os sujeitos envolvidos percebem a sua realidade; b) a análise dos dados busca compreender as interações pessoais dentro do contexto onde elas ocorrem, obtendo uma perspectiva holística, ou seja não fragmentada da realidade; c) sujeito e objeto não podem ser dissociados, o que torna o pesquisador parte integrante do processo de investigação (LÜDKE; ANDRÉ, 1986, p. 12).

Desse modo, ao pesquisarmos a SAALP a partir do paradigma qualitativo-interpretativista, buscamos investigá-la, de maneira holística, no próprio universo onde docente e alunos agem e interagem, voltando a preocupação ao “como” e ao “por quê?” se

desenvolvem as ações docentes e discentes, “como” são os procedimentos desenvolvidos pelos sujeitos pesquisados (VASCONCELOS, 2002).

Partilhamos, também, nesta pesquisa, dos critérios que refletem o paradigma qualitativo, na visão de Maxwell (1992):

a) validade descritiva: para subsidiar uma informação ou elucidar um ponto de vista, confirmando que os dados não são tendenciosos, buscamos expor os acontecimentos e situações que sobrevieram no decorrer da pesquisa;

b) validade interpretativa: procuramos captar a perspectiva dos sujeitos participantes, interpretando suas opiniões, crenças, avaliações, contradições, intenções e emoções;

c) validade teórica: tomamos uma teoria sobre o fenômeno em estudo, mas esta foi formulada ao mesmo tempo que houve a incursão no campo de pesquisa e a análise dos dados;

d) generabilidade: entendemos que os resultados obtidos na nossa pesquisa podem ser transpostos para outros ambientes, auxiliando na interpretação de outros casos similares, que retratem dificuldades de ensino e de aprendizagem da língua materna;

e) validade avaliativa: outros pesquisadores poderão avaliar nosso trabalho, apontando pontos positivos e obscuros, de modo a enriquecer futuras pesquisas que abordem o contexto da SAALP.

Consideramos que a opção pela pesquisa qualitativo-interpretativista trouxe à mostra o dinamismo interno do âmbito da SAALP, em sua continuidade, complexidade e totalidade. A ênfase no processo, não no produto (LÜDKE; ANDRÉ, 1986), permitiu-nos observar como as dificuldades de aprendizagem em língua materna se manifestam nos procedimentos, atividades e interações cotidianas em SAALP, o que nos deu subsídios para intervir no saber e no fazer docente nesse contexto.

Para a análise da prática pedagógica em SAALP, levamos em conta, também, que o “olhar etnográfico” (DE GRANDE, 2011) era imprescindível para o desenvolvimento da pesquisa a que nos propúnhamos. Isso porque a etnografia pode captar melhor o processo educativo, a rotina e as experiências dos indivíduos que constroem o cotidiano escolar, as interações e mediações em sala de aula e suas consequências para o ensino e a aprendizagem (ANDRÉ, 1995).

Destacamos duas das características mais importantes da abordagem etnográfica em educação, que são levadas em conta na condução e no desenvolvimento da nossa pesquisa.

Uma delas é “a vivência prolongada, convívio estreito e por tempo longo do pesquisador com os agentes ou sujeitos escolhidos” (VASCONCELOS, 2002, p. 285). Nosso trabalho de campo estendeu-se por um período de nove meses, desde o contato inicial até a entrevista final com o professor. Interagimos com os sujeitos em seus contextos naturais, ou seja, no cotidiano da sala de aula e no espaço de hora-atividade do professor, no intuito de entender e interpretar suas ações, pontos de vista, intenções, atitudes e significações atribuídas às suas experiências e vivências. Outra característica peculiar da abordagem etnográfica que trazemos para esta investigação é a “obtenção de uma grande quantidade de dados descritivos” e “utilização de diferentes técnicas de coleta e de fontes variadas de dados” (ANDRÉ, 1997, p. 38-39). Com o objetivo de estruturar o quadro configurativo da realidade da SAALP, obtivemos uma ampla quantidade de material produzido pelos sujeitos, depoimentos, textos produzidos pelos alunos, atividades de leitura e escrita elaboradas pelo professor e respondidas pelos alunos, diálogos em sala de aula entre professor e alunos, diálogos entre pesquisadora e professor. Para obter todo esse material, fizemos uso de vários métodos como observações participantes, entrevistas, sessões reflexivas e combinamos instrumentos como questionários, roteiros de discussão de textos, textos teóricos e gravações em áudio e vídeo, diários de campo.

Em se tratando de formação docente, Vasconcelos destaca que as vantagens do estudo etnográfico consistem em possibilitar:

[...] a aproximação do pesquisador com o sujeito-pesquisado, o professor, bem como a de dar voz ao professor e de instá-lo a verbalizar sobre seu fazer educativo e como ele interpreta esse seu fazer. No caso do professor de português, é a oportunidade de ele verbalizar e, portanto, refletir, sobre os conteúdos que ele desenvolve em sala de aula, por que e com que finalidade desenvolve esses e não outros, a serviço de quem ele está quando seleciona e trabalha sobre os conteúdos selecionados, e isso permite levar o professor a uma tomada de consciência sobre o seu fazer educativo-linguístico (VASCONCELOS, 2002, p. 285).

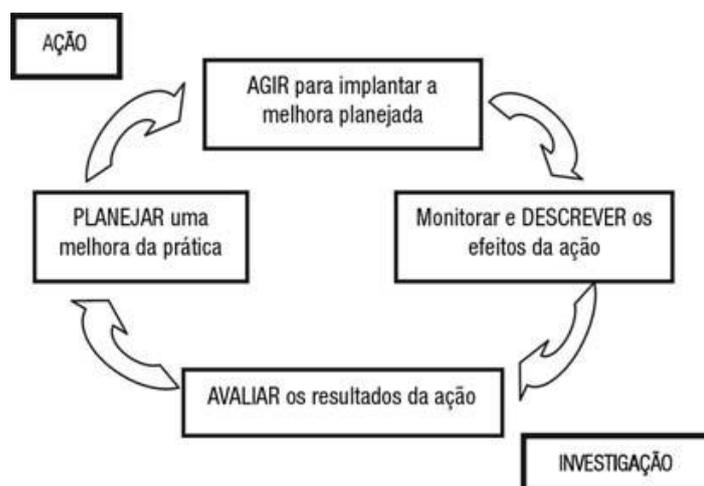
Em nossa pesquisa, a aproximação com o professor da SAA possibilitou constatar sua visão a respeito dos aspectos e problemáticas que envolvem o contexto escolar, como também permitiu instigar o docente a refletir sobre suas concepções acerca do processo de ensino e aprendizagem da língua materna, levando-o, desse modo, a uma “tomada de consciência” (VASCONCELOS, 2002, p. 285).

Elegemos, também, a pesquisa-ação porque buscamos problematizar o fazer docente na conjuntura da SAALP com a finalidade de instigar mudanças nas atitudes e comportamentos do professor, de modo que este proporcionasse aos alunos que frequentavam o Programa práticas pedagógicas condizentes com as necessidades educativas desses alunos. Dessa forma, tencionamos garantir um dos principais objetivos da pesquisa-ação, que consiste em oferecer “aos pesquisadores e grupos de participantes os meios de se tornarem capazes de responder com maior eficiência aos problemas da situação em que vivem, em particular sob a forma de diretrizes de ação transformadora” (THIOLLENT, 2002, p. 8).

Nos termos de Tripp (2005), a pesquisa-ação corresponde a um dos vários tipos de investigação-ação, sendo essa um termo comum empregado para descrever qualquer processo que segue um ciclo no qual se busca aperfeiçoar a prática pelo movimento sistemático entre agir no campo da prática e investigar a respeito dela: “Planeja-se, implementa-se, descreve-se e avalia-se uma mudança para a melhora de sua prática, aprendendo mais, no correr do processo, tanto a respeito da prática quanto da própria investigação” (TRIPP, 2005, p. 446).

O esquema apresentado por esse autor – e que assumimos como pressuposto orientador de nossa pesquisa-ação – sugere as fases do ciclo básico da investigação-ação:

Figura 1: Representação em quatro fases do ciclo básico da investigação-ação



(TRIPP, 2005, p. 446).

Em nossa pesquisa-ação, a busca da transformação do fazer docente e, conseqüentemente, da melhoria da qualidade de leitura e escrita dos alunos da SAALP da

escola investigada, implicou o diagnóstico das condições de ensino e de aprendizagem oferecidas nesse contexto. Esse diagnóstico, ao revelar uma lacuna na compreensão do caráter processual da leitura e da escrita por parte do professor da SAA, permitiu o planejamento da ação, o qual apontou alternativas, visando à conscientização do professor em relação à transformação de sua prática, pelo entendimento dos aspectos inerentes ao processo de leitura e produção textual. A fase da implementação, orientada pelo planejamento, compreendeu a realização de sessões reflexivas entre pesquisadora e professor, nas quais ocorreram discussões a respeito das dificuldades de aprendizagem dos alunos de SAA em conteúdos de Língua Portuguesa, bem como a respeito de referenciais teóricos orientadores da ação docente no trabalho com a leitura e a escrita, sempre objetivando incitar mudanças no ensino e na aprendizagem dessas práticas em SAALP. Essa fase envolveu também a elaboração de atividades de leitura e produção textual, com posterior aplicação dessas em SAALP. A etapa do monitoramento e descrição dos efeitos da ação foi imprescindível para informar que avanços estavam sendo obtidos no desenrolar da implementação e que intervenções ainda precisavam ser realizadas em prol da melhoria da qualidade da ação docente em SAA, gerando-se, assim, um novo ciclo de pesquisa-ação. Por fim, a avaliação indicou os ensinamentos da experiência.

Nos últimos anos, no cenário da investigação educativa contínua, diversos autores, como Jesus (2006), Franco (2004) e Pimenta (2005), têm reconfigurado o sentido e o significado da pesquisa-ação como pesquisa crítico-colaborativa, definindo-a como aquela que assume a colaboração como elemento fundamental ao processo de intervenção para desvendar sentidos da realidade. Nos termos de Magalhães, colaborar, no âmbito da pesquisa colaborativa, constitui uma ação com a finalidade de “possibilitar que os agentes participantes tornem seus processos mentais claros, expliquem, demonstrem, com o objetivo de criar, para os outros participantes, possibilidades de questionar, expandir, recolocar o que foi posto em negociação” (2004, p. 76). Para tanto, “[...] os facilitadores externos entram em relação colaborativa com os práticos e ajudam a articular suas próprias preocupações, a planejar as ações estratégicas para mudanças, a detectar os problemas e os efeitos das mudanças, bem como a refletir sobre sua validade e conseqüências” (JESUS; ALMEIDA; SOBRINHO, 2005, p. 4).

Pimenta delimita algumas características da pesquisa-ação crítico colaborativa:

a) [...] é condição fundamental no processo de desenvolvimento profissional de professores (investimento no estudo, na análise das práticas pedagógicas e institucionais); b) nesse processo, é requisito essencial partir das necessidades dos professores envolvidos e delas evoluir, consensualmente, para objetivos de pesquisa; c) a pesquisa-ação crítico-colaborativa apresenta resultados de alterações das práticas ao longo do processo. Este, no entanto, requer tempo para se implantar e amadurecer; d) à medida que os professores se percebem como capazes de analisar, refletir e alterar suas práticas, eles se fortalecem como pessoas e como profissionais. [...] e) os pesquisadores da universidade não podem (não lhes compete) alterar o sistema de ensino, a hierarquia, o autoritarismo vigente. Cabe-lhes fortalecer a profissionalidade dos professores, por meio de explicitação, registro, reflexão compartilhada, proposição, realização, acompanhamento e análise de projetos participativos a partir das necessidades dos professores e da percepção destes pelos pesquisadores. Com isso, possibilitam o alargamento dos espaços de decisão e de autonomia dos professores frente às imposições que lhes são impingidas (PIMENTA, 2005, p. 536-537).

Entendemos que esta pesquisa apresenta propriedades de uma pesquisa-ação crítico-colaborativa, visto que entramos numa relação colaborativa com o professor da SAALP, auxiliando-o, por meios de diversas ações pontuais, a refletir sobre a própria prática no trabalho com a língua materna, a construir, ao longo do processo, novos conhecimentos a respeito do processo de leitura e de escrita, a planejar ações em prol da melhoria da qualidade do ensino e da aprendizagem em SAALP, a alterar as ações cotidianas em sala de aula, a diagnosticar os problemas e os efeitos das mudanças nesse contexto de ensino, revigorando, assim, a profissionalidade do docente da SAA.

Duas outras características importantes da pesquisa-ação crítico-colaborativa fizeram-se presentes também em nossa pesquisa: o caráter formativo e o caráter emancipatório (FRANCO, 2004), uma vez que buscamos que o professor tomasse consciência das transformações que iam ocorrendo em si próprio e na sua prática, como também passasse a ter oportunidade de se libertar de mitos e preconceitos e do apego exagerado ao tradicionalismo acrítico, que muitas vezes funcionam como obstáculos na constituição de uma ação pedagógica autônoma, criativa, reflexiva e transformadora.

A caracterização deste estudo como uma pesquisa-ação voltada à compreensão e transformação de um fenômeno em seu contexto de vida real implica classificá-lo também como um estudo de caso. Leffa define o estudo de caso como uma “investigação profunda e exaustiva de um participante ou pequeno grupo. Procura-se investigar tudo o que é possível saber sobre o sujeito ou grupo escolhido e que achamos que possa ser relevante para a pesquisa” (2006, p. 14). Assim, na realização do nosso estudo, voltamos a atenção para uma

situação específica, envolvendo a linguagem – as ações de um docente em uma SAALP – e descrevemos os diversos processos envolvidos nessa situação, focalizando o problema em sua totalidade.

As características mais presentes no estudo de caso e implicadas nesta pesquisa são:

“1. Os estudos de caso visam à descoberta” (LUDKE; ANDRÉ, 1986, p. 18): esta pesquisa se fez e refez constantemente, pois no seu desenrolar muitas novas indagações e respostas emergiram. Constatamos, por exemplo, no decorrer das aulas ministradas pelo professor em SAALP, que lhe faltava o conhecimento do caráter processual da leitura e da escrita; para suprir essa lacuna, promovemos junto ao professor estudos e discussões a respeito do processo de leitura e de produção textual, com vistas a uma mudança de postura em relação a essas práticas na situação de ensino;

“2. Os estudos de caso enfatizam a ‘interpretação em contexto’” (LUDKE; ANDRÉ, 1986, p. 18): procuramos levar em conta no desenvolvimento da investigação os vários fatores intervenientes nas ações pedagógicas desenvolvidas em SAALP, como, por exemplo, inassiduidade dos alunos e a ausência constante de aulas em SAA, decorrente de paralisação de professores, festividades na escola, conselho de classe e outros;

“3- Os estudos de caso buscam retratar a realidade de forma completa e profunda” (LUDKE; ANDRÉ, 1986, p. 18): buscamos focalizar a SAALP e a ação docente como um todo, problematizando as características dos alunos, a dinâmica da sala de aula, a concepção do professor a respeito da SAALP, os materiais didáticos disponibilizados para a SAA, o modo de encaminhamento dos alunos ao Programa, a relação da escola com a SAA;

“4- Os estudos de caso usam uma variedade de fontes de informação” (LUDKE; ANDRÉ, 1986, p. 19): recorremos a uma variedade de dados, coletados em diferentes momentos: nas situações em sala de aula, nas sessões reflexivas com o professor e nos diálogos com o professor. Com todas essas informações, pudemos realizar a triangulação das informações, confirmar ou rejeitar hipóteses, descobrir novos dados, afastar suposições e levantar hipóteses alternativas;

“5- Os estudos de caso revelam experiência vicária e permitem generalizações naturalísticas” (LUDKE; ANDRÉ, 1986, p. 19). As intervenções realizadas nas práticas docentes em uma turma de SAALP compreendem apenas um recorte do universo englobado pela questão de pesquisa que procuramos contemplar neste trabalho. A generalização dos resultados para outros contextos, que abarcam problemas similares aos examinados nesta

pesquisa, fica mais ao critério do leitor quando se deparar com os resultados e conclusões da investigação;

“6- Estudos de caso procuram representar os diferentes e às vezes conflitantes pontos de vista presentes numa situação social” (LUDKE; ANDRÉ, 1986, p. 19): procuramos trazer diferentes visões e opiniões a respeito do problema abordado e colocamos também o nosso posicionamento sobre o SAALP, para que o leitor possa avaliar e chegar as suas próprias conclusões.

Conhecidas as características metodológicas desta investigação, passamos a descrever o *locus* da pesquisa: a escola, a SAALP pesquisada e os sujeitos participantes da pesquisa-ação colaborativa.

3.2 CENÁRIO DA PESQUISA

Para a constituição do cenário da pesquisa – do lugar em que estudamos o acontecimento da mediação colaborativa e pedagógica da SAALP, realizamos, nesta seção, a caracterização da escola onde se desenvolveu a pesquisa, da SAALP selecionada e dos sujeitos envolvidos.

3.2.1 Caracterização da escola

O Colégio que escolhemos é público e está situado em um bairro próximo ao centro da cidade de Irati-PR. Funciona nos turnos matutino, vespertino e noturno, oferecendo os seguintes cursos ou modalidades: Ensino Fundamental de 6º ao 9º ano; Sala de Recursos – Área da Deficiência Intelectual e/ou Transtornos Funcionais Específicos de 6º ao 9º ano; SAA, 6º e 9º ano – Português e Matemática; Ensino Médio; Ensino Profissionalizante: Técnico em Enfermagem; e o Curso Básico de Língua Espanhola, oferecido aos alunos do Ensino Médio pelo Centro de Línguas Estrangeiras Modernas – CELEM.

Em 2012, ano em que realizamos a geração de dados de nossa pesquisa, encontravam-se matriculados nessa escola 770 alunos, sendo 409 de Ensino Fundamental, 247 de Ensino Médio e 114 de Ensino Profissionalizante. A maior parte desses alunos era de baixa renda e residia no próprio bairro onde a escola está situada ou em outros bairros ou localidades próximos.

Nos últimos três anos, a escola chegou à meta programada no IDEB – Índice de Desenvolvimento da Educação Básica, obtendo as seguintes notas: em 2007, alcançou 4,1 (meta projetada: 3,7); em 2009, obteve 4,3 (meta 3,9); e em 2011, atingiu 4,1 (meta 4,1).

3.2.2 Caracterização da SAALP

O Programa SAA é ofertado na escola desde o ano de 2005. Até 2011, atendia apenas alunos do 6º ano do Ensino Fundamental. A partir de 2011, passou a atender também alunos do 9º ano. São oferecidas as duas modalidades de SAA: SAALP e SAAM.

Em 2012, no período de 06/03 (data do início da SAALP) a 1/11 (data da finalização da geração de dados), foram ministradas 106 aulas nessa turma, o que corresponde a 53 dias letivos de aula. Os alunos da SAALP foram encaminhados pela professora de Português, do 6º ano regular, inicialmente por meio de uma lista e, mais tarde, na data de 19/06/2012, houve a oficialização por meio da Ficha de Encaminhamento para SAALP. Após receber a lista, a Coordenação Pedagógica realizou uma reunião com os pais para explicar os objetivos do Programa e o modo de condução do trabalho didático em SAA.

A SAALP para alunos do 6º ano funciona no turno matutino, das 7h30 às 9h10, nas terças e quintas-feiras. A maior parte dos alunos que participa das aulas de apoio de Língua Portuguesa frequenta, na sequência, as de Matemática. Logo após participarem dessas aulas, os alunos precisam voltar para casa, pois a escola não oferece o almoço, e, então, devem retornar à escola, para cursar o 6º ano regular.

O espaço reservado para a SAA é pequeno, comportando doze carteiras, embora seja previsto no registro de classe ou livro de chamada do professor um número maior de alunos, vinte e um no total.

Todas as atividades realizadas pelos alunos ficam na escola, registradas em caderno escolar ou arquivadas em pastas individuais. Para o desenvolvimento das atividades em sala, os alunos recebem, no período da aula, todo o material pedagógico necessário: lápis, caneta, borracha, lápis de cor, folhas de papel sulfite ou almanaque e caderno.

No ano de 2011, dos vinte e um alunos que participaram da SAALP, cinco obtiveram aprovação direta para o 7º ano do Ensino Fundamental, oito foram aprovados por Conselho de Classe e sete foram retidos no 6º ano. O Quadro 5 permite a comparação desses números com os índices das demais escolas do município de Irati.

Quadro 5: Situação das SAALP em 2011, no município de Irati-PR

Escola	Número de alunos	AD	CC	RE	T
EP	21	5 23,81%	8 38%	7 33%	1 5,19%
A	23	7 30,43%	10 43%	5 22%	1 4,34%
B	09	7 77,78%	0	2 22%	
C	20	7 35%	7 35%	6 30%	
D	21	4 19,5%	9 43%	8 38%	
E	25	4 16%	11 44%	10 40%	
F	26	10 38,46%	6 23%	7 27%	3 11,53%
G	23	9 39,13%	8 35%	5 22%	1 4,34%
H	10	2 20%	3 30%	5 50%	
I	20	6 30%	6 30%	8 40%	
J	14	2 14,29%	9 64%	3 21%	

Fonte: Núcleo Regional de Educação de Irati-PR

Legenda:

T – alunos transferidos
 AD – aprovados diretos
 CC – aprovados por Conselho de Classe
 RE – reprovados
EP – escola pesquisada
 A - J – demais escolas do Município

Podemos constatar que a SAALP pesquisada está entre as salas que alcançaram menor índice de aprovação direta em 2011 e entre aquelas que tiveram um maior índice de aprovação por Conselho de Classe e de reprovação de alunos matriculados em SAA.

3.2.3 Os sujeitos

Constituem-se como participantes da pesquisa a pesquisadora, um professor e alunos de SAALP – 6º ano do Ensino Fundamental. Expomos, a seguir, o perfil desses participantes.

3.2.3.1 A pesquisadora

A proponente desta pesquisa é professora assistente na Universidade Estadual do Centro-Oeste – UNICENTRO/ Câmpus de Irati-PR, com dez anos de experiência na instituição, lecionando, dentre outras, as disciplinas de Língua Portuguesa, Linguística Aplicada, Linguagem, Sociedade e Educação, Leitura e Produção Escrita. A partir de 2011, passou a ministrar as disciplinas de Estágio Supervisionado em Língua Portuguesa e a supervisionar os estagiários em escolas de Ensino Fundamental e Médio. Coordenou projetos de extensão e ensino relacionados à prática de ensino da língua materna, como o projeto “Cidadania e construção do saber”, vinculado ao Programa “Universidade Sem Fronteiras: Subprograma Apoio às Licenciaturas” (SETI/PR), e o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência: Subprojeto Licenciatura em Letras (CAPES/ UNICENTRO). Além da atuação no Ensino Superior, conta com uma experiência de treze anos na Educação Básica, entre os anos de 1993 a 2006. Salientamos que, no início de 2012, a pesquisadora foi contemplada com o afastamento integral da UNICENTRO para cursar o Doutorado, o que lhe trouxe possibilidade de uma dedicação exclusiva à pesquisa.

Em conformidade com os procedimentos da pesquisa-ação, no processo de geração de dados, a pesquisadora esteve empenhada em solucionar um problema por meio de uma ação (THIOLLENT, 2002). Essa ação consistiu em um conjunto de atitudes que incluiu: a identificação de uma questão que pudesse estar trazendo dificuldades na prática pedagógica em SAALP; a geração de dados preliminares em SAALP; a formulação de hipóteses; o planejamento de ações para a conscientização do professor em relação à transformação de sua prática docente; a implementação das ações junto ao professor da SAA; o monitoramento e a descrição do efeito das ações em SAALP.

3.2.3.2 O professor da SAALP

Caracterizado como participante e colaborador da pesquisa-ação, o professor, com quem trabalhamos durante a intervenção realizada, concluiu o curso de Letras: Português e Inglês, no ano de 1998, na Universidade Estadual do Centro-Oeste/UNICENTRO. Nessa mesma instituição, obteve o título de Especialista em Ensino e Aprendizagem de Língua Portuguesa, no ano de 2001.

Seu ingresso na carreira docente deu-se ainda durante a graduação, em 1995, quando, como professor contratado pelo regime Consolidação das Leis do Trabalho – CLT, começou a lecionar Inglês para as séries finais do Ensino Fundamental e para o Ensino Médio. A partir de 2001, passou a lecionar também a disciplina de Português. Em 2004 e 2005, assumiu a função administrativa de vice-diretor, na escola em que se realizou a pesquisa. Em 2005, efetivou-se, por meio de concurso público, como professor de Inglês e também como professor de Português da rede estadual. Mesmo assumindo as vagas de Concurso Público, entre 2006 e 2011, atuou como Diretor da escola. Retornou às funções docentes, como professor de Inglês e de Português, em 2012.

No período em que atuou em funções administrativas, não participou de cursos e eventos relacionados à SAALP e à área de ensino e de aprendizagem da língua materna ou de línguas estrangeiras, mas apenas de oficinas/cursos a respeito de gestão administrativa oferecidos pelo NRE. Somente no final de 2011, realizou um curso de capacitação na área de Língua Portuguesa, visto que, nessa ocasião, o NRE não havia disponibilizado um específico para os diretores de escola. Conforme relatos do próprio professor, foi nessa oportunidade que ele obteve uma maior aproximação com os propósitos basilares das DCE, do Estado do Paraná.

No decorrer da pesquisa, o professor teve um papel crucial. Além de conceder entrevistas, colaborar com a geração de informações e de materiais e permitir a gravação de suas aulas em SAALP, empenhou-se na realização de leituras, na discussão dos textos teórico-metodológicos, na reflexão sobre seus procedimentos em sala de aula, bem como na elaboração e aplicação de atividades para os alunos de SAA.

3.2.3.3 Alunos da SAALP

São também participantes da pesquisa os alunos de SAALP – 6º ano do Ensino Fundamental. Pelo fato de o Programa não determinar a obrigatoriedade de permanência do aluno durante todo o ano letivo, e devido ao pouco acompanhamento e incentivo por parte da coordenação da escola, do professor da SAA e do professor da turma regular do 6º ano, a maior parte dos alunos da SAA escolhida não teve uma frequência regular às aulas. Desse modo, alguns alunos participaram de nenhuma, duas ou quatro aulas, enquanto outros

participaram de sessenta ou setenta aulas; alguns ingressaram no início do ano letivo e outros somente no final do primeiro semestre.

Segue a relação dos alunos matriculados na SAA selecionada, conforme o livro de chamada do professor, acompanhada da data de ingresso, do número de aulas cursadas (aula de 50 min) e do percentual dessas aulas. Por questões éticas, os alunos são identificados pela inicial do primeiro nome, seguido do número no livro de chamada. Ressaltamos que os pais desses alunos assinaram o “Consentimento Informado” (Apêndice 4), concordando com a participação dos filhos na pesquisa.

Quadro 6: Relação de alunos da SAALP em 2012

Alunos	Data de ingresso na SAALP	Número de aulas frequentadas	Percentual
B1	06/03	68	64%
C2	06/03	8	7,5%
C3	13/03	70	66%
D4	06/03	32	30%
D5	06/03	32	30%
D6	29/03	6	5,6%
E7	13/03	32	30%
F8	06/03	72	68%
F9	06/03	54	51%
G10	13/03	2	1,8%
L11	06/03	6	5,6%
L12	06/03	16	15%
L13	06/03	14	13%
L14		0	0%
M15	06/03	36	34%
M16		0	0%
M17		0	0%
P18	13/03	4	3,7%
P19	26/03	4	3,7%
V20	06/03	80	75,4%
H21	29/05	32	30%
I22	29/05	28	26,4%
L23	31/05	56	52,8%
M24	29/05	16	15%
G25	29/05	4	3,7%
L26	26/07	38	35,8%
A27	07/08	22	20,7%

Fonte: organizado pela pesquisadora

Os alunos L14, M16 e M17 não participaram de aulas de apoio e, portanto, foram desconsiderados na pesquisa.

Os alunos D4, L13 e M15 foram encaminhados à Sala de Recursos no final do primeiro semestre, deixando, portanto, de frequentar a SAALP. Os alunos C2, D6, G10, I22, L11, L12, M24, P18, P19, G25 pouco frequentaram a SAALP. Em virtude desses fatos, ficamos, inicialmente, na dúvida se esses deveriam ser considerados ou não na pesquisa. Salientamos, no entanto, que durante alguns episódios de interação entre professor e alunos em sala de aula, no início do ano letivo, os alunos que pouco frequentaram as aulas de apoio e os que foram encaminhados mais tarde à Sala de Recursos interferiram na dinâmica da aula, dando opiniões, fazendo perguntas ou respondendo aos questionamentos do professor. Além disso, o desempenho inicial desses alunos em leitura e escrita interferiu no planejamento docente para a SAA e, também, em nosso planejamento de intervenções teórico-metodológicas junto ao professor. Dessa forma, denominamos esses alunos como “participantes pouco ativos” da pesquisa.

Consideramos como “participantes ativos da pesquisa” onze alunos : B1, C3, D5, E7, F8, F9, V20, H21, L23, L26 e A27. Esses tiveram uma frequência mais regular às aulas e, assim, puderam nos fornecer um conjunto maior de informações concernentes ao seu desempenho em leitura e escrita.

Com o intuito de obtermos uma caracterização mais precisa dessa SAA, elaboramos um “Questionário sócio-econômico, cultural e educacional” (Apêndice 5) e aplicamos aos alunos. Levantamos, a partir desse questionário, alguns elementos de identificação e sobre a família desses alunos, sua trajetória escolar, suas opiniões referentes ao estudo, à escola e à disciplina de Português e as suas experiências de letramento.

Constatamos que a maior parte desses alunos reside no próprio bairro onde se localiza a escola; poucos residem em localidades mais distantes, necessitando, portanto, de fazer uso do transporte escolar, tanto para frequentar a SAA, como para cursar o 6º ano regular. Os alunos possuem entre 10 e 13 anos de idade. São de classe social baixa, de famílias com dois a cinco filhos. As atividades profissionais dos pais são diversificadas: pedreiro, operário, serviços gerais, empregada doméstica, diarista, dona de casa. O nível de escolarização dos pais é baixo: a maioria não concluiu o Ensino Fundamental.

Percebemos, também, que esses alunos estudaram na mesma escola até o 5º ano, localizada no bairro em que residem, próxima à escola estadual em que estudavam. A maior parte possui um histórico de reprovação nas séries iniciais; frequentava aulas de reforço na

própria escola em que estudava, enquanto cursava as séries iniciais. Do grupo estudado, seis frequentam também a SAAM.

Quanto às opiniões referentes ao estudo e à escola, todos informam que gostam de estudar, apresentando justificativas como *“por que é interessante”* (B1); *“sin porque eu gosto de aprender mais”* (F8); *“por que decha as crianças mais espertas”* (E7); *“se não estudar não vamos ser auguém na vida”* (L23). Sobre a disciplina de Português, a maioria diz que apresenta dificuldades: *“Eu tenho dificuldades tem vez que eu não entendo as palavras”* (B1); *“trocar letra”* (C3); *“leitora por que eu erro augumas palavra”* (F9); *“de escrita e de leitura”* (A27). Ao serem questionados sobre o que mais gostam na disciplina, citam: *“aula de leitura”* (quase todos mencionaram esse item); *“de completa flaze”* (C3); e sobre o que menos gostam, dizem: *“copiar”* (F9); *“não gosto de texto”* (D5; C3); *“da professora”* (F8).

A respeito das experiências de letramento, a maioria afirma que não tem computador e internet em casa. Aqueles que têm dizem que, quando estão em frente ao computador, costumam acessar jogos, *Facebook, Orkut, Twitter*, fazer pesquisas etc. Todos informam que já foram ao cinema, mas apenas uma ou duas vezes, geralmente levados pela escola onde estudavam no Ensino Fundamental I. Quanto à leitura, todos expõem que gostam de ler e a preferência está nos gibis, nas poesias e nos livros de história. Dizem que a professora das séries iniciais costumava levá-los à biblioteca para leitura ou pesquisa.

3.3 ETAPAS DA PESQUISA

Em conformidade com características da pesquisa-ação, nossa pesquisa constituiu-se de três etapas, conforme exposto no Quadro 7:

Quadro 7: Etapas da pesquisa

Etapas	Objetivos	Atividades	Período
I - Diagnóstico inicial	De modo que pudéssemos constatar que ações colaborativas se fariam necessárias desenvolver junto ao professor para a melhoria da qualidade de ensino e de aprendizagem proporcionada no contexto da SAALP, o diagnóstico	- Contato inicial com o professor; - Coleta de materiais (livro de chamada, Plano de Trabalho Docente, cadernos escolares dos alunos, roteiro de aula, Fichas de Encaminhamento para a SAALP); - Realização de entrevista com	16/02/2012 a 10/04/2012 (Obs.: em virtude de algumas situações particulares da SAALP, outros

	<p>inicial objetivou:</p> <p>a) levantar a situação de leitura e escrita dos alunos da SAALP;</p> <p>b) constatar os conhecimentos internalizados pelo professor no que se refere à leitura, à escrita e seu processo de ensino.</p>	<p>o professor;</p> <ul style="list-style-type: none"> - Gravação de aulas; - Aplicação aos alunos de questionários de leitura e de atividade de produção escrita; - Leitura e análise das informações obtidas; - Levantamento de conclusões e definição de estratégias. 	<p>momentos foram necessários para diagnóstico inicial.)</p>
<p>II - Ações colaborativas junto ao professor e o monitoramento da prática em sala de aula</p>	<p>A partir dos resultados obtidos na Etapa I da pesquisa, objetivamos na Etapa II:</p> <p>a) instigar o professor a refletir a respeito do caráter processual da leitura e da escrita;</p> <p>b) estimular o professor à elaboração e aplicação de atividades de leitura e escrita, tendo em vista os conhecimentos teórico-práticos adquiridos;</p> <p>c) verificar, por meio das interações e mediações em SAALP, de que forma os conhecimentos foram sendo internalizados pelo professor no decorrer das ações colaborativas.</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Seleção de textos teórico-metodológicos a respeito de leitura e escrita; - Elaboração do “Plano de Discussões Teórico-Metodológicas para a SAALP” composto de oito “Roteiros de Discussão”; - Realização de sessões reflexivas; - Observação participante e gravação de aulas; - Coleta de materiais (atividades produzidas pelo professor; atividades realizadas pelos alunos). <p>Obs.: Ressaltamos que, nessa etapa da pesquisa, as sessões reflexivas referentes aos “Roteiros de Discussão” trabalhados ocorreram anteriormente à observação participante e à gravação de aulas.</p>	<p>04/05/2012 a 18/10/2012</p>
<p>III Diagnóstico final</p>	<p>Para que pudéssemos verificar os resultados das ações colaborativas, objetivamos na Etapa III:</p> <p>a) diagnosticar a situação dos alunos em leitura e escrita, após o desenvolvimento, pelo professor, das atividades de leitura e de escrita.</p> <p>b) verificar que alterações em concepções e metodologias foram provocadas no professor da SAALP, após as ações colaborativas.</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Coleta de materiais (livro de chamada, diário, atividades); - Realização de entrevista; - Gravação de aulas; - Aplicação aos alunos de questionários de leitura e de atividade de produção escrita; - Leitura e análise das informações obtidas. 	<p>23/10/2012 e 1/11/2012</p>

Em cada uma dessas etapas, utilizamos vários instrumentos que ofereceram diversas versões sobre os acontecimentos na sala de aula e sobre o processo da pesquisa, as quais, interpretadas em seu conjunto, propiciaram o entendimento da questão em foco e o início de uma teorização a respeito da atuação docente em SAALP.

3.3.1 Etapa I – Diagnóstico inicial

Como parte do processo da pesquisa-ação, realizamos um diagnóstico das condições de ensino e de aprendizagem oferecidas em SAALP. No professor, averiguamos: sua concepção sobre o Programa SAA; suas concepções de leitura e escrita; a condução do trabalho pedagógico em sala de aula; as mediações em leitura e escrita que realiza nas aulas. Nos alunos, tencionamos examinar que aspectos de leitura e escrita eles têm internalizados. Para essa averiguação, utilizamos diversos instrumentos, os quais são apresentados e discutidos nas seções seguintes.

Ressaltamos que o diagnóstico inicial foi mais intenso no início da pesquisa, entre 16/2 e 10/04/2012. Porém, outros momentos foram utilizados como diagnóstico inicial, em virtude de algumas situações particulares dessa SAA. Uma delas refere-se à desistência de alguns alunos e ao ingresso de outros no decorrer do ano letivo, fazendo-se necessária a aplicação dos questionários de leitura e de atividade de escrita iniciais, à medida em que ocorria a entrada de novos alunos na SAALP.

3.3.1.1 Instrumentos utilizados para diagnóstico inicial do professor

Passamos a descrever os instrumentos selecionados para o diagnóstico inicial do professor e a comentar a situação de ensino em SAALP, o que nos dará suporte para levantar os conhecimentos em leitura e escrita internalizados pelo professor, como também as ações pedagógicas privilegiadas no trabalho com a língua portuguesa no contexto da SAA.

Quadro 8: Instrumentos de diagnóstico do professor, com seus respectivos objetivos, e data de geração de informações

	Instrumentos para o diagnóstico inicial do Professor	Objetivos	Data da geração das informações
1	Plano de Trabalho Docente (PTD)	- Identificar a(s) concepção (ões) de linguagem do professor; - Verificar os conteúdos e as metodologias selecionadas para o trabalho em SAALP.	16/2/2012
2	Entrevista, gravada em áudio, com o professor de SAALP	- Levantar o percurso acadêmico e profissional do professor; - Verificar seus conhecimentos e concepções acerca do Programa SAA; - Diagnosticar suas concepções de leitura e escrita; - Constatar como são trabalhados os conteúdos de língua portuguesa em SAALP.	8/3/2012
3	Roteiro de aula elaborado pelo professor	- Diagnosticar concepções e procedimentos adotados pelo professor no que se refere ao trabalho com leitura e escrita em SAALP.	22/3/2012
4	Caderno escolar dos alunos e livro de chamada do professor	- Verificar as atividades selecionadas/ elaboradas pelo professor para o trabalho com os conteúdos de língua portuguesa em SAALP.	10/4/2012
5	Gravação em vídeo de aulas ministradas pelo professor	- Conhecer melhor o contexto da SAALP; - Diagnosticar o movimento de ensino do professor em SAALP; - Averiguar como são conduzidas as interações e mediações em SAALP, no trabalho com a leitura e a produção escrita.	3/4/2012 e 10/4/2012

Fonte: organizado pela pesquisadora

3.3.1.1.1 Plano de Trabalho Docente

O Plano de Trabalho Docente (PTD)²³ nas escolas públicas do Paraná consiste em um documento, elaborado durante as semanas pedagógicas nas escolas, no início do ano letivo, no

²³ A partir 2007, o denominado Planejamento Anual do professor passou por um processo de reelaboração no Paraná, passando a se denominar Plano de Trabalho Docente – PTD (PARANÁ, 2007).

qual se definem as linhas-mestras que orientam a prática docente em sala de aula. “Ele é a ponte entre as intenções e as práticas do contexto pedagógico” (METZ, 2012, p. 116). Para elaborá-lo, inicialmente os professores reúnem-se por disciplina para avaliar os planejamentos do ano anterior e discutir alguns pressupostos básicos. Depois, a elaboração do PTD para cada série e disciplina deve ser realizada individualmente pelo professor. Conforme destaca Metz, “a questão da autoria é uma das principais características desse documento” (2012, p. 32). Por esse motivo, entendemos que o PTD da SAALP constitui-se como um instrumento imprescindível para diagnosticarmos o modo como o professor concebe o ensino e a aprendizagem nesse contexto de ensino.

O PTD da SAALP – 6º ano do Ensino Fundamental da escola escolhida para essa pesquisa compõe-se de cinco tópicos, descritos ao longo de quatro páginas: conteúdos básicos; justificativa (junto a esse se apontam os objetivos); encaminhamentos metodológicos e recursos didáticos/tecnológicos; critérios e instrumentos de avaliação/recuperação; referências bibliográficas.

3.3.1.1.2 Entrevista inicial com o professor

Com o intuito de conhecer a trajetória acadêmica e profissional do professor; verificar seus conhecimentos e concepções acerca do Programa SAA; identificar suas concepções de linguagem, leitura e escrita; diagnosticar o trabalho por ele desenvolvido em SAA, realizamos uma entrevista inicial não-estruturada. Escolhemos esse procedimento por buscarmos uma menor assimetria entre pesquisador-pesquisado e porque, segundo Gil (1999), a entrevista não-estruturada proporciona ao pesquisador uma visão aproximativa do problema investigado, oferecendo ao entrevistado mais liberdade e flexibilidade para expressar seu conhecimento e concepções a respeito do tema abordado.

A entrevista inicial teve duração de 30 min, foi gravada em áudio e ocorreu na sala dos professores da escola, no momento da hora-atividade do professor. Ao longo da conversação, solicitamos que o professor comentasse sua experiência com SAA, sua participação em cursos de formação contínua, suas percepções a respeito do Programa SAA e dos materiais disponibilizados aos docentes e alunos – o Caderno “Orientações pedagógicas”. Solicitamos também que expusesse seus procedimentos iniciais concernentes ao trabalho com a língua portuguesa em SAA.

3.3.1.1.3 Roteiro de aula

Como parte do diagnóstico das concepções e procedimentos docentes no que se refere ao trabalho com leitura e escrita em SAALP, solicitamos ao professor que elaborasse um roteiro/plano de aula de leitura e escrita. Para tanto, sugerimos-lhe três textos: a fábula de Esopo “O pastor e o lobo”; uma campanha publicitária do Ministério da Saúde destinada ao controle da dengue; o texto de divulgação científica da Revista Ciência Hoje das Crianças “Você sabia que as árvores são hotéis naturais?”. O professor escolheu o texto “O pastor e o lobo” e para este elaborou a seguinte proposta:

Quadro 9: Roteiro de aula

Roteiro de aula elaborado pelo professor
<p>Texto: O pastor e o lobo</p> <p>1º Introdução sobre Fábulas (O que é... / Como surgiu.../ Uso de animais como personagens/ O que é a moral da fábula... Se os alunos conhecem alguma fábula.)</p> <ul style="list-style-type: none"> • Este conteúdo poderia ser abordado com o material impresso/oralmente. <p>- Texto sem os sinais de pontuação/ maiúsculas - Texto original - Leitura dos alunos em voz alta.</p> <p>Algumas questões (opinião)</p> <ul style="list-style-type: none"> - O que você pensa/ acha sobre as pessoas mentirosas? - Como costuma agir diante dessas situações? <p style="text-align: right;">(?) Dependendo das respostas dos alunos, abordaria o assunto com base (focando) a questão de credibilidade por parte de algumas funções (cargo público) na intenção de saber se há uma posição por parte dos alunos no que se refere aos políticos, policiais, etc.</p>

Fonte: organizado pela pesquisadora

3.3.1.1.4 Cadernos escolares dos alunos e livro de chamada do professor

Tomamos, também, como instrumento de diagnóstico, os cadernos escolares dos alunos e o livro de chamada do professor. Buscamos, nesse material, depreender, no período compreendido entre 6/3/2012 (data de início da SAALP na escola) e 10/4/2012, os conteúdos evidenciados nessa SAA e as formas de encaminhamento desses conteúdos junto aos alunos.

3.3.1.1.5 Gravação de aulas

Com os objetivos de conhecer melhor o contexto da SAALP e diagnosticar o movimento de ensino do professor nesse âmbito, realizamos observações e gravações de duas aulas referentes ao trabalho com a leitura.

Para o primeiro momento, solicitamos que o professor preparasse e ministrasse uma aula, a fim de que pudéssemos observar e gravar em vídeo seus procedimentos em SAA no que se referia ao trabalho com a leitura. Assim, no dia 3/4/2012, o professor desenvolveu uma aula de leitura a partir de um material entregue pelo Ministério da Saúde, referente à campanha “Dengue mata”. Tratava-se de uma propaganda social, que apresentava peças destacáveis, podendo ser utilizado pelos alunos também como um quebra-cabeça. O texto apresentava quinze cuidados contra a dengue que deviam ser tomados pela população.

Para o segundo momento, nada destacamos, a não ser que acompanharíamos a aula da SAA e que, dessa vez, faríamos o registro apenas em áudio. O professor desenvolveu também uma aula de leitura, a partir do texto “O rato do campo e o rato da cidade”, no dia 10/4/2012.

Cada aula teve duração de 50 min.

3.3.1.2 Instrumentos utilizados para diagnóstico inicial dos alunos

Nesta seção, passamos a pormenorizar os instrumentos selecionados para o diagnóstico inicial dos alunos em leitura e produção escrita, com intuito de levantar a situação de leitura e escrita dos alunos, de modo a identificar que conteúdos e procedimentos de ensino seriam pertinentes para o contexto SAALP.

Quadro 10: Instrumentos de diagnóstico dos alunos, com seus respectivos objetivos, e data de geração de informações

	Instrumentos para o diagnóstico inicial dos alunos	Objetivos	Data da geração das informações
1	Questionários de leitura e produções escritas	- Diagnosticar a aprendizagem dos alunos de SAA no que diz respeito à leitura e escrita.	22/3/2012; 27/3/2012 e 7/8/2012
2	Registros de atividades	- Diagnosticar a aprendizagem dos alunos de SAA	10/4/2012

	nos cadernos escolares dos alunos	no que diz respeito à leitura e à escrita.	
3	Fichas de encaminhamento para a SAALP	- Verificar que aspectos de leitura e escrita são dominados ou não são dominados pelos alunos na visão do professor regente de 6º ano.	19/6/2012

Fonte: organizado pela pesquisadora

3.3.1.2.1 Questionários de leitura e produções escritas

Para a elaboração dos questionários de leitura, que verificaram o nível da competência leitora dos alunos, assumimos, como base, os descritores da Matriz de Referência da Prova Brasil – 5º ano do Ensino Fundamental (BRASIL, 2011), a qual apresenta os conteúdos de leitura que deveriam ser dominados pelos alunos ao término da primeira etapa do Ensino Fundamental. Conforme ressaltamos no capítulo anterior, os descritores são considerados na “Ficha de encaminhamento para a SAALP”, razão pela qual decidimos tomá-los como parâmetro na construção dos questionários.

O primeiro questionário de leitura (Apêndice 6) referia-se à fábula “O cão e o lobo”, de Esopo, composto de quatorze questões, sendo cinco objetivas e dez descritivas. Por meio das questões formuladas, buscamos verificar se o aluno era capaz de localizar informações explícitas (questões 2, 4, 5 e 7); inferir o sentido de uma palavra existente no texto (questão 1); inferir uma informação implícita (questões 6, 8, 9, 10 e 11); distinguir um fato da opinião relativa a esse fato (questão 13); identificar a finalidade do texto (questão 14); estabelecer relações entre partes de um texto (questão 12); identificar o conflito gerador do enredo (questão 10); identificar o efeito de sentido decorrente do uso do ponto de exclamação (questão 3); interpretar o texto, expressando uma opinião a respeito da atitude de um personagem no texto (questão 15).

Durante a aplicação do primeiro questionário, verificamos que o material era composto de um excesso de questões, situação que poderia estar interferindo na concretização de um diagnóstico de leitura mais preciso. Ainda, ficamos em dúvida se os alunos teriam o mesmo desempenho tanto na leitura de uma fábula como na leitura de um texto de divulgação científica. Por isso, resolvemos elaborar um segundo questionário (Apêndice 7), este fazendo referência ao texto de divulgação científica “Por que não devemos soltar peixes de aquário na natureza?”, retirado da Revista Ciências Hoje das Crianças – CHC, edição jan.-fev. 2012. Compunham o questionário oito questões, sendo uma objetiva e sete descritivas. Nessas

questões, tencionamos verificar se o aluno era capaz de localizar informações explícitas (questões 1 e 3); inferir o sentido de uma palavra existente no texto (questão 2); identificar a finalidade do texto (questão 7); estabelecer relações entre partes de um texto (questão 5); estabelecer relação causa/consequência entre partes do texto (questão 4); interpretar o texto (questões 6 e 8), apresentando sugestão/opinião para o lido.

Para a maioria dos alunos, a aplicação dos questionários ocorreu na própria SAALP, no momento da aula. Os alunos que faltaram no dia da aplicação responderam ao questionário separadamente. Nas duas situações, os procedimentos foram os mesmos: entregamos o material e solicitamos aos alunos que lessem o texto silenciosamente e respondessem às perguntas de modo individual.

Ressaltamos que alguns alunos que começaram a frequentar a SAALP mais tarde responderam também a um outro questionário de leitura, que tomamos como diagnóstico inicial. Nosso objetivo com esse era verificar mais precisamente a construção dos textos-respostas pelos alunos. O questionário referia-se à fábula “O Gato e a Raposa” (Apêndice 8), de Esopo, e era composto por onze questões descritivas, sendo oito de compreensão – questões 1 a 8 – e três de interpretação – questões 9 a 11.

Além dos questionários de leitura, tomamos para análise algumas produções escritas dos alunos, solicitadas por nós na própria sala de aula. O tema sugerido estava relacionado a dois textos trabalhados pelo professor em sala de aula, “Quem mente bem, castigo tem” (sem identificação de autoria) e “Chico Bento em ‘A verdade tem pernas compridas’”, de Mauricio de Sousa, e à fábula “O cão e o lobo”, de Esopo, utilizada no diagnóstico inicial. O comando da produção textual foi o seguinte: *“Escreva uma história que tenha como tema a mentira ou a verdade. Pense num cenário e invente personagens (pode ter animais, reis, princesas...). Crie um enredo bem interessante. Sua história deve ter como finalidade transmitir um ensinamento às crianças”*²⁴.

3.3.1.2.2 Registro de atividades nos cadernos escolares dos alunos

No período compreendido entre 6/3 e 10/4/2012, houve poucos momentos em que os alunos desenvolveram atividades de leitura e produção textual escrita. No que se refere à

²⁴ É importante ressaltar que essa proposta, ou comando, segue os exemplos fornecidos pelo professor e o trabalho rotineiro da SAALP analisada.

produção textual, verificamos o registro de apenas uma atividade. Quanto à leitura, depreendemos dois questionários com perguntas de leitura

3.3.1.2.3 Fichas de encaminhamento para a SAALP

As fichas de encaminhamento para a SAALP somente foram entregues pelo professor regente à coordenação pedagógica e ao professor de SAA, em 19/06/2012, portanto, mais de três meses depois do início das atividades do Programa. Entendemos que esse atraso dificultou ao professor da SAA conhecer os problemas de aprendizagem dos alunos nos conteúdos de Língua Portuguesa, conhecimento que auxiliaria na definição mais antecipada das atividades e estratégias a serem utilizadas para sanar as dificuldades da turma.

Além do mais, das vinte e duas fichas encaminhadas, vinte foram preenchidas exatamente da mesma maneira: o professor assinalou um X, informando o domínio parcial pelo aluno em todos os conteúdos de oralidade, leitura e produção escrita. Duas fichas foram preenchidas de modo diferenciado. Nessas, o professor regente assinalou “Não” no conteúdo “Tem noções básicas de argumentação, atendendo aos objetivos do texto e aos do interlocutor”, referente ao domínio da oralidade.

Os diagnósticos de leitura e escrita realizados demonstram muitas diferenças de desempenho entre os alunos da SAA. Por exemplo, enquanto o aluno B1 tem um bom domínio do item “Escreve conforme a norma padrão, utilizando as regras ortográficas vigentes”, o aluno C3 já não apresenta bom desempenho, tendo muitas dúvidas no uso das regularidades diretas, contextuais e morfológico-gramaticais.

Em virtude dessas discrepâncias, optamos por desconsiderar as Fichas de encaminhamento na realização do diagnóstico de leitura e escrita dos alunos da SAALP.

3.3.2 Etapa II - Ações colaborativas junto ao professor e monitoramento da prática em SAALP

Após a realização do diagnóstico inicial, procedemos à segunda etapa da pesquisa-ação, que consistiu em: seleção de textos teórico-práticos; elaboração de roteiros de discussão; discussões e orientações ao professor; aplicação pelo professor de atividades elaboradas pela pesquisadora com posterior discussão e reflexão sobre os resultados, sendo que essas

atividades faziam parte dos roteiros de discussão, portanto foram objeto de reflexão e discussão anteriormente à aplicação; elaboração e aplicação pelo professor de atividades de leitura e escrita em SAALP, sempre visando à conscientização do professor em relação à transformação de sua prática, pelo entendimento dos aspectos inerentes ao processo de leitura e produção textual.

3.3.2.1 Instrumentos utilizados

Para o desenvolvimento das ações colaborativas junto ao professor e monitoramento da prática em SAALP, utilizamos diversos instrumentos, os quais são apresentados no Quadro 11:

Quadro 11: Instrumentos utilizados nas ações colaborativas, com seus respectivos objetivos e período de realização

	Instrumentos das ações colaborativas	Objetivos	Período de realização
1	Textos teórico-metodológicos	Favorecer a construção de conhecimentos sobre o caráter processual da leitura e da escrita.	18/5 a 3/8
2	Plano de discussões teórico-metodológicas para a SAALP	Orientar a leitura dos textos teóricos, propondo desafios, instigando o professor à reflexão e à criticidade.	18/5 a 3/8
3	Sessões reflexivas	Promover a reflexão teórico-prática em torno do processo de leitura e de produção escrita.	18/5 a 3/8
4	Gravação de aulas com aplicação de atividades modelares, presentes nos roteiros de discussão e discutidas nas sessões reflexivas	Verificar de que forma o professor internalizou os conhecimentos obtidos com a leitura dos textos teórico-práticos, com as atividades dos roteiros de discussão e com a participação nas sessões reflexivas.	14/6 a 5/7/2012
5	Roteiro de monitoramento a respeito das atividades aplicadas em SAALP e sessão de avaliação	Instigar o professor a uma reflexão sobre a própria prática. Intervir em aspectos teórico-práticos da leitura e da escrita ainda não dominados pelo professor.	6/7/2012
6	Atividades elaboradas pelo professor	Verificar de que forma o professor internalizou os conhecimentos obtidos ao longo das ações colaborativas.	7/8 e 30/10
7	Gravação de aulas	Verificar de que forma o professor internalizou os conhecimentos obtidos ao longo das ações colaborativas.	7/8 a 6/9

Fonte: organizado pela pesquisadora

Ao longo das sessões reflexivas e da observação participante em aulas da SAALP, utilizamos também os diários de campo, com intuito de registrar as informações que consideramos susceptíveis de serem interpretadas.

3.3.2.1.1 Textos teórico-metodológicos

Ao constatarmos, por meio dos diagnósticos, algumas lacunas no processo de ensino e de aprendizagem na SAALP – como, por exemplo, a não compreensão pelo professor do caráter processual da leitura e da escrita, a precariedade na elaboração e sequenciação das perguntas de leitura, a ausência de leitura compartilhada e de atividades significativas de produção escrita, a falta de um trabalho mais sistemático com a pontuação, a coesão e as convenções ortográficas – fomos em busca de materiais de leitura que pudessem melhor orientar o trabalho do professor em sala de aula. Selecionamos, assim, ao longo da pesquisa, oito textos que tratam de questões concernentes ao processo de ensino e de aprendizagem da língua materna e um texto de Linguística Textual, relacionado à questão da coesão textual. Trazemos, a seguir, a referência e um breve resumo desses textos:

Texto 1

MENEGASSI, R. O leitor e o processo de leitura. In: GRECO, E. A.; GUIMARÃES, T. B. (orgs.) *Leitura: aspectos teóricos e práticos*. Maringá: Eduem, 2010. p. 35-59.

O texto trata do leitor e do processo de leitura. Num primeiro momento, Menegassi aborda as instâncias sociais de formação do leitor, apresenta as diferenças entre formação e desenvolvimento do leitor e aponta as características do leitor crítico. Após, discute as etapas do processo de leitura e apresenta um exemplo em que o processo de leitura é tomado como referência para o desenvolvimento do leitor.

Texto 2

Matriz de referência da Prova Brasil. In: BRASIL, MEC. *PDE: Plano de Desenvolvimento da Educação: Prova Brasil: ensino fundamental: matrizes de referência, tópicos e descritores*. Brasília: MEC, SEB; INEP, 2008 (texto adaptado para esta pesquisa).

Trata-se de uma síntese do referencial para a elaboração de itens para a Prova Brasil – 5º ano do ensino fundamental. A matriz de referência apresenta tópicos ou temas com descritores (D) que indicam as habilidades esperadas dos alunos no que se refere à leitura. Essas habilidades revelam a importância de se apreender o texto como construção de conhecimento em diferentes níveis de compreensão, análise e interpretação.

Texto 3

MENEGASSI, R. O processo de produção textual. In: SANTOS, A. R. dos; GRECO, E. A.; GUIMARÃES, T. B. (orgs.) *A produção textual e o ensino*. Maringá: Eduem, 2010. p. 75-101.

O artigo aborda as concepções de escrita vigentes na escola. O autor apresenta e discute os elementos das condições de produção do texto, estabelecendo, segundo os aportes da

Linguística Aplicada, as diferenças entre redação e produção de texto. A partir da concepção de escrita como trabalho, aborda as etapas do processamento da construção do texto.

Texto 4

MORAIS, Artur Gomes de. *Ortografia: ensinar e aprender*. São Paulo: Ática, 2001.

O livro é dividido em duas partes: aprender ortografia e ensinar ortografia. Na primeira, esclarece-se o que é e para que serve a ortografia, o que o aluno pode compreender e o que deve memorizar e como ele aprende as normas. Na segunda, analisam-se as práticas usuais de abordagem da ortografia, definem-se princípios norteadores para o ensino desse conteúdo e exploram-se situações que envolvem o ensino e a aprendizagem das convenções ortográficas.

Texto 5

BORTONI-RICARDO, S. M.; MACHADO, V. R.; CASTANHEIRA, S. F. *Formação do professor como agente letrador*. São Paulo: Contexto, 2010. Capítulos: A leitura tutorial como estratégia de mediação do professor; Aplicação da proposta de leitura tutorial como estratégia de mediação.

No capítulo “A leitura tutorial como estratégia de mediação do professor”, as autoras apresentam o conceito de leitura tutorial, discutem os níveis de compreensão leitora e as estratégias de leitura. Segundo as autoras, o professor deve servir de guia do aluno na leitura dos diversos textos, atuando como seu tutor, visto que a leitura deve ser compartilhada. (p. 60). No capítulo “Aplicação da proposta de leitura tutorial como estratégia de mediação”, apresenta-se um exemplo de como podem ser desenvolvidas atividades anteriores, durante e depois da leitura, tomando-se um texto da área de biologia (gênero discursivo didático).

Texto 6

SILVA, Cinara S.; BRANDÃO, Ana C. P. Reflexões sobre o ensino e a aprendizagem de pontuação. In: MORAIS, Artur G. (org.) *O aprendizado da ortografia*. Belo Horizonte: Autêntica, 1999.

No texto, as autoras discutem a questão do ensino da pontuação. Criticam a visão distorcida de que os sinais de pontuação servem para indicar o tamanho das pausas que deverão ser dadas na leitura em voz alta. Esclarecem que a pontuação consiste em recursos gráficos para o estabelecimento da coesão e coerência textual, servindo, portanto, para orientar o leitor. Ao defenderem que a escola busque estratégias para transformar a pontuação em algo “observável” para a criança, levando-a a refletir sobre o emprego dos sinais de pontuação, as autoras apresentam e discutem os resultados da aplicação de algumas atividades de pontuação realizadas com alunos de uma 3ª série de ensino fundamental, que apresentavam dificuldades quanto ao uso dos sinais na produção de textos escritos.

Texto 7

MENEGASSI, R. J. Uma nota sobre a leitura em voz alta (texto que faz parte do artigo Avaliação de leitura). In: MENEGASSI, R. J. (org.) *Leitura e ensino*. 2.ed. Maringá: Eduem, 2010. p. 101-105.

O texto traz uma reflexão sobre as especificidades da leitura em voz alta. Inicialmente, lembra como costumemente a leitura em voz alta tem sido tratada na escola para, então, defender um lugar certo para essa prática, a partir de situações e formas mais produtivas para sua abordagem em sala de aula.

Texto 8

MENEGASSI, R. J. Perguntas de leitura. In: MENEGASSI, R. J. (org.) *Leitura e ensino*. 2.ed. Maringá: Eduem, 2010. p. 167-189.

Aborda-se a construção e a ordenação de perguntas de leitura a partir das diferentes concepções de leitura em voga na escola. Além disso, o texto enfoca a importância de se

ensinar o aluno a dar respostas completas às perguntas, para que a relação leitura-escrita estabeleça-se de forma natural e dialógica na sala de aula.

Texto 9

KOCH, I. G. V. Coesão textual. 4.ed. São Paulo: Contexto, 1991. p. 15-27.

Ao partir de uma concepção de texto como unidade de sentido, o artigo trata dos mecanismos de coesão textual: por referência, por elipse, lexical e por substituição, os quais se constituem como recursos para garantir o encadeamento semântico de um texto.

Os textos teóricos eram entregues ao professor, na maioria das vezes acompanhados de um “Roteiro de discussão”, e sempre com uma semana de antecedência do encontro em que discutíamos o material, nas sessões reflexivas.

3.3.2.1.2 Plano de discussões teórico-metodológicas para a SAALP

Como estratégia de orientação da leitura dos textos teórico-metodológicos, utilizamos na pesquisa o “Plano de discussões teórico-metodológicas para a SAALP” (Apêndice 9), composto de oito “Roteiros de discussão”. O Plano teve por objetivos: a) propiciar ao professor reflexões sobre a leitura e a produção escrita como processos; b) conduzir o professor a uma reflexão crítica a respeito do ensino e da aprendizagem da leitura e da escrita no contexto da SAALP; c) estimular o professor a avaliar e a construir atividades de leitura e escrita para a SAALP.

3.3.2.1.3 Sessões reflexivas

Nos termos de Magalhães, a sessão reflexiva consiste num espaço em que cada um dos sujeitos participantes da pesquisa tem “o papel de conduzir o outro através da reflexão crítica de suas ações, questionando e pedindo clarificações sobre escolhas feitas” (2007, p. 188). Desse modo, em nossa pesquisa, os seguintes objetivos conduziram a realização dos encontros: a) debater o processo de leitura e de escrita; b) discutir a respeito das dificuldades dos alunos de SAALP; c) discutir e avaliar conteúdos, atividades e procedimentos pertinentes para as SAALP.

Realizamos oito sessões reflexivas, todas gravadas em áudio. As sessões ocorreram na biblioteca da escola, na hora-atividade do professor, no período de 18/5 a 3/8 de 2012 e, tiveram, geralmente, a duração de 50 min.

Podemos dizer que as sessões reflexivas tiveram um papel crucial nesta pesquisa, visto que por meio delas pudemos, em conjunto com o professor, refletir a respeito da função do Programa SAA, discutir os casos particulares de dificuldades em leitura e escrita dos alunos da SAALP, bem como estudar ações educativas propícias para esse contexto de ensino. Consistiu, também, num momento em que o professor pôde sanar dúvidas a respeito do conteúdo dos textos lidos e em que a pesquisadora pôde provocar reflexões no professor, contribuindo para o processo de internalização de conhecimentos.

3.3.2.1.4 Gravação de aulas com atividades-modelo em SAALP

No desenvolvimento da pesquisa, oferecemos ao professor da SAA algumas atividades modelares de leitura e produção escrita de forma a melhor orientar a prática pedagógica no contexto pesquisado, fato que ocorreu no princípio das orientações. Essas atividades constavam no “Plano de discussões teórico-metodológicas” (Apêndice 9), foram debatidas no decorrer das sessões reflexivas e aplicadas pelo professor em sala de aula.

3.3.2.1.5 Roteiro de monitoramento a respeito das atividades aplicadas em SAALP e sessão de avaliação

Posteriormente à aplicação das atividades-modelo, houve um momento de discussão sobre as atividades e procedimentos desenvolvidos em SAALP. Essa estratégia é imprescindível na metodologia da pesquisa-ação colaborativa, visto que permite monitorar o desenvolvimento da pesquisa, avaliar resultados alcançados e repensar pontos contraproducentes. Para tanto, entregamos ao professor um roteiro com dezessete perguntas de modo a propiciar condições para que ele refletisse a respeito de suas ações docentes, tendo em vista a aplicação das atividades em sala de aula, as leituras e discussões realizadas com a pesquisadora. O roteiro utilizado foi o seguinte:

Quadro 12: Roteiro de monitoramento das ações desenvolvidas em SAALP

Roteiro de monitoramento das ações desenvolvidas em SAALP
<p>Quanto à temática e os gêneros trabalhados:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1) A temática proposta – Higiene bucal – foi pertinente? Foi próxima da realidade, dos interesses e necessidades dos alunos? 2) Os gêneros trabalhados – relato histórico, crônica e divulgação científica – foram pertinentes? <p>Quanto à leitura</p> <ol style="list-style-type: none"> 3) Foram definidos objetivos para cada leitura? 4) Houve atividade de preparação para a leitura? <ul style="list-style-type: none"> - recuperação do conhecimento prévio; - contextualização; - motivação e estimulação da curiosidade; - formulação de previsões sobre o texto. 5) Houve leitura silenciosa anterior à leitura em voz alta? 6) Foi realizada leitura compartilhada? 7) Houve discussão de texto que conduzisse à compreensão da leitura? <ul style="list-style-type: none"> - estabelecimento de relação com outros textos; - esclarecimento de dúvidas de linguagem e conteúdo; - releitura de trechos; - retorno à atividade de pré-leitura e objetivo de leitura 8) As questões propostas atenderam as etapas de leitura? 9) Houve auxílio individual aos alunos, de modo a orientá-los na construção dos sentidos do texto? 10) Houve discussão dos comandos de leitura? 11) Discutiram-se coletivamente as respostas? <p>Quanto à produção textual</p> <ol style="list-style-type: none"> 12) A escrita foi concebida como trabalho? 13) Os textos de apoio foram suficientes para munir o aluno de CONTEÚDO e FORMA? 14) O comando de produção foi explicitado aos alunos? 15) Foram explicitados os elementos das condições de produção: gênero discursivo, finalidade, interlocutores, lugar de circulação 16) Houve reescrita ou os alunos apenas passaram o texto a limpo? 17) Na revisão do texto, a preocupação foi além dos aspectos gramaticais?

Fonte: organizado pela pesquisadora

O objetivo desse plano era possibilitar, por um lado, que o professor, por meio das indagações propostas, avaliasse sua atuação pedagógica e verificasse quais conteúdos, atividades e procedimentos poderiam ser evidenciados na situação da SAALP. Por outro lado, era possibilitar que pudéssemos intervir para que o professor construísse conhecimentos a

partir das leituras realizadas dos textos teóricos, bem como pudéssemos repensar os caminhos da pesquisa-ação.

O professor recebeu o roteiro dois dias antes de discuti-lo conosco, para que ele melhor refletisse sobre as questões indicadas. A discussão ocorreu no dia 6/7/2012, na biblioteca da escola, na hora-atividade do professor, constituindo-se como uma sessão reflexiva de avaliação.

Como na pesquisa-ação os resultados são continuamente incorporados ao processo da pesquisa (MOITA LOPES, 1996), levamos em conta as discussões originadas desse roteiro de monitoramento para a definição de novos caminhos para a pesquisa. Percebemos, assim, que havia a necessidade de leituras e discussões a respeito de: como conduzir a leitura compartilhada em SAALP; especificidades da leitura em voz alta; como orientar a produção escrita de respostas a perguntas de leitura; como tratar conteúdos como pontuação e coesão textual em sala de aula. Essas constatações levaram-nos à seleção dos textos 5, 6, 7, 8 e 9, explicitados na seção 3.3.2.1.1, e à elaboração dos roteiros de discussão 5, 6, 7 e 8 (Apêndice 9).

3.3.2.1.6 Atividades elaboradas pelo professor

Posteriormente às leituras e às sessões reflexivas, o professor produziu individualmente atividades e as aplicou na classe. Essas atividades são apresentadas no Capítulo 4, seção 4.2 e 4.3, quando discutimos os dados gerados pela pesquisa. Consideramos que essas propostas forneceram significativos indícios acerca das alterações que a pesquisa produziu nos conhecimentos do professor acerca do processo de leitura e de escrita e em sua prática docente.

3.3.2.1.7 Gravação de aulas resultantes das discussões e orientações teórico-metodológicas

Como parte da pesquisa-ação colaborativa, realizamos a gravação, em vídeo, de aulas em SAALP, após a realização de leituras, sessões reflexivas, aplicação de atividades-modelo e discussão desencadeada pelo roteiro de monitoramento. Gravamos um total de seis aulas, no período de 7 de agosto a 6 de setembro de 2012. Para essas aulas, o professor selecionou os textos, planejou individualmente atividades de compreensão e a interpretação de textos,

produção escrita, ortografia, pontuação e coesão, e trabalhou-as em sala com os alunos. O Quadro 13 apresenta uma visão geral dessas aulas: os gêneros, os textos e os conteúdos privilegiados.

Quadro 13: Aulas gravadas em vídeo

Textos motivadores	Gêneros	Conteúdos privilegiados	Data
Bioterapia	Divulgação científica Relato	Leitura compartilhada, pontuação, produção de relato.	7/8
O velho burrinho	Fábula Resposta	Compreensão, interpretação, produção escrita de resposta, ortografia	14/8
O animal mais alto do mundo é a girafa	Divulgação científica	Coesão	21/8
A causa da chuva	Fábula Resposta	Compreensão, interpretação, produção escrita de resposta, pontuação e ortografia.	23/8 e 28/8
O tesouro escondido	Conto Resposta	Compreensão, interpretação, produção escrita de resposta, ortografia.	6/9

Fonte: organizado pela pesquisadora

Essas aulas constituíram a finalização da segunda etapa da pesquisa, assinalando de que modo o professor internalizou os conhecimentos obtidos ao longo das ações colaborativas.

3.3.3 Etapa III - Diagnóstico final

Como última etapa da pesquisa-ação colaborativa, realizamos o diagnóstico final do professor e dos alunos. Esse diagnóstico serviu de base para que, numa análise comparativa com o diagnóstico inicial e o percurso da pesquisa, pudéssemos verificar se houve alterações no processo de ensino e de aprendizagem SAALP, após as leituras realizadas pelo professor,

as reflexões e discussões entre professor e pesquisadora e a elaboração e aplicação de atividades práticas em sala de aula.

3.3.3.1 Instrumentos utilizados para diagnóstico final do professor

Na realização do diagnóstico final do professor, utilizamos como instrumentos: gravação de aulas, registros no livro de chamada, entrevista semi-estruturada, registros no diário do professor. No Quadro 14, apontamos os objetivos e a data de aplicação de cada instrumento e, nas seções seguintes, detalhamos a geração das informações.

Quadro 14: Instrumentos de diagnóstico final do professor, com seus respectivos objetivos, e data de geração de informações

	Instrumentos para o diagnóstico final do professor	Objetivos	Data da geração das informações
1	Gravação em vídeo de aulas ministradas pelo professor	- Diagnosticar o movimento de ensino do professor em SAALP e os conhecimentos internalizados em leitura, escrita e ensino, após as ações colaborativas.	23/10/2012 e 25/10/2012
2	Registro de atividades no livro de chamada do professor	- Verificar os conteúdos selecionados pelo professor, após as ações colaborativas.	23/10/2012
3	Entrevista final, gravada em áudio	- Verificar que alterações as ações colaborativas produziram no professor no trabalho com a leitura e a escrita em SAALP.	1/11/2012
4	Diário	- Diagnosticar as concepções de leitura e escrita do professor, após as ações colaborativas.	1/11/2012

Fonte: organizado pela pesquisadora

3.3.3.1.1 Gravação de aulas

As aulas que utilizamos como diagnóstico final giraram em torno do texto “Carroça vazia”, de Rodrigues (s/d). A partir desse texto, o professor trabalhou leitura, produção escrita de resposta, coesão e ortografia.

3.3.3.1.2 Registro de atividades no livro de chamada do professor

Consideramos que as anotações no livro de chamada referentes aos conteúdos trabalhados é também um importante indício para verificarmos se, no decorrer da pesquisa, houve alterações no modo como o professor concebe o trabalho em SAALP.

3.3.3.1.3 Entrevista final

Para garantir que todos os tópicos de interesses fossem abordados, optamos pela entrevista semi-estruturada, a qual, segundo Triviños, “favorece não só a descrição dos fenômenos sociais, mas também sua explicação e a compreensão de sua totalidade” (1987, p. 152), além de garantir a presença ativa do pesquisador no processo de geração de informações. Na entrevista semi-estruturada, há um roteiro com as perguntas fundamentais, acrescidas de outras questões intrínsecas às circunstâncias momentâneas da interação entre entrevistador-entrevistado (MANZINI, 1990/1991).

A entrevista foi realizada na data final de geração de informações, ou seja, no dia 01 de novembro de 2012, nas dependências da biblioteca da escola pesquisada, no horário de hora-atividade do professor da SAALP. Para facilitar a apresentação, análise e discussão dos dados, a entrevista foi gravada em vídeo.

Elaboramos o roteiro da entrevista, contemplando cinco grupos de questões, conforme expomos no Quadro 15:

Quadro 15: Roteiro da entrevista final

Roteiro da entrevista final
<p>Grupo 1 – Quanto ao trabalho com leitura</p> <ul style="list-style-type: none"> - O que você procurou contemplar no trabalho com a leitura em SAALP? Por quê? - Que textos foram privilegiados? Por quê? - Que tipo de leitura (silenciosa, em voz alta, compartilhada) foi proposto? Por quê? - Que perguntas de leitura foram oferecidas? Por quê? - De que forma as perguntas foram organizadas? Por quê? - Tendo em vista as discussões realizadas e a aplicação das atividades em sala, na sua opinião, como precisa ser conduzido o trabalho com a leitura em SAALP? - A partir do trabalho realizado, houve alterações na leitura dos alunos de SA? Explique. <p>Grupo 2 – Quanto ao trabalho com escrita</p>

- Que situações de produção escrita mostraram-se mais adequadas ou inadequadas para o contexto de SAALP?

- Qual foi a importância de se trabalhar a produção do gênero resposta?

- Tendo em vista as discussões realizadas e a aplicação das atividades em sala, na sua opinião, como precisa ser conduzido o trabalho com a escrita em SAALP?

- A partir do trabalho realizado, houve alterações na escrita dos alunos de SA? Explique.

Grupo 3 – Quanto ao trabalho com gramática

- Atualmente, de que forma você procura conduzir o trabalho com a gramática em SAALP?

- No que se refere à ortografia, que conhecimentos foram construídos nas leituras e discussões e que passaram a fazer parte de seu trabalho em SAALP?

- Qual a importância do trabalho com elementos coesivos em SAALP? O que você procurou destacar em sala de aula?

- Houve modificações na sua forma de pensar e conduzir o trabalho com a pontuação?

- Tendo em vista as discussões realizadas e a aplicação das atividades em sala, na sua opinião, como precisa ser conduzido o trabalho com a gramática em SAALP?

Grupo 4 – Quanto às alterações no aprendizado dos alunos da SAALP

- Com as atividades desenvolvidas em SAALP, você percebeu progressos no aprendizado dos alunos? Destaque alguns exemplos.

- Você constatou insucessos de algum aluno, mesmo com o trabalho realizado? Se sim, por que isso ocorreu?

Grupo 5 – Quanto às alterações nas condutas didático-pedagógicas do professor em outras salas

- O trabalho realizado estendeu-se para outras situações de ensino, como, por exemplo, influenciou na sua atuação no 8º ano do ensino fundamental?

Fonte: organizado pela pesquisadora

Cada grupo de questões abordou um interesse específico na investigação desenvolvida. Assim, buscamos levantar dados sobre o trabalho com a leitura, a produção escrita e a gramática, bem como quanto às alterações no aprendizado dos alunos da SAALP e às condutas didático-pedagógicas do professor em outras salas, no ensino regular.

3.3.3.1.4 Diário

Na perspectiva de André e Pontin, o diário consiste numa ferramenta apropriada para a formação contínua do professor, sobretudo para o seu desenvolvimento como profissional reflexivo, “pois permite a tomada de consciência das próprias aprendizagens, das conquistas obtidas e das dificuldades encontradas, levando a mudanças conscientes no trabalho docente” (2010, p. 29). Em nossa pesquisa, o diário foi considerado tendo-se em vista quatro objetivos: verificar atitudes de reflexão do professor acerca da própria prática pedagógica; verificar (re)elaborações conceituais acerca do processo de leitura e escrita; constatar mudanças na

prática docente a partir do trabalho realizado; averiguar modificações/avanços no aprendizado dos alunos de SAA na visão do professor.

Solicitamos que o professor produzisse o diário a partir das leituras, das discussões com a pesquisadora e da aplicação das atividades em SAALP. No entanto, talvez por não delimitarmos ao certo nossas intenções junto ao professor ou pelo motivo de o professor desconhecer o valor dessa ferramenta na prática pedagógica, o diário tornou-se um tanto vago, com poucos apontamentos reflexivos e prevalecendo mais relatos descritivos e imprecisos do trabalho realizado, como, por exemplo, “*no texto discutimos as 4 concepções de escrita (...) outros aspectos foram discutidos tais como a finalidade, o interlocutor e o gênero*”; “*após a leitura do livro discutimos algumas questões para em seguida planejarmos as atividades*”.

Consideramos para esta pesquisa, dos dez registros realizados no diário, apenas os fragmentos em que o professor avalia a própria prática em sala de aula; em que ele demonstra a construção de conhecimentos sobre o processo de leitura e escrita; em que ele revela a reorganização e o aperfeiçoamento da sua prática docente em SAALP; em que ele expõe ter percebido modificações na aprendizagem do aluno.

3.3.3.2. Instrumentos utilizados para o diagnóstico final dos alunos

Para verificarmos como as ações desenvolvidas junto ao professor repercutiram no aprendizado dos alunos, utilizamos os questionários de leitura e atividades de produção escrita. Apresentamos, no Quadro 16, o objetivo desses instrumentos e a data da geração das informações e, em seguida, detalhamos a aplicação em sala de aula dos questionários de leitura e da atividade de produção escrita.

Quadro 16: Instrumentos de diagnóstico final dos alunos, com seus respectivos objetivos, e data de geração de informações

	Instrumentos para o diagnóstico final dos alunos	Objetivo	Data da geração das informações
1	Questionários de leitura e atividades de produção escrita	- Diagnosticar o movimento de aprendizagem de leitura e escrita dos alunos em SAALP, após as ações colaborativas junto ao professor.	30/10/2012 e 01/11/2012

Fonte: organizado pela pesquisadora

3.3.3.2.1. Questionários de leitura e produções escritas

Elaboramos dois questionários de leitura, que foram aplicados por nós em sala de aula. No primeiro questionário (Apêndice 10), seguimos os mesmos parâmetros utilizados no diagnóstico inicial, com questões baseadas nos descritores da Matriz de Referência da Prova Brasil – 5º ano do Ensino Fundamental (BRASIL, 2011). Esse questionário, assim, referia-se à fábula “A formiga e a pomba”, de Esopo, e era composto de dez questões, sendo cinco objetivas e cinco descritivas. Por meio das questões formuladas, buscamos verificar se o aluno era capaz de localizar uma informação explícita (questão 1); inferir o sentido de uma palavra existente no texto (questão 5); inferir uma informação implícita no texto (questão 2); distinguir um fato da opinião relativa a esse fato (questão 6); identificar a finalidade do texto (questão 7); identificar o conflito gerador do enredo (questão 10); identificar o efeito de sentido decorrente do uso do sinal de pontuação (questão 8); estabelecer relações lógico-discursivas presentes no texto, marcadas pelo pronome demonstrativo (questão 9); interpretar o texto, expressando uma opinião ou um ponto de vista (questão 3 e 4).

O segundo questionário referia-se ao texto “Pisando nas dificuldades”, texto em circulação na internet, sem identificação de autoria e que pode ser considerado uma parábola moderna (Apêndice 11). Compunham o questionário apenas questões descritivas, sendo quatro de compreensão, duas de interpretação e uma questão em que o aluno deveria reunir as respostas anteriores e produzir uma síntese do texto lido.

De modo a se ter uma visão mais precisa a respeito da escrita dos alunos da SAALP, ao final do percurso investigativo, aplicamos, também, uma atividade de produção escrita (Apêndice 12). Nessa atividade, o aluno deveria dar continuidade a uma narrativa que tratava da história de um indiozinho que queria pescar um grande peixe para assim se tornar o chefe da tribo por um dia.

3.3.4 Considerações gerais a respeito das etapas e dos instrumentos da pesquisa

Nossa pesquisa envolveu um número considerável de instrumentos, que foram fundamentais para que as três etapas pudessem ser desempenhadas com êxito. Relembramos esses instrumentos para que o leitor possa ter uma visão geral de todo o percurso investigativo.

A primeira etapa – Diagnóstico inicial – ocorreu de forma mais intensa entre os dias 16/2 e 10/4/2012. Para que constatássemos os conhecimentos internalizados pelo professor acerca do processo de leitura, escrita e seu ensino, utilizamos como instrumentos: o PTD; a entrevista; o roteiro de aula preparado pelo professor; os cadernos escolares dos alunos e o livro de chamada do professor, bem como as gravações de aulas ministradas pelo professor. Para levantar a situação de leitura e escrita dos alunos da SAALP investigada, levamos em consideração os questionários de leitura e produções escritas e os registros de atividades nos cadernos escolares dos alunos. Todo esse material forneceu informações a respeito das condições de ensino e de aprendizagem na SAALP e contribuiu para a seleção de conteúdos e estratégias que foram aplicadas nas ações colaborativas.

A segunda etapa – Ações colaborativas junto ao professor e monitoramento da prática em SAALP – foi desenvolvida no período de 18/5 a 6/9/2012. Buscamos realizar diversas ações junto ao professor, para as quais foram empregados como instrumentos: os textos teóricos metodológicos; o plano de discussões teórico-metodológicas; as sessões reflexivas; as gravações de aulas com aplicação de atividades-modelo; o roteiro de discussão a respeito das ações desenvolvidas em SAA; as atividades elaboradas pelo professor e as gravações de aulas com as atividades preparadas individualmente pelo professor. O conjunto desses instrumentos buscou a tomada de consciência pelo professor em relação a alterações de sua prática em SAA, por meio da compreensão dos aspectos intrínsecos ao processo de leitura, escrita e seu ensino. Sendo assim, essa etapa constitui-se a base sustentadora da pesquisa, visto que demonstra como a mediação colaborativa na formação contínua do professor da SAALP reflete no processo de ensino e de aprendizagem nesse contexto, contribuindo para orientar as ações docentes, assessorando o professor a avaliar, redimensionar e planejar o ensino dos processos de leitura e escrita junto a alunos que apresentam dificuldades de aprendizagem.

A geração de informações para a terceira etapa – Diagnóstico final – ocorreu entre os dias 23/10 a 1/11/2012. Com intuito de examinar que transformações as ações colaborativas provocaram na prática do professor de SAA, utilizamos: as gravações de aulas; os registros no livro de chamada; a entrevista e o diário. Para verificarmos de que modo as ações desenvolvidas junto ao professor repercutiram no aprendizado dos alunos, empregamos os questionários de leitura e atividades de produção escrita. As informações geradas por esses instrumentos buscaram, numa análise comparativa com as informações suscitadas pelos instrumentos do diagnóstico inicial e das ações colaborativas, entender o fazer docente junto a

alunos de SAALP, para que tivéssemos condições de conjecturar algumas alternativas metodológicas para esse contexto de ensino e de aprendizagem.

3.4 CONSTITUIÇÃO DOS DADOS, PROCEDIMENTOS E CATEGORIAS DE ANÁLISE

Salientamos que os dados da investigação foram constituídos, no período de fevereiro a novembro de 2012, a partir dos seguintes eventos: (a) entrevistas com o professor da SAALP; (b) encontros com o professor, para estudo teórico, discussão, análise, elaboração e avaliação de atividades para a SAALP; (c) aplicação de questionários em SAALP; e (d) aulas ministradas pelo professor em SAALP. Assim, em concordância com os modos como se conduz a pesquisa em LA (LEFFA, 2001), produzimos os dados na convivência com os sujeitos informantes, imergindo na realidade da SAALP.

Ao pesquisarmos a SAALP a partir do paradigma qualitativo-interpretativista (MAXWELL, 1992; VASCONCELOS, 2002; DENZIN; LINCOLN, 2006; DE GRANDE, 2011), buscamos recuperar os diferentes acontecimentos e situações do transcurso da pesquisa, produzindo uma visão holística, não fragmentada, da realidade da SAA. Nessa perspectiva, fez-se necessário tomar a noção de triangulação de dados que prevê a utilização de fontes diversas de dados, as quais convergem ao mesmo conjunto de fatos ou descobertas. Nesse sentido, para a compreensão da totalidade da SAALP, fizemos uso tanto dos registros documentais de questionários e de atividades escolares como das interações, gravadas em áudio e vídeo, entre pesquisadora e professor e entre professor e alunos, em diferentes espaços temporais – anteriormente, no decorrer e após as ações colaborativas – e em diferentes contextos – na biblioteca da escola, durante a realização das sessões reflexivas, e na sala de aula.

No que se refere às categorias de análise, optamos por um itinerário teórico-analítico, a partir dos objetivos delimitados e dos dados gerados. Assim, no diagnóstico inicial, ao respaldarmo-nos nos pressupostos do dialogismo bakhtiniano, consideramos pertinente verificar e discutir a(s) concepção(ões) de linguagem, de leitura e de escrita que o docente traz arraigado, a partir de sua formação inicial e contínua e das práticas vivenciadas no cotidiano da sala de aula. Também, analisamos a responsividade requisitada pelas tarefas escolares em SAALP; identificamos quais etapas do processo de leitura e de escrita são evidenciadas no trabalho pedagógico; delimitamos que tipologias e sequenciação de perguntas de leitura são

privilegiadas; examinamos como o gênero Resposta é concebido e abordado em sala de aula. Seguindo esse mesmo viés teórico, buscamos observar, nos alunos da SAALP, as etapas do processo de leitura dominados por eles; suas manifestações responsivas; seu nível de competência escrita; suas dificuldades no processo de escrita; seu domínio do gênero Resposta.

Concernente às ações colaborativas junto ao professor, recorremos aos aportes da Escola de Vygotsky para analisar a interação e a responsividade do professor nas relações interpessoais com a pesquisadora; a expressão da volição do professor; a internalização e apropriação do conhecimento pelo professor; a ZDP do professor; os conflitos nas situações didáticas como criadores de ZDP; o processo de tomada de consciência; a imitação como experiência construtiva; o processo de mediação. Trazemos também os parâmetros do dialogismo para a discussão do trabalho com a leitura e a escrita em SAALP.

Quanto ao diagnóstico final, trazemos novamente as bases bakhtinianas para analisar o movimento de ensino e de aprendizagem da leitura e da escrita após as ações colaborativas. Verificamos os conhecimentos construídos pelo professor, e em processo de construção, acerca da leitura e da escrita; a concepção de leitura e de escrita do professor e dos alunos; as etapas do processo de leitura e de escrita trabalhados pelo professor e dominados pelos alunos; o nível de competência escrita dos alunos; o domínio do gênero Resposta.

Entendemos que esse percurso de análise possibilitou refletir como a mediação pedagógica colaborativa, por meio de orientações teórico-metodológicas sobre leitura e escrita, auxilia na prática efetiva da docência e na aprendizagem na SAALP.

No próximo Capítulo, trazemos a análise dos dados.

4 ANÁLISE DOS DADOS

Em conformidade com os procedimentos da pesquisa-ação colaborativa, analisamos e refletimos, neste capítulo, sobre o fazer docente no âmbito da SAALP, desde a situação inicial de ensino e a aprendizagem neste contexto, passando pelas relações colaborativas cultivadas com o professor, até a situação final da SAA, após o percurso da pesquisa. Assim, como parte desse processo, apresentamos, na seção 4.1, uma análise diagnóstica das condições de ensino e de aprendizagem oferecidas em SAALP, anteriormente às ações colaborativas. Depois, na seção 4.2, descrevemos e analisamos as ações colaborativas desenvolvidas junto ao professor da SAA. Em seguida, na seção 4.3, trazemos a análise diagnóstica final, o qual serviu de base para que, numa análise comparativa com o diagnóstico inicial e o percurso da pesquisa, pudéssemos apresentar, na seção 4.4, as alterações no processo de ensino e de aprendizagem SAALP, após as leituras realizadas pelo professor, as discussões entre professor e pesquisadora e a elaboração e aplicação de atividades práticas em sala de aula. Para fundamentar as análises, trazemos alguns fragmentos de diálogos ocorridos com e entre os sujeitos da pesquisa; denominamos Episódios as interações entre pesquisadora e professor, nas sessões reflexivas, e Cenas, as interações entre professor e alunos, em SAALP.

4.1 DIAGNÓSTICO INICIAL

Nesta etapa, primeiramente, focalizamos o professor da SAALP. Buscamos examinar, a partir dos dados gerados, o seu percurso acadêmico e profissional, suas concepções e conhecimentos sobre o Programa, bem como realizamos um estudo do planejamento para a SAALP e analisamos o movimento de ensino da leitura e da escrita nesse contexto. Posteriormente, o enfoque está no movimento de aprendizagem em leitura e escrita do aluno da SAALP, no intuito de compreender as implicações das concepções do docente no processo de aprendizagem na SAA. Por último, traçamos algumas considerações gerais sobre o ensino e a aprendizagem na SAALP antes das intervenções teórico-metodológicas de modo colaborativas com o docente.

4.1.1 O professor da SAALP: percurso acadêmico e profissional; formação contínua

Ao recuperarmos a legislação específica do Programa SAA, encontramos a determinação de que as aulas nesse âmbito sejam ministradas preferencialmente por professor efetivo, com experiência em SAA e com participação em formação contínua referente ao Programa. Verificamos que o professor, com quem trabalhamos na pesquisa, atende parcialmente esses requisitos, pois é docente efetivo, com disciplina de concurso em Língua Portuguesa, entretanto não possui qualquer experiência na docência da SAA e nem participação em eventos de formação contínua voltados ao Programa.

Além disso, o professor, por ter atuado durante muito tempo em funções administrativas, como diretor e vice-diretor, mostra distanciamento de discussões mais atualizadas a respeito do ensino e da aprendizagem da língua portuguesa. Conforme relatos do próprio docente, reproduzidos no Episódio 1 da entrevista inicial, foi apenas no final de 2011, em um curso de capacitação na área de Língua Portuguesa, oferecido pelo NRE, que ele obteve uma maior aproximação com os propósitos basilares das DCE – Língua Portuguesa (PARANÁ, 2008), as quais definem o discurso como prática social, como o conteúdo estruturante da disciplina:

Episódio 1

Prof. – Eu nunca trabalhei com séries iniciais e com SA... na verdade eu estou longe do trabalho com a Língua Portuguesa faz dez anos... nesse tempo eu fiquei 40 h na Vice-Direção e depois na Direção da escola (...) Então... voltar para a sala de aula agora está sendo um desafio (...) Esses cursos de formação... geralmente eles ofertavam um específico para as direções... né... eu fiz o último em 2011... que eu participei na área de Português... porque não tinha uma sala específica para os diretores// Na verdade aqui foi assim uma discussão sobre o trabalho da Língua Portuguesa... na hora lá... quase deu briga// Nós tínhamos pensado era separar então... assim... tem lá o discurso como prática social... como o conteúdo estruturante lá... que nós vamos pegar lá como gêneros textuais... vamos trabalhar o que na 5^a... então o que no 6^o... 7^o... 8^o e 9^o anos e todos esses gêneros// A ideia era separar... né... mesmo que o cara quisesse depois no 9^o ano rever o que tinha no 6^o e tal... mas a ideia era separar né... então no 6^o ano vamos ver o que... fábula... conto... vamos deixar isso por 7^o etc// Daí lá no final... acabou dando uma discussão que não pode ... que não sei o que... não sei o que// Daí acabou que não fizemos nada// Na verdade ficou gente batendo boca... discutindo... querendo que sua opinião prevalecesse// Daí ficou assim... alguns criticam o uso da gramática... outros defendem porque nos concursos... vestibulares também se cobra a gramática... aí ficamos nessa discussão aí... sem sair muito do lugar// Eu sou favorável a limitar... esse tipo de texto nós vamos trabalhar no sexto... esse no sétimo... nada impede que esse que foi trabalhado no sexto depois vá lá pro nono ano e você vê o enfoque de outro jeito... coloca de outra forma// Eu penso dessa forma... mas lá na hora não se decidiu... ficou assim// Então vamos fazer o quê? Seguimos então o livro didático... o livro didático lá no primeiro semestre tem anúncios... tem diários...

daí diários mais atualizados... os blogs... então vamos fazer isso... seguimos o livro didático então... daí no livro ele meio separa... né...

Pesq. – E neste ano... vocês vão ter algum encontro específico da SA?

Prof. – Sempre... todos os anos teve reunião de SA... até antes de começar a SA... mas este ano não teve nada// Mas o Núcleo... assim... especificamente... o que ele vai fazer em relação à SA? No sentido de dar orientações de como o professor trabalhar... mas o material em si é por conta do professor...

Pesq. – Você lembra quais foram suas últimas leituras sobre ensino e aprendizagem de Língua Portuguesa?

Prof. – Como eu disse... faz 10 anos que eu não trabalho com Língua Portuguesa... mas eu li no ano passado alguma coisa das Diretrizes... aquela parte do discurso como prática social...

Podemos perceber que, no curso de formação contínua, centrado nas DCE (PARANÁ, 2008), as quais se fundamentam no modo enunciativo e discursivo de funcionamento da linguagem, a partir dos pressupostos do Círculo de Bakhtin, o professor presenciou a discussão acerca de uma concepção que compartimentaliza a linguagem, uma vez que o cerne do debate foi a divisão dos gêneros por série, debate que culminou na proposta de se seguir o livro didático, já que esse material, na visão do docente, oferece a separação dos gêneros: “*O livro didático lá no primeiro semestre tem anúncios... tem diários... daí diários mais atualizados... os blogs... então vamos fazer isso... seguimos o livro didático então... daí no livro ele meio separa (...)*”.

Outro aspecto ressaltado pelo professor refere-se à discussão mais afoita, “*Na hora lá... quase deu briga...*”, a respeito da gramática: “*alguns criticam o uso da gramática... outros defendem porque nos concursos... vestibulares também se cobra a gramática... aí ficamos nessa discussão*”, que na visão dele se mostrou infrutífera, “*sem sair muito do lugar*”. Observamos, portanto, que o professor se inseriu em meio a um debate em que para alguns a gramática não deve ser trabalhada, enquanto que para outros deve ser abordada porque nos concursos e vestibulares se cobra a gramática, negligenciando-se nos dois posicionamentos que, segundo pressupostos dialógicos, os aspectos gramaticais são indispensáveis quando se tem em mente que o trabalho com os recursos linguísticos devem visar ao desenvolvimento da competência discursiva do sujeito (ANTUNES, 2003).

Avaliamos, assim, que esse evento de formação contínua, por se pautar em discussões periféricas, alheias às relações entre enunciados e vida (BAKHTIN; VOLOCHINOV, 1926/1976), não proporcionou ao professor a apropriação de uma prática de leitura e de escrita que contemple o caráter sócio-histórico e dialógico da linguagem apregoado pelos estudiosos brasileiros do Círculo de Bakhtin, como Geraldi (1993; 1996; 2010), Menegassi

(2010a; 2010b; 2011), dentre outros. Somamos a isso o fato de que a leitura mais recente do professor sobre o processo de ensino e de aprendizagem da Língua Portuguesa limita-se a algumas partes das DCE (PARANÁ, 2008), “(...) *eu li no ano passado alguma coisa das Diretrizes... aquela parte do discurso como prática social*”, para percebermos que o professor não apresenta um preparo aprofundado e consistente para o trabalho com a língua portuguesa no contexto da SAALP.

Ao tomarmos as reflexões de Vygotsky (1994), Leontiev (1978) e Bakhtin (2003[1979]), ponderamos que, no contexto de formação contínua, para que ocorra a internalização e a apropriação de conhecimentos, de modo que o professor transforme as palavras alheias em palavras próprias, tornam-se necessárias situações enriquecedoras de diálogo, análise, reflexão, transformação, sedimentação, caso contrário a internalização se dará em nível superficial apenas, quando o professor somente repete o que explana o material didático, sem constituição de palavras próprias.

Nessa direção, outro fato importante é a ausência de reuniões e cursos específicos para a SAALP – “*mas este ano não teve nada...*”, contrariando as determinações da Instrução Normativa nº 007/2011, que atribui aos NRE a tarefa de “Organizar encontros periódicos com professores, pedagogos e diretores das escolas, com a finalidade de orientar sobre o objetivo do Programa e sobre as especificidades dos encaminhamentos metodológicos a serem adotados” (Instrução nº 007/2011 – SUED/SEED – item II, 4, b) e à SEED/DEB/Coordenação da Educação Integral a tarefa de “Promover formação continuada para os profissionais envolvidos no Programa” (Instrução nº 007/2011 – SUED/SEED – item II, 5, d). Entendemos que, em se tratando do contexto da SAA, é imprescindível a constituição de um espaço para a reflexão da experiência pessoal partilhada entre os colegas de modo a garantir um (re)pensar sobre os parâmetros teórico-metodológicos que norteiam a SAALP como também a respeito da preparação didático-pedagógica dos conteúdos, visto que as Funções Psicológicas Superiores – FPS envolvidas no processo de formação do professor, como a elaboração conceitual e a tomada de decisão, têm origem nas relações autênticas entre indivíduos humanos (VYGOTSKY, 1994).

4.1.2 O planejamento para a SAALP: análise do PTD

Neste espaço, fazemos uma análise do Plano de Trabalho Docente – PTD para a SAALP, examinando os tópicos que compõem o documento: conteúdos básicos; justificativa (junto a essa se apontam os objetivos); encaminhamentos metodológicos e recursos didáticos/tecnológicos; critérios e instrumentos de avaliação/recuperação; referências bibliográficas. Conforme destacado pelo professor da SAALP, na entrevista inicial, “(...) *este PTD é diferente dos demais pois não segue o modelo das outras turmas nas quais temos que informar detalhadamente a metodologia e os recursos utilizados... também não temos divisão por bimestre... uma vez que as SA têm um cronograma que pode ser alterado de acordo com a chegada de novos alunos...*”.

Podemos constatar que a lista de conteúdos básicos é calcada em pressupostos tradicionais, uma vez que os itens encontram-se desvinculados das práticas de linguagem, sugerindo um trabalho com regras descontextualizadas, como acentuação, concordância nominal e verbal, e metalinguagem; já as questões destacadas nos demais tópicos sinalizam para um tratamento mais contextualizado, fundamentado numa concepção de linguagem como interação social, a qual pressupõe uma abordagem pedagógica que tenha como eixos a oralidade, a leitura e a escrita. Por exemplo, no tópico encaminhamentos metodológicos, ressalta-se que o trabalho será “*dialético fundamentado em uma visão mais democrática da língua*”, “*voltado para a valorização da leitura, do discurso, da produção de textos (...) a partir de enfoques contextualizados*”, tendo-se “*o ensino da Língua Portuguesa como um instrumento de integração social*”.

Ainda, diferentemente do que se expõe na justificativa, a leitura não ocupa lugar central nos conteúdos básicos, pois se delimitam apenas dois itens: “a importância da pontuação”, o que parece corresponder ao trabalho com o papel dos sinais de pontuação na oralização dos textos, e “reconhecer a ideia central”, sem se destacar outros elementos importantes para o estudo da leitura nesse contexto de ensino: localização de informações, compreensão inferencial e interpretação. A produção de textos, nos conteúdos básicos, é tomada como um item à parte, dissociado das condições de produção, enquanto que nos objetivos é apontada como atividade sócio-interativa – “*reiterar que o ato de escrever é uma atividade sociointeracional que envolve, entre outras ações, adequar-se ao gênero, planejar o texto, organizar sua sequência, suas partes, selecionar a variedade linguística, dialogando*

com os recursos que circulam socialmente” e processual – “entender que a escrita é uma atividade coletiva que envolve preparação, apreciação e refeitura dos textos”. Quanto aos aspectos normativos da língua, chama-nos a atenção que o exame das convenções ortográficas não é elencado em nenhum momento do PTD.

Essas contradições verificadas no plano de trabalho confirmam o que Metz (2012) concluiu em sua pesquisa a respeito do processo de constituição desse documento em uma escola paranaense. Segundo a pesquisadora, há, nos PTD, um embate entre as vozes que ecoam das DCE e as vozes da tradição gramatical, o que, no PTD, podemos constatar até mesmo nos itens que compõem as referências bibliográficas, as quais elencam, além das Diretrizes, somente livros didáticos e de técnicas de redação. Verificamos, assim, que o professor da SAALP, ao construir o PTD, procura se aproximar dos pressupostos norteadores das DCE, a partir da utilização de termos e expressões referenciados nesse plano, como *“atividade sociointeracional”*; *“integração social”*; *“gêneros”*; *“sujeitos da ação no processo de aprendizagem*, no entanto, essa tentativa não atinge a concepção de linguagem como uma forma de (inter)ação social, pois os conteúdos básicos são organizados em tópicos desconexos entre si, demasiadamente abrangentes e descontextualizados.

O PTD da SAALP indica, também, que o evento de formação contínua no qual o professor esteve inserido, não lhe propiciou uma interiorização progressiva, duradoura e consistente de conceitos intrínsecos à ótica dialógica de linguagem – os quais são debatidos nas DCE (PARANÁ, 2008), obra que orientou, de modo muito superficial, as ações da formação contínua – não o conduzindo, portanto, à apropriação de conhecimentos necessários ao trabalho com as práticas de leitura e de escrita na classe de apoio (VYGOTSKY, 1994; LEONTIEV, 1978).

4.1.3 O movimento de ensino da leitura e da escrita na SAALP

Ao explorarmos os registros de atividades nos cadernos escolares dos alunos e o registro de conteúdos no livro de chamada do professor – dois dos instrumentos utilizados no diagnóstico inicial – verificamos que anteriormente à apresentação de nossa intenção de pesquisa junto ao professor, não houve na SAA selecionada qualquer trabalho com atividades de compreensão e interpretação textual. Nos cadernos escolares, observamos que os textos tomados em sala serviram apenas como pretexto para exercícios metalinguísticos, como

estudo de sinais de pontuação, diferenças entre linguagem verbal e não verbal e símbolos utilizados pelos internautas. Na lista dos conteúdos anotados no livro de chamada, encontramos além desses o registro, em 13/03/2012, do trabalho com uma crônica:

13 – Estudo da crônica “ocupado”
 13 – Leitura, entonação e uso dos sinais de pontuação – releitura do texto simulando a fala dos personagens
 (Fonte: Livro de chamada do professor)

Na entrevista inicial, ao questionarmos a respeito do domínio da leitura pelos alunos e do trabalho desenvolvido junto a eles, o professor relacionou a leitura com a questão da pontuação e não fez qualquer referência à construção de sentidos:

Episódio 2

Pesq. – E quanto à leitura... você já conseguiu perceber como eles estão? O que você tem trabalhado?

Prof. – Sim... porque eles leram o texto// Como o texto era deles... era o mesmo texto que eles produziram... provavelmente já tinham lido... né// Então... talvez eles tenham mais facilidade... então eu vou na terça-feira eu já vou voltar com outro texto... Neste outro texto... eu vou agora partir pra aquela questão de pontuação... né... da importância da pontuação também nos textos... daí eu acredito que vou ter uma ideia melhor de como eles estão na questão da leitura... se eles sabem o que é pontuação... o que aquela pontuação aqui significa naquele texto// Então eu vou começar por aí que é o básico do básico... daí... assim... pra frente pra te dizer a verdade... eu não sei o que eu vou trabalhar com eles...

Podemos observar, nesses comentários, que a leitura na SAALP consiste em oralizar o texto verbal, respeitando-se os sinais de pontuação e que, desse modo, é possível se “*ter uma ideia melhor de como eles [alunos] estão na questão da leitura*”. Fica nítido que o mais importante na avaliação do professor é a entonação e a obediência aos sinais de pontuação, o que na sua visão demonstra que o aluno tem o domínio da leitura, correspondendo a uma concepção de leitura como um processo de decodificação de letras em sons e de associação desses sons com um significado (MENEGASSI; ANGELO, 2010). Segundo Colomer e Camps (2002), a ênfase na leitura em voz alta e a exigência de exatidão fazem com que o aluno se habitue a decifrar mecanicamente sem procurar entender e construir sentidos, o que prejudica a sua formação como leitor.

Foi apenas a partir da apresentação de nossa intenção de pesquisa que se passou a verificar um trabalho mais sistemático com a leitura por meio dos questionários de leitura. Assim, embora não tenhamos realizado uma interferência teórico-metodológica no trabalho

inicial do professor, não podemos negar que a nossa presença e a apresentação do projeto de pesquisa influenciaram no trabalho com a leitura em SAA.

Essas reflexões, juntamente com a incerteza do professor ao final do Episódio 2 – “(...) *pra te dizer a verdade eu não sei o que que eu vou trabalhar com eles*”, demonstram mais uma vez que o evento de formação contínua promovido pelo NRE, bem como a leitura superficial e fragmentada das DCE, conforme se discutiu acerca do Episódio 1, não se mostraram suficientes para propiciar a internalização de conhecimentos capaz de fornecer ao docente um direcionamento pedagógico a partir de princípios dialógicos de linguagem. Ressaltamos que os eventos de formação contínua não são aqui analisados; mencionamo-los apenas para demonstrar que o professor da SAALP não obteve formação específica para atuar no Programa.

Tomamos como fio condutor das discussões uma aula em que o professor trabalhou atividades referentes à fábula “O rato do campo e o rato da cidade”, adaptado por Ângela Mattos, sem qualquer interferência teórico-metodológica da pesquisa. A aula teve duração de 50 min e contou com a participação de onze alunos. Salientamos que os alunos haviam recebido o texto na aula anterior, com a seguinte orientação do professor: “*Vocês vão levar o texto pra casa... vão ler... colar no caderno... e trazer na próxima aula*”.

O rato do campo e o rato da cidade

Certa vez, o rato do campo convidou seu amigo que morava na cidade para ir visitá-lo.

No dia combinado, o rato da cidade partiu rumo ao campo, alegre e entusiasmado para experimentar as novidades. Porém, na hora do almoço, ele ficou decepcionado com os pratos servidos: grãos de lentilha sem sal e algumas raízes com gosto de terra fresquinha. Inconformado, exclamou:

- Coitado de você, meu amigo! Não é à toa que é tão magricela! Venha morar comigo na cidade que, juntos, iremos comer as mais finas iguarias deste país!

E lá se foram os dois ratinhos para a cidade. Ao chegarem à luxuosa casa, onde o rato da cidade morava no assoalho, os dois foram direto para a despensa da cozinha. O amigo do campo viu, então, um armário repleto de deliciosas guloseimas: queijo, mel, cereais, frutas secas e muito toucinho. Perdeu a fala diante de tantas gostosuras!

- Vamos começar nosso banquete! – sugeriu o rato da cidade.

Mas, antes que eles pudessem dar a primeira mordida num pedaço de queijo parmesão, a porta da despensa se abriu e alguém entrou. Os dois ratos fugiram apavorados e se esconderam no primeiro buraco apertado que encontraram. Mal podiam respirar! Quando a dona da casa, finalmente, saiu da despensa, forçando os dois a se esconderem de novo, desta vez num buraco ainda menor. E, ali, permaneceram durante horas.

Exausto, dolorido e com muita fome, o rato do campo resolveu partir. O amigo da cidade, na tentativa de convencê-lo a ficar, indagou:

- Você vai abandonar toda essa comida?

- Faça bom proveito de suas finas e perigosas iguarias. Sua vida é um luxo só, mas para mim não serve. Vou para minha casa! De hoje em diante, só quero a minha comidinha simples em paz.

Moral: Mais vale uma vida modesta com paz e sossego, que todo o luxo do mundo com perigos e preocupações.

MATTOS, Ângela. O rato do campo e o rato da cidade. Texto não publicado, Curitiba, 2006.

Inicialmente, o professor perguntou quem tinha lido o texto. Apenas um aluno afirmou ter realizado a leitura. Em seguida, o professor distribuiu novas cópias do texto, visto que a maioria dos alunos havia deixado o texto em casa. Então, questionou a respeito das diferenças entre o campo e a cidade, conforme demonstra a Cena 1.

Cena 1

Prof. – Qual a diferença entre animais que você encontra no campo e não encontra na cidade?

Alunos – Tem muitos...

Prof. – Mas me dá um exemplo...

Alunos – Cachorro... gato...

Prof. – Isso é normal... tem no campo e na cidade...

Alunos – (os alunos passam a citar de forma aleatória diversos animais) Boi... onça... hipopótamo... aranha... vaca... cachorro... galinha... égua...

Prof. – Então cavalo é mais comum você observar no campo... o que mais?

Aluno – Vaca... (os alunos continuam a citar diversos animais)

Prof. – O que é comum no campo e na cidade? Os animais domésticos! Vocês sabem o que é um animal doméstico?

Notamos que essas questões buscam a ativação de conhecimentos prévios do aluno; entretanto, as perguntas se mostram demasiadamente genéricas, triviais, pouco desafiadoras, sem vinculação com as ideias do texto, não se promovendo, assim, a motivação e o levantamento de hipóteses que dão uma finalidade para a leitura (SOLÉ, 1998), nem mesmo dão a possibilidade de o professor verificar o nível do conhecimento internalizado a respeito do conteúdo do texto, possibilitando-lhe confirmar, reavaliar e/ou readequar os procedimentos a serem tomados com o aluno (MENEGASSI, 2010f; 2010g).

Depois do diálogo inicial, o professor, sem constituir articulações entre esse diálogo e o texto, solicitou a leitura, sendo que cada aluno devia ler um trecho em voz alta. No decorrer da leitura, o professor auxiliava na pronúncia correta de algumas palavras e pedia atenção à pontuação, mas muitas vezes não deixava o aluno concluir o período para solicitar a continuidade pelo próximo aluno, escolhido de surpresa. Nesses procedimentos, o primeiro aspecto que destacamos é que a leitura se constitui na SAALP mais como um meio de avaliar o desempenho do aluno na atividade de emissão oral do texto, de controle da decifração e da disciplina, do que como um processo de produção de sentidos, lugar de constituição de significado, a partir da interação leitor-texto (MENEGASSI, 2010a). Indícios dessa constatação residem no fato de que os alunos, em sua maioria, não tiveram um contato primeiro com o texto anteriormente à leitura em voz alta – apenas um aluno afirmou que tinha lido a fábula em casa; além disso, eles foram submetidos à leitura de fragmentos do texto,

prática que impede a produção de um sentido global ao lido; ainda, a escolha de surpresa para a continuidade da leitura em voz alta evidencia a função de controle da disciplina da turma: com esse artifício todos devem estar atentos à oralização realizada pelo colega, para que saibam onde ele havia parado, caso sejam os próximos a serem escolhidos.

Entendemos que a fábula “O rato do campo e o rato da cidade” inicialmente deveria ter sido lida silenciosamente pelos alunos, evitando a leitura como mera decodificação de letras em sons que dificulta a produção de sentidos ao lido. Realizada primeiramente em voz alta, a vocalização dos símbolos visuais tornou-se uma preocupação a mais para o aluno, quando não a única, o que acabou dificultando a interação com o texto.

Salientamos, ainda, que as interrupções e interferências do professor para corrigir pronúncia e obediência à pontuação reafirmam para o aluno a necessidade de se atentar ao “como dizer” em detrimento dos sentidos textuais. Isto é, ensina-se para o aluno que o importante não é a compreensão e o ponto de vista acerca do texto, mas a decodificação perfeita, assinalada pela boa entonação e pela pontuação, o que corresponde a uma metodologia mecanicista que se oferece à emissão de voz, somente (COLOMER; CAMPS, 2002).

Imediatamente após a leitura em voz alta, o professor interrogou os alunos acerca da moral da fábula, como demonstra a Cena 2:

Cena 2

Prof. – Pergunto pra vocês... em relação a essa moral da história ‘Mais vale uma vida modesta com paz e sossego, que todo o luxo do mundo com perigo e preocupações’... vocês já leram algum texto mais ou menos parecido com essa moral?

Alunos – Não...

Prof. – Tem certeza?

Alunos – Sim... sim...

Prof. – Qual?

Aluno – O cão e a raposa...

Prof. – O cão e a raposa? O cão e o lobo?... Alguma coisa assim?

Aluno – O cão e o lobo...

Prof. – A moral não é parecida?

Aluno – Não...

Aluno – É um pouco...

Prof. – É!

Prof. – Quando vocês leem alguma coisa... prestem atenção se isso não vai puxar o assunto que você já viu (...) Quando vocês estiverem fazendo alguma leitura... seja português seja história geografia... vocês tem que ir lembrando se isso não vai ajudar vocês nas outras matérias... aqui eu estou falando só de português... que a moral dessa fábula ‘O rato do campo e o rato da cidade’ tem a ver com aquele texto ‘O cão e o lobo’... mas existem textos que vão ajudar vocês em outras disciplinas... quando vocês encontrarem esse tipo de texto que ajude

nas outras disciplinas... aí vocês vão encontrar uma outra palavra que é um pouco complicado de vocês entenderem agora... que é a interdisciplinaridade... ou seja... uma disciplina vai ajudar na outra...

Verificamos que o professor parte diretamente à moral da fábula, sem discutir os acontecimentos da narrativa. Além disso, apenas relê a frase *‘Mais vale uma vida modesta com paz e sossego, que todo o luxo do mundo com perigo e preocupações’*, mas não explora os sentidos produzidos pelos alunos. Ao solicitar dos alunos a lembrança de *“algum texto mais ou menos parecido com essa moral”*, utiliza-se de perguntas como *“Tem certeza?”*; *“Alguma coisa assim?”*; *“A moral não é parecida?”*, as quais não objetivam alcançar um posicionamento, mas agir sobre o interlocutor, influenciando a sua formulação textual com a concordância de que a fábula “O cão e o lobo” apresenta uma moral parecida. Também, não se realizaram discussões a respeito dos fatos que tornam semelhante a moral das fábulas mencionadas. Por essa razão, as perguntas presentes na Cena 2, em vez de incitarem a compreensão a respeito do texto, funcionaram apenas para dar continuidade à aula, como exercícios destinados a ocupar o tempo do aprendiz (CERQUEIRA, 2010). A conclusão disso é que a participação dos alunos restringiu-se ao uso de monossílabos – *“Não”*; *“Sim”*, pronunciados coletivamente; não ocorreu um real engajamento na leitura; os alunos se limitaram a responder o que lhes foi pedido.

Percebemos, também, ao fim da Cena 2, a longa explanação feita pelo professor com o objetivo de expor aos alunos o conceito de interdisciplinaridade, definido como o fato de *“uma disciplina vai ajudar na outra”*, certamente para evidenciar à pesquisadora presente na sala os seus conhecimentos teóricos, não servindo, assim, para que a exposição ampliasse a competência de leitura dos alunos.

Na sequência, o professor voltou à discussão acerca das diferenças entre o campo e a cidade, conforme exemplifica a Cena 3:

Cena 3

Prof. – Existe uma dependência entre o campo e a cidade? O campo depende da cidade? A cidade depende do campo?

Alunos – Não...

Prof. – Tem certeza?

L12 – A cidade depende do campo por causa da carne pra eles vender pro mercado pro povo da cidade comprar e pra eles comer...

Prof. – Então... eu perguntei se existe uma dependência... tem ou não tem?

Alunos – Tem...

Prof. – Tem... por quê? porque se o indivíduo do campo produzir em excesso ele tem que vender... porque lá no campo ele não produz algumas coisas... o que ele não produz lá... L12. O que que ele não tem lá... que ele precisa e que ele não pode produzir?

L12 – Maçã...

Prof. – Maçã... algum tipo de fruta que não dá na nossa região... Por exemplo... na nossa região é produzido açúcar... café?

Alunos – Não...

Prof. – Óleo de soja...

L12 – Soja é o que mais tem?

Prof. – Mas o cara que produz a soja produz o óleo?

Alunos – Não...

L12 – Ele manda pra uma empresa e a empresa pega o óleo e faz a soja...

Prof. – Então é isso que eu quero que vocês entendam... não tem como o campo sobreviver sem a ajuda da cidade e nem a cidade sem o campo...

É notável que as perguntas do professor sequer tangenciam o texto. Além disso, de maneira semelhante à Cena 2, exigem uma única resposta, que deve ser breve, dirigindo-se, portanto, à busca da homogeneidade. Isso fica nítido na atitude do professor diante da fala do aluno L12 - *“A cidade depende do campo por causa da carne pra eles vender pro mercado pro povo da cidade comprar e pra eles comer...”*. Seguidamente a essa exposição, o professor pergunta: *“Então... eu perguntei se existe uma dependência... tem ou não tem?”*, ou seja, o professor não quer saber o que o aluno sabe nem o que ele pensa, quer apenas que ele responda a sua pergunta. Nessa situação, tomando-se as palavras de Sercundes:

[...] a heterogeneidade de vozes passa por uma triagem, ou seja, há uma homogeneização e higienização das ‘falas’, já que, com frequência, o professor acaba sendo o único detentor do saber e da oralidade. Portanto, a conversa com a sala adquire mais um valor quantitativo do que qualitativo; as marcas das experiências de vida do aluno são deixadas à margem, perdem-se nas ‘falas’ (SERCUNDES, 1997, p. 86).

Ao impor seu ponto de vista e desestruturar o posicionamento do aluno, o professor não estimula o aluno a constituir contrapalavras e avançar no conhecimento, mas a permanecer na condição em que está.

Sobre essa questão, tomamos para exemplificação, também, uma cena de outra aula, na qual o professor promoveu a leitura da campanha publicitária do Ministério da Saúde “Dengue mata”. O texto era composto de 15 itens referentes a cuidados contra a dengue que devem ser tomados pela população. Em sala de aula, o professor solicitou que cada aluno lesse um item indicado e, logo após, teceu explicações concernentes aos cuidados necessários

para evitar a dengue. Constatamos, na Cena 4, também a posição do professor em centralizar a leitura em sua própria voz:

Cena 4

Prof. – O que mais que nós temos aqui? Leia... pra mim... a três... faz o favor? (*apontando para o aluno F9*)

F9 – ‘Feche bem os sacos plásticos e mantenha a lixeira tampada. Evite, também, acumular lixo e entulho’

Prof. – Ok... hoje... nós temos a coleta de lixo... todos vocês... aí na casa de vocês não passa caminhão? Eu pergunto... o mosquito da dengue não existia antes de existir a coleta? Existia ou não?

Alunos – Sim... Não...

Prof. – Existia... Hoje nós temos facilidade de que o caminhão passa uma... duas... três vezes na frente de casa...

(...)

Prof. – O que mais que nós temos aqui? Leia... pra mim... a quatro... faz o favor? (*apontando para o aluno C3*)

C3 – ‘Veja se todos os ralos da casa estão desentupidos, fechando-os quando não estiverem sendo usados’

Prof. – Tem uns ralos que você dá um giro e ele fecha tanto a saída da água ou a entrada de um bicho voltando para cima... Ok? Então... se tiver essa situação em casa... não vai usar... pode fechar o ralo...

Nesse diálogo, a voz do leitor-professor também é predominante; o professor dá pouco espaço para que os alunos opinem, concluam, formulem uma explicação para o lido. A aula de leitura, assim, “toma o princípio da repetição como sua essência, em benefício da estabilização (de formas e sentidos), funcionando como uma política de contenção: repita, não busque o novo” (GERALDI, 2010, p. 144).

Posteriormente à conversação referente à fábula “O rato do campo e o rato da cidade”, o professor disse aos alunos: “*Vou passar algumas coisas no quadro a respeito do que foi conversado*” e, então, registrou no quadro a seguinte tarefa:

“Responda:

- a) Na fábula “O rato do campo e o rato da cidade”, o rato da cidade tem mais dificuldade para conseguir comida. Você concorda com essa ideia?
- b) Na história, o rato da cidade julga a alimentação do campo muito fraca (ruim, insuficiente). Você concorda?
- c) Você concorda que existe uma dependência entre o campo e a cidade?
- d) Faça uma lista de coisas que encontramos no campo (ex.: cavalo, casa) e na cidade (ex.: casa)”

Ao relacionarmos os procedimentos de abordagem do texto com o processo de produção das respostas, podemos constatar que a leitura – que consiste na etapa do

planejamento concernente ao processo de produção textual das respostas a perguntas de leitura – realizou-se, no início, apenas como decodificação do material linguístico em sons, quando os alunos leram em voz alta fragmentos do texto; após a oralização, não se promoveram discussões, antes, durante e após a leitura, de modo a possibilitar ao aluno a identificação de informações textuais, a inferenciação e a interpretação do texto, mas apenas conversas periféricas, distantes do texto, com foco somente no leitor (MENEGASSI, 2010c). Além disso, é visível que não se propiciou ao aluno a oportunidade de ampliar gradativamente os conhecimentos, pois as perguntas apresentadas para a produção das respostas escritas consistiram em repetições das que foram apresentadas antes da leitura e após a leitura, como se pode conferir nos seguintes dados:

Antes da leitura

- *“Me digam uma diferença entre o campo e a cidade”.*
- *“Qual a diferença entre animais que se encontram no campo e na cidade?”*
- *“Que outras diferenças há entre o campo e a cidade?”*
- *“Quanto aos meios de transporte... que diferenças existem entre a cidade e o campo?”*

Após a leitura

- *“Existe uma dependência entre o campo e a cidade? O campo depende da cidade? A cidade depende do campo?”*
- *“Em relação à profissão... àquilo que as pessoas fazem... o que se vê que acontece no campo e não acontece na cidade?”*
- *“Você acha que por ele ter lá na propriedade porco... galinha... boi... facilita a questão da alimentação?”*
- *“No texto diz que a alimentação do ratinho do campo era diferente do rato da cidade... no campo ele tinha raízes e algumas coisas mais provenientes da terra// O ratinho para se alimentar não corria perigo nenhum... já o rato da cidade tinha coisas melhores... tinha queijo... fruta e tal... porém o que acontece... na cidade ele corria risco... ele tinha mais dificuldade para obter a alimentação// Em relação à alimentação... vocês acham que o povo do campo se alimenta melhor do que o da cidade?”*
- *“Se fosse possível optar por morar no campo... o que você escolheria?”*

Perguntas para a produção escrita das respostas

- a) *Na fábula “O rato do campo e o rato da cidade”, o rato da cidade tem mais dificuldade para conseguir comida. Você concorda com essa ideia?*
- b) *Na história, o rato da cidade julga a alimentação do campo muito fraca (ruim, insuficiente). Você concorda?*
- c) *Você concorda que existe uma dependência entre o campo e a cidade?*
- d) *Faça uma lista de coisas que encontramos no campo (ex.: cavalo, casa) e na cidade (ex.: casa)”*

Avaliamos que, repetindo as mesmas perguntas e centralizando o “diálogo” em sua própria voz, o professor antecipa oralmente a resposta para o aluno. Assim, no momento de redigir as respostas, caberia ao aluno transferir para o papel aquilo que foi dito pelo professor, realizando uma espécie de colagem. Ilustrando-se com as palavras de Geraldí, nesses procedimentos, a leitura “[...] deve repetir sobre o texto o já sabido sobre ele; toda escrita deve repetir o já dito. Tranquiliza-se a vida, pela mecânica do movimento repetitivo” (2010, p. 144), não se promovendo o desenvolvimento e a constituição da autonomia e criticidade leitora.

Outro aspecto que salientamos refere-se à tipologia de perguntas trabalhadas, considerando-se que a modalidade de pergunta determina a forma como o aluno posiciona-se frente ao texto, durante a leitura, bem como define a seleção das informações a serem utilizadas na execução das respostas. Podemos verificar que as quatro perguntas a respeito do texto “O rato do campo e o rato da cidade” configuram-se como perguntas de elaboração pessoal (SOLÉ, 1998), sendo que a), b) e c) solicitam que o aluno emita um parecer, uma avaliação a respeito do texto ou da sociedade, enquanto que d) procura despertar o conhecimento prévio do leitor, fazendo-o buscar, em sua bagagem cognitiva, a resposta para a pergunta, sem manifestação de opinião ou crítica.

A pergunta d) “*Faça uma lista de coisas que encontramos no campo e na cidade.*” pode ser respondida sem que o aluno sequer tenha lido o material, conseqüentemente não traz contribuição para o desenvolvimento dos processos de compreensão e interpretação textuais. Além disso, a pergunta repete a conversação antes e depois da leitura, a qual focalizou as distinções entre o campo e a cidade. Dessa forma, não se oferecem desafios cognitivos de modo a avançar gradativamente na construção de conhecimentos a partir a leitura.

Quanto às questões que solicitam um posicionamento do leitor, também podem ser observados alguns problemas. As perguntas “*Na fábula ‘O rato do campo e o rato da cidade’, o rato da cidade tem mais dificuldade para conseguir comida. Você concorda com essa ideia?*” e “*Você concorda que existe uma dependência entre o campo e a cidade?*”, já apontam no comando o que se espera como resposta, conduzindo à interpretação desejada pelo professor, conseqüentemente cerceando a criticidade e a produção de contrapalavras.

Também a pergunta “*Na história, o rato da cidade julga a alimentação do campo muito fraca (ruim, insuficiente). Você concorda?*”, apresenta uma formulação problemática, pois não deixa claro com o que o aluno deve concordar ou não: se com o fato de o rato julgar

a alimentação do campo muito fraca ou com o fato de a alimentação do campo ser fraca. Além disso, a longa explanação feita pelo professor logo depois da leitura já induziu à resposta - “No texto diz que a alimentação do ratinho do campo era diferente do rato da cidade... no campo ele tinha raízes e algumas coisas mais provenientes da terra// O ratinho para se alimentar não corria perigo nenhum... já o rato da cidade tinha coisas melhores... tinha queijo... fruta e tal...”. Nessa perspectiva, fundamentando-se nas palavras de Bonini, “o professor detém uma posição de poder sobre o aluno” (2002, p. 34), uma vez que a escrita é apenas uma resposta à determinação do professor.

Em outro questionário de leitura trabalhado em sala de aula, verificamos também a presença exclusiva de perguntas de elaboração pessoal:



(Maurício de Sousa)

Obs.: Os alunos receberam o texto na íntegra. Reproduzimos apenas uma parte dele em virtude do espaço.

- No texto de “Chico Bento” encontramos o título “A verdade tem pernas compridas”. Você conhece outro ditado popular que contraria essa frase?
- Quem conta mentiras sempre acaba descoberto e pagando pelos seus erros. Você acha que devemos sempre falar a verdade, assim como fez Chico Bento?
- Qual a classe de profissionais que você considera mais mentirosa? Por quê?
- A fábula sempre traz uma moral (conselho). Você lembrou-se de outro texto que trata do mesmo tema?

Nessas atividades, percebemos que a pergunta a) “No texto de ‘Chico Bento’ encontramos o título ‘A verdade tem pernas compridas’. Você conhece outro ditado popular que contraria essa frase?” poderia ser utilizada antes da leitura, como atividade de pré-leitura (TAGLIEBER; PEREIRA, 1997), no intuito de acionar os conhecimentos a respeito do texto, estimulando o aluno a ter um comportamento mais ativo desde o início do processo.

Empregada como atividade de pós-leitura, pode ser respondida sem que o aluno sequer tenha lido o material, conseqüentemente não oferece contribuição para que o aluno compreenda e avalie as informações postas em circulação pelo texto. A pergunta b) *“Quem conta mentiras sempre acaba descoberto e pagando pelos seus erros. Você acha que devemos sempre falar a verdade, assim como fez Chico Bento?”* conduz à interpretação textual desejada pelo professor, ao induzir o aluno a responder “sim”, que sempre devemos falar a verdade, portanto lhe cerceando a criticidade e a produção de contrapalavras. A pergunta c) *“Qual a classe de profissionais que você considera mais mentirosa? Por quê?”* apresenta uma formulação imprecisa. Além de incentivar o aluno a generalizar, atribuindo uma característica negativa a toda uma classe de profissionais, seguindo o senso comum, e não a comportamento de algumas pessoas de determinadas classes, a pergunta pode ser respondida sem a necessidade de compreensão textual, que, conforme estudos do processo da leitura (MENEGASSI, 2010a), é basilar para o avanço a níveis mais profundos da leitura, que propiciam o desenvolvimento do leitor. A questão d) *“A fábula sempre traz uma moral (conselho). Você lembrou de outro texto que trata do mesmo tema?”* apresenta também uma organização que traz dificuldades ao aluno de SAALP. A pergunta refere-se a uma fábula, no entanto, o texto estudado, “Chico Bento em: A verdade tem pernas compridas”, é uma história em quadrinhos. Além disso, exige-se atenção para dois aspectos diferentes: a primeira parte do comando apresenta uma característica intrínseca da fábula, a presença da moral; a segunda parte solicita que o aluno recorra a sua memória para lembrar-se de outro texto que trate da mesma temática abordada na história lida. Ainda, para que o aluno responda à pergunta, é preciso que primeiramente ele identifique o tema do texto, questão que não foi abordada nas perguntas anteriores, sendo que sozinho o aluno ainda em processo de formação como leitor certamente não consegue dar conta.

Também, para o roteiro/plano de aula de leitura e escrita referente à fábula de Esopo “O pastor e o lobo” (cf. Quadro 9), as perguntas sugeridas pelo professor após a leitura do texto são todas de elaboração pessoal (SOLÉ, 1998): *“O que você pensa/ acha sobre as pessoas mentirosas?; Como costuma agir diante dessas situações?. Dependendo das respostas dos alunos, abordaria o assunto com base (focando) a questão de credibilidade por parte de algumas funções (cargo público) na intenção de saber se há uma posição por parte dos alunos no que se refere aos políticos, policiais, etc.”*. Verificamos que essas questões propostas não mencionam os acontecimentos da narrativa, não instigam a interação do aluno

com o texto, conseqüentemente, não ensinam o aluno a constituir réplicas ao texto, mas apenas a responder o que o professor pergunta no intuito de cumprir a obrigação escolar.

Retornando-se à abordagem das respostas às perguntas de leitura alusivas à fábula “O rato do campo e o rato da cidade”, percebemos que, durante a execução da produção escrita das respostas, não houve intervenções por parte do professor para auxiliar os alunos a compreender a pergunta proposta e o texto lido, nem ajudas quanto ao modo de se redigir o texto, nos aspectos composicionais, de conteúdo temático e estilo. Na verdade, a única orientação dada aos alunos foi a própria pergunta de leitura. Também, após os alunos realizarem a tarefa, não se desenvolveu qualquer discussão a respeito das respostas dadas pelos alunos, negligenciando-se, portanto, as etapas da revisão e da reescrita e a circulação dos textos.

Esses procedimentos foram constatados igualmente nas atividades após a leitura do texto “Dengue mata”. Para finalizar a leitura, o professor solicitou que os alunos escrevessem no caderno três informações que eles consideravam mais importantes. Também, nessa tarefa, o professor não observou nem discutiu coletivamente as respostas. Isso tudo corrobora a visão de Silva (2009) e Prupest (2007) de que a resposta não é vista como um texto em produção em sala de aula, desobrigando-se, portanto, o processo de ensino de escrita do gênero.

Para que pudéssemos ter uma visão mais adequada a respeito das concepções de escrita do professor e como as etapas do processo de produção eram trabalhadas em sala de aula necessitamos, então, buscar outros instrumentos da pesquisa. Nos registros de atividades nos cadernos escolares dos alunos e no livro de chamada do professor constatamos poucas propostas de produção escrita, anteriormente ao desenvolvimento das ações colaborativas. Consideramos isso um problema, visto que é pelas atividades de escrita, frequentes e significativas, que o aluno da SAALP compreende melhor o funcionamento textual, possuindo melhores condições de lidar com os textos das diferentes disciplinas com os quais se depara no dia a dia escolar, como também adquire uma forma de participação social, capaz de transformar a realidade em que atua.

Uma das atividades de escrita foi registrada no livro de chamada como “*Produção de texto ‘Quem sou eu?’*. *Meu cotidiano, informações sobre o que faz, o que gosta*”. Na entrevista inicial, o professor assim explicou essa atividade desenvolvida em SAA:

Episódio 3

Prof. – Eu iniciei o trabalho fazendo uma atividade oral... falando sobre o cotidiano deles... o que eles fazem... o que mais gostam de fazer na escola... o que o pai e a mãe fazem no dia a dia... questão de se tem algum time favorito... perguntas sobre data de nascimento... questões assim do cotidiano deles// Depois na aula seguinte... foi passar essa informação pro papel... escrever sobre... então...o título do primeiro texto era ‘Quem sou eu’... foi com esse que nós começamos// Depois de eles produzirem o texto... a ideia é de que eu volte com o texto para fazer a correção... eu analiso o texto... coloco a questão não só ortográfica... mas a clareza das idéias... repetição de frases... alguma coisa aí... no sentido assim que eles vão corrigindo o texto... melhorando o texto... não só corrigindo a parte da ortografia... mas que vão melhorando as idéias... que eles coloquem as ideias de uma forma mais clara (...)

Ao tomarmos as etapas do processo de produção textual – planejamento, execução, revisão e reescrita – explicitadas por Menegassi (2010b), constatamos, nesses relatos, que o professor utiliza, na etapa do planejamento, a estratégia de levantar informações no conhecimento de mundo do aluno a respeito do tema apresentado para a produção do texto: *“Eu iniciei o trabalho fazendo uma atividade oral... falando sobre o cotidiano deles... o que eles fazem... o que mais gostam de fazer na escola... o que o pai e a mãe fazem no dia a dia... questão de se tem algum time favorito... perguntas sobre data de nascimento... questões assim do cotidiano deles....”*. Assim, não ocorreu um trabalho com textos junto ao aluno com o intuito de fundamentá-lo com informações necessárias à produção escrita. Por isso, para a escrita do texto, o aluno precisou contar apenas com os dados que possuía em sua memória, selecionando-os de acordo com as necessidades do texto que seria produzido.

Para a etapa da execução, em que a produção textual foi efetivada, as condições de produção foram insuficientemente exploradas: *“Depois na aula seguinte... foi passar essa informação pro papel... escrever sobre... então... o título do primeiro texto era ‘Quem sou eu’... foi com esse que nós começamos”*. Nesse exemplo, os elementos que serviriam como orientação para o aluno no momento da produção, como gênero discursivo, finalidade, interlocutor, suporte e circulação social, não foram problematizados. A única direção dada ao aluno foi o título do texto.

No que se refere à etapa de revisão textual, visualizamos que as preocupações do professor são voltadas prioritariamente para os aspectos ortográficos, embora afirme, na entrevista, que esses não foram os únicos itens abordados: *“coloco a questão não só ortográfica... mas a clareza das ideias... repetição de frases”*; *“não só corrigindo a parte da ortografia... mas que vão melhorando as ideias, que eles coloquem as ideias de uma forma mais clara”*. Percebemos que o professor preocupa-se em destacar que os elementos

ortográficos não são os únicos importantes no processo de produção, ao mencionar as expressões: “*não só ortográfica...*”; “*não só corrigindo a parte da ortografia...*”, mostrando um diálogo com as teorias mais atuais de ensino da escrita contrárias a uma abordagem exclusivamente normativa no trabalho com textos. Entretanto, não consegue avançar significativamente na exposição dos argumentos, ao citar apenas a necessidade de se trabalhar a clareza das ideias: “*mas a clareza das ideias... repetição de frases... alguma coisa aí...*”; “*mas que vão melhorando as ideia... que eles coloquem as ideias de uma forma mais clara...*” e pontuar novamente os aspectos ortográficos.

Ainda a respeito da revisão textual, notamos, nos cadernos escolares, que após os alunos repassarem as informações para o papel, o professor realizou a correção indicativa dos textos (SERAFINI, 1998; RUIZ, 2001), assinalando alguns erros nos textos produzidos, e deixou pequenos recados, voltados a questões como letra, ortografia, capricho, praticamente repetindo aquilo que foi destacado na correção indicativa, desconhecendo o valor dos bilhetes na constituição de uma escrita dialógica. São exemplos desses recados: “*Preste atenção nas palavras escritas com J, G, M, N. Leia novamente o texto e você poderá corrigir os erros de escrita*”; “*Antes de entregar o texto, leia novamente, assim vai perceber os erros. Atenção para as palavras com J, G, M, N*”. “*Preste atenção com nomes próprios (cidades, pessoas, etc.) eles são escritos sempre com maiúsculas. Palavras com M, N merecem mais atenção*”.

Quanto à reescrita, observamos que essa etapa não faz parte do processo de produção textual em SAALP. O professor assinala os erros nos textos dos alunos e a atividade de escrita é encerrada. Assim, o texto do aluno mostra-se como um produto acabado.

O fragmento a seguir – referente a um texto extenso, com mais ou menos duas páginas manuscritas, sem título, com explicações alusivas ao conceito de texto e às diferenças entre texto verbal e não-verbal, retirado do caderno escolar dos alunos – reafirma os elementos que devem ser privilegiados na execução, na revisão e na reescrita, na visão do professor da SAALP:

“Na aula anterior, produzimos um texto (escrito) e no momento da escrita, procuramos ficar atentos quanto à ortografia (escrita correta das palavras), mesmo assim, ocorreram alguns erros. Para evitar estes erros, uma dica é fazer a leitura do texto. Muitas vezes é preciso reescrever o texto, procurando melhorar nossas ideias, ou seja, dar mais clareza ao texto (...)” (Caderno escolar do aluno de SAALP, grifos do professor)

Esse registro evidencia que no momento da produção e da revisão o aluno deve ter atenção com a “escrita correta”. Deduzimos, assim, que o objetivo do ensino da escrita em SAALP, diferentemente do que se apregoa no PTD para a SAA, é o aprender a escrever dentro das convenções ortográficas. Observamos que a reescrita não é um momento inerente ao processo de produção textual em SAALP, mas algo que acontece somente quando as ideias não estão muito claras: “muitas vezes é preciso reescrever o texto (...)”. Verificamos a preocupação com a clareza das ideias, tanto na fala do professor, no Episódio 3, como também no registro escrito, mas não há encaminhamentos que demonstrem como esse trabalho é realizado em SAA.

Os primeiros procedimentos com a produção escrita em SAALP, destacando-se que a resposta, nesse contexto, não é considerada um texto a ser produzido e ensinado em sala de aula, evidenciam claramente um diálogo com a concepção normativista de escrita, vinculada às práticas tradicionais de ensino da escrita, nas quais se toma o texto escolar para avaliar aspectos formais, como a ortografia, a caligrafia, a paragrafação e a gramática. Dentro dessa abordagem, não há preocupação com as condições de produção textual que configuram uma escrita dialógica: quem escreve, para quem se escreve, com que finalidade escreve, em que gênero se escreve (GERALDI, 1993; 2010; MENEGASSI, 2010b), mas com a correção e com o preenchimento do tempo escolar do aluno.

Nessa direção, ao assumirmos a distinção proposta por Geraldi (1997; 2010) acerca de “produção textual” e “redação”, constatamos que o trabalho desenvolvido em SAALP encaminha para a escrita de uma redação, em razão das seguintes características:

- o interlocutor é somente o professor, não se propõe um interlocutor virtual;
- a finalidade é cumprir a tarefa apontada pelo professor;
- não há determinação e caracterização de um gênero discursivo;
- a posição de autor é somente a de transcrever as informações discutidas na aula anterior;
- no planejamento, não se prevê um trabalho com leituras e discussões, mas apenas de levantamento de informações do conhecimento prévio;
- na revisão, o professor atua apenas como corretor, apontando aspectos formais;
- não ocorre a reescrita, nem a circulação do texto produzido pelo aluno.

Nessas condições, não há “um comprometimento com a formação para além do espaço da sala de aula, mas a predominância do treinamento do que é ensinado”

(CERQUEIRA, 2010, p. 132), portanto, as ações pedagógicas não se constituem como mediadoras para auxiliar o aluno em seu desenvolvimento.

4.1.4 O aluno da SAALP: o movimento de aprendizagem da leitura e da escrita

Para a análise da situação de leitura e escrita na SAALP, tomamos como instrumentos os questionários de leitura, pautados nos descritores da Prova Brasil, e as produções escritas aplicados por nós em sala de aula e os registros nos cadernos escolares.

Assim, após a aplicação, procedemos à análise dos dados referentes à construção das respostas dos alunos às perguntas de leitura. Inicialmente, observamos os questionários e classificamos, percentualmente, as respostas como suficientes ou insuficientes. As respostas que apresentaram a informação pedida foram consideradas suficientes. Àquelas que não corresponderam ao que a questão solicitava ou que não foram respondidas, atribuímos o conceito insuficiente. Para algumas questões, criamos o nível intermediário, para nele enquadrar as respostas que revelaram compreensão parcial da pergunta e/ou do texto.

O Quadro 17 revela os resultados obtidos na leitura da fábula “O cão e o lobo” (Apêndice 6), de Esopo:

Quadro 17: Leitura da fábula

Descritores	Respostas		
	Suficientes	Parciais	Insuficientes
Localizar informações explícitas	36%	22%	42%
Inferir o sentido de uma palavra ou expressão	22%	0%	77%
Inferir uma informação implícita em um texto	33%	33%	33%
Distinguir um fato da opinião relativa a esse fato	22%	0%	88%
Identificar a finalidade de textos de diferentes gêneros	22%	0%	77%
Estabelecer relações entre partes de um texto	33%	22%	44%
Identificar o conflito gerador do enredo	33%	33%	33%
Identificar o efeito de sentido decorrente do uso da pontuação	44%	0%	55%
Interpretar o texto, expressando uma opinião sobre o lido	33%	33%	33%

Fonte: organizado pela pesquisadora

O gênero fábula, por ser curto, apresentar uma linguagem acessível e atrair a atenção do leitor, e, ainda, por buscar a formação de valores, é bastante recorrente na sala de aula, principalmente nos primeiros anos do Ensino Fundamental. Basta observarmos os livros

didáticos de língua portuguesa e os cadernos de apoio pedagógico para percebermos que os alunos têm contato com o gênero desde o início do processo de alfabetização. Ainda assim, os alunos da SAALP analisada não conseguiram, em sua grande maioria (77%), estabelecer a finalidade da fábula proposta para a leitura, aspecto facilmente apreendido quando o leitor tem familiaridade com o gênero do texto e suas características (BRASIL, 2009). Da mesma forma, a maior parte dos alunos (88%) teve dificuldades de distinguir um fato da opinião relacionada a esse fato. Conforme se discute na Matriz de Referência da Prova Brasil, esse descritor consiste num elemento bastante importante “porque indica uma proficiência crítica em relação à leitura: a de diferenciar informação de uma opinião sobre algo” (BRASIL, 2009, p. 16). Chama a atenção, também, o elevado número de respostas insuficientes (77%), para o descritor “inferir o sentido de uma palavra ou expressão”, evidenciando, segundo a Matriz (BRASIL, 2009), a pouca intimidade do aluno com a leitura.

Ao considerarmos os percentuais de respostas parciais e insuficientes num mesmo bloco, verificamos que um alto número de alunos (64%) do total, não consegue localizar informações que estão claramente apresentadas no texto, habilidade fundamental na compreensão leitora (BRASIL, 2009). Por não terem essa condição básica desenvolvida, os alunos revelam também dificuldades em habilidades mais complexas, como em inferir informações implícitas – 66% não atingiram o nível suficiente; identificar o conflito gerador do enredo – 66% apresentaram respostas parciais ou insuficientes; estabelecer relações entre partes de um texto – 66% demonstraram respostas não-suficientes. Sem o desenvolvimento dessas habilidades fundamentais para o entendimento do texto, os alunos da SAALP não chegam à compreensão leitora, não observam o texto como uma unidade de significação com o qual o leitor interage para construir sentidos.

Verificamos, ainda, quanto ao descritor “identificar o efeito de sentido decorrente do uso da pontuação”, que 55% apresentaram respostas insuficientes. De acordo com a Matriz da Prova Brasil, “aqui se faz necessário marcar a diferença entre o que é gramatical: saber usar os sinais de pontuação, e o que é discursivo: saber avaliar o efeito decorrente do uso em dado contexto” (BRASIL, 2009, p. 19). Nos cadernos da SAALP, encontramos alguns exercícios específicos de pontuação, voltados aos nomes dos sinais e a função de cada um, por exemplo, ponto de interrogação indica uma pergunta, como também um texto sobre a história da pontuação, sem se evidenciar um trabalho de análise dos efeitos resultantes do uso de uma

marca de pontuação no texto ou de orientação de como usar os sinais na produção escrita, o que, a nosso ver, explica as dificuldades dos alunos na resposta da questão indicada.

A respeito do descritor “interpretar o texto, expressando uma opinião sobre o lido”, podemos perceber que um número pouco expressivo de alunos, apenas 33%, obteve um desempenho satisfatório, ainda que essa habilidade seja a mais trabalhada em SAALP, como demonstramos no item anterior, ao analisarmos as modalidades de perguntas privilegiadas em sala de aula. Segundo Menegassi (2010a), sem o processo de compreensão estabelecido, o leitor não chega ao processo de interpretação, deixando à mostra a necessidade de se desenvolver um trabalho processual com a leitura, o qual envolve procedimentos graduais e contínuos que convergem para a construção dos sentidos textuais e levam o leitor a assumir um posicionamento, transformando-o em um sujeito atuante e crítico.

O Quadro 18 expõe os resultados referentes à leitura do texto de divulgação científica, “Por que não devemos soltar peixes de aquário na natureza?”, retirado da Revista Ciências Hoje das Crianças – CHC, edição jan.-fev. 2012 (Apêndice 7):

Quadro 18: Leitura do texto de divulgação científica

Descritores	Respostas		
	Suficientes	Parciais	Insuficientes
Localizar informações explícitas	20%	60%	20%
Inferir o sentido de uma palavra	40%	0%	60%
Identificar a finalidade do texto	40%	20%	40%
Estabelecer relações entre partes de um texto	0%	60%	40%
Estabelecer relação causa/ consequência entre partes do texto	0%	20%	80%
Interpretar o texto, apresentando sugestão/ opinião para o lido	40%	40%	20%

Fonte: organizado pela pesquisadora

O gênero divulgação científica também se mostra bastante presente em sala de aula, sendo trabalhado também em outras disciplinas do currículo escolar como História, Geografia e Ciências, portanto, consideramos, a princípio, que é um gênero com o qual o aluno tem contato constante. No Quadro 18, visualizamos que essa familiaridade com a divulgação científica não ocorre de fato, pois os alunos, em sua maioria, não conseguem atribuir o propósito comunicativo do texto – 20% ofereceram respostas parciais e 40%, respostas insuficientes para o descritor “identificar a finalidade do texto”. Os estudantes confirmam,

também, dificuldades em reconhecer informações claramente identificáveis no texto – apenas 20% deles conseguiram oferecer respostas satisfatórias para o item “localizar informações explícitas”.

Notamos, ainda, problemas na inferenciação lexical por parte de 60% dos alunos. Segundo a Matriz da Prova Brasil (BRASIL, 2009), inferir o sentido de palavras, depreensão do que está nas entrelinhas do texto, do que não está explícito, evita o sério problema que ocorre quando o leitor se depara com um grande número de palavras cujo significado ignora, o que interfere na leitura fluente do texto. Assim, para haver compreensão, torna-se necessário que o leitor recubra o sentido das palavras a partir da leitura do texto, aspecto não dominado pelos alunos da SAALP. Ao vasculharmos os registros nos cadernos da SAA, notamos a recorrência do trabalho com dicionários, a partir de exercícios como “*encontre no dicionário o significado das seguintes palavras (...)*”, o que não desenvolve a habilidade de apreender o que não está explícito no texto.

Nos itens “estabelecer relações entre partes de um texto” e “estabelecer relação causa/consequência entre partes do texto”, nenhum aluno conseguiu apresentar resposta satisfatória, informando dificuldades no trabalho de articular as informações textuais, estabelecer relações de continuidade e, conseqüentemente, de apresentar o entendimento global do texto.

Para o descritor “interpretar o texto, apresentando sugestão/opinião para o lido”, apuramos 60% de respostas não-suficientes, embora, conforme já explicitamos, a interpretação seja a etapa de leitura mais trabalhada em SAALP, corroborando a necessidade de um trabalho mais intenso com as demais etapas do processo de leitura (MENEGASSI, 2010a).

A análise dos quadros apresentados permite-nos constatar que, de maneira geral, os alunos da SAALP demonstram dificuldades em todos os descritores, deixando à mostra que não dominam adequadamente os processos de leitura, conseqüentemente, sinalizando a necessidade de se realizar, nesse contexto, intervenções pedagógicas com vistas a propiciar aos alunos situações didáticas que os conduzam a níveis adequados de compreensão e interpretação.

A título de ilustração, apresentamos algumas respostas dadas pelos alunos:

Texto: “O cão e o lobo” – (Apêndice 6)

Questão 5 - Em troca dos cuidados, o que o cão deveria fazer ao dono?

“O cão deveria não trocar” (V20)

Questão 6) Por que o lobo achou que era bom ter um dono?

“ele pecou que era bou de um dono” (F8)

“porque ele penso ter um dono era maravilhoso” (D5)

Questão 10) Inicialmente, o lobo parece ter aceitado a proposta feita pelo cão, mas logo desiste. Por quê?

“Poqe é boa a vida” (C3)

“por que quando ele estiver mais lonje ele desiste” (F8)

“por que eu quero que você seja meu companheiro” (I22)

Texto: “Por que não devemos soltar peixes de aquário na natureza?” – (Apêndice 7)

Questão 4) Que causa o texto aponta para a existência de espécies não-nativas de peixes em lagos e rios?

“Por que eles não são espécies não-nativas e Por que eles não se acostumam e morem na água” (B1)

Questão 6) A partir da leitura que você fez do texto, de que forma podemos contribuir para que não haja mais peixes de aquário não-nativos soltos na natureza?

“por que eles tem que ser solto.” (V20)

“geralmente liberta seus peixinhos na natureza seguro do que está fazendo a coisa certa” (F8)

Podemos observar que as respostas “O cão deveria não trocar” (V20); “ele pecou que era bou de um dono” (F8); “porque ele penso ter um dono era maravilhoso” (D5); “por que quando ele estiver mais lonje ele desiste” (F8); “por que eles tem que ser solto.” (V20) giram em torno dos termos da própria pergunta, sem qualquer mostra de manifestação expansiva da leitura. As respostas “por que eu quero que você seja meu companheiro” (I22); “geralmente liberta seus peixinhos na natureza seguro do que está fazendo a coisa certa” (F8) são meros recortes de fragmentos do texto, sem demonstração de compreensão da pergunta e/ou do texto e de ampliação da leitura. A resposta “Poqe é boa a vida” (C3) revela uma leitura empobrecida do texto; o aluno não analisa, não estabelece relações entre as informações do texto de modo a propiciar uma justificativa mais aprofundada para a sua resposta. O texto-resposta “Por que eles não são espécies não-nativas e Por que eles não se acostumam e morem na água” (B1) demonstra que o aluno não compreendeu a pergunta, ao apresentar como resposta uma consequência e não a causa, conforme se requisitava no comando.

Observamos, ainda, que alguns alunos, mesmo apresentando respostas que consideramos suficientes, recorreram à estratégia de pareamento para responder as perguntas, o que confirmamos quando eles meramente copiaram um fragmento do texto, sem realizar qualquer modificação na estrutura do enunciado ou na pessoa verbal. Por exemplo:

Texto: “O cão e o lobo”

Questão 5) Em troca dos cuidados, o que o cão deveria fazer ao dono?

“pede que eu lhe guarde a casa dos assaltantes e lhe faça uns agrados de vez em quando” (F8; D5)

“a casa dos assaltantes e lhe faça uns agrado de vez em quando” (F9)

“Em troca disso, pede que eu lhe guarde a casa dos asaltantes e lhe faça uns agrados de vez em quando” (B1)

Nesses procedimentos, os alunos não interagem com o texto para lhe oferecer uma contrapalavra, mas apenas passam as vistas pelo texto, cumprindo meramente uma determinação escolar.

Também, verificamos que as respostas produzidas pelos alunos são breves e superficiais. Segundo Angelo (2005), esse tipo de comportamento se deve ao fato de que as atividades de pergunta-resposta são vistas por muitos alunos como tarefas que não têm finalidade do ponto de vista pedagógico. Assim, escreve-se o mínimo, para garantir uma nota, para atender uma exigência do professor, como nesses exemplos:

Texto: “O cão e o lobo”

Questão 12 – No final do texto, o lobo diz: “Não sirvo para essa vida”. De que vida ele está falando?

“luxo, comida” (B1)

“de prisão” (D5)

“para ser livre” (C3)

Nos termos de Angelo e Menegassi (2011), essas manifestações dos alunos correspondem a “atitudes responsivas não-expansivas”, nas quais o aluno não expande o diálogo com o texto, parecendo requisitar um tempo maior para a manifestação ativa diante do lido ou deixar à mostra que já cumpriu a tarefa que lhe foi determinada, suspendendo, portanto, a interação com o texto e com o professor.

Ressaltamos que os alunos que começaram a frequentar a SAALP mais tarde responderam a um outro questionário de leitura, que tomamos como diagnóstico inicial. Não consideramos os dados desses questionários nos Quadros 17 e 18, visto que nosso objetivo com esses era verificar mais precisamente a produção dos textos-respostas pelos alunos. O questionário referia-se à fábula “O Gato e a Raposa”, de Esopo (Apêndice 8), e era composto por onze (11) questões descritivas, sendo oito (8) de compreensão – questões 1 a 8 – e três (3) de interpretação – questões 9 a 11. Seguem alguns exemplos de respostas dadas pelos alunos:

Texto: “O Gato e a Raposa”

Questão 01 – Inicialmente, como eram as conversas entre o Gato e a Raposa durante a viagem?

“manter, um rato aqui” (L26)

“saber uns dos outros” (H21)

“caçavam para ser um rato aqui uma galinha ali entre uma mordida e outra conversação” (A27)

Questão 06 – O truque do Gato deu certo? Explique.

“Del e consegil ceescapar em cima da avore” (L26)

“deu serto” (L23)

“deu serto por que ele disse a raposa afora me ver do que voce e capaz” (A27)

Questão 09 – Na sua opinião, o que essa fábula ensina para as pessoas?

“Em sina dum gato e duma rapoga correndo dos cães” (A27)

“que um queria ser mais que o outro queria se mostrar mais não deu certo eu aprendi que nós temos que se contentar com que nós somos não invejar o outro” (L23)

As respostas desses alunos configuram-se como enunciados fragmentados, na maioria das vezes recortados do texto, que não informam ao leitor a compreensão e a interpretação obtidas na interação com o texto. Também, apresentam diversos desvios de ordem ortográfica, coesiva, de pontuação e de uso de letra maiúscula.

Além dos questionários de leitura, tomamos para análise algumas produções escritas dos alunos, solicitados por nós na própria sala de aula. O tema sugerido estava relacionado a dois textos trabalhados pelo professor em sala de aula, “Quem mente bem, castigo tem” (sem identificação de autoria) e “Chico Bento em ‘A verdade tem pernas compridas’”, de Mauricio de Sousa, e à fábula “O cão e o lobo”, de Esopo, utilizada no diagnóstico inicial. O comando da produção textual foi o seguinte: “Escreva uma história que tenha como tema a mentira ou a verdade. Pense num cenário e invente personagens (pode ter animais, reis, princesas...). Crie um enredo bem interessante. Sua história deve ter como finalidade transmitir um ensinamento às crianças”.

Selecionamos algumas produções escritas para levantarmos a competência escritora dos alunos.

1º)

Era uma vez um rei mendiroso

Ele morava em um castelo muito lindo mas o rei nunca saia do castelo por que mentia pras pessoas lá do castelo ele não tinha amigos neh mulher era muito socinho só tinha as pessoas que trabalhav-ão no castelo mas ele só mentião pros que trabalhavão no castelo mas ele ia no quarto dele e escrevia um monte de coisas como quem tiver mais de dois filh-os um vai preso pode ser branco moreno rico pobre e mandou um do castelo colocou no reino quando as pessoas lerão ficaram espantada e foram conversar com ele quando xegaram lá e falaram com ele mas falou é mendira todo mundo ficou bravo mas ele neh ligou as pessoas se reunirão pra seguestar o rei Jesper falarão com os cuardas derão 5 moedas de ouro pra cada um deles

mas eles queriam mais moedas falarão 10 moedas pra cada as pessoas falarão tabom mas o rei tava tomando banho todo mundo figou escontidos ele depois do banho saiu e figou na janela foi dormir todo muno entrou e figou bem quietinho pegarão o rei le varam ele pra bem longe do reino só tava de pijama mas ums capôneses acham ele e dão comida ele trabalha fala pra ele nunca mais vou mendir pra ninguém e falou vocês são meu pais ágoras eles fala tabom filho e ele viveu feliz pra sempre (D5)

2º)

A princesa

Era uma veis uma princesas que morava no catelo e ceta veis um príncipe cotou uma metira a ela ficou cou medo de daí do catelo poque ela achou que inha pega ela.

Udia ela queria sai ela sais mais mão ecotrou mada.

Seta veis ela ecotrou um pomar e foi com fome e comeu duas maça ai ela foi pro catelo.

Como ela sabia que mão tinha mada ela saiu livi para sepre.

Assim: XXXX, feito ei 2012 (C3)

3º)

Chapeuzinho Vermelho

Era uma vez uma minininha Chamada Chapeuzinho vermelho. Ela sempre dizia que o lobo ia Comer a sua vó. Quando um dia a sua mãe mandou Ela ir levar doces para sua vó daí ela foi levar ela encontrou um lobo daí ele perguntou a onde você eta indo eu Estou indo levar doces para minha vó daí ela dice va poraqui que você chega mais rápido tabom(...)

O casador apareceu na ora que o lobo ia comer a chapeuzinho e daí o casador tirou a vocó da bariga do lobo obrigada seu casador por salvar Eu e minha vó E achapeuzinho e a vovo viveram felizes para sempre. (B1)

Nos três textos, os alunos da SAA procuram aproximar-se do modelo padronizado de escrita, ao desenvolverem uma tipologia narrativa com o esquema de histórias tradicionais que se iniciam com o “era uma vez” e finalizam com o “viveram felizes para sempre”. Notamos, também, que eles têm noção de personagem e lugar; conservam a sequência de ideias; utilizam diálogos entre personagens. Entretanto, apenas o primeiro texto atende plenamente ao comando proposto, ou seja, o aluno escreve uma história tematizando a questão da mentira e buscando atingir a finalidade de transmitir um ensinamento. O segundo texto aborda a questão da mentira, mas o enredo é construído de forma que não transmite um ensinamento; há apenas uma sequência de fatos. O terceiro texto distancia-se significativamente do comando proposto; consiste na reprodução de uma história tradicional, não trata do tema da mentira ou da verdade, não transmite claramente um ensinamento.

Além disso, esses textos apresentam funcionamento distinto daquele esperado pela escrita tida como padrão, em especial quanto às convenções ortográficas – “casador”; “bariga”; “mendira”; à concordância – “duas maça”; “mas ele só mentião”; à pontuação –

notadamente nos diálogos diretos; ao uso adequado das letras maiúsculas – principalmente no terceiro texto; à distribuição dos espaços em branco – “achapeuzinho”; “poraqui”; “tabom”; “le varam”; ao uso dos recursos coesivos – observamos, por exemplo, que o único recurso utilizado pelo aluno D5 para se referir ao termo “castelo” é a repetição; e quanto ao uso dos sequenciadores típicos da modalidade oral – “daí”; “aí”.

Tomamos, também, como exemplificação, o texto produzido por L26, em 26/07, data em que o aluno ingressou na SAALP. Nesse dia, o professor trabalhou o texto “Bioterapia” e solicitou aos alunos que relatassem por escrito o que haviam aprendido na aula. O destinatário dos textos produzidos seriam os alunos que faltaram nesse dia, na aula da SAA. L26 tinha em mãos o texto de apoio, do qual copiou várias palavras, no entanto, assim mesmo demonstrou bastantes dificuldades na escrita:

Os bixos curandeiros

Os bixos curandeiros que nen as abelhas curandeiras

Ou aslarvas de bironhas e larvas

E eses animaição uzados em ceimaduras, ferimentos, Hematomas de cirurgias, Reumatismo, artrite, in fequisons na péle.

E eses tramento podedarcertos, açeiben interecante e setratamento (L26)

Percebemos que esse aluno não consegue segmentar as palavras adequadamente – “podedarcertos”, “in fequisons”; desconhece várias convenções ortográficas – “uzados”, “eses”; tem dificuldades na construção de enunciados simples – “Ou aslarvas de bironhas e larvas”, ou seja, não consegue constituir um texto legível, como unidade de sentido. Além disso, não há marcas que permitam identificar a finalidade proposta para o texto: de relatar aos colegas não presentes na aula o que haviam aprendido na aula.

Nos cadernos escolares dos alunos, houve poucos momentos em que eles desenvolveram atividades de leitura e produção textual escrita. No que se refere à produção textual, há o registro de apenas uma atividade. Nesta, o aluno deveria fazer um relato de sua vida a partir das discussões realizadas em sala de aula.

Notamos que os textos registrados apresentam uma estrutura formal bastante semelhante: os alunos escrevem o título, informam o nome, a idade, onde moram, contam o que gostam e não gostam de fazer, apresentam alguma informação a respeito da família, dos amigos e dos animais de estimação. A maioria dos textos apresenta uma curta extensão, com menos de dez linhas. Observamos, ainda, nas produções escritas, diversas dificuldades

ortográficas, tanto com as regulares como com as irregulares, dificuldades com o emprego de letras maiúsculas, com o uso adequado dos sinais de pontuação, com o emprego dos recursos coesivos e com a ordenação de ideias dentro do texto. Ilustramos esses comentários com a reprodução de dois textos:

“Irati, 06 de março de 2012
 Quem sou eu
 Meu nome xxxxxxx
 tenho 11 anos moro na
 vila flor. Tenho 2 irmãos ”
 (Aluno F8)

“Irati, 6 de março de 2012.
 Quem sou eu?
 Meu nome é Xxxxxxx eu
 Tenho 10 anos. Eu nasci no dia
 25/01/2002.
 Eu moro numa grama com
 Meus pais tenho um irmão.
 Eu gosto de jogar bola e não
 gosto de atêto migo eu soa teto
 Minha irmã.
 FIN” (Aluno C3)

Quanto à leitura, verificamos nos cadernos escolares somente dois questionários de leitura, sendo o primeiro referente ao texto “Chico Bento em: A verdade tem pernas compridas”, apresentado na seção anterior. Nas respostas às perguntas, na maioria das vezes os alunos apresentam respostas monossilábicas, que apenas informam que eles executaram a tarefa proposta, e que, portanto, não ampliam o diálogo com o texto. Também, muitas respostas produzidas não são condizentes com os questionamentos realizados, revelando que os alunos têm dificuldades na compreensão dos enunciados das questões e/ou na compreensão dos textos. Alguns exemplos explicam essas constatações:

Texto: “Chico Bento em: ‘A verdade tem pernas compridas’”

- Quem conta mentiras sempre acaba descoberto e pagando pelos seus erros. Você acha que devemos sempre falar a verdade como fez Chico Bento?

“sim. as vezes tem que mentir” (C3)

“sim” (V20)

- Qual a classe de profissionais que você considera mais mentirosa. Por quê?

“São corrupto. poqu gota de dinheiro” (C3)

“polédigo, só pra votar neles” (V20)

Relembramos que, nesta pesquisa, as respostas dadas pelos alunos às perguntas de leitura são também consideradas produções escritas. Podemos constatar que os alunos possuem dificuldades na produção desse gênero. Além de apresentarem problemas de ordem ortográfica, de concordância verbal e nominal, uso adequado da letra maiúscula, as respostas, mesmo que o comando solicite um posicionamento crítico do aluno, não expandem o diálogo com o texto, são apresentadas de forma fragmentada, direta, não se constituindo como enunciados com sentido.

Apresentamos, também, algumas das respostas dadas pelos alunos, após o trabalho realizado com o texto “O rato do campo e o rato da cidade”:

- a) Na fábula “O rato do campo e o rato da cidade”, o rato da cidade tem mais dificuldade para conseguir comida. Você concorda com essa ideia?
 C3 – “Sim. Por na cidade e muito”
 B1 – “Sim. Na cidade depende do dinheiro.”
 E7 – “Sim.”
 M15 – “Sim. Proque...”

- b) Na história, o rato da cidade julga a alimentação do campo muito fraca (ruim, insuficiente). Você concorda?
 C3 – “Não porque era sadaver”
 B1 – “Não. Por que a comida da cidade era salgada.”
 E7 – “Sim porque na cidade nos dependemos muito do dinheiro.”
 M15 – “Não porque a comida e sadaver”

- c) Você concorda que existe uma dependência entre o campo e a cidade?
 C3 – “Sim, porque o xxxx do campo va pacidade.”
 B1 – “Sim.”
 E7 – “Sim porque a comida do rato do campo éra muito fraca porque não tinha queijo e outras coisas.”
 M15 – “Sim”

Visualizamos que, na maioria das vezes, os alunos, induzidos pelas próprias perguntas que determinam a resposta “sim” ou “não”, expõem uma leitura acrítica, não-questionadora, apresentando respostas breves – como “sim”; “*Sim. Na cidade depende do dinheiro.*” – as quais apenas informam que eles executaram a tarefa proposta, sem ampliar o diálogo com o texto, como uma atividade rotineira da sala de aula. Por não ocorrer discussão após a resolução dos exercícios, essas respostas encerram, assim, a continuidade da corrente dialógica.

Percebemos, também, que algumas respostas estão incompletas – “*Sim. Proque...*”; “*Sim. Por na cidade e muito*” – e que há outras não condizentes com os questionamentos

realizados, revelando que os alunos tiveram dificuldades na compreensão dos enunciados das questões e/ou na compreensão dos textos. A título de ilustração, tomemos a resposta do aluno E7, dada para a pergunta “*Você concorda que existe uma dependência entre o campo e a cidade?*”.

E7 – “Sim porque a comida do rato do campo é muito fraca porque não tinha queijo e outras coisas.”

Constatamos que o aluno, além de apresentar uma resposta não pertinente à pergunta, repete a exposição feita pelo professor após a leitura do texto “*Já o rato da cidade tinha coisas melhores, tinha queijo, fruta e tal (...)*”. Assim, o aluno não se firma com sujeito autor que reflete e constitui palavras próprias (BAKHTIN, 2003[1979]), mas como reprodutor de falas que não são suas.

4.1.5 Considerações gerais sobre o processo de ensino e de aprendizagem da leitura e da escrita na SAALP: pistas para a definição das ações colaborativas

Apresentamos no Quadro 19, uma síntese das conclusões obtidas com as informações provenientes do diagnóstico inicial.

Quadro 19: Conclusões do diagnóstico

Síntese das discussões sobre o diagnóstico inicial
<p><u>Quanto ao professor</u></p> <ul style="list-style-type: none"> • O professor tem internalizado concepções de leitura como “ler é ler em voz alta” ou “ler é dar uma opinião sobre algum assunto”. • Em sua prática pedagógica, a atividade inicial de leitura oscila entre leitura silenciosa e leitura em voz alta. Não há consciência acerca das especificidades desses procedimentos de leitura. • Há atividades de pré-leitura, no entanto, não há variação quanto ao tipo de atividade: são sempre questionamentos orais feitos ao aluno, os quais geralmente são alheios ao texto, não promovendo a interação do aluno com o texto. • Não há determinação de finalidade de leitura. • Não há atividades de leitura compartilhada (SOLÉ, 1998). • As atividades propiciadas em sala de aula não levam em conta o processo de leitura. Na produção de perguntas, enfatiza-se a etapa da interpretação, em detrimento das etapas de localização de informações e compreensão inferencial. • As questões interpretativas não são elaboradas de forma adequada.

- Raramente há discussão oral acerca do texto. Quando há, o professor não propicia condições para que o aluno expresse seu entendimento acerca do que leu ou realize inferências acerca do texto, mas explica, parafraseia a informação dada, não deixando espaço para os alunos refletirem e opinarem.
- Após os alunos responderem as questões de leitura propostas, não ocorre discussão oral e socialização acerca das respostas dadas pelos alunos.
- Não há intervenções para que se ensine o aluno a produzir respostas completas.
- A resposta não é considerada um texto a ser produzido em sala de aula.
- Há pouco trabalho de produção escrita e quando há, não ocorre um trabalho de mediação de modo a auxiliar o aluno em seu desenvolvimento.
- As propostas de produção textual trabalhadas têm finalidade meramente escolar: que os alunos escrevam para que o professor aponte os erros gramaticais cometidos por eles.
- Os aspectos de correção textual evidenciados pelo professor são meramente normativo-gramaticais.
- Não há reescrita dos textos produzidos.
- Desconsidera-se o processo dialógico intrínseco à linguagem.
- Não se prestam auxílios aos alunos durante a fase de execução da produção escrita.
- Cobra-se ortografia, mas não há um trabalho sistemático com as normas ortográficas. Não há preocupação com identificação e classificação dos tipos de erros ortográficos cometidos pelos alunos.
- O trabalho com a pontuação restringe-se à rotulação de sinais e respectivos conceitos. Não se volta o trabalho para o uso da pontuação nos textos.
- Embora o professor afirme não se ater ao livro didático destinado para as SAALP, as atividades propiciadas são geralmente retiradas de livros didáticos.
- Não se observa um trabalho voltado para aspectos de coesão e coerência textuais.
- Raramente há continuidade do trabalho de uma aula para outra.
- Na fala do professor há preocupação com o trabalho processual e contínuo em SAA: *“essa partida minha vai me dar uma linha do que que eu posso fazer com eles”, “Com essas informações eu vou saber como caminhar com eles...”*. No entanto, os dados registrados no caderno dos alunos e as aulas presenciadas revelam que as aulas não são preparadas com base nas dificuldades dos alunos.

Quanto aos alunos

- Na leitura, os alunos apresentam dificuldades na localização de informações explícitas; na inferência do sentido de palavras, expressões e informações implícitas; na interpretação; no estabelecimento de relações entre partes do texto; na relação causa e consequência.
- Demonstram dificuldades na compreensão de enunciados de perguntas de leitura.
- Procuram recorrer à estratégia de pareamento, na construção das respostas a perguntas de leitura.
- Nas respostas a perguntas de leitura, apresentam respostas diretas, muitas vezes monossilábicas.
- Não revelam interesse em expandir o diálogo com o texto.
- Demonstram dificuldades com uso de nexos textuais.
- Demonstram dificuldades de estruturação de períodos completos.
- Revelam muitos problemas quanto ao uso das convenções ortográficas: regulares diretas (p/b; t/d; f/v); regulares contextuais (m/n antes de consoante; r/rr; s/ss); regulares morfológico-gramaticais (am/ão; u/l em final de verbo) e irregulares (s/z; c/ss);
- A maioria dos alunos não internalizou ainda a função e o uso dos sinais de pontuação: geralmente, eles usam apenas a maiúscula inicial e ponto final.

O Quadro 19 demonstrou, assim, os conhecimentos já internalizados pelo professor em torno das práticas linguísticas, caracterizando o seu Nível de Desenvolvimento Real – NDR (VYGOTSKY, 1994). Constatamos que a leitura em sala de aula distancia-se dos pressupostos dialógicos de linguagem, ao configurar-se como uma sequência de ações isoladas: 1º) o aluno oraliza o texto; 2º) o professor explica o lido ou promove discussões alheias ao texto; 3º) o aluno atribui respostas a perguntas de elaboração pessoal (SOLÉ, 1998), repetindo a explicação do professor ou baseando-se exclusivamente em suas opiniões e conhecimentos prévios. Da mesma forma, no que se refere à produção de textos, o encaminhamento pedagógico em SAALP hipervaloriza os aspectos normativos da escrita, afastando-se da concepção de escrever como um trabalho (MENEGASSI, 2010b), como uma atividade interativa e discursiva (ANTUNES, 2003).

Ao tomarmos os pressupostos vygotkianos concernentes à aprendizagem, uma vez que entendemos o processo de formação contínua como um processo de aprendizagem, buscamos focalizar as ações de formação nas funções que ainda não amadureceram, mas que estão em processo de maturação, ou seja, assumimos como fio condutor da pesquisa-ação colaborativa o Nível de Desenvolvimento Potencial – NDP (VYGOTSKY, 1994) do professor, caracterizado como as capacidades em vias de serem construídas por meio da interação com outros sujeitos. Consideramos, por exemplo, que o professor tem como conhecimento aprendido e dominado – o NDR, a necessidade de trabalhar com o aluno o processo interpretativo, que exige a intervenção dos saberes prévios e da opinião do leitor, faltando-lhe solidificar conhecimentos, com auxílio de outros sujeitos – o NDP, acerca de outras etapas do processo de leitura, como o reconhecimento de informações e a compreensão inferencial, necessárias à etapa da interpretação.

A partir dessa fundamentação, elegemos os conteúdos necessários no trabalho com o professor da SAALP, bem como as estratégias pertinentes no desenvolvimento das ações colaborativas, de modo a movimentar as funções que estão em processo de maturação e que necessitam do auxílio do outro para se consolidar:

Quadro 20: Definição de ações junto ao professor da SAALP

Ações necessárias junto ao professor da SAALP
<p><u>Conteúdos:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> • Etapas do processo de leitura: decodificação, compreensão, interpretação e retenção. • Produção e ordenação de perguntas de leitura. • Atividades de pré-leitura e finalidade de leitura. • Leitura compartilhada em sala de aula. • Especificidades da leitura em voz alta e leitura silenciosa. • Mediações e interações no processo de discussão oral acerca do texto. • Características do gênero resposta. • A produção escrita como processo. • Etapas do processo de produção textual: planejamento, execução, revisão e reescrita. • Condições de produção textual. • O professor como leitor/avaliador do texto do aluno. • Diferenciação entre casos regulares e irregulares das normas ortográficas. Atividades de ensino voltadas aos tipos de erros ortográficos presentes na escrita dos alunos. • Reflexões sobre o ensino da pontuação. • Mecanismos de coesão e ensino. <p><u>Estratégias:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> • Leitura de textos relacionados ao processo de ensino e aprendizagem da leitura e da escrita. • Elaboração de roteiros de discussão de texto. • Discussão de atividades de experiencição para a SAALP. • Realização de sessões de orientação ao professor. • Elaboração e aplicação de atividades práticas de leitura e escrita pelo professor. • Avaliação do trabalho realizado em SAALP.

Fonte: organizado pela pesquisadora

Entendemos que, na interação com a pesquisadora, mediada pelos instrumentos – os textos teóricos, os roteiros, as sessões reflexivas, a elaboração e aplicação de atividades práticas – o professor impulsiona, nas ações colaborativas, diversos processos de desenvolvimento relacionados às práticas de ensino da leitura e da escrita, que se internalizam e passam a constituir o seu desenvolvimento individual e autônomo.

Na próxima seção, apresentamos o desenvolvimento das ações colaborativas, constituindo, nos termos de Tripp (2005), a fase da implementação da pesquisa-ação.

4.2 AS AÇÕES COLABORATIVAS JUNTO AO PROFESSOR

Esta seção discorre a respeito da segunda etapa da pesquisa-ação colaborativa, na qual abordamos as ações colaborativas junto ao professor e o monitoramento da prática em sala de aula. Nesse sentido, esse espaço constitui-se a base principal da pesquisa, pois evidencia como a mediação colaborativa, como as orientações teórico-metodológicas concernentes aos processos de leitura e de escrita, na situação da SAALP, repercutem no ensino e na aprendizagem nesse contexto, auxiliando o docente a refletir, avaliar, redimensionar, tomar decisões, planejar, conduzir e monitorar o trabalho com a leitura e a escrita junto a alunos que apresentam dificuldades de aprendizagem.

Assim, com o objetivo de: a) intervir na ZDP do professor, promovendo reflexões a respeito do caráter processual da leitura e da escrita e b) instigar o professor à elaboração e aplicação de atividades de leitura e escrita, tendo em vista os conhecimentos teórico-práticos adquiridos, proporcionamos ao sujeito participante da pesquisa – o professor da SAALP – leituras de textos teóricos e metodológicos, orientadas por um roteiro de discussão, bem como sessões reflexivas em que alguns aspectos do texto e do roteiro foram aprofundados nos diálogos entre pesquisadora e professor. Portanto, demonstramos, nesta seção, como os conhecimentos em leitura e escrita foram sendo internalizados e apropriados pelo professor nas sessões reflexivas, na elaboração de atividades para os alunos da SAALP e na prática em sala de aula, tanto na aplicação das atividades exemplares como das atividades elaboradas pelo próprio professor. Ao mesmo tempo, promovemos uma reflexão acerca da prática da pesquisa colaborativa em contexto de formação contínua, tanto nos aspectos de escolha do material e de elaboração de atividades para o professor, como também na condução das sessões reflexivas.

Para melhor organizarmos os dados e as análises, estabelecemos as discussões desta seção em quatro subseções: o trabalho colaborativo com a leitura; o trabalho colaborativo com a produção escrita; o trabalho colaborativo com a produção de respostas a perguntas de leitura; o trabalho colaborativo com a ortografia, a coesão e a pontuação.

4.2.1 O trabalho colaborativo com a leitura

Ao verificarmos, no diagnóstico inicial, a falta de conhecimentos do professor acerca do caráter processual da leitura e a necessidade de favorecer a construção de conhecimentos sobre esse processo, propusemos ao professor a leitura do texto “O leitor e o processo de leitura”, de Menegassi (2010a). Junto a esse texto, entregamos-lhe um roteiro de discussão com o intuito de propiciar-lhe condições para que ele diferenciase os processos de formação e desenvolvimento do leitor e compreendesse as etapas do processo de leitura, por meio de questões que instigavam: a) a análise crítica de atividades de leitura aplicadas a uma turma de SAALP – 6º ano; b) a avaliação e a classificação de perguntas de leitura sugeridas para o trabalho em SAALP com um texto do gênero relato histórico; c) a produção, para uma crônica infantil, de questões de compreensão e interpretação pertinentes para a SAALP. Buscávamos, assim, que o professor tomasse como referencial para o desenvolvimento do leitor em SAALP as etapas do processo de leitura, as quais possibilitam a apropriação gradativa dos sentidos textuais, que levam o aluno à reflexão, à autonomia e ao posicionamento crítico (MENEGASSI, 2010a).

As sessões reflexivas foram iniciadas com uma devolutiva ao professor a respeito do diagnóstico inicial referente à situação de aprendizagem de leitura dos alunos da SAALP, portanto vindo ao encontro de uma necessidade real desse contexto de ensino. Assim, expusemos ao professor que os alunos da SAA investigada revelaram dificuldades em diversos itens: na localização de informações explícitas no texto; no estabelecimento de inferências; na identificação da finalidade do texto; no estabelecimento de relações entre partes de um texto; na distinção entre fatos e opiniões; na interpretação textual. Discutimos, também, com o professor alguns casos específicos de dificuldades em leitura dos alunos, buscando relacionar a discussão com conceitos abordados no artigo “O leitor e o processo de leitura” (MENEGASSI, 2010a), conforme ilustra o Episódio 4:

Episódio 4

Pesq. – (mostrando uma resposta a uma pergunta de leitura dada por um aluno de SAALP, durante o diagnóstico inicial) O aluno C3 tem buscado realizar pareamento// Pela leitura do texto, você entendeu o que é pareamento?

Prof. – Pareamento? Onde? Aqui no texto? O texto fala sobre pareamento?

Pesq. – Sim...

Prof. – Não me lembro de ter visto pareamento...

Pesq. – Sim... esse capítulo toma esse conceito como ponto de partida para discutir as etapas do processo de leitura... Olhe aqui na página 41 (*apontando e lendo o conceito no texto*)... ‘Basta ao aluno realizar um pareamento de informações, isto é, encontrar no texto as mesmas palavras que são empregadas nas perguntas para trazer respostas certas’... Por exemplo... ‘João e Maria vivem na floresta’... e uma pergunta ‘Onde vivem João e Maria?’ ...

Prof. – Uma pergunta desse tipo?

Pesq. – Pra responder a essa pergunta... o aluno só precisa verificar as palavras que têm na pergunta e encontrar essas mesmas palavras no texto e copiar o que vem depois... Então isso se chama pareamento...

Prof. – Então o C3 está fazendo isso aí?

Pesq. – Na verdade... o C3 tem dificuldades até de fazer o pareamento// No questionário que eu apliquei... as perguntas propostas não permitiam o pareamento... mas o C3 buscou parear... então para a pergunta ‘Que causa o texto aponta para a existência de espécies não-nativas de peixes em lagos e rios?’... ele olhou no texto essas expressões aqui... espécies... não são nativas....lagos e rios... causar....

Prof. – E copiou o que vem pra frente?

Pesq. – Sim... copiou o que veio depois?

Prof. – Ele busca as palavras no texto e o que vem na sequência ele acha como resposta!?

Pesq. – E isso é reflexo do que ele vivenciou de 1ª a 4ª série!

Prof. – Ele se acostumou a fazer respostas desse tipo!

Pesq. – Sim! Isso mostra que ele tem dificuldades de lidar com as informações do texto...

Prof. – Então tem que trabalhar com questões de pareamento?

Pesq. – Tem que trabalhar questões de localização de informações...

Podemos verificar, nesse diálogo, que buscamos não apenas um repasse de teorias ao professor, mas uma reflexão sobre a prática, fundamentada numa teoria. Para isso, tomamos uma situação constatada na própria SAALP e, a partir daí, exploramos um conceito até então desconhecido pelo professor – o conceito de pareamento, não explicitado no roteiro de discussão, mas basilar para se entender as diferenças entre a formação e desenvolvimento do leitor e as etapas do processo da leitura, abordadas no artigo de Menegassi (2010a). Percebemos que a leitura realizada pelo professor foi bastante superficial, uma vez que ele sequer notou no texto a presença do termo pareamento, o que nos impeliu a mostrar no texto esse termo, ler a definição e explicá-la, evidenciando, assim, que momentos de verificação de leitura e de reflexão compartilhada cabem às ações interventivas no contexto da formação contínua para a SAALP.

Por meio dos questionamentos propostos, que aproximaram um problema real da SAA e um conceito teórico, o professor, no decorrer do Episódio, envolveu-se na discussão, assumindo uma posição ativa no diálogo, ao buscar retomar a dificuldade específica da SAA e relacioná-la ao conceito abordado – “*Então o D está fazendo isso aí?*”; “*e copiou o que vem pra frente?*”; “*ele busca as palavras no texto e o que vem na sequência ele acha como resposta!*”. Assim, o professor dá continuidade ao diálogo, apresentando uma manifestação

discursiva com argumentos – argumentos esses ainda como “palavras alheias” (BAKHTIN, 2003[1979]), sem reflexões pessoais amadurecidas.

Constatamos, além disso, que a discussão colocou o professor em dúvida: – “*Então tem que trabalhar com questões de pareamento?*” – ao que respondemos – “*Tem que trabalhar com questões de localização de informações*”. Nossa resposta vem ao encontro de uma lacuna na SAALP, constatada no diagnóstico inicial: a ausência de trabalho com as informações textuais, no entanto, não responde diretamente ao que o professor pergunta. Essa estratégia foi utilizada porque tínhamos o interesse em que o próprio professor, no decorrer das ações colaborativas, estabelecesse relações entre o trabalho de pareamento e de reconhecimento de informações, levando-o também ao desenvolvimento dessas habilidades leitoras.

Entendemos que o trabalho com a estratégia de pareamento no contexto da SAALP é pertinente, inclusive para que o aluno aprenda a estudar as informações presentes no texto, bem como aprenda a lidar com a construção composicional do gênero Resposta. Constitui-se, também, em um momento de diferenciar ao aluno as perguntas que permitem o mero emparelhamento de informações das que exigem um trabalho de localização de informações, a partir do entendimento do comando e da interação com o material textual. Podemos pensar, assim, em questões que solicitam um procedimento rápido e automático por parte dos alunos e questões que o obriguem a pensar e procurar as informações requisitadas. Conforme Menegassi, “é parte da formação do leitor o trabalho com textos que orientem leituras cujas interações não extrapolem o nível do texto, isto é, cujas perguntas tenham como resposta unicamente um pareamento de informações com o texto trabalhado” (2010a, p. 38). Entretanto, conforme o mesmo autor, insistir na formação como um processo contínuo, não permite ao aluno o desenvolvimento de capacidades para níveis mais elevados de leitura, esses que mobilizam o leitor a uma atitude responsiva ativa perante o texto.

Os conceitos de formação e desenvolvimento do leitor foram objeto de debate nas sessões reflexivas, pautando-se em duas atividades sugeridas no roteiro de discussão, sendo uma delas aqui reproduzida:

Atividade 3 – Roteiro de discussão 1

Em um diagnóstico de leitura (referente ao texto “Por que não devemos soltar peixes de aquário na natureza?” – CHC, jan./fev. 2012, o aluno D4 apresentou as seguintes respostas:

- De acordo com o texto, quais as vantagens de se ter um aquário em casa?
e muito legal claro que a gente perde a noção

- Que causa o texto aponta para a existência de espécies não-nativas de peixes em lagos e rios?
Um exemplo de peixe de estimação não nativo muito vendido no comércio brasileiro e o carassius albatras e famosos peixinhos dourados você tem

- A partir da leitura que você fez do texto, de que forma podemos contribuir para que não haja mais peixes de aquário não-nativos soltos na natureza?
Muitas espécies de aquário não são nativas do Brasil e quando liberta no lago lagoas e rio e coregos podem causar sérios problemas como estocação.

A partir das respostas dadas pelo aluno, podemos constatar que as intervenções precisam priorizar o processo de formação ou o desenvolvimento do leitor?

A atividade parte também de uma situação específica da SAALP – a dificuldade do aluno D4 em responder às perguntas propostas no questionário de leitura do diagnóstico inicial. O Episódio 5 registra a discussão compartilhada com o professor:

Episódio 5

Pesq. – ‘A partir das respostas dadas pelo aluno, podemos constatar que as intervenções precisam priorizar o processo de formação ou o desenvolvimento do leitor?’... no caso do D4...

Prof. – No caso do D4... eu coloquei ainda o processo de formação... ele não sabe buscar informações no texto... aí eu posso estar errado... por que o processo de formação vem antes do processo de desenvolvimento?... Se ele não tem o processo de formação... é possível ele ter o desenvolvimento?

Pesq. – Sim... o D4 está ainda em formação... Ele não consegue caminhar pelo texto... captar informações... dar respostas condizentes com as perguntas realizadas...

Prof. – Nesse caso aqui... a partir das respostas que ele deu... seria interessante... então... priorizar o processo de formação?

Pesq. – Sim... precisamos ainda trabalhar a formação do aluno D4 para que ele aprenda a lidar com o texto... não adianta dificultar as perguntas... passar para níveis mais elaborados... de inferência... interpretação... se ainda ele tem dificuldade de localizar informações...

Prof. – Então... em SA... é preciso iniciar pelas atividades em relação à formação do leitor e pra isso tem aquelas etapas... né?

Pesq. – Sim... podemos dizer assim que... quando pensamos na formação do leitor... as atividades ficam centradas na primeira etapa... quando pensamos no desenvolvimento temos que pensar nas demais etapas do processo...

(...)

Prof. – Essa questão do desenvolvimento depende da atividade proposta ou depende do entendimento do aluno sobre o texto?... O aluno vai ter o desenvolvimento somente com a ajuda do professor ou... ele só vai ter o desenvolvimento orientado pelo professor? Ou ele pode atingir esse desenvolvimento sozinho?

Pesq. – Tem que ser ensinado...

Prof. – Então o professor precisa promover o desenvolvimento!?

Pesq. – Sim...

No diálogo, o professor manifesta-se de forma bastante ativa, realizando diversos questionamentos que trazem contribuições significativas para ampliarmos as discussões acerca dos conceitos de formação e desenvolvimento do leitor. Em resposta às indagações, discutimos com o professor que, no caso de D4, o processo de formação ainda não se encontra estabelecido, pois ele ainda apresenta dificuldades em localizar as informações textuais; e, sem passar pela formação, o aluno não consegue chegar ao desenvolvimento como leitor. Nesse situação, o ensino da leitura em SAALP parte, necessariamente, do processo de formação em direção ao processo de desenvolvimento: *“não adianta dificultar as perguntas... passar para níveis mais elaborados... de inferência... interpretação... se ainda ele tem dificuldade de localizar informações...”* – problema constatado no diagnóstico inicial referente à elaboração das perguntas de leitura, que eram exclusivamente de interpretação. Trata-se de dois processos distintos, porém implicados um no outro.

Outro aspecto levantado pelo professor consiste na relação entre os conceitos de formação e desenvolvimento do leitor e as etapas do processo de leitura, o que necessitou de nossa interferência para melhor elucidação: *“quando pensamos na formação do leitor... as atividades ficam centradas na primeira etapa... quando pensamos no desenvolvimento temos que pensar nas demais etapas do processo...”*. Embora a exposição mostre-se pouco aprofundada, visto que as etapas não tinham sido discutidas ainda com o professor, traz subsídios que favorecem um direcionamento pedagógico para o trabalho com a leitura. Assim, tomando-se as ideias de Menegassi (2010a), quando se pensa a formação do leitor, as atividades centralizam-se na decodificação, em perguntas que solicitam a localização de informações pontuais; quando se tem em mente o desenvolvimento do leitor, as perguntas requerem respostas que não estão literalmente expostas na materialidade linguística, mas exigem que o leitor realize incursões no texto.

Ao final do Episódio, o professor evidencia uma preocupação bastante pertinente para o trabalho com a leitura em SAALP: o desenvolvimento da leitura precisa ser ensinado ou o aluno pode atingi-lo sozinho? Respondemos a essa indagação de forma bastante superficial – *“Tem que ser ensinado...”*; *“Sim”*, perdendo-se a oportunidade de oferecer ao professor elementos para uma prática mais refletida em sala de aula. De acordo com Solé, “os alunos têm de assistir a um processo/modelo de leitura, que lhes permita ver as ‘estratégias em ação’ em uma situação significativa e funcional” (1998, p. 116). Portanto, faz parte do processo de ensino da leitura demonstrar aos alunos como se localizam informações textuais; como se

constroem inferências; de que forma se estabelecem relações entre as ideias; como se elabora uma interpretação.

Podemos verificar, nos Episódios 4 e 5, que há uma participação mais ativa do professor no diálogo com a pesquisadora, talvez por tencionar agradá-la, ou porque expressa a vontade de adquirir elementos para uma ação mais qualitativa no processo de ensino da leitura, questionando: *“Então tem que trabalhar com questões de pareamento?”* (Episódio 4); *“Nesse caso aqui... a partir das respostas que ele deu... seria interessante... então... priorizar o processo de formação?”* (Episódio 5); *“Essa questão do desenvolvimento depende da atividade proposta ou depende do entendimento do aluno sobre o texto?... o aluno vai ter o desenvolvimento somente com a ajuda do professor ou... ele só vai ter o desenvolvimento orientado pelo professor? Ou ele pode atingir esse desenvolvimento sozinho?”* (Episódio 5). A expressão da vontade remete ao conceito de atos volitivos (VYGOTSKY, 1994). Nos pressupostos vygotskyanos, a volição é uma função psicológica superior e a sua construção depende do social. Desse modo, os questionamentos do professor, seu desejo em obter respostas para suas dúvidas, tiveram origem nas relações interpessoais com o sujeito pesquisador.

Para provocar a volição, tomamos uma situação-problema da própria SAALP em que o professor atuava – por exemplo: *“o D4 está ainda em formação... Ele não consegue caminhar pelo texto... captar informações... dar respostas condizentes com as perguntas realizadas...”*, o que constituiu uma força motivadora para o despertar da consciência acerca da necessidade de mudanças nas metodologias de ensino da leitura em SAALP: *“Então... em SA... é preciso iniciar pelas atividades em relação à formação do leitor e pra isso tem aquelas etapas... né?”* (Episódio 5).

Assim, inerentes às práticas colaborativas em formação contínua estão os mecanismos para despertar volições para a aprendizagem para que estas gerem uma necessidade e iniciem o processo de tomada de decisão.

Com relação às etapas do processo de leitura, propusemos a seguinte atividade:

<p>Atividade 5 – Roteiro de discussão 1</p> <p>De acordo com Menegassi, por ser um processo, a leitura se desenvolve em etapas, sendo elas:</p> <ul style="list-style-type: none"> - a decodificação (a decodificação fonológica e a decodificação ligada à compreensão); - a compreensão (a compreensão literal; a compreensão com nível inferencial textual; a compreensão com nível inferencial extratextual); - a interpretação; - a retenção.

Refleta sobre as etapas da compreensão e interpretação, a partir das perguntas de leitura elaboradas para o texto “Escova de dentes: como fazíamos sem”:

Escova de dentes: como fazíamos sem

Livia Lombardo (01/11/2005)

A primeira escova de que se tem notícia foi encontrada numa tumba de 5 mil anos. Na verdade, era um pequeno ramo de planta que foi desfiado até as fibras aparecerem – elas eram esfregadas nos dentes para limpá-los.

O mau hálito deve ter incomodado os povos antigos. Tanto que outras alternativas para auxiliar na higiene bucal foram criadas com o passar dos anos. Além dos dedos, de folhas e de gravetos, pequenas varetas com a ponta amassada também eram utilizadas para limpar os dentes. Diocles de Caristo, um médico grego do século 4 a.C., deixou escrito um documento em que recomendava a seus clientes que todas as manhãs colocassem uma fina camada de hortelã pulverizada nos dentes e nas gengivas e a esfregasse com os dedos para remover restos de alimentos. Já os romanos limpavam seus dentes com um pó bem diferente – os ingredientes eram cinzas de ossos e dentes de animais, ervas e areia. A importância da escovação já era tão grande que os aristocratas tinham escravos apenas para limpar seus dentes.

Na Idade Média, as escovas ainda não haviam evoluído muito, mas as pastas de dentes já tinham melhorado bastante. Nessa época, eram preparadas à base de ervas aromáticas, como a sálvia. Mas, para eliminar o mau hálito, eram recomendados bochechos com urina.

A escova de dentes de cerdas só foi inventada em 1498, pelos chineses. Porém, além do fato de serem muito caras – e, por isso, famílias inteiras terem que dividir uma peça –, eram feitas de pêlos de porcos atados a pedaços de bambus ou ossos. Com a umidade, os pêlos mofavam e enchiam a boca de fungos.

O problema só seria resolvido em 1938, nos Estados Unidos, com o surgimento de cerdas de náilon. Na Segunda Guerra Mundial, os soldados americanos eram obrigados a usar a escova de dentes. De lá para cá, ela só foi se aperfeiçoando. Uma pesquisa feita em 2003 nos Estados Unidos pelo Instituto de Tecnologia de Massachusetts surpreendeu pelo resultado: para os americanos, a escova de dentes é a invenção mais importante da história da humanidade.

Aventuras na História. Superinteressante online. Guia do estudante. Disponível em:

<http://guiadoestudante.abril.com.br/estudar/historia/escova-dentes-como-faziamos-sem-434363.shtml>

Questões propostas:

- 1-Antes do surgimento da escova de dentes de cerdas, de que forma os povos antigos (egípcios, gregos e romanos) realizavam a higiene bucal?
- 2-As primeiras escovas de dentes que surgiram, feitas de cerdas de pêlos de porcos, eram adequadas para o uso no dia a dia?
- 3-Por que os soldados americanos eram obrigados a usar a escova de dentes?
- 4-Você concorda com o resultado da pesquisa que apontou a escova de dentes como a invenção mais importante da história da humanidade?
- 5-Por que é importante cuidar dos dentes?
- 6-Que recursos você considera importantes na realização da higiene bucal?

Nas sessões reflexivas, inicialmente, realizamos uma retomada dos conceitos de decodificação, compreensão, interpretação e retenção, abordados em Menegassi (2010a), com intuito de verificar se o professor havia realmente lido o texto e se tinha entendido esses conceitos.

Ao ser questionado acerca das diferenças entre a decodificação fonológica e decodificação ligada à compreensão, o professor apenas elencou algumas expressões retiradas do texto, sem formular uma explicação coerente: “*Eu só anotei aqui... decodificação*”

fonológica... a questão significado significante... a palavra versus a imagem... né? Seria a decodificação fonológica...". No que se refere à compreensão literal, o professor assim se pronunciou: *"Então eu anotei algumas coisinhas aqui... a compreensão literal seria tirar a ideia principal do texto... então isso seria a compreensão literal..."*. Essas exposições evidenciam as dificuldades do professor em mobilizar os conceitos relativos ao processo de leitura a partir do primeiro contato com o texto, o que nos forçou a tecer explicações, citar exemplos, voltar ao texto teórico e reler alguns fragmentos.

Entendemos que essas dificuldades se devem porque o professor não se constituiu, em sua formação inicial e contínua, como um leitor competente, reflexivo, crítico, que vai ao encontro do conhecimento, mas como um repetidor de modelos, de atividades de livros didáticos, de conceitos teóricos. Segundo Silva, "professores e alunos precisam ler porque a leitura é um componente básico da educação e a educação sendo um processo, aponta, para a necessidade de buscas constantes do conhecimento" (1988, p. 16). Na mesma linha de raciocínio, Freire destaca: "é pensando criticamente a prática de hoje ou de ontem que se pode melhorar a próxima prática" (1996, p. 39). Assim, sem interagir constantemente com o conhecimento, sem refletir a respeito da prática pedagógica, por meio de leituras críticas, compartilhadas, reflexivas, o professor tende a formar também alunos repetidores, que não dialogam com o lido, que não tiram conclusões, que não expandem o conhecimento. Esses debates reforçam a importância do desenvolvimento da pesquisa-ação colaborativa na situação de formação contínua, no intuito de possibilitar que o professor compreenda suas próprias práticas, produza significado e conhecimento que lhe possibilite a transformação das suas ações, gerando crescimento pessoal e o desenvolvimento de práticas democráticas (PIMENTA, 2005).

O Episódio 6 retrata alguns fragmentos da discussão com o professor:

Episódio 6

Pesq. – (...) nós quando fomos alfabetizados... nós passamos muito por esse processo... só passávamos para a segunda série se nós estivéssemos lendo... e que era esse lendo? Lendo em voz alta... somente o processo de decodificação... e hoje o que se quer é o que o aluno leia e compreenda... né? Que seja uma decodificação aliada à compreensão... que ele leia e saiba o que ele está lendo... ou seja... reconhecer o código escrito e ligar com um significado...

Prof. – Isso é decodificação... compreensão... né?

Pesq. – Decodificação ligada à compreensão... ligada então a essa segunda etapa... então importante que se compreenda que essas etapas não são separadas... elas estão ali unidas...

(...)

Prof. – E a compreensão com nível inferencial textual ‘aquela que permite que se façam incursões no texto, captando informações que nem sempre estão em nível superficial...’ então seria aquela parte em que o aluno lê mas vai além do que está propriamente dito ali?

Pesq. – Sim... um exemplo disso do que seria esse nível inferencial estaria numa frase como essa (*anotando na folha de papel*)... ‘Ganhei uma bolsa nova e o fecho já estragou’... Não está escrito que o fecho é da bolsa... que as bolsas normalmente têm fecho// Cabe ao leitor fazer essa ponte... a inferência de que foi o fecho da bolsa que estragou.

Prof. – Então só com a decodificação o aluno não chega a inferências... ele lê por ler...né?

(...)

Prof. – Então... na verdade ... o término de uma etapa é o início da outra etapa... a decodificação aliada à compreensão chega na compreensão.... a compreensão extratextual chega na interpretação!?

Pesq. – Exatamente...

(...)

Pesq. – E a última etapa é a retenção ... é o que vai ficar pro aluno... o que ele vai armazenar em sua memória... após o término das etapas... ele pode armazenar informações que ele compreendeu e informações que ele interpretou...

Prof. – Memorizar o ponto de vista dele?

Pesq. – Segundo o autor... a retenção mais produtiva é a partir do que ele interpretou...

Prof. – Ele está criando alguma coisa... né?

Com o uso da primeira pessoa do plural e compartilhando de uma mesma experiência com o professor – *“nós quando fomos alfabetizados... nós passamos muito por esse processo... só passávamos para a segunda série se nós estivéssemos lendo...”*, procuramos inserir ambos – o professor e a pesquisadora – no mesmo processo de elaboração do conhecimento, o que contribuiu para diminuir a assimetria entre professor e pesquisador, na qual este domina um saber e aquele, além de analisado, tenta aprender com este. Este procedimento foi ao encontro de outra característica da pesquisa colaborativa: a necessidade de uma relação mais equilibrada entre pesquisador e professor colaborador (MATTOS, 2007). Também com intuito de abrandar a relação assimétrica entre os sujeitos, retomamos diversas vezes o autor do texto – *“segundo o autor”*; *“para Menegassi”* – e buscamos apreciar o material – *“isso está bem explicado”*; *“Está bem definida ali na página 50”*, deixando claro para o professor que não éramos nós, enquanto pesquisadora, que dominávamos o conhecimento, mas o autor do texto, no caso Menegassi (2010a).

Em virtude desses procedimentos, o professor expressa um engajamento maior na discussão, interessando-se em realizar comentários explicativos e em tirar conclusões, como, por exemplo, em: *“Então só com a decodificação o aluno não chega a inferências... ele lê por ler... né?”*. Esse engajamento não evidencia ainda um amadurecimento por parte do professor, mas uma fase desse processo de amadurecimento, em que as falas são anunciadas

ainda por perguntas que podem sugerir falta de confiança e/ou a busca por uma confirmação por parte da pesquisadora, a qual possuiria um conhecimento relativo à teoria.

Após essa verificação de leitura, passamos a discutir com o professor as questões propostas para o texto “Escova de dentes: como fazíamos sem”. Reproduzimos os diálogos efetivados a partir das duas primeiras questões propostas:

Episódio 7

1-Antes do surgimento da escova de dentes de cerdas, de que forma os povos antigos (egípcios, gregos e romanos) realizavam a higiene bucal?

Prof. – O aluno vai ter que voltar no texto pra responder... apesar de a resposta estar no texto praticamente pronta... ele vai ter que voltar e fazer uma leitura... então decodificação fonológica não é... ele tem que voltar e ler novamente... ele não tá tão assim óbvia... EU acho que é de compreensão literal...

Pesq. – Por quê?

Prof. – Sim porque ali ele vai buscar as informações explícitas no texto... ele não pode parear essas informações...

2-As primeiras escovas de dentes que surgiram, feitas de cerdas de pêlos de porcos, eram adequadas para o uso no dia a dia?

Prof. – Ele vai ter que voltar no texto, né... eu acho que também não é de pareamento... nem só de compreensão literal...

Pesq. – Ali ele vai ter que fazer uma inferência... né... porque os pelos mofavam enchiam a boca de fungos... então com certeza elas não eram adequadas... mas não está explícito lá que elas não eram adequadas...

Prof. – Então com a leitura ele vai chegar a conclusão que não eram adequadas... então não é só de compreensão literal... mas de inferência...

Pesq. – De inferencial textual... porque o próprio texto ele...

Prof. – Então é de compreensão inferencial textual... porque vai no texto ler as informações do texto e vai concluir que não...

Notamos que o envolvimento do professor na discussão, evidenciado no decorrer da cadeia dialogal no Episódio 6, intensifica-se no Episódio 7. Indícios disso são as seguintes situações: a) o professor busca um diálogo consigo mesmo ao comentar questão 1: “(...)ele vai ter que voltar e fazer uma leitura... então decodificação fonológica não é... ele tem que voltar e ler novamente... ele não tá tão assim óbvia (...)”; b) o professor quer demonstrar um posicionamento frente às discussões: “EU acho que é de compreensão literal”; c) o professor complementa a pesquisadora nas discussões ou até mesmo interrompe-a para marcar a própria voz: *Pesq.* – De inferencial textual... porque o próprio texto ele.../ *Prof.* – Então é de compreensão inferencial textual... porque vai no texto ler as informações do texto e vai concluir que não...; d) demonstra um diálogo com os textos teóricos, fazendo uso apropriado de expressões que não lhe eram familiares, anteriormente às ações colaborativas, como

“pareamento”; “compreensão literal”; “decodificação fonológica”; “inferência”. Certamente, essa adesão do professor se deve ao fato de que ele percebe que está aprendendo, construindo conhecimentos sobre a leitura, a partir da interação com a teoria e com um par mais experiente no processo.

Dessa forma, podemos constatar que alcançamos nosso objetivo, relatado no Episódio 4, de que o professor conseguisse perceber que localizar informações e realizar pareamento não consistem nos mesmos processos, pois ele reflete sobre as diferenças ao analisar as perguntas: *“ali ele vai buscar as informações explícitas no texto... ele não pode parear essas informações...”*; *“eu acho que também não é de pareamento... nem só de compreensão literal...”*.

O engajamento maior do professor permitiu-nos outros modos de intervenção mais produtivos. Passamos, então, a exigir um posicionamento por parte do professor, interrogando-o ou deixando um tempo para que ele pense e tire conclusões:

Episódio 8

3-Por que os soldados americanos eram obrigados a usar a escova de dentes?

Prof. – Mas aqui no texto não diz o porquê?

Pesq. – Não...

Prof. – E agora como que o aluno iria responder uma questão dessa... se não tem no texto...?

(silêncio)

Prof. – No texto diz só que os soldados americanos eram obrigados a usar...

Pesq. – Mas por que eles eram obrigados a usar?

Prof. – Eles tinham que usar para que não tivessem problemas nos dentes né...e isso poderia provocar a saída das tropas... ficarem doentes... então isso é uma inferência que você está fazendo....

Pesq. – Essa inferência está ali no texto?

(silêncio)

Prof. – Mas isso não cai na mesma coisa que você disse que eu estava fazendo... que eu fazia perguntas que o aluno podia responder qualquer coisa que não estava no texto?

Pesq. – Não... não... porque o aluno precisa partir do texto para responder... ela vai em direção de uma construção pessoal...ele precisa completar essa informação...

Prof. – Entendi!

Pesq. – Então aqui já está chegando no nível interpretativo... seria uma questão inferencial extratextual...

Prof. – Porque ele extrapolou o nível texto... né... no texto não tem essa informação... no texto diz só que os soldados americanos eram obrigados a usar...

Em estudos sobre os conceitos de Vygotsky, Hila (2011) destaca que os conflitos ocorridos em situações didáticas servem como elementos desestabilizadores daquilo que já foi internalizado, funcionando como meio propulsor de uma nova ZDP, gerando o desenvolvimento. Assim, o professor, ao questionar a nossa atitude de criticar a elaboração de

perguntas realizada por ele, mas, em sua visão, de ter proposto outra pergunta semelhante, cria uma zona de tensão, que dá continuidade à corrente dialogal e impulsiona o processo de negociação de significados. Consideramos, no entanto, que esse conflito propulsor foi instaurado porque deixamos espaços, permitimos os momentos de silêncio, que levaram o professor a analisar a situação, a comparar as perguntas – as formuladas por ele com as formuladas por nós – e a apresentar uma conclusão, exigindo-lhe, portanto, o uso de várias operações mentais (SFORNI, 2004). Isso demonstra que os espaços de silêncio são necessários para que o professor reorganize seus pensamentos e tenha uma postura mais ativa na sua esfera de formação, constituindo, portanto, uma das características da pesquisa colaborativa. Nesses espaços de silêncio, nossa atuação não se constitui como uma atitude passiva ou indiferente, mas ativa, no sentido de permitir que o outro pudesse refletir e dar sequência ao diálogo, estabelecendo-se como coautor da enunciação.

Salientamos que nesse espaço de conflito, nossa atuação foi influenciada também pela força assimétrica nas relações entre os sujeitos da pesquisa, pois, ao sermos questionados pelo professor, impusemos nossa voz – “*não... não...*”, não refletindo acerca de sua indagação – “*Mas isso não cai na mesma coisa que você disse que eu estava fazendo... que eu fazia perguntas que o aluno podia responder qualquer coisa que não estava no texto?*”. Caso tivéssemos uma postura menos autoritária nesse momento, negociando os significados com o participante da pesquisa, poderíamos ter percebido que o posicionamento do professor era pertinente, visto que a pergunta apresentada não permite resposta com base no texto, por meio de uma inferência, não sendo, assim, de resposta inferencial extratextual, mas de resposta interpretativa textual. Essas duas modalidades de resposta são bastante próximas, em virtude do próprio caráter contínuo, processual da leitura. Para Abarco e Rico, as inferências extratextuais “são aquelas que vão além da informação explícita do texto. Estas implicam um processamento mais profundo da informação e requerem uma *considerável ativação de conhecimentos prévios*” (2003, p. 144, grifos nossos). Quanto às respostas interpretativas, Menegassi afirma que elas não estão ligadas ao texto, mas sim, *às experiências de sua vida pessoal*” (2010c, p. 181, grifos nossos). Dessa forma, as duas modalidades de resposta evocam a intervenção do conhecimento prévio do leitor, entretanto a resposta inferencial é produzida a partir de pistas oferecidas pelo texto, diferentemente da interpretativa, que remete o leitor a elaborar algo a partir de suas experiências vivenciais.

Ao longo do processo, mesmo com algumas situações impositivas ou não esclarecedoras de nossa parte, verificamos que há uma expressiva diminuição de perguntas que requerem a confirmação por parte da pesquisadora, o que sugere a criação de uma maior autoconfiança por parte do professor. Conforme destaca Pimenta, no âmbito da pesquisa-ação colaborativa, “à medida que os professores se percebem como capazes de analisar, refletir e alterar suas práticas, eles se fortalecem como pessoas e como profissionais” (2005, p. 536).

Outro elemento de discussão foi relativo ao ordenamento das perguntas de leitura:

Episódio 9

Pesq. – Uma coisa importante é que as questões começaram pela compreensão pra depois chegarem à interpretação... Então é muito importante que esse processamento da leitura siga essas etapas... comece com o processo de compreensão e depois de interpretação...

Prof. – É essa é uma questão que às vezes eu não me preocupo...às vezes a gente coloca um nível de dificuldade maior antes... parece que pula as etapas né... então... tem que pensar nisso na hora de bolar o exercício...

Nessa breve troca com o professor, buscamos chamar-lhe a atenção para a necessidade de que na elaboração das perguntas sejam levadas em conta as etapas do processo de leitura, o que o conduziu a avaliar e a repensar a sua prática cotidiana. Entretanto, não discutimos o porquê do ordenamento, ou seja, não orientamos o professor a perceber que há um elo entre as etapas do processo leitor. Assim, as informações textuais alicerçam o processo de compreensão inferencial, e a compreensão inferencial alicerça o processo de interpretação. Como discute Menegassi (2010a), cada etapa está numa relação de dependência com a etapa anterior de leitura, ampliando gradativamente o diálogo do leitor com o texto. Essa lacuna evidencia que o trabalho colaborativo não esgota a formação do professor; é, antes, um instrumento que desencadeia novos temas, preocupações e debates.

Posteriormente à discussão das questões, analisamos a elaboração de perguntas de leitura pelo professor, a partir do primeiro contato com o texto teórico (MENEGASSI, 2010a):

Atividade 6 – Roteiro de discussão 1

A partir da crônica infantil “Bob bafo”, de Diléa Frate, produza questões de compreensão e interpretação que podem ser trabalhadas na turma de SAALP. Verifique que características do leitor crítico podem ser evidenciadas neste trabalho.

Bob Bafo

Bob não gostava de escovar os dentes. E tinha um argumento para isso: dizia que seu bafo era terrível, que a noite ele matava qualquer mosquito que estivesse rondando sua cama com um simples “bah!fo”. Quanto mais bala ele comia e mastigava sem escovar os dentes, mais podres os dentes iam ficando, e mais fedorento ia

ficando o seu “bah!fo”. Com o tempo, ele começou a matar moscas. Foi evoluindo para as lagartixas, até que chegou às baratas! Com dois “bah!fos”, ele conseguia exterminar uma terrível barata cascuda de esgoto. Foi a consagração! Bob foi contratado por uma firma de dedetização e vai ficar por lá até que algum bom dentista se compadeça de sua boa boca. Bah! que bafo, meu!
(Diléa Frate. *Histórias para acordar*. São Paulo, Companhia das Letrinhas, 1997, p. 23)

No Episódio 10, o professor lê e comenta as perguntas:

Episódio 10

Prof. – ‘No texto, o Bob Bafo arranhou um emprego por causa do seu bafo. Você acha possível que isso aconteça nos dias de hoje? Ou o mau hálito atrapalha nessas situações?’

Pesq. – E essa pergunta é de...

Prof. – É do último nível... então eu já comecei pelo último (*risos*)... Aqui é uma pergunta de interpretação porque as informações não estão propriamente no texto.. né?

Pesq. – Sim... a pergunta já conduz o aluno a um posicionamento sem que ele tenha lido o texto...

Prof. – ‘No texto, o Bob Bafo achou desculpas para não escovar os dentes. Os adolescentes também arranham desculpas para as coisas de que não gostam de fazer. Você lembra de alguma? Qual justificativa que eles usam?’... E essa também é de interpretação... né...

Pesq. – Sim... as duas questões são de interpretação extratextual...

Prof. – ‘Na sociedade, as pessoas têm acesso aos programas sociais gratuitamente, incluindo o tratamento dentário. Você sabe onde procurar por esses atendimentos?’... que é de interpretação também... extratextual... né?

Pesq. – É... também extratextual...

Prof. – A ideia é então montar questões das primeiras etapas?

Pesq. – Sim... seguindo as etapas do processo de leitura...

Prof. – Eu vou procurar me atentar a essa questão... eu não tinha essa noção da organização dessas perguntas de acordo com os níveis de compreensão para se chegar à interpretação... eu não tinha essa preocupação... eu me preocupava em montar as atividades e só...

Visualizamos, neste Episódio, que o professor se dá conta, toma consciência de um problema na elaboração de perguntas de leitura para a SAALP – “*É do último nível... então eu já comecei pelo último (risos)*”; “*(...) eu não tinha essa noção da organização dessas perguntas de acordo com os níveis de compreensão para se chegar à interpretação... eu não tinha essa preocupação... eu me preocupava em montar as atividades e só...*”. Segundo Vygotsky (2000), ao tomar consciência de um erro ou de uma dificuldade cognitiva, o sujeito passa a ter mais chances de controlar esse erro ou essa dificuldade, bem como adquire maiores condições de buscar uma solução para o problema. E essa tomada de consciência, enquanto FPS, não surge individualmente, ao acaso, mas é decorrente das interações entre as pessoas, conforme destacam Castro e Alves, em estudo sobre o conceito de consciência em Vygotsky:

A relevância das relações sociais para o desenvolvimento da consciência, na perspectiva vygotskiana, é latente. Pois, para ele, a consciência não é um movimento que surge individualmente, mas que só pode se realizar no indivíduo na medida em que este passa a se relacionar consigo próprio do mesmo modo como se relaciona com os outros, no contexto de uma determinada cultura. Sendo assim, segundo esta concepção, a consciência não pode surgir para os seres humanos, senão mediante uma relação social historicamente constituída e culturalmente determinada (CASTRO; ALVES, 2012, p. 10).

Seguindo essa linha de pensamento, o professor tornou-se consciente de suas dificuldades em relação à elaboração e ordenamento das perguntas de leitura nas trocas interativas com a pesquisadora, trocas essas que foram mediadas pela palavra e pelos instrumentos: os textos teórico-metodológicos, os roteiros de discussão, as atividades-modelo e as sessões reflexivas. Essa tomada de consciência aliada à volição – “*Eu vou procurar me atentar a essa questão...*” – consistiu no ponto de partida para a proposição de novas perguntas que foram apresentadas e comentadas na sessão reflexiva seguinte, uma semana depois do primeiro encontro.

Outro item que chama atenção no Episódio 10 é que as perguntas passam apenas pelo crivo de classificação: discutimos apenas que elas são de interpretação extratextual. Não questionamos a qualidade das questões elaboradas, certamente porque no diagnóstico inicial o professor já havia evidenciado uma maior familiaridade com as perguntas de nível interpretativo.

As novas perguntas elaboradas pelo professor são apresentadas no Episódio 11:

Episódio 11

Prof. – ‘O que Bob não gostava de escovar?’... pra que ele volte no texto e perceba aqui ‘Bob não gostava de escovar os dentes’ ... espera-se que ele volte aí e só dê continuidade...

Pesq. – E não é uma questão que o aluno vai fazer pareamento?

Prof. – Pois aí é que está... se for de pareamento... o aluno vai em ‘gostava de escovar’ e só vai copiar o que vem pra frente... né?

Pesq. – Exato...

Prof. – Então... essa aqui é de pareamento né? Que é antes da compreensão textual ainda né?

Pesq. – É uma questão então que o aluno mesmo que não compreenda o texto pode até responder porque ele vai no texto e encontra ‘não gostava de escovar’ e...

Prof. – Então ele vai em ‘gostava de escovar’ e vai responder ... os dentes...

Prof. – ‘Qual era o argumento que Bob usava para não escovar os dentes?’

Pesq. – Será que não é de pareamento também?

Prof. – Você acha que isso é de pareamento?

Pesq. – Se o aluno ler a palavra argumento no comando... procurar no texto a palavra argumento e copiar o que vem depois... ele dá a resposta que você quer...

Prof. – Então eu não posso fazer pergunta de pareamento?

Pesq. – Pode fazer sim... até para que o aluno aprenda a perceber as informações textuais...mas você precisa ter consciência de que esse tipo de pergunta não exige esforço cognitivo do aluno...se você fizer apenas perguntas de pareamento... o aluno não avança na leitura... Talvez se você trocasse a palavra ‘argumento’ por ‘desculpa’...

Prof. – E se eu colocasse... ‘Por que Bob Bafo não gostava de escovar os dentes?’

Pesq. – Pode ser... nesse caso... o aluno não vai apenas fazer o pareamento... ele precisa ler e buscar a explicação... que na verdade é o argumento ou a desculpa que Bob dá para não escovar os dentes...

Prof. – Vamos ver essa outra... então... ‘Por que os seus dentes iam ficando cada vez mais podres?’... nessa ele não consegue fazer o pareamento... né?

Pesq. – Sim... o aluno precisa fazer um estudo das informações... precisa localizar informações e não apenas palavras...

É notável a ênfase que o professor dá às informações do texto, aspecto bastante positivo, tendo em vista que anteriormente às ações colaborativas não se dava a atenção necessária ao texto. Ao afirmarmos para o professor que “*o aluno precisa fazer um estudo das informações... precisa localizar informações e não apenas palavras*”, dialogamos com as vozes bakhtinianas a respeito da compreensão da linguagem. Assim, tencionamos chamar-lhe a atenção para o fato de que, se na prática leitora o leitor restringir-se à mera identificação e não à compreensão, as formas linguísticas (as letras, as sílabas, as palavras e as frases) permanecem como sinais imutáveis; se essas formas são absorvidas e atualizadas pelo contexto interativo, ganham o caráter de novidade e elevam-se à qualidade de signo, dando origem à compreensão. A palavra não pode existir apenas como sinal, porque se for apenas sinal, não é palavra, mas uma estrutura oca, sem conteúdo (BAKHTIN/VOLOCHINOV, 1999[1929]).

Para melhor comparação, apresentamos as perguntas elaboradas pelo professor em um quadro:

Quadro 21: Perguntas elaboradas pelo professor

1ª versão	2ª versão	3ª versão
Questões elaboradas a partir da primeira leitura do texto	Questões elaboradas a partir das sessões reflexivas	Questões entregues para os alunos da SAALP
- No texto, o Bob Bafo arranhou um emprego por causa do seu bafo. Você acha possível que isso aconteça nos dias de hoje? Ou o mau hálito atrapalha nessas	O que Bob não gostava de escovar? Qual era o argumento que Bob usava para não escovar os dentes? Por que os seus dentes iam	Com base nas informações do texto, responda as questões abaixo: 1) Qual era a desculpa que Bob usava para não escovar os dentes?

<p>situações?</p> <p>- No texto, o Bob Bafo achou desculpas para não escovar os dentes. Os adolescentes também arranjam desculpas para as coisas de que não gostam de fazer. Você lembra de alguma? Qual justificativa que eles usam?</p> <p>- Na sociedade, as pessoas têm acesso aos programas sociais gratuitamente, incluindo o tratamento dentário. Você sabe onde procurar por esses atendimentos?</p>	<p>ficando cada vez mais podres?</p>	<p>2) O que Bob podia matar com seu bafo?</p> <p>3) Por que os seus dentes iam ficando cada vez mais podres?</p> <p>4) Após algum tempo, que outras coisas ele passou a matar com seu bafo?</p> <p>Agora as respostas que você vai escrever são pessoais, ou seja, dependem de seu entendimento e interpretação do texto (suas opiniões):</p> <p>1) No texto, Bob Bafo arrumou um emprego devido ao seu mau hálito. Você acha possível que isso aconteça nos dias de hoje? Justifique sua resposta.</p> <p>2) Os adolescentes inventam desculpas para as coisas das quais não gostam ou julgam desnecessárias. Você lembra de alguma? Qual é a justificativa que eles usam?</p> <p>3) Na sociedade, as pessoas têm acesso aos programas sociais gratuitamente, incluindo o tratamento dentário. Você sabe onde procurar por ter esse atendimento? Você já utilizou? Conhece outros tratamentos que são realizados gratuitamente?</p>
--	--------------------------------------	--

Fonte: organizado pela pesquisadora

Podemos conferir, na 1ª versão, que as questões elaboradas após a primeira leitura do texto “O leitor e o processo da leitura” (MENEGASSI, 2010a) são todas interpretativas, não se diferenciando das costumeiramente elaboradas pelo professor antes das ações colaborativas. Assim, a leitura do texto teórico, sem a mediação da pesquisadora, demonstrou não ser suficiente para promover movimentos de internalização no professor, visto que este leu de forma muito superficial, sem reflexão, conforme evidenciamos nos eventos de sessões reflexivas, como no Episódio 4.

Com o desenvolvimento das sessões reflexivas, percebemos alterações na modalidade das perguntas. Desse modo, na 2ª versão, o professor produz perguntas que requerem a localização de informações textuais, ainda que predominantemente perguntas de pareamento, as quais não exigem esforço cognitivo por parte do leitor.

Na 3ª versão, entregue aos alunos da SAALP, notamos outras alterações. A mais saliente consiste na divisão das perguntas em dois blocos: *“Com base nas informações do texto, responda as questões abaixo”*; *“Agora as respostas que você vai escrever são pessoais, ou seja, dependem de seu entendimento e interpretação do texto (suas opiniões)”*. Entendemos que essa divisão de perguntas em duas categorias, na etapa entre a formação e o desenvolvimento do leitor, mostra-se adequada para a organização do trabalho pedagógico, como também propicia condições para que os alunos percebam que a resposta a uma pergunta está diretamente vinculada ao tipo de pergunta que é feita.

No que se refere às perguntas do primeiro bloco, percebemos que todas requerem a busca de informações no texto; entretanto, a maior parte delas – perguntas 1), 3) e 4) – já exige do aluno-leitor um efetivo trabalho de interação com o texto, visto que os comandos não trazem repetição de partes do texto que levem o aluno a apenas fazer o emparelhamento de itens. Verificamos, também, que não há perguntas de compreensão inferencial, indicativo de que a internalização de conhecimentos a respeito do processo de leitura mostra-se ainda em processo. Avaliamos esses dados de forma bastante positiva, pois as perguntas de busca de informações textuais já refletem o desenvolvimento das ações colaborativas e trazem pistas para novas intervenções no processo de formação do professor de SAALP, principalmente nos aspectos de produção de perguntas inferenciais.

Quanto às perguntas de resposta interpretativa, ressaltamos as seguintes características: as três perguntas interpretativas da primeira versão não sofreram muitas alterações na versão entregue para os alunos, refletindo a condução nas sessões reflexivas em que as perguntas interpretativas não foram discutidas e analisadas, mas apenas classificadas; o professor faz um arranjo diferente para a primeira pergunta interpretativa: *“No texto, o Bob Bafo arranhou um emprego por causa do seu bafo. Você acha possível que isso aconteça nos dias de hoje? Ou o mau hálito atrapalha nessas situações?”* para *“No texto, Bob Bafo arrumou um emprego devido ao seu mau hálito. Você acha possível que isso aconteça nos dias de hoje? Justifique sua resposta.”*, o que consideramos pertinente visto que na primeira versão, a pergunta *Ou o mau hálito atrapalha nessas situações?* conduz à interpretação desejada pelo professor; já a terceira pergunta sofreu alterações que não consideramos apropriadas, uma vez que, na última versão, o professor propõe um comando triplo – *“Você sabe onde procurar por ter esse atendimento? Você já utilizou? Conhece outros tratamentos*

que são realizados gratuitamente?”, muito extenso, que traz dificuldades ao aluno da SAALP.

Essas proposições dão indícios do conhecimento construído pelo professor acerca das etapas do processo de leitura, o que se deu após uma série de eventos: a leitura do texto teórico, a resposta ao roteiro de discussão, a sessão reflexiva, elaboração da primeira versão de questões, nova sessão reflexiva, refacção das questões, nova sessão reflexiva, reelaboração das questões para aplicação em SAALP. Pimenta ressalta que “a pesquisa-ação crítico-colaborativa apresenta resultados de alterações das práticas ao longo do processo. Este, no entanto, requer tempo para se implantar e amadurecer” (2005, p. 536), como também requer modalidades distintas de eventos para que o conhecimento seja construído.

Ao assumirmos os pressupostos vygotskianos, entendemos que a qualidade do trabalho de formação contínua está vinculada à capacidade de promoção de avanços no desenvolvimento do professor. Para promover esses avanços, interviemos para ampliar e desafiar a construção de novos conhecimentos, incidindo na ZDP do professor. Dessa forma, estimulamos processos internos que futuramente se efetivarão, passando a constituir o alicerce que permitirá novas aprendizagens.

Após a discussão nas sessões reflexivas, o professor aplicou na SAALP o texto “Escova de dentes: como fazíamos sem” e as perguntas elaboradas pela pesquisadora e discutidas com o professor, bem como aplicou o texto “Bob Bafo” e as perguntas elaboradas pelo professor e discutidas com a pesquisadora. Destacamos que o próprio professor solicitou permissão para que as atividades referentes ao primeiro texto fossem desenvolvidas em SAA, embora não tivessem sido elaboradas por ele. Avaliamos que esse trabalho traria resultados positivos à construção de conhecimentos pelo professor, porque as questões postas tinham sido discutidas à luz da teoria e avaliadas de modo compartilhado, entre pesquisadora e professor, não sendo, portanto, fruto de uma aplicação irrefletida de exercícios elaborados por outros.

Sugerimos ao professor que fizesse a leitura compartilhada do texto, definindo-a para ele como a leitura em que o professor atua fazendo intervenções que possibilitem ao aluno a compreensão do texto (SOLÉ, 1998).

Em sala de aula, o texto “Escova de dentes: como fazíamos sem” foi lido em voz alta primeiramente pelos alunos, sendo que cada um deveria ler um fragmento, e depois pelo professor. Em alguns momentos, o professor interrompeu a leitura para dar algumas

explicações referentes ao conteúdo, sem deixar espaços para que os alunos participassem da discussão, procedimento já constatado no diagnóstico inicial. Uma explicação do professor após a leitura dos dois primeiros parágrafos foi a seguinte: *“Então... o que nós podemos perceber aqui é que os povos antigos foram inventando coisas novas para limpar os dentes... começaram a usar gravetos... utilizavam os dedos... gravetos ficou até hoje né... o que que nós temos hoje no lugar de gravetos... quem não tem palito de dente usa palito de fósforo... pedacinho de madeira”*. Outro exemplo de explicação dada pelo professor ocorreu após a leitura do quarto parágrafo: *“Claro... uma escova para a família inteira por ser muito cara... então para fazer a higiene tinha que usar todo mundo a mesma... como era feita de pelos de porcos... e colocada em pedacinho de bambu... ia mofando e soltando pelos e acabam aí dificultando para outra pessoa que iria usar...”*. Nessas intervenções, o professor tem grande interesse de que o conteúdo textual seja entendido pelo aluno, entretanto opta não por construir coletivamente os significados, mas dá-los pronto aos alunos. Ponderamos que isso se dá porque o professor necessita demonstrar para si mesmo, ou para a pesquisadora, que sabe interagir com o texto e construir significados, mas ainda não consegue fazer a mediação entre o aluno e o texto. Consideramos, assim, que havia necessidade de demonstrar ao professor, nas ações colaborativas, como essa mediação pode ser realizada em sala de aula, dado que nos remete a outra característica da pesquisa-ação colaborativa – a demonstração de práticas efetivas de sala de aula, para que o docente possa refletir essas práticas, comparar com a própria prática e redimensionar suas atuações em sala de aula.

Após a leitura do texto, o professor pediu aos alunos que respondessem às questões propostas. Para tanto, deu orientações coletivas quanto ao comando de leitura:

Cena 5

Prof. – Vamos à primeira: ‘Antes do surgimento da escova de dentes de cerdas, de que forma os povos antigos (egípcios, gregos e romanos) realizavam a higiene bucal?’... ou seja, para responder isso eu tenho que me reportar ao texto... tem que voltar ao texto ... então o trabalho agora ... já diz o nome é trabalho... ok... vamos lá?// Todas as respostas vocês devem voltar ao texto... ler de novo...

M15 – Não dá pra entender a pergunta!

Prof. – Como não dá pra entender a pergunta? Vamos lá então M15... ‘Antes do surgimento da escova de dentes de cerdas, de que forma os povos antigos (egípcios, gregos e romanos) realizavam a higiene bucal?’... Então tem que voltar lá no texto onde fala que SURTIU a escova....

M15 – Achei professor!

Prof. – Tá... Então agora eu quero que vocês se dediquem a responder essa e as demais questões// Claro que nós vamos estar aí juntos ... mas eu não quero que vocês esperem lá o professor coloque o dedo na resposta... tá bom?

Podemos observar que o professor evidencia uma preocupação com o texto, dizendo diversas vezes aos alunos que eles devem “*voltar ao texto*”, característica que não se notava anteriormente às ações colaborativas, quando as atividades de leitura partiam do pressuposto de que os alunos já haviam entendido o texto. Chama-nos a atenção que o professor denomina o processo como trabalho – “*então o trabalho agora ... já diz o nome é trabalho...*”, dando indícios de que ele já começa a perceber a leitura e a escrita da resposta como processos indissociáveis, construções, e que a produção da resposta deve ser ensinada em SAALP.

Enquanto os alunos respondiam as questões, o professor percorria as carteiras, lia o que eles escreviam e orientava-os na elaboração dos textos. Selecionamos alguns momentos em que o professor auxilia a aluna H21 a produzir as respostas:

Cena 6

Prof. – H21... nós vamos procurar no texto de que forma os egípcios... os gregos... faziam para escovar os dentes... para isso nós temos que voltar no texto... não pode ir dando a resposta... ‘Ah eu acho e tal’... Tem que voltar no texto e encontrar essa parte para você dar essa resposta. OK?

(...)

Prof. – Você colocou ‘gregos uma fina camada’... o que eles faziam com uma fina camada? Eles usavam... né?... Então vamos colocar aqui (*apagando a resposta da aluna*)... Os gregos ... maiúsculo (*a aluna escreve*)... Isso!!! No início da resposta sempre maiúsculo... Os gregos usavam (*a aluna continua escrevendo, e o professor aguarda*) Isso! É isso mesmo...

(...)

Prof. – Daí agora... ‘As primeiras escovas de dentes que surgiram, feitas de cerdas de pêlos de porcos, eram adequadas para o uso no dia a dia?’... segundo o texto... aquela escova de dentes feita de pelos era boa para todo mundo? Era boa?

H21 – Não.

Prof. – O que que acontecia... segundo o texto?

H21 – Os pêlos mofavam e enchiam a boca de fungos.

Prof. – Isso.... então a pergunta é... elas eram adequadas?

H21 – Não.

Prof. – Então você coloca ali... Lembra o que nós combinamos H21? No início da resposta... (*a aluna escreve “não”*)... não ! por que que não? Por que que não eram adequadas... aí você já me respondeu...porque... agora você vai pro texto...

Ao orientar os alunos “*(...) não pode ir dando a resposta... ‘Ah eu acho e tal’... Tem que voltar no texto e encontrar essa parte para você dar essa resposta*”, o docente procura ensinar que a leitura não consiste em mero jogo de adivinhações ou mero achismo por parte do leitor, mas um processo em que o leitor interage com o texto.

Outro aspecto bastante positivo e que se constitui um reflexo das ações colaborativas é o fato de que o professor passa a auxiliar coletiva e individualmente os alunos na leitura e na construção das respostas. Conforme lhe ressaltamos, o desenvolvimento na leitura precisa ser

orientado, precisa ser ensinado. Tendo-se em vista os alunos da SAALP, esse ensino se dá desde os níveis mais elementares, desde a localização de informações.

A aplicação em SAALP das atividades discutidas nas sessões reflexivas remete-nos a um outro conceito de Vygotsky que julgamos significativo para o contexto da formação contínua: o conceito de imitação, que redefinimos no Capítulo 1 deste texto, como experiência construtiva, um mecanismo basilar do desenvolvimento. Assim, o professor, ao trabalhar as mesmas atividades, reconstruiu de modo particular o que observou em alguém mais experiente no processo. Índícios dessa reconstrução individual estão nas instruções dadas aos alunos, lembrando-lhes constantemente que é preciso “*voltar no texto*”; “*agora você vai pro texto*”, ou seja, os exemplos demonstrados lhe ensinaram que o texto cumpre um papel essencial na leitura, diferentemente do que se propunha anteriormente, quando as perguntas de leitura sugeriam ao leitor simplesmente rejeitar o texto.

Posteriormente à aplicação das atividades exemplares, houve um momento de discussão – baseada no “Roteiro de monitoramento das ações desenvolvidas em SAALP” – com o professor sobre as atividades e procedimentos desenvolvidos em SAA. Selecionamos e apresentamos três episódios da discussão:

Episódio 12

Pesq. – Foram definidos objetivos para cada leitura?

Prof. – Bom... objetivos a gente tinha... agora se eles foram pré-definidos?! parcialmente... sei lá...

Pesq. – Acho que parcialmente mesmo... Hoje... os autores que tratam do ensino da leitura destacam que a primeira coisa que se precisa fazer é definir o objetivo para a leitura... veja que para esse texto (*referindo-se ao texto “Escova de dentes: como fazíamos sem”*) ... você tinha um objetivo para a leitura... marcado antes do texto... vamos ler esse interessante ‘relato histórico’ com o objetivo de descobrirmos como as pessoas realizavam a higiene bucal antes de surgir a escova de dentes... mas você pulou isso na hora de trabalhar com os alunos... você leu o texto e deixou o objetivo de lado...

Prof. – Ah... então a primeira informação sobre o que você vai fazer?

Pesq. – É...pra que que ele vai ler o texto...

Prof. – Aham...

Pesq. – Na verdade... o objetivo da leitura faz parte da pré-leitura que é o que trata a próxima pergunta..

O episódio 12 ilustra nossa tentativa de conscientizar o professor sobre a importância de se apontar um objetivo para a leitura. Para tanto, inicialmente chamamos a atenção para o fato de ele ter isso especificado no material de leitura, mas ter ignorado no momento da interação com o aluno (“*você leu o texto e deixou o objetivo de lado*”). Diante da imprecisão

demonstrada pelo professor a respeito do que seja objetivo de leitura (“*então a primeira informação sobre o que você vai fazer?*”), esclarecemos: “*é pra que que ele vai ler o texto*”.

Episódio 13

Pesq. – Uma coisa que eu notei.. e que faz parte até da nossa ansiedade como professor... é que você termina de ler o parágrafo e já explica pro aluno o que foi lido... não sei se você já notou isso?!

Pesq. – Não... mas então qual seria o correto?

Pesq. – O ideal é deixar um tempo para o aluno pensar... que ELE faça um resumo sobre o que foi lido... formule uma explicação... geralmente você lê o parágrafo ou a frase e explica... ‘então aqui diz isso... isso... isso...’

Prof. – Ah... tá... então deixar que eles tirem uma conclusão?

Pesq. – Isso... então, você pode perguntar... ‘o que vocês entenderam dessa parte que nós lemos?... o que informa esse parágrafo ou nessa parte?’

Prof. – Então... na leitura feita por parágrafos... deixar que os alunos tirem a conclusão deles (*anotando por escrito, no roteiro de discussão*)

Pesq. – Para que então você como professor faça as intervenções necessárias... verifique se o que ele explica é condizente com que o que foi lido...

No Episódio, tecemos uma crítica a respeito da forma como o professor conduz a discussão de texto em sala de aula: “*você termina de ler o parágrafo e já explica pro aluno o que foi lido...*”. Como o professor diz não ter percebido isso e demonstra preocupação com esse apontamento (“*mas então qual seria o correto?*”), fornecemos-lhe algumas orientações: “*o ideal é deixar um tempo para o aluno pensar... que ELE faça um resumo sobre o que foi lido... formule uma explicação*”; “*...então, você pode perguntar... ‘o que vocês entenderam dessa parte que nós lemos?... o que informa esse parágrafo ou nessa parte?’*”; “*que então você como professor faça as intervenções necessárias*”.

Episódio 14

Pesq. – Outra coisa que eu notei é que você pede a leitura em voz alta do texto ou faz você a leitura em voz alta... É importante que sempre a primeira leitura do texto seja a leitura silenciosa... é bastante comum se fazer a leitura em voz alta antes da silenciosa... Normalmente o professor pede para um aluno ler o texto ou uma parte do texto... o que acontece é que esse aluno vai o texto se preocupando muito mais com a forma do que com o conteúdo... muitas vezes o aluno fica até muito nervoso... depois de ler ele não sabe nem de que assunto o texto tratou... porque quando ele leu ele estava preocupado com a forma...

Prof. – Nunca parei pra pensar nisso...

Prof. – Eu sempre fico me questionando se na hora que o aluno está lendo é conveniente fazer as correções!? Isso não vai atrapalhar a leitura?

Pesq. – Você fazendo isso... cria mais obstáculos para a compreensão... porque interrompe o processo... o fio da leitura... outra coisa é que você diminui a velocidade da leitura... Quanto mais devagar ... mais devagar é a compreensão...

Prof. – Então eu fico pensando que se eu interrompo ele na leitura e mais as dificuldades que ele já tem... então corto e dá uma quebra...chega no final do parágrafo você faz umas três quebras mais as dificuldades que ele tem...

No que se refere às especificidades da leitura em voz alta e da leitura silenciosa remetemos a discussão a Vygotsky (2000) e Menegassi (2010c). Para esses autores, a leitura em voz alta possui características bastante diferentes da leitura silenciosa. Segundo Vygotsky, “a vocalização dos símbolos visuais dificulta a leitura, as reações verbais atrasam a percepção, travam-na, fracionam a atenção. Por estranho que possa parecer, não somente o próprio processo da leitura, mas também a compreensão é superior quando se lê silenciosamente²⁵” (2000, p. 198, tradução nossa).

Nesse sentido, o entendimento do conteúdo do texto é maior com a leitura silenciosa do que com a leitura em voz alta. Isso porque a vocalização dos signos dificulta a atenção às informações textuais e promove uma leitura mais lenta, portanto com menos velocidade de compreensão. Já a leitura silenciosa é mais rápida: o próprio processo de movimento dos olhos e a percepção das letras tornam-se mais velozes, como também os movimentos de retorno dos olhos são menos frequentes (VYGOTSKY, 2000), o que permite ao leitor ater-se ao conteúdo e produzir inferências.

Nos três últimos Episódios – 12, 13 e 14, apontamos ao professor alguns procedimentos inadequados – “*você leu o texto e deixou o objetivo de lado...*”; “*você termina de ler o parágrafo e já explica pro aluno o que foi lido...*”; “*(...) você pede a leitura em voz alta do texto ou faz você a leitura em voz alta... É importante que sempre a primeira leitura do texto seja a leitura silenciosa...*”. Ao partirmos dos pressupostos de Vygotsky (1994), entendemos que as inadequações impulsionam o processo de constituição do conhecimento e devem ser mostradas ao professor para sua superação, mediante o nosso auxílio, pois não podemos esperar que sozinho o professor se dê conta das formas mais apropriadas de ações pedagógicas. Assim, consideramos que as lacunas do professor no trabalho com a leitura, ao serem apontadas, tornam-se questões desafiadoras e desencadeadoras de um amplo questionamento do ensino, deixando à mostra outro dado da pesquisa colaborativa.

²⁵ “la vocalización de los símbolos visuales dificulta la lectura, las reacciones verbales retrasan la percepción, la traban, fraccionan la atención. Por extraño que pueda parecer, no sólo el propio proceso de la lectura, sino también la comprensión es superior cuando se lee silenciosamente” (VYGOTSKY, 2000, p.198).

Avaliamos que a aplicação das atividades exemplares, por terem sido antes debatidas, refletidas e fundamentadas nas sessões reflexivas, constituíram um mecanismo bastante produtivo na investigação colaborativa, gerando avanços na construção do conhecimento pelo professor e trazendo novos dados para a própria pesquisa.

Desse modo, como nos pressupostos da pesquisa-ação os resultados são continuamente incorporados ao processo da pesquisa (MOITA LOPES, 1996), levamos em conta as discussões originadas desse roteiro de monitoramento para a definição de novos caminhos para a pesquisa. Percebemos, então, que havia a necessidade de leituras e discussões a respeito de: como conduzir a leitura compartilhada em SAALP; especificidades da leitura em voz alta; como orientar a produção escrita de respostas a perguntas de leitura; como tratar conteúdos como pontuação e coesão textual em sala de aula.

Para que o professor adquirisse conhecimentos para o desenvolvimento da leitura compartilhada em sala de aula, solicitamos-lhe a leitura do texto “A leitura tutorial como estratégia de mediação do professor” – capítulo do livro “Formação do professor como agente letrador” (2010), de Bortoni-Ricardo, Machado e Castanheira. Junto ao texto, o roteiro de discussão solicitava ao professor que elaborasse um quadro-resumo com as estratégias para o desenvolvimento da leitura tutorial ou compartilhada: o que fazer com os alunos antes da leitura, no momento da leitura e após a leitura, com o intuito de possibilitar que o professor percebesse de que modo e em que momento pode realizar intervenções didáticas a fim de conduzir os alunos à compreensão do texto.

Inicialmente, o professor apresentou um quadro-resumo bastante superficial, com poucos itens elencados, evidenciando uma leitura de mera captação de palavras e expressões do texto. Assim, propusemos uma leitura simultânea com o professor das fases da leitura – antes, durante e depois da leitura, para que ele percebesse e refletisse sobre as estratégias citadas no texto. O Episódio 15 demonstra um fragmento do diálogo que estabelecemos com o professor:

Episódio 15

Pesq. – O que chamou a sua atenção nesse parágrafo que acabamos de ler?

Prof. – Acho que a parte de previsões sobre o texto... mas não entendi direito... é saber o que vem pra frente?

Pesq. – Sim... observe aqui... ‘os títulos, por exemplo, geralmente refletem o que será tratado no texto’... então sempre que eu me deparo com o título do texto... eu já começo fazer previsões sobre o conteúdo do texto... por exemplo... se eu tenho um texto com esse título ‘O leão e o menino’... o que eu posso prever desse texto?

Prof. – Que é uma história de um menino que corria algum perigo...

Pesq. – Por quê?

Prof. – Porque o leão é forte... perigoso...

Pesq. – Está percebendo quanta coisa você previu a partir do título?

Prof. – Sim...então uma estratégia antes da leitura é trabalhar com o título?

Pesq. – Trabalhar com a estratégia de previsão... e um dos recursos para isso é explorar o título do texto... no texto aqui cita ‘formato do texto, estrutura textual, ilustrações, títulos, subtítulos’... tudo isso pode ser trabalhado para se fazer previsões sobre o conteúdo do texto...

Nesse episódio, ao mesmo tempo que explicitamos alguns conceitos ao professor, mostramos-lhe uma alternativa de leitura compartilhada, por meio da qual interagimos com ele, a fim de conduzi-lo à resolução das dúvidas e à compreensão das estratégias de leitura. Para tanto, tomamos novamente como pressuposto teórico que, se de acordo com Vygotsky (1994), a imitação, ou a experiencição construtiva, é um instrumento de reconstrução, desencadeando o processo de aprendizagem, torna-se positivo promover no contexto de formação contínua situações que possibilitem a observação e a aplicação reconstrutiva de exemplos e opções práticas.

Após a leitura simultânea, solicitamos ao professor que reelaborasse o quadro-resumo, acrescentando as novas estratégias apreendidas tanto da leitura como da discussão, na sessão reflexiva. O professor apresentou o seguinte quadro:

Quadro 22: Estratégias da leitura tutorial

Estratégias para o desenvolvimento da leitura tutorial	
Preparando-se para a leitura do texto	<ul style="list-style-type: none"> - <i>determinar os objetivos da leitura (esclarecer para que o texto será lido);</i> - <i>ativar e/ou atualizar os conhecimentos prévios dos leitores (o que os alunos já sabem sobre o tema): dar uma explicação geral; chamar a atenção para o título; estimular os alunos a expor o que conhecem do tema;</i> - <i>previsões sobre o texto (a partir do título, alguma ilustração);</i> - <i>estimular o aluno a realizar perguntas sobre o texto (o que ele quer saber sobre o texto);</i> - <i>relacionar a pré-leitura com a leitura (então vamos ler para ver se o que nós discutimos se confirma ou não na leitura);</i> - <i>depois da leitura, voltar para ver se o que foi previsto se confirmou ou não;</i>
No momento da leitura (leitura simultânea com o professor)	<ul style="list-style-type: none"> - <i>professor mediador/ leitura compartilhada;</i> - <i>dar instruções ao aluno (não é explicar tudo a ele);</i> - <i>primeiramente a leitura silenciosa... depois a leitura junto com o aluno...para ver questões de vocabulário etc...</i>

Após a leitura do texto	<ul style="list-style-type: none"> - <i>fazer resumos;</i> - <i>fazer perguntas;</i> - <i>fazer mapas conceituais.</i>
--------------------------------	---

Fonte: organizado pela pesquisadora

Verificamos que as informações apresentadas no quadro se mostram mais detalhadas e aprofundadas no item relacionado ao “Preparando-se para a leitura do texto”. Nesse tópico, o professor destaca, a partir da leitura e das discussões nas sessões reflexivas, diversas ações possíveis para preparar o aluno para a leitura, estimulando-o a uma postura ativa desde o início do processo; já nos outros itens, podemos observar um menor aprofundamento. Consideramos que isso consistiu em um reflexo também da sessão reflexiva em que o texto foi estudado, na qual abordamos com maior propriedade o primeiro item.

Ao notarmos, também, uma lacuna por parte do professor na elaboração de perguntas inferenciais, tratamos da noção de inferências, a partir da leitura do texto “Perguntas de leitura”, de Menegassi (2010c). Apresentamos um fragmento da discussão no Episódio 16:

Episódio 16

Pesq. – Se fosse preciso você conceituar ou explicar inferência... como você conceituaria?

Prof. – Acho que são aquelas perguntas que não vão direto para o texto... exigem um pouco mais de compreensão do texto...que já fazem o aluno pensar...

Pesq. – Sim... mas veja que a pergunta de interpretação também faz o aluno pensar...

Prof. – Então o que seria inferência?

Pesq. – Podemos dizer assim que é aquilo que é deduzido pelo leitor... a inferência não está no texto explicitamente... nem totalmente fora do texto... mas na ponte que liga o texto com o leitor... por exemplo... essa pergunta ‘Por que os soldados americanos eram obrigados a usar a escova de dentes?’... é uma pergunta de resposta inferencial porque o aluno precisa deduzir... inferir a partir da leitura de todo o texto que...

Prof. – Sim... a resposta não tá aí clara no texto... né...o aluno precisa levar para o texto o que ele sabe...

(...)

Pesq. – Nesse outro texto aqui... que nós trabalhamos (*referindo-se ao texto Bob Bafo*)...uma pergunta como ‘Por que Bob foi contratado por uma firma de dedetização?’ é uma pergunta inferencial também...

Prof. – É porque o Bafo dele era muito forte... né... capaz de matar insetos... lagartixas// Você... como leitor é que...

Pesq. – Precisa fazer essa relação... precisa trazer a informação do que é uma firma de dedetização... que é aquela que extermina pragas... se o bafo do Bob era capaz de matar pragas... então ela podia trabalhar na dedetização...

(...)

Prof. – Então... só pra anotar aqui... a inferência... é alguma coisa que não está ali pronto... escrito no texto como aquela pergunta de resposta textual... é uma coisa que o leitor vai deduzir... concluir com a leitura?

Nesses fragmentos do Episódio 16, o conceito de inferência é construído paulatinamente. A princípio, o professor já expõe alguns elementos apropriados acerca da noção: “*não vão direto para o texto*”; “*exigem um pouco mais de compreensão do texto*”; “*fazem o aluno pensar*”, mas ainda não consegue expressar com suas próprias palavras uma definição pertinente, exigindo que expuséssemos outros elementos inerentes à inferenciação – não está totalmente fora do texto; está na ponte que liga o texto com o leitor; o aluno precisa deduzir – como também a apresentação de exemplos. Embora tenhamos oferecido um exemplo não adequado num primeiro momento, conforme discutimos acerca do Episódio 8, citamos também outro exemplo que permitiu um maior entendimento por parte do professor, ampliando a ideia exposta no início da interação e levando-o a concluir: “*é alguma coisa que não está ali pronto... escrito no texto como aquela pergunta de resposta textual... é uma coisa que o leitor vai deduzir... concluir com a leitura...*”.

Alguns elementos discutidos nas sessões reflexivas passaram a constar na rotina da SAALP. Destacamos alguns deles a partir da discussão referente à aula com o texto “O tesouro escondido”, de D’Olim Marote.

O tesouro escondido

Luis, Paulo e Renato estavam brincando no porão da casa do seu avô. Luis remexia livros e papéis. Paulo e Renato brincavam de pirata. De repente, Luis exclamou:

_ Paulo! Renato! Vejam só o que eu achei! _ E balançava na mão um papel encardido e grosso.

_ Que papel é esse? _ Indagaram os dois, com curiosidade estampada em seus olhinhos vivos.

_ Vocês não vão acreditar! Encontrei um mapa com pista de um tesouro de verdade!

Mal acreditando no que viam, os três estenderam o velho papel no chão e passaram a estudá-lo.

_ Vejam, o lugar que está apontando no mapa é perto daqui! _ Exclamou Luis.

_ Precisamos contar tudo para o vovô. _ Disse Paulo.

_ Ora não seja bobo! _ Retrucou Renato. _ Ninguém precisa saber de nada. Vamos logo!

Rapidamente, os três saíram do porão, muniram-se de pás e enxadas e puseram-se a caminho do tesouro. Cada um ia pensando no que fazer com tanta riqueza.

_ Quero comprar bastante doces! _ Imaginava Luis.

_ Hei de ter um montão de brinquedos! _ Contava Renato.

_ Vou repartir minha fortuna com os pobres! _ Sonhava Paulo.

Paulo, Renato e Luis já se encontravam no lugar onde o tesouro tinha sido enterrado. Os garotos cavaram longo tempo, sem parar. Já estavam cansados e a ponto de desistir, quando a pá tocou em alguma coisa metálica. Era o momento esperado! Com o coração aos pulos, os três tiraram a terra o mais rapidamente possível. Por fim, depararam com um baú velho e comido pela ferrugem. Fizeram várias tentativas para abri-lo, mas não conseguiram, o fecho estava emperrado. Finalmente depois de muito esforço, o baú foi aberto. Mas que decepção! Nenhum tesouro apareceu a seus olhos. No fundo do baú havia apenas um bilhete do avô fazendo uma brincadeira. Eles concordaram sorrindo.

D’Olim Marote

Após distribuir o texto, o professor solicitou que todos fizessem a leitura silenciosa. Aguardou alguns minutos, até que todos lessem o conto, e disse aos alunos: “*Então, o*

professor vai ler e gostaria que vocês fossem acompanhando a leitura e... se possível... participando... no momento certo”, evidenciando a intenção de desenvolver a leitura compartilhada, em que o aluno não é mero ouvinte, mas participante ativo da leitura. Depois de ler o título “O tesouro escondido”, procurou destacar a importância desse elemento para a compreensão do texto:

Cena 7

Prof. – ‘O tesouro escondido’... Sempre que você vai iniciar a leitura... lembre-se daquelas situações... se tiver ilustrações... elas me ajudam a entender... no caso aqui eu só tenho o texto... mas aí eu vou pelo título... o tesouro escondido// Na minha imaginação... já começa a surgir algumas ideias... do que vai tratar o texto... já começo a lembrar de algumas coisas talvez que eu já li... de um filme que eu já assisti... que tem a ver com tesouro. Não foi isso que aconteceu com vocês antes de fazer a leitura? Então... o título já é a primeira informação, já começa a atiçar a tua curiosidade... O que que é um tesouro?

L23 – Ouro...

Prof. – Ouro? Então... na tua cabeça é alguma coisa cheia de ouro...

F8 – De um baú...

Prof. – De um baú? Da onde que veio essa tua imagem? De alguma coisa que você já assistiu? De algum filme?

F8 – Filme de pirata...

Prof. – Filme de pirata? E você V20, também lembra de um baú cheio de ouro?

V20 – É...

Observamos que, de forma semelhante ao que acontece em outros eventos de aula em SAALP, como Cena 5, em que o professor inicia a abordagem das questões de leitura, proferindo um discurso teórico – *“ou seja, para responder isso eu tenho que me reportar ao texto... tem que voltar ao texto ... então o trabalho agora ... já diz o nome é trabalho... ok... vamos lá? Todas as respostas vocês devem voltar ao texto... ler de novo...”* – na cena 7, ele começa a aula falando de seus conhecimentos construídos nas ações colaborativas – a importância do título no desenvolvimento da estratégia de antecipação – realizando uma paráfrase do que foi conversado nas sessões reflexivas. Compreendemos isso como parte do processo de internalização e elaboração do conhecimento teórico, pois, por meio da linguagem, ele explica para si mesmo a compreensão da teoria – *“no caso aqui eu só tenho o texto... mas aí eu vou pelo título... o tesouro escondido// Na minha imaginação... já começa a surgir algumas ideias...”*, tomando consciência de que está aprendendo.

O professor continuou lendo o texto, até o final do segundo parágrafo, quando realizou novos questionamentos e comentários:

Cena 8

Prof. – E aí? ‘balançava na mão um papel encardido e grosso’... Do que que eles estavam brincando mesmo?

Aluno – De pirata.

Prof. – De pirata! Aí já me vem uma ideia... né? Tesouro... aí já vi a palavra pirata...isso já vai aguçando minhas ideias do que se trata... aí já vem a imagem do baú cheio de ouro... então são imagens que a gente tem...quando se fala em tesouro geralmente a gente lembra disso... e aí a gente fica imaginando... o que seria esse papel encardido... Encardido significa o quê? Que o papel já era...

Aluno – Sujo...

Prof. – Sujo... o que mais?

Aluno – Antigo...

Aluno – Usado...

Prof. – Antigo... usado... então... se o papel já era antigo... supostamente fazia tempo que tava ali...

O professor deu prosseguimento à leitura, fazendo novas interrupções e comentários ao longo da história. Em um dos momentos, procurou discutir com os alunos o significado da palavra “munir-se”:

Cena 9

Prof. – O que você entende por muniram-se... E7?

E7 – Que eles levaram...

Prof. – Mas quando fala aqui... muniram-se de pás e enxadas... o que é munir-se de alguma coisa?

E7 – Pegar alguma coisa...

Prof. – Pegar alguma coisa... muito bem... então, pegaram pás e enxadas e foram a caminho do tesouro... até o momento supostamente um tesouro... eles acreditavam que sim... não é?

Destacamos algumas características nessa prática do professor, que podem trazer à tona a sua preocupação em agradar à pesquisadora, seguindo os princípios discutidos com esta, como também podem confirmar as transformações ocorridas no sujeito pesquisado ao longo das ações colaborativas. Primeiro, o professor solicitou a leitura silenciosa anteriormente à leitura em voz, refletindo a discussão nas sessões reflexivas; segundo, o professor realizou o trabalho de pré-leitura a partir do título do texto, destacando, também, a importância do título no trabalho de levantamento de predições. Procurou também destacar de onde vêm os conhecimentos prévios que buscamos relacionar na leitura. Consideramos essas orientações bastante significativas para o contexto da SAALP, no entanto, elas deveriam ter sido realizadas antes da leitura silenciosa. Realizadas após o contato do aluno com o texto, elas descaracterizaram a atividade de pré-leitura.

Notamos que o professor realiza uma leitura compartilhada com os alunos procurando levá-los a imaginar, a mantê-los envolvidos no diálogo, entretanto os papéis ficam bem definidos: o professor pergunta e o aluno responde, em virtude das próprias dificuldades de leitura dos alunos desse contexto, o qual exige, por parte do professor, uma atuação mais intensiva. Ponderamos, entretanto, que ocorreu um excesso de interrupções no momento da leitura em voz alta para o estudo das palavras julgadas pelo professor desconhecidas dos alunos, trazendo embaraços para o curso da leitura.

Chamamos a atenção para um comentário do professor após o trabalho em sala de aula:

Episódio 17

Prof. – Eu achei que a leitura compartilhada... nessa que eu vou perguntando aos alunos... não faz muito sentido... porque se o aluno já leu o texto silenciosamente... ele já sabe a resposta... não cria curiosidade de saber o que vem pela frente... ele já sabe a resposta...

Pesq. – Faz sentido... você acha que não deve haver então a leitura compartilhada... mas só a silenciosa?

Prof. – Ou faz uma coisa... ou faz outra... não sei... posso estar errado!

A partir da prática estudada e desenvolvida, o professor demonstra uma inquietação em utilizar os dois procedimentos para a leitura do mesmo texto: a leitura silenciosa e a leitura compartilhada, deixando à mostra sua atitude reflexiva, o amadurecimento de suas condutas pedagógicas e a constituição como um sujeito mais autônomo e independente.

Essa preocupação foi debatida nas sessões reflexivas, com a retomada da discussão acerca da finalidade de cada uma das modalidades de leitura: leitura silenciosa, leitura em voz alta, leitura dirigida e leitura compartilhada. As duas primeiras modalidades foram abordadas com base no texto “Uma nota sobre a leitura em voz alta – que faz parte do artigo “Avaliação de leitura”, de MENEGASSI (2010g) – e no Roteiro de discussão 7 (Apêndice 9), a partir dos quais pontuamos que a leitura silenciosa é importante, num primeiro momento, para que o aluno coloque em prática individualmente seus conhecimentos e aprendizagens já constituídos e reflita acerca do lido, finalidades que nem sempre são alcançadas com a leitura inicial em voz alta que, para Menegassi, “não significa que efetivamente o leitor tenha compreendido o que leu” (2010g, p. 101). Com escopo no texto de Bortoni-Ricardo, Machado e Castanheira, destacamos, também, que logo em seguida à leitura silenciosa, o professor “não pode prescindir de fazer uma leitura simultânea com os alunos [por meio da qual eles] são conduzidos ao desenvolvimento de estratégias que propiciarão a compreensão do texto”

(2010, p. 58), com alerta para o fato de que essa leitura compartilhada não se confunde com leitura dirigida, pois nesta o professor conduz a leitura e expõe sua compreensão sobre o texto, tornando os alunos “participantes passivos”, que apenas respondem às perguntas (SOLÉ, 1998, p. 121), sem demonstração de posicionamento e diálogo com o professor, com os colegas e com o texto.

A importância da prática de leitura compartilhada ou tutorial – ou ainda leitura colaborativa, segundo Brasil (1998), Brasil (2009) e Bräkling (2014) – no contexto da SAALP, pode ser elucidada a partir das discussões no documento “Língua portuguesa: orientações para o professor, Saeb/Prova Brasil (BRASIL, 2009). De acordo com esse texto:

[...] a alteração da competência do sujeito – ou seja, *a aprendizagem* – acontece, fundamentalmente, em colaboração com o outro. [...] Nessa perspectiva, é preciso realizar a leitura em colaboração com o aluno, tematizando tanto os procedimentos quanto as habilidades de leitura implicados no processo de compreensão do texto. A modalidade didática que possibilita esse trabalho com mais eficiência é a leitura colaborativa – ou leitura compartilhada. Por meio dessa atividade, realizada coletivamente, o professor, em conjunto com a classe, vai problematizando o texto apresentando questões que levem os alunos a mobilizarem as habilidades de leitura em foco, diagnosticadas como necessidades de aprendizagem em momentos anteriores (BRASIL, 2009, p. 98, grifos originais).

Assim sendo, no âmbito da SAALP, a leitura compartilhada auxilia no esclarecimento do que ainda não foi compreendido durante a leitura silenciosa como também no desenvolvimento das habilidades leitoras que necessitam ser frisadas, tendo-se em vista as defasagens dos alunos desse contexto.

Posteriormente às sessões reflexivas, o professor passou a elaborar de forma autônoma as atividades de leitura para a SAALP, momento que consideramos fundamental para o movimento de internalização e apropriação dos conhecimentos. Apresentamos e discutimos duas propostas construídas pelo professor:

Proposta 1

O velho burrinho

Certa vez, uns homens tinham de fazer uma longa viagem e havia muita carga para ser levada pelos burros. Resolveram, então, deixar que cada burro escolhesse o que queria carregar. O mais velho dos burros, que foi o primeiro a escolher, decidiu carregar o balaio maior, o mais pesado de todos, aquele que levava a comida dos homens. Os outros burros caíram na risada e disseram:

_ Mas que burro! Quanto mais velho, mais burro...

E lá se foi o burrinho velho com todo aquele peso às costas e, ainda por cima, ouvindo a gozação dos companheiros.

Mas, à medida que a viagem seguia, a cada parada os homens serviam-se da comida do balaio do velho burro. Assim, em poucos dias, andava ele muito feliz e folgado, com seu balaio quase vazio. Enquanto isso, os outros burros ainda suavam com o peso de suas cargas, que não tinham diminuído nem um pouquinho!

Pedro Bandeira

Com base nas informações do texto, responda as questões a seguir:

- a) Quem ajudou os homens no trabalho?
- b) Quem foi o primeiro a escolher a carga para a viagem?
- c) Que tipo de carga o burro mais velho decidiu levar?
- d) Por que os burros mais novos riram do burro mais velho?
- e) Explique o que aconteceu com a carga do burro mais velho durante a viagem?
- f) Por que a carga dos burros mais novos não diminuiu durante a viagem?

Agora, as respostas que você vai escrever são pessoais, ou seja, dependem de seu entendimento e interpretação do texto (suas opiniões):

- g) Levando em conta os acontecimentos do texto, o que você pensa a respeito do comentário feito pelos burrinhos mais novos: *“Mas que burro! Quanto mais velho, mais burro...”*?
- h) Na sua opinião, a opção do burro mais velho foi errada?

Nas questões a seguir, você vai relacionar os acontecimentos do texto com a vida em sociedade:

- i) No texto, os burros mais novos debocham, fazem gozação do burro mais velho. Esse tipo de atitude acontece em sua escola ou sala de aula?

Para essa proposta, o professor elaborou nove perguntas, separando-as em três grupos, sendo que o primeiro orientava que o aluno respondesse às questões, com base nas informações do texto; o segundo requisitava que se expusessem opiniões a respeito das ocorrências na fábula; o terceiro objetivava que se relacionassem os acontecimentos do texto com a vida em sociedade. Acreditamos que essa divisão em blocos mostra-se positiva para o contexto da SAALP, ao evidenciar ao aluno o que se espera do leitor, ou seja, que ele trabalhe com o texto, apresente um ponto de vista a respeito do lido e estabeleça relações entre o texto e o meio circundante. Constatamos, também, que as instruções que abrem cada bloco: “Com base nas informações do texto, responda as questões a seguir”; “Agora, as respostas que você vai escrever são pessoais, ou seja, dependem de seu entendimento e interpretação do texto (suas opiniões)”; “Nas questões a seguir, você vai relacionar os acontecimentos do texto com a vida em sociedade”, recuperam e sintetizam as referências teóricas discutidas acerca do processo de leitura, consistindo em indicações de como o professor assimila, toma consciência e aplica os conhecimentos obtidos. Assim, ao redigir a instrução, parafraseando a

teoria estudada, o professor faz o que fez oralmente nas Cenas 5 e 7: ele explica para si próprio a compreensão dos referenciais, conscientizando-se de que está em processo de aprendizagem.

No primeiro grupo de questões, podemos constatar duas tipologias de perguntas: perguntas cujas respostas acham-se centradas exclusivamente no texto (a, b, c) e perguntas cujas respostas exigem alguma inferência (d, e, f). No caso das primeiras, que na terminologia de Menegassi (2010c) podem ser denominadas como perguntas de resposta textual, exige-se que o leitor atente para os dados presentes na superfície do texto, reconhecendo os símbolos escritos e ligando-os com um significado. Assim, o aluno é conduzido a perceber que: a) os burros ajudaram os homens no trabalho; b) o burro mais velho foi o primeiro a escolher a carga para a viagem; c) o burro mais velho decidiu levar o balaio maior, mais pesado, que carregava a comida dos homens. Tais informações, coletadas literal e diretamente no texto, auxiliam, portanto, o aluno a realizar a primeira etapa da leitura: a decodificação aliada à compreensão, aspecto não dominado pelo professor anteriormente às ações colaborativas, quando as informações textuais eram simplesmente negligenciadas.

Para responder as perguntas d), e) e f), o aluno constrói inferência, adentrando mais no nível da compreensão. Em *“Por que os burros mais novos riram do burro mais velho?”*, realiza aquilo que Abarca e Rico (2003) chamam *“inferências de ligação textual”*, isto é, o leitor necessita fazer conexões entre ideias sucessivas ou muito próximas no texto. Assim, ao ler no texto *“O mais velho dos burros, que foi o primeiro a escolher, decidiu carregar o balaio maior, o mais pesado de todos, aquele que levava a comida dos homens. Os outros burros caíram na risada (...)”*, os alunos estabelecem relações de causa e consequência, percebendo que a informação de que o burro mais velho foi o primeiro a escolher a carga e a informação de que o burro mais velho escolheu carregar o balaio mais pesado de todos consistem nas causas de outros burros, certamente mais novos, caírem na risada. O estabelecimento dessas relações permite que o aluno infira que os burros mais novos riram do burro mais velho porque ele, mesmo tendo a chance de escolher a carga mais leve, escolheu o balaio mais pesado, deixando a carga mais leve para os outros burros.

Também, para responder a questão *“Explique o que aconteceu com a carga do burro mais velho durante a viagem”*, faz-se necessário que o aluno construa inferências de ligação textual no último parágrafo do texto, considerando como causa o fato de os homens consumirem a comida do balaio que era levado pelo burro mais velho e como consequência o

fato de a carga diminuir até o ponto de o balaio ficar vazio. A partir dessas relações, tem-se uma resposta semelhante a: *“Durante a viagem, a carga do burro mais velho foi diminuindo porque ele carregava a comida que ia sendo consumida pelos homens, até que em poucos dias o balaio foi ficando vazio”*. É possível, entretanto, que os alunos, acostumados à prática de somente copiar informações presentes na superfície do texto, adotem a postura de apenas transcrever o início do último parágrafo: *“Mas, à medida que a viagem seguia, a cada parada os homens serviam-se da comida do balaio do velho burro. Assim, em poucos dias, andava ele muito feliz e folgado, com seu balaio quase vazio.”*. Nesse caso, cabe ao professor da SAALP conduzir o aluno à reflexão das relações de causa e consequência presentes no parágrafo e não simplesmente admitir a mera transcrição realizada pelo aluno. Isso demonstra que a pergunta por si só não conduz ao estabelecimento das inferências; é preciso prestar auxílios aos alunos durante o processo da leitura; é necessária interação.

Com relação à pergunta *“Por que a carga dos burros mais novos não diminuiu durante a viagem?”*, a resposta também não se acha diretamente inscrita no texto. Para responder, o aluno realiza inferências textuais e extratextuais (ABARCA; RICO, 2003), reunindo várias informações disponíveis no texto, por exemplo: o burro mais velho escolheu o balaio mais pesado; o balaio maior carregava a comida; os homens foram consumindo a comida que estava no balaio maior; o balaio foi ficando vazio durante a viagem – bem como, informações não explícitas, postas pelo leitor – o balaio, ao ficar vazio, foi ficando também leve, mais fácil de ser carregado; o balaio dos burros mais novos não carregava comida, mas possivelmente outras coisas como roupas, calçados, objetos de uso pessoal. A pergunta, assim, induz o aluno a levantar informações novas a partir de informações prévias, sendo elas textuais e não textuais, e a produzir uma resposta próxima a: *“a carga dos burros mais novos não diminuiu durante a viagem porque os burros não carregavam a comida que era consumida pelos homens, mas outras coisas como sapatos, roupas etc.”*. Ressaltamos que esse processo de elaboração de questões inferenciais foi resultado de um trabalho intenso durante as ações colaborativas, necessitando de leituras, intervenção e retomadas de conceitos e exemplificações, como demonstraram os Episódios 8 e 16.

É importante salientar também que, para que o aluno consiga responder a essas questões inferenciais, ele primeiramente reconhece as informações no texto, por isso a importância das perguntas anteriores, a), b), c), como etapa primeira do processamento do texto, conforme se discutiu no Episódio 6.

Outro ponto que chama a atenção é que as perguntas textuais referem-se ao primeiro parágrafo do texto e as inferenciais aos demais parágrafos. Avaliamos que essa organização compromete a construção dos sentidos textuais, pois as duas etapas, localização de informações e inferenciação, são concomitante e recursivamente utilizadas pelo leitor durante o processamento do texto (MENEGASSI, 2010a). Isso possivelmente ocorreu em virtude de que a atividade a que o professor foi exposto, no “Roteiro de discussão”, com o texto “Escova de dentes: como fazíamos sem” e as questões propostas, apresentava uma organização semelhante, com perguntas textuais que abordavam exclusivamente a parte inicial do texto e perguntas inferenciais e interpretativas que trabalhavam o restante do material textual. Se, de um lado, esse fato revela uma lacuna no processo de elaboração das perguntas, de outro, demonstra que o professor interage com as opções lhe oferecidas, não apenas as reproduzindo em SAALP, mas construindo suas próprias atividades, portanto desenvolvendo sua autonomia.

Nos dois blocos seguintes, aborda-se o nível interpretativo de leitura, com perguntas de elaboração pessoal, que auxiliam o aluno a constituir contrapalavras. Podemos constatar também duas tipologias de perguntas: perguntas de interpretação textual e perguntas de interpretação extratextual. Consideramos de interpretação textual as perguntas: *“Levando em conta os acontecimentos do texto, o que você pensa a respeito do comentário feito pelos burrinhos mais novos: ‘Mas que burro! Quanto mais velho, mais burro...?’”*; *“Na sua opinião, a opção do burro mais velho foi errada?”*, as quais requisitam a opinião do aluno acerca de passagens específicas do texto; e de interpretação extratextual a pergunta: *“No texto, os burros mais novos debocham, fazem gozação do burro mais velho. Esse tipo de atitude acontece em sua escola ou sala de aula?”*, que favorece um pensar crítico sobre o entorno social do aluno. Nessa perspectiva, tomando-se as palavras de Curado, “a leitura torna-se uma atividade social de ‘alcance político’ porque constitutiva de sujeitos capazes de compreender e nele agir, exercendo suas cidadanias” (2010, p. 146).

As questões produzidas, ao conduzir o aluno pelas etapas da decodificação, compreensão e interpretação, permitem que ele armazene as informações mais importantes na sua memória, ampliando significativamente seus conhecimentos, os quais poderão ser utilizados em leituras, produções textuais e reflexões futuras. No conjunto de perguntas produzidas pelo professor, propiciam-se, ao aluno, tanto a oportunidade de armazenar informações textuais, no caso das perguntas a) a f), como também a possibilidade de reter

informações a partir da avaliação feita pelo aluno a respeito do texto e da sociedade – perguntas g) a i).

As atividades elaboradas pelo professor corroboram a importância das opções metodológicas no contexto de formação contínua, aspecto problematizado por Vygotsky (1994) a partir do termo imitação. Desenvolvendo as opções que lhe foram oferecidas – por exemplo, aplicando as atividades de leitura referentes ao texto “Escova de dentes: como fazíamos sem” e elaborando outras propostas, com base nas alternativas apresentadas, o professor passou a criar algo novo a partir do que observou no outro. Assim, ele realizou ações que estavam além de suas capacidades iniciais, promovendo o seu amadurecimento.

Proposta 2

A causa da chuva

Não chovia há muitos e muitos meses, de modo que os animais ficaram inquietos. Uns diziam que ia chover logo, outros diziam que ainda ia demorar. Mas não chegavam a uma conclusão.

– Chove só quando a água cai do teto do meu galinheiro – esclareceu a galinha.

– Ora, que bobagem! – disse o sapo de dentro da lagoa. – Chove quando a água da lagoa começa a borbulhar suas gotinhas.

– Como assim? – disse a lebre. – Está visto que chove quando as folhas das árvores começam a deixar cair as gotas d’água que têm dentro.

Nesse momento começou a chover.

– Viram? – gritou a galinha. – O teto do meu galinheiro está pingando. Isso é chuva!

– Ora, não vê que a chuva é a água da lagoa borbulhando? – disse o sapo.

– Mas, como assim? – tornou a lebre. – Parecem cegos? Não vêem que a água cai das folhas das árvores?

(Fernandes, Millôr. *Novas Fábulas Fabulosas*. Rio de Janeiro: Editora Desiderata, 2007.)

Após a leitura silenciosa do texto “A causa da chuva”, siga as orientações para a próxima atividade:

1. Pinte em vermelho a fala do narrador.
2. Pinte em azul a fala da galinha
3. Pinte em verde a fala da lebre.
4. Pinte em amarelo a fala do sapo.

Agora vamos escolher um personagem e treinar a leitura em voz alta.

Observação importante;

Neste texto ficou evidente a importância dos sinais de pontuação para o entendimento do texto, principalmente o uso do

Quando devemos usá-lo?

Com base nas informações do texto, responda as questões abaixo:

- a) Na fábula, por que os animais estavam inquietos?
- b) Qual era a causa da chuva na opinião de cada um dos animais?
- c) Qual foi a reação dos animais quando começou a chover?

- d) Quem estava com a razão?
- e) A partir da resposta que você deu para as perguntas, escreva o que você entendeu do texto.

Nessa proposta, as atividades iniciam-se pela leitura silenciosa; posteriormente, enfatiza-se a identificação de elementos da narrativa: narrador e personagens. Em seguida, tenciona-se o treino da leitura em voz alta, a reflexão sobre a função da marca de travessão na compreensão e, finalmente, as atividades de perguntas e respostas.

O primeiro elemento que chama a atenção é a explicitação da leitura silenciosa como ação anterior à leitura em voz alta, treinada – procedimentos discutidos nas sessões reflexivas, a partir do texto de Menegassi (2010g). Conforme destacamos, para esse autor, a leitura silenciosa é imprescindível para que o aluno, no primeiro contato com o texto, construa uma compreensão pessoal para a leitura. No que se refere à utilização da leitura em voz alta, Menegassi (2010c) realça quatro pontos principais: a) treinamento da leitura – capacitar os alunos para a leitura em voz, propiciando-lhes técnicas vocais de leitura, de postura e de conduta; b) seleção de texto – selecionar textos adequados para a leitura em voz alta, pois nem todo texto se presta a esse procedimento; c) apresentação em público – mostrar ao aluno como se portar diante do público, dando sentido à leitura que faz; d) entonação em função do interlocutor – demonstrar que diferentes entonações criam expectativas e emoções diferentes nos interlocutores.

Podemos verificar que, na proposta do professor, a realização da leitura em voz alta da fábula é feita por meio da leitura dramatizada, na qual os alunos lêem o texto exercendo o papel do narrador ou de um dos personagens. Acompanhamos essa prática em sala de aula e consideramo-la bastante significativa em virtude das seguintes características: a) a prática propiciou um momento de interação entre os alunos; b) trouxe entusiasmo aos alunos, todos queriam escolher um personagem e participar da leitura; c) contribuiu para a melhor compreensão do texto, fazendo com que os alunos distinguissem a voz do narrador da voz dos personagens. Quanto às técnicas vocais de leitura, relacionadas à entonação, ritmo, velocidade de fala, pausas, as quais fornecem uma energia para as palavras, dando vida para o texto, o professor orientou os alunos: “*temos que fazer com que todos escutem nossa voz... temos que ler alto*”; e a partir daí ficou por conta de cada aluno treinar individualmente a leitura e então apresentá-la aos colegas.

No que se refere à tarefa de identificação de narrador e personagens, que pode ser considerada uma atividade de busca de informações literais no texto, chamou-nos a atenção em sala de aula a grande dificuldade dos alunos em realizar o exercício. Além de explicar a atividade coletivamente, o professor precisou orientar individualmente cada um dos alunos, como demonstra a Cena 10:

Cena 10

Prof. – ‘esclareceu a galinha’... você está pintando em azul... azul é a fala da galinha// Tem certeza?

L28 – (silêncio)

Prof. – ‘Chove só quando a água cai do teto do meu galinheiro’... daí eu pergunto... faz parte do azul... ou não... ‘esclareceu a galinha’... faz parte da fala da galinha ou do narrador... vamos pensar juntos...

L28 – (silêncio)

Prof. – Pergunto essa parte aqui... ‘esclareceu a galinha’... quem que falou... o narrador da história ou a galinha?

L28 – A galinha...

Prof. – A galinha? Preste atenção L28... vamos ler de novo... ‘Chove só quando a água cai do teto do meu galinheiro – esclareceu a galinha’. Essa parte aqui (*apontando a expressão ‘esclareceu a galinha’*)... faz parte do que a galinha estava falando?

L28 – (silêncio)

Prof. – Ou não... ou essa fala é do narrador?

L28 – (silêncio)

Prof. – ‘Esclareceu a galinha’ é a fala do narrador... A fala do narrador você vai pintar em vermelho... então ‘Chove só quando a água cai do teto do meu galinheiro’... você pinta em azul... porque é a fala da galinha... ‘esclareceu a galinha’ é a fala do narrador... de quem está contando a história.

As dificuldades do aluno na Cena 10 sinalizam a necessidade de que a identificação de elementos da narrativa, que é uma atividade de compreensão textual, precisa ser trabalhada em SAALP, bem como apontam a importância de se prestar auxílios individuais aos alunos nesse contexto, de modo a torná-los mais competentes na leitura do texto.

A terceira proposta, dando continuidade às duas primeiras, reflete o debate nas sessões reflexivas, baseando em Silva e Brandão (2005), acerca do papel essencial da pontuação na compreensão textual. Discutiremos esse conteúdo na próxima seção deste capítulo.

Na atividade de “responda”, a divisão em grupos de questões não aparece explicitamente como na proposta para o texto “O velho burrinho”, no entanto, verificamos que, nessa, também se leva o aluno-leitor a trabalhar com o texto e a construir uma interpretação textual. Assim, as duas primeiras perguntas são de resposta textual, requisitando a coleta de informações na materialidade linguística; a terceira pergunta avança para o nível

de compreensão inferencial e a quarta propõe a interpretação. Constatamos que a última questão, da segunda atividade (“A partir da resposta que você deu para as perguntas, escreva o que você entendeu do texto.”), objetiva que o aluno reúna as informações das respostas anteriores, produzindo uma única resposta em que o texto lido é sintetizado – metodologia de trabalho defendida por Menegassi (2010c) e também objeto de discussão entre pesquisadora e professor. Discutiremos essa atividade, na próxima seção, referente à produção de textos.

Apresentamos, no quadro a seguir, uma síntese e estabelecemos um paralelo entre os procedimentos durante as ações colaborativas e os avanços obtidos pelo professor durante a pesquisa. Buscamos demonstrar de que forma as ações colaborativas interferiram na ZDP do professor, desestabilizando-o e contribuindo na construção de novos conhecimentos. As ações são elencadas seguindo a ordem como foram percebidas nas sessões reflexivas e em sala de aula:

Quadro 23: Procedimentos colaborativos e interferências na ZDP do professor no que se refere à leitura

Procedimentos colaborativos	Interferências na ZDP do professor
<ul style="list-style-type: none"> - Devolutiva ao professor a respeito do diagnóstico inicial referente à situação de aprendizagem de leitura dos alunos da SAALP; - discussão de casos específicos de dificuldades em leitura dos alunos da SAALP; - fornecimento de uma reflexão sobre a prática, fundamentada numa teoria, evitando-se o mero repasse de teoria; - estabelecimento de relação entre um problema real da SAALP e um conceito teórico; - momentos de verificação de leitura e de reflexão compartilhada. 	<ul style="list-style-type: none"> - O professor envolve-se na discussão, assumindo uma posição ativa no diálogo, apresentando uma manifestação discursiva com argumentos – argumentos esses que, em um primeiro momento, constituem ainda como “palavras alheias” (BAKHTIN, 2003), sem reflexões pessoais amadurecidas.
<ul style="list-style-type: none"> - Desenvolvimento de mecanismos para despertar volições para a aprendizagem para que estas gerem uma necessidade e iniciem o processo de tomada de decisão: partiu-se de uma situação-problema da própria SAALP em que o professor atuava; abrandamento da assimetria entre professor e pesquisador, com o uso da primeira pessoa do plural; partilhamento de experiências semelhantes às do professor; retomada constante do autor do texto; valorização dos textos teóricos trabalhados. 	<ul style="list-style-type: none"> - O professor desperta a consciência para a necessidade de mudanças nas metodologias de ensino da leitura em SAALP; - expressa a vontade de adquirir elementos para uma ação mais qualitativa no processo de ensino da leitura; - as falas do professor são ainda anunciadas por perguntas que podem sugerir falta de confiança e/ou a busca por uma confirmação por parte da pesquisadora, por mais experiente no processo e que possuiria um conhecimento relativo à teoria.

<p>- Apresentação de alternativas de perguntas de leitura.</p>	<p>- O professor engaja-se de forma mais intensa em seu processo de formação: busca um diálogo consigo mesmo; quer demonstrar um posicionamento frente às discussões; complementa a pesquisadora nas discussões ou até mesmo interrompe-a para marcar a própria voz.</p>
<p>- Permissão de espaços de silêncio nas sessões reflexivas, para que o professor reorganize seus pensamentos e tenha uma postura mais ativa na sua esfera de formação.</p>	<p>- Nos espaços de silêncio, o professor analisa, compara, conclui, faz uso de várias operações mentais;</p> <p>- cria uma zona de tensão, que dá continuidade à cadeia dialógica e impulsiona o processo de negociação de significados;</p> <p>- há uma expressiva diminuição de perguntas que requerem a confirmação por parte da pesquisadora, o que sugere a criação de uma maior autoconfiança por parte do professor.</p>
<p>- A leitura do texto teórico, sem a mediação de um par mais experiente, demonstra não ser suficiente para promover movimentos de internalização no professor.</p>	<p>- Perguntas elaboradas apenas com a leitura inicial não se distinguem das elaboradas antes das ações colaborativas.</p>
<p>- Desenvolvimento de modalidades distintas de eventos para que o conhecimento seja construído: a leitura do texto teórico; as respostas ao roteiro de discussão; elaboração da primeira versão de perguntas de leitura; sessões reflexivas; refacção das perguntas; nova sessão reflexiva, reelaboração das perguntas para aplicação em SAALP.</p>	<p>- O professor se dá conta, toma consciência dos problemas na elaboração de perguntas de leitura para a SAALP;</p> <p>- ausência de perguntas de compreensão inferencial indica que a internalização de conhecimentos a respeito do processo de leitura mostra-se ainda em processo.</p>
<p>- Aplicação das atividades exemplares, discutidas nas sessões reflexivas – experiência construtiva.</p>	<p>- O professor procura ensinar que a leitura não consiste em mero jogo de adivinhações ou mero achismo por parte do leitor, mas um processo em que o leitor interage com o texto;</p> <p>- começa a perceber a leitura e a produção da resposta como processos indissociáveis;</p> <p>- percebe que a resposta deve ser ensinada em SAALP;</p> <p>- passa a auxiliar coletiva e individualmente os alunos na leitura e na construção das respostas;</p> <p>- as alternativas de atividades lhe ensinaram que o texto cumpre um papel essencial na leitura, diferentemente do que se propunha anteriormente, quando as perguntas de leitura sugeriam ao leitor simplesmente rejeitar o texto.</p>
<p>- Apontamento de inadequações na prática do professor, no trabalho com a leitura, funcionaram como questões desafiadoras e desencadeadoras de um questionamento do</p>	<p>- O professor toma consciência das inadequações;</p> <p>- redimensiona algumas questões de ensino relacionadas à leitura em voz alta/ silenciosa; pré-leitura; estratégias durante a leitura;</p>

ensino; - apresentação de uma alternativa de leitura compartilhada.	- questiona a validade da leitura compartilhada, evidenciando um processo de autonomia e posicionamento crítico frente à teoria e às condutas didático-pedagógicas; - alguns aspectos mostram-se em processo de construção: momento de se trabalhar as atividades de pré-leitura; desenvolvimento da leitura compartilhada.
- Construção própria das atividades de leitura para a SAALP.	- O professor organiza e ordena as perguntas adequadamente; - Apresenta perguntas de resposta textual, de resposta inferencial e de resposta interpretativa, refletindo o trabalho com o processo de leitura;

Fonte: organizado pela pesquisadora

Em linhas gerais, constatamos que as ações colaborativas puseram em movimento diversos processos de desenvolvimento concernentes às práticas de ensino da leitura, que desestabilizaram o trabalho rotineiro em sala de aula, promoveram a internalização de conhecimentos a respeito do processo de leitura e passaram a fazer parte do desenvolvimento individual e autônomo do professor, repercutindo de modo significativo nas ações cotidianas em SAALP.

4.2.2 O trabalho colaborativo com a produção escrita

Após constatarmos, no diagnóstico inicial, que as atividades de produção textual eram regidas na SAALP por uma concepção normativista de escrita, negligenciando-se o processo dialógico intrínseco à linguagem, propusemos ao professor a leitura do artigo “O processo de produção textual”, de Menegassi (2010b), o qual aborda as concepções de escrita vigentes na escola e, fundamentando-se na concepção de escrita como trabalho, discute as etapas do processamento da construção do texto, além de abordar os elementos das condições de produção, estabelecendo, segundo os aportes da LA, as diferenças entre redação e produção de texto. Junto ao artigo, entregamos ao professor o “Roteiro de discussão 3” (Apêndice 9), que o orientava a levantar as concepções de escrita presentes em comandos de produção textual do Caderno Orientações Pedagógicas para as SAALP (PARANÁ, 2005a), a identificar as características da abordagem de escrita como trabalho e a elaborar uma proposta de produção textual para a SAALP. Buscávamos, assim, que o professor tomasse como referencial para o desenvolvimento da escrita em SAA as etapas do processo de escrita, de

modo a propiciar condições para que o aluno construa-se paulatinamente como um sujeito produtor de textos mais autônomo, mais crítico, capaz de produzir palavras próprias.

Na primeira sessão reflexiva, concernente à escrita, antes da discussão do roteiro, o professor expôs algumas questões relacionadas a sua prática no trabalho com a produção de texto em uma turma de ensino regular:

Episódio 18

Prof. – Então... lendo esse texto... eu vi que fiz em sala de aula uma coisa sem teoria... e vi que isso está certo...

Pesq. – Como assim? Sem teoria?

Prof. – Sem conhecer essa teoria de produção de texto eu fiz certo. (...) Eu estava vendo que algumas ideias que eu estava tentando colocar em prática estão aqui... a teoria que está aqui... então só tem algumas coisinhas que preciso fazer alguns ajustes... Às vezes... na sala de aula... a gente faz as coisas na intuição... a partir daquilo que a gente faz na prática e dá certo...

Esse episódio nos remete a uma discussão imprescindível no âmbito da formação do professor: a relação teoria e prática. No primeiro momento, o professor afirma que desenvolveu uma prática sem se respaldar em uma teoria e que, ao ler o texto de Menegassi (2010b), percebeu que o que havia desenvolvido em sala mostrava-se adequado, correspondia à teoria; no segundo momento, diz que precisa fazer apenas alguns ajustes, ou seja, ratifica que não necessita de mais teoria para embasar suas ações. Podemos perceber que, na fala do professor, cruzam-se, então, pelo menos duas vozes: uma delas recupera o “caráter mítico” que a teoria desempenha com relação à prática, o que significa, no entender de Coracini (1998), que a teoria tem primazia com relação a toda e qualquer prática, assinalando o que é certo ou não na prática – “*fiz em sala de aula uma coisa sem teoria... e vi que isso está certo...*”; a outra corresponde à ilusão de que a observação e a reflexão sobre a sala de aula, por si só, trariam subsídios para a compreensão da prática docente (OLIVEIRA, 2006), uma vez que o professor coloca em dúvida se é necessário mesmo uma teoria para nortear o seu fazer pedagógico em sala de aula, pois, em seu ponto de vista, já desenvolve uma prática adequada.

Em nossa pesquisa, buscamos superar essa visão dicotômica entre teoria e prática, entendendo-as como ações crítico-interdependentes, em que a sistematização teórica articula-se imediatamente com o fazer e o fazer articula-se com a reflexão crítica. É nesse movimento teórico-prático que o professor pode ir além dos conhecimentos construídos na prática cotidiana e avançar em direção a uma ação mais pensada, autônoma e fundamentada. Em

outras palavras, à luz de Vygotsky (1998), os referenciais teóricos, aliados à reflexão crítica acerca da prática, tornam-se instrumentos que permitem ao professor elevar-se do conhecimento cotidiano – baseado na observação empírica e concreta dos fatos – ao conhecimento científico – fruto de operações mentais mais complexas e elaboradas, induzido por um contexto de ensino.

De modo a propiciar o aprofundamento dos conceitos de redação e produção textual (GERALDI, 1993; 1997; 2010; MENEGASSI, 2010b), discussão necessária para que pudéssemos encaminhar a produção escrita em SAALP seguindo princípios dialógicos de linguagem, em que as condições de produção são norteadoras do trabalho de escrita, questionamos o professor se ele havia percebido, pela leitura do texto, as diferenças entre os conceitos:

Episódio 19

Pesq. – Você chegou a perceber as diferenças entre redação e produção?

Prof. – Então... isso eu não tinha clareza... eu nunca cheguei a pensar sobre diferenças entre redação e produção de texto... pra mim... era tudo a mesma coisa... e acho que é a mesma coisa no sentido assim... de conduzir o trabalho na prática... em sala de aula// Mas a redação é no sentido de preencher mais o tempo do aluno... de deixar ele mais ocupado na sala e manter uma ordem... e que não tem esse trabalho prévio de selecionar esse texto de apoio... É nota... no sentido assim... vou agradar o professor e ele vai me dar uma nota com essa produção e não quero mais nada com isso... dou graças a Deus de terminar isso... uma coisa nesse sentido// E o trabalho de produção é aquele mais elaborado né... ele se preocupa com essas etapas... texto de apoio... de orientação ao aluno... na hora da correção ver o que o aluno poderia melhorar... que vem questão da reescrita né... da revisão e da reescrita...

Pesq. – Também são levados em conta os elementos das condições de produção... ele cita alguns elementos...

Prof. – Isso... pra quem estou escrevendo...a finalidade... pra que eu estou escrevendo... onde o texto vai circular... o gênero... o suporte// Ele é um trabalho né... como diz o Menegassi... porque dá muito trabalho...

Entendemos que, ao mencionar “*era tudo a mesma coisa... e acho que é a mesma coisa no sentido assim de conduzir o trabalho na prática...*”, o professor revela não apenas a falta de conhecimentos acerca da diferença conceitual entre produção de texto e redação, mas principalmente ignora que uma metodologia de ensino da produção escrita em sala de aula reflete uma concepção de linguagem internalizada, o que significa que trabalhar de uma forma ou de outra não consiste em uma questão de opção gratuita, de ocasionalidade, mas de fundamento epistemológico. O conceito de redação, conforme definido por Geraldi (1997), vincula-se a uma concepção bastante reducionista da própria interação verbal, dissociada da enunciação, já que não são considerados os interlocutores, a finalidade e a circulação social

do texto, a posição do aluno como sujeito do dizer, diferentemente do conceito de produção de textos, que, firmando-se nos postulados dialógicos de linguagem, propiciam aos sujeitos condições de instituir a própria interação como prática social, pois o texto produzido expressa a posição do sujeito aluno – e não a posição da função-aluno (GERALDI, 1993) – o qual espera do sujeito leitor uma posição responsiva.

Desse modo, no Episódio 19, a primeira manifestação do professor corrobora a visão de prática de ensino de linguagem como algo que prescindir de teoria ou de preocupações epistemológicas mais profundas, deixando à mostra que, em seu ponto de vista, o ato de ensinar linguagem é muito mais produto de inspiração e palpite, conforme deixa entender no Episódio 18, do que o resultado de um trabalho consciente, dialógico entre o mundo da ciência e o mundo da vida.

Ao final do Episódio 19, o professor elenca os elementos das condições de produção textual, apontando, inclusive, a concepção metodológica de escrita como trabalho (FIAD; MAYRINK-SABINSON, 1994; MENEGASSI, 2010b). Entendemos que essa citação, em virtude da manifestação inicial que aponta redação e produção como “*tudo a mesma coisa na prática*”, não corresponde a uma análise e reflexão sobre aspectos dialógicos de linguagem, mas um “verbalismo vazio [...] semelhante à(a) de um papagaio, que simula um conhecimento dos conceitos correspondentes, mas que na realidade oculta um vácuo” (VYGOTSKY, 1998, p. 104), isso porque certamente, em seu processo de formação docente inicial e contínua, não houve a construção teórica de forma sólida e aprofundada e uma concepção de língua e escrita consolidadas, internalizadas aos poucos.

Nos Episódios 18 e 19, nossa intervenção foi silenciosa, no sentido de permitir que o professor expusesse seus pensamentos, suas inquietações, seus modos de ler, para que, então, pudéssemos, a partir de suas manifestações, provocar reflexões e discussões, por meio de ações que fossem intencionalmente dirigidas à consciência do professor, promovendo internalizações e desenvolvimento das funções superiores. Conforme Vygotsky, “a tomada de consciência passa pelos portões do conhecimento científico” (2001, p. 290). Nesse sentido, ao oferecermos ao professor os referenciais teóricos de escrita e ensino em situação de formação devidamente planejada, buscamos proporcionar-lhe condições para que assumira um controle consciente sobre o objeto escrita, que evidencia o processo de internalização.

Outro ponto de discussão nas sessões reflexivas foi acerca das concepções de escrita vigentes na escola: a escrita com foco na língua; a escrita como dom/inspiração; a escrita

como consequência; a escrita como trabalho (MENEGASSI, 2010b). A respeito da produção escrita como dom, na qual o autor elabora o texto contando apenas com as informações internalizadas sobre o assunto, o professor fez o seguinte comentário:

Episódio 20

Prof. – Eu não vejo assim tão errado essa questão de escrita como dom ou inspiração... porque no vestibular e nos concursos joga-se um tema para ele né...às vezes uma frase ou texto de apoio... às vezes nem vai ter... e daqui um pouco tem que desenvolver uma dissertação sobre determinado tema né... e só... não há nenhuma orientação... não tem essas condições de produção...

Pesq. – Mas nós podemos observar que hoje a prova de Redação do vestibular apresenta uma configuração diferente... são pedidos gêneros discursivos diferentes daqueles exclusivamente escolares... narração e dissertação... e alguns dão orientações aos alunos no sentido de propiciar uma escrita mais dialógica// No vestibular da UEM... por exemplo... em um dos últimos vestibulares... pedia-se que o candidato elaborasse um texto instrucional... ele tinha que se colocar na posição de um morador de uma república... e então escrever instruções para estudantes que quisessem morar numa república... e a proposta... o comando... deixava claro que o texto deveria ser direcionado a leitores da Folhateen... que é um caderno do jornal Folha de S. Paulo... direcionado para um público mais jovem...

Prof. – Mas o aluno não tem base para isso... isso não é trabalhado na escola... o nosso aluno daqui não tem como participar... concorrer com um vestibular desses...

Pesq. – Mas os nossos vestibulares... os da UNICENTRO... não são tão diferentes...

(Como as sessões reflexivas ocorriam na biblioteca da escola, tornou-se possível no momento da discussão tomarmos exemplares de cadernos de provas do vestibular da Universidade Estadual do Centro-Oeste - UNICENTRO, a partir dos quais aprofundamos as discussões a respeito das propostas de Redação para o Vestibular nessa instituição)²⁶

Pesq. – Veja essa proposta... (lendo o segundo comando de produção no caderno de provas – Processo Seletivo 2012 - 1 - Unicentro Primavera)... ‘A partir da leitura do fragmento e do poema-canção, elabore uma carta argumentativa ao Ministro do Trabalho Carlos Lupi, solicitando um projeto de lei, em parceria com outros ministérios, capaz de garantir condições sociais, econômicas e culturais necessárias para a manutenção dos empregos, diante de uma realidade em que a tecnologia é facilitadora e auxiliar do trabalho’... note que o comando propõe um gênero...

Prof. – A carta argumentativa...

Pesq. – Um destinatário...

Prof. – O ministro do Trabalho Carlos Lupi...

Pesq. – Uma finalidade...

[silêncio]

Pesq. – Observe que está aqui marcada... solicitar ‘um projeto de lei, em parceria com outros ministérios, capaz de garantir condições sociais, econômicas e culturais necessárias para a manutenção dos empregos’(...)

Pesq. – Há textos de apoio também... embora não sejam muito adequados... ou melhor... não proporcionem muitas condições para que o aluno construa seus argumentos... Veja também que a última instrução ‘Use apenas a expressão Cidadão Brasileiro, ao assinar a carta, de modo a não se identificar e, assim, anular sua redação’... aqui na expressão “cidadão brasileiro”...

²⁶ Não é intenção desta pesquisa analisar os elementos das condições de produção da prova de Redação do Vestibular da UNICENTRO, mas contextualizar e relatar a sessão reflexiva.

mostra que o aluno... o candidato precisa se colocar na posição de cidadão brasileiro... na posição de autor... como diz o Menegassi...

Prof. – Na verdade... eu tinha lido assim... meio que por cima... essas provas... esses temas... mas não tinha percebido essas questões... acho que porque eu não tinha conhecimento dessa teoria de produção de textos...

Prof. – Com certeza... quando nós temos conhecimento da teoria... nós conseguimos observar coisas que antes nos passavam despercebidas... nós adquirimos maiores condições de analisar material didático e mesmo de elaborar materiais mais significativos... mais condizentes com visão de linguagem interacional...

Pesq. – E é isso que as DCE querem né... mencionam lá o discurso como prática social... que seja alguma coisa que aconteça mesmo fora né... no social...

No início do Episódio 20, a fala do professor reflete a “pedagogia da exploração temática” (BUNZEN, 2006, p. 148), que corresponde à prática de ensino legitimada pelos vestibulares e concursos, nos quais se solicita a escrita de uma redação a respeito de um determinado tema, sem definir um objetivo específico, sem preocupação sociointerativa explícita. Em contraponto a essa pedagogia de exploração temática, expusemos e demonstramos ao professor que algumas provas de Redação de vestibulares, como os da UEM²⁷ e da UNICENTRO²⁸, já trazem nos comandos indícios da concepção dialógica de linguagem, que concede primazia à interação, indícios esses que se revelam na solicitação de um gênero discursivo, na explicitação de uma finalidade social para a escrita, na definição clara de um leitor, de um lugar de circulação e de uma posição social do autor, refletindo, portanto, os avanços dos estudos linguísticos direcionados ao ensino de língua materna.

Desse modo, para favorecer a internalização e a construção de novos conhecimentos sobre a escrita, não oferecemos meramente um conjunto de conceitos de concepções de escrita, mas procuramos, inicialmente, provocar desestabilizações no professor, desfazendo alguns equívocos concernentes à relação ensino da produção escrita e o vestibular, dentre eles a ideia de que o vestibular deve determinar os modos de se ensinar língua portuguesa na escola. Questionamos, também, a noção de que as provas de redações no vestibular, invariavelmente, solicitam a tradicional tipologia de textos: dissertação e narração, apresentando sempre a concepção de linguagem como expressão do pensamento e a concepção metodológica de escrita como dom ou inspiração, na qual cabe ao sujeito que produz articular informações, de maneira a exteriorizar logicamente o pensamento, suas intenções, sem levar em conta a interação que envolve o processo de escrita (MENEGASSI, 2010b). Ao tomarmos um exemplar de uma prova de redação de vestibular – elemento que

²⁷ Disponível em: <http://www.vestibular.uem.br/2011-V/>. Acesso em 10/06/2014.

²⁸ Disponível em: <http://www2.unicentro.br/vestibular/anteriores/>. Acesso em 10/06/2014.

funcionou como instrumento mediador da interação com o professor – buscamos levantar os elementos das condições de produção escrita que tornam possível a constituição do vestibulando como sujeito social que defende sua opinião a partir das réplicas produzidas na situação comunicativa em que se encontra. Atuamos, assim, como um mediador-desestabilizador, isto é, como o elemento que questiona o que parece inquestionável, que coloca à prova os discursos do senso comum. Conforme destacam Menegassi e Ohuschi (2008), o mediador, além de interceder sobre os conhecimentos, proporcionando ao outro a construção de conhecimentos e o desenvolvimento de atitudes responsivas, possui a função social “de desestabilizar o outro, a fim de abalar suas estruturas e transformá-lo noutro indivíduo, reconstruindo-o internamente, promovendo a intervenção entre os elementos, numa determinada relação interlocutiva” (MENEGASSI, OHUSCHI, 2008, p. 4).

Nossa intervenção nesse Episódio aponta, portanto, para uma outra característica da pesquisa colaborativa: a função de criar “possibilidades de questionar, expandir, recolocar o que foi posto em negociação” (MAGALHÃES, 2004, p. 76), isto é, provocar a desestabilização do outro, para abalar o seu mundo de certezas e dar nova forma ao indivíduo, transformando-o em um sujeito mais consciente e mais crítico. Essa desestabilização, que se deu por meio do instrumento prova de redação do vestibular, permitiu que o professor se conscientizasse também de que o conhecimento prático não é a única fonte de saber necessário e constitutivo da formação do docente, “...mas não tinha percebido essas questões... acho que porque eu não tinha conhecimento dessa teoria de produção de textos...”; “E é isso que as DCE querem né... mencionam lá o discurso como prática social... que seja alguma coisa que aconteça mesmo fora né... no social...”, reconhecendo, então, o valor da reflexão sobre a teoria para a orientação e sustentação das práticas de ensino da escrita.

Além de destacar as características das concepções de escrita na escola, elencamos uma das atividades do roteiro de discussão para ampliar as reflexões sobre as concepções de escrita:

De acordo com Menegassi, constata-se quatro concepções de escrita vigentes na escola: a escrita com foco na língua; a escrita como dom/ inspiração; a escrita como consequência; a escrita como trabalho. Observe e discuta, em cada um dos comandos a seguir, qual concepção de escrita orienta o trabalho escolar com a produção textual. Os comandos foram retirados do caderno “Orientações pedagógicas: língua portuguesa” – SAALP (PARANÁ, 2005).

I- Produza um texto imaginando um marimbondo e uma abelha que se encontram num mesmo jardim e

- começam a conversar. Crie um diálogo entre eles. Atenção para a pontuação! Empregue discurso direto e indireto em seu texto, colocando um título bastante expressivo. (PARANÁ, 2005, p. 91-92)
- 2- Escreva um pequeno poema, brincando com as palavras. Não esqueça de explorar o ritmo e a sonoridade dos versos e das palavras para dar musicalidade ao seu poema. (PARANÁ, 2005, p. 94)
 - 3- Escreva uma carta para um amigo. Antes de enviar sua carta é sempre bom revisar o texto para corrigir possíveis erros. (PARANÁ, 2005, p. 125)
 - 4- Depois de tanta informação, que tal escrever o que você ficou conhecendo sobre a pipa? (PARANÁ, 2005, p. 72)
 - 5- Após a leitura dos diferentes textos, escreva de forma organizada o que você ficou conhecendo sobre os quelônios. (PARANÁ, 2005, p. 45)
 - 6- Procure lembrar sobre alguma construção interessante existente na sua cidade ou região e escreva um texto informativo sobre ela. Procure valorizar os detalhes mais importantes do seu objeto de apreciação, bem como outros dados que podem ser interessantes para o interlocutor do seu texto. (PARANÁ, 2005, p. 139)

Após a leitura e uma breve análise de cada comando, chegamos à conclusão de que a proposta 1 reflete a concepção de escrita com foco na língua, uma vez que se tenciona a aplicação de aspectos normativos trabalhados anteriormente à produção; as propostas 2 e 3 vinculam-se à concepção de escrita como dom ou inspiração, em que escrever é somente uma representação do pensamento individual; as propostas 4 e 5 coadunam-se com a visão de escrita como consequência, visto que a produção será resultado, consequência das diversas leituras realizadas; a produção 6 também revela uma concepção de escrita como dom, pois o texto será resultado de suas lembranças, de tudo o que tem armazenado na memória. Essa categorização culminou nos seguintes comentários:

Episódio 21

Prof. – Então... todas essas propostas são ruins... nenhuma se salvou!

Pesq. – Sim... nenhuma delas condiz com uma concepção de escrita como trabalho...nenhuma delas apresenta as condições de produção claramente delimitadas e nem as etapas do processo de produção textual... veja que na introdução do caderno diz que o material leva em conta a interação... o uso real da língua...

(A pesquisadora mostrou ao professor algumas citações do caderno que remetem à concepção interacionista de escrita)

Prof. – Na verdade eu não uso esse livro da SAA porque ele é muito fraquinho... dá prá fazer muitas coisas diferentes do livro didático...

Notamos que esse Episódio resumiu-se em crítica, como apontamentos negativos ao livro didático destinado à SAALP: todas as propostas são ruins, as atividades não são condizentes com o que se apregoa na introdução do material, o livro é fraco, recuperando, assim, a visão pejorativa acerca da relação entre livros didáticos e professores, expostas em muitas pesquisas no âmbito educacional, as quais apontam o livro didático como o culpado

pelo insucesso do processo de escolarização (cf. SILVA, 1998). Entendemos que, no âmbito da formação docente contínua, é imprescindível problematizar as relações entre livro didático e professor, entretanto, sem se almejar um livro didático ideal, sem se privar o professor e o aluno de utilizar esse recurso didático, que, quando bem utilizado, consiste em um valioso subsídio à prática pedagógica. Assim, em vez de “fazer muitas coisas diferentes do livro didático”, como afirma o docente, é possível fazer muitas coisas diferentes a partir do livro.

Podemos perceber que a ênfase nos aspectos negativos acerca da prática se dá a partir do momento em que o professor toma consciência, pelos referenciais teóricos e pelas reflexões sobre eles, de algumas características das práticas de linguagem numa perspectiva dialógica de linguagem, por exemplo: “*Então... todas essas propostas são ruins... nenhuma se salvou!*” (Episódio 21). Consideramos que essa postura revela por parte do professor uma atitude de subserviência com relação a aqueles que se encontram na posição de autoridade, em razão de seu reconhecido saber, isto é, a pesquisadora e os autores dos textos teóricos trabalhados. Avaliamos, também, que esse posicionamento de atribuição de valores negativos à prática consiste em uma fase do seu processo de amadurecimento do professor, como se as ações colaborativas o tirassem da zona de conforto, das ações, pensamentos e comportamentos que estava acostumado a ter e que lhe causavam uma situação cômoda, para colocá-lo numa posição de inquietação e dúvida.

Além da análise dos comandos de produção, discutimos a elaboração de um módulo de produção textual para a SAALP, conforme modelo exposto no roteiro de discussão. O professor assim executou a atividade, após a primeira leitura do texto:

Quadro 24: Módulo de produção textual – Versão 1

Elabore um módulo de produção textual para a SAALP, observando as condições de produção delimitadas pela literatura:	
TEMA	A importância de cuidar dos dentes
TEXTOS A SEREM LIDOS E DISCUTIDOS	“Escova de dentes: como fazíamos sem”
FINALIDADE DA PRODUÇÃO	Colocar no mural da escola
INTERLOCUTOR	Os colegas
GENERO TEXTUAL	Texto informativo
SUPORTE TEXTUAL	
CIRCULAÇÃO SOCIAL	
POSIÇÃO DO ALUNO COMO AUTOR	
ELABORAÇÃO DO TEXTO	(X) Produção individual () Produção coletiva () Atividade realizada na sala () Atividade realizada em casa

REVISÃO DO TEXTO	(X) Pelo professor () Pelo próprio aluno	() Pelos colegas
ELEMENTOS A SEREM CONSIDERADOS NA AVALIAÇÃO		
REESCRITA E ENCAMINHAMENTO AO INTERLOCUTOR		

Fonte: organizado pela pesquisadora

No preenchimento do módulo, notamos algumas lacunas nos conhecimentos do professor, evidenciando que ainda não havia um amadurecimento das noções de escrita, a partir de uma perspectiva dialógica de linguagem e de uma concepção processual de produção de textos. Assim, a leitura do texto teórico, sem a mediação de um par mais experiente, demonstrou não ser suficiente para promover movimentos adequados de internalização no professor, mostrando que ele estava em processo de desenvolvimento.

Um primeiro aspecto que destacamos é a definição inadequada da finalidade da produção textual: “colocar no mural da escola”, deixando à mostra uma finalidade artificial, uma escrita para a escola somente (GERALDI, 1993). Conforme apontam Fuzza e Menegassi, quando a finalidade é concebida como meio de circulação ou suporte, não se permite “que a escrita ultrapasse o ambiente da escola, pois o aluno não sabe por que escreve e a única informação que possui é que seu texto será exposto em um painel” (2008, p. 331). Esse problema na determinação da finalidade trouxe como consequência a dificuldade do professor em apontar a “posição do aluno como autor”. A partir dessas constatações, chamamos a atenção do professor para a importância da finalidade na produção escrita:

Episódio 22

Pesq. – Para a pessoa produzir um texto... é preciso que haja uma força motivadora... um desejo de mostrar-se socialmente... na proposta que você fez aqui... qual é a força motivadora da produção...

Prof. – (*Silêncio*) Acho que seria chamar para importância de escovar os dentes adequadamente...

Pesq. – Isso... essa então é a finalidade da escrita. Quando o aluno tem uma finalidade marcada para a produção... ele vê uma função para sua produção... sente que seu texto é importante para alguma coisa... e isso vai determinar a posição do aluno como autor e não como aluno apenas... e qual seria a diferença disso? Na posição do aluno como aluno apenas... ele escreve apenas para cumprir o que o professor determinou... apenas para receber uma nota... a posição do aluno como autor revela um posicionamento... um desejo de influenciar o outro...

Esses direcionamentos dados ao professor vão ao encontro das noções bakhtinianas de enunciado. Para Bakhtin (2003[1979]), a intenção discursiva do falante ou a vontade discursiva do falante, o tom volitivo (VYGOTSKY, 1994) determina o todo do enunciado. “Imaginamos o que o falante *quer* dizer, e com essa ideia verbalizada, essa vontade verbalizada (como a entendemos) é que medimos a conclusibilidade do enunciado (BAKHTIN, 2003[1979], p. 281). Em estudos sobre a finalidade da produção escrita, a partir dos aportes de Bakhtin, Fuzza e Menegassi explicam que independente da forma de enunciado, o interlocutor “sente o intuito discursivo ou o querer dizer do locutor. O intuito do autor deve ser reconhecido pelo leitor externo durante a leitura e caso não haja marca de finalidade, evidencia-se que o autor não tinha um objetivo de escrita definido” (2008, p. 320). Assim, no trabalho de produção, o sujeito que escreve desloca-se da posição de autor e se põe como leitor de seu próprio texto, observando se conseguiu atingir a finalidade de sua escrita.

Ponderamos que o professor não consegue estabelecer uma finalidade adequada porque ainda está preso às concepções tradicionais de escrita – a escrita como dom; a escrita como consequência; a escrita com foco na língua (BONINI, 2002; MENEGASSI, 2010b; SERCUNDES, 1997; KOCH; ELIAS, 2012; GERALDI, 1996; 1997; FIAD; MAYRINK-SABINSON, 1994), as quais põem a escrita como ato monológico, abstraindo-se do outro, da finalidade, do contexto de enunciação, faltando-lhe, portanto, um maior amadurecimento acerca dos princípios dialógicos intrínsecos à linguagem, amadurecimento que é resultado não de um ou outro evento, mas de uma série de eventos ocorridos ao longo do desenvolvimento (VYGOTSKY, 1994), desde sua formação escolar, passando pela formação docente inicial, pela formação docente nas vivências no dia a dia na escola, até a formação contínua.

Além de discutirmos o elemento finalidade, interlocutor e posição do aluno como autor, chamamos a atenção do professor para a necessidade de que haja mais textos e leituras para que o aluno tenha o que dizer e que essa seleção de textos esteja relacionada com o gênero a ser produzido e com a finalidade da produção.

A partir dessas orientações, o professor refez o módulo de produção e o aplicou em SAALP. Apresentamos o módulo e, em seguida, apresentamos e analisamos a aula desenvolvida pelo professor:

Quadro 25: Módulo de produção textual – Versão 2

Elabore um módulo de produção textual para a SAALP, observando as condições de produção delimitadas pela literatura:	
TEMA	Higiene bucal
TEXTOS A SEREM LIDOS E DISCUTIDOS	“Escova de dentes: como fazíamos sem”; “Bob Bafo; “Vamos cuidar dos nossos dentes?”
FINALIDADE DA PRODUÇÃO	Conscientizar os colegas da escola a respeito da importância de se escovar os dentes assiduamente e adequadamente
INTERLOCUTOR	Os colegas da escola
GENERO TEXTUAL	Texto informativo
SUPORTE TEXTUAL	Folha A4
CIRCULAÇÃO SOCIAL	Mural na entrada da escola
POSIÇÃO DO ALUNO COMO AUTOR	Ele vai se colocar na posição de alguém que precisa convencer o outro de que escovar os dentes três vezes por dia e de forma adequada é importante para a saúde
ELABORAÇÃO DO TEXTO	(X) Produção individual () Produção coletiva () Atividade realizada na sala () Atividade realizada em casa
REVISÃO DO TEXTO	(X) Pelo professor () Pelos colegas () Pelo próprio aluno
ELEMENTOS A SEREM CONSIDERADOS NA AVALIAÇÃO	Forma: se o texto agrada o leitor,
REESCRITA E ENCAMINHAMENTO AO INTERLOCUTOR	Iremos juntos ao mural da escola para afixar os textos.

Fonte: organizado pela pesquisadora

Em SAALP, para o desenvolvimento da produção escrita, o professor inicialmente deu algumas orientações gerais aos alunos:

Cena 11

Prof. – Por quatro aulas trabalhamos textos...voltados para um único assunto... qual foi esse assunto? Vocês lembram?

(Alguns alunos destacaram que foi sobre a importância de se cuidar dos dentes)

Prof. – O assunto geral foi a questão dos dentes... cuidados gerais com os dentes... como os povos antigos faziam para limpar os dentes... alguns métodos para fazermos a higiene bucal... vocês responderam questões sobre os textos... deram a opinião de vocês sobre o assunto nas questões... E hoje a ideia é nós colocarmos no papel... vamos produzir um texto dando informações para as pessoas de como nós podemos cuidar dos dentes... como devemos cuidar dos dentes... vocês vão poder usar os textos que nós trabalhamos... algumas orientações estão ali... inclusive as respostas que vocês deram... e até nossas conversas... por exemplo... o Vinicius falou que o tio dele passa carvão nos dentes... vamos pensar assim... no texto que lemos mostrava que os povos antigos até passavam areia nos dentes... vamos pensar nos dias de hoje... nós podemos ter essas atitudes? É válido para os dias de hoje? ... Hoje as coisas foram mudando... as técnicas foram se aperfeiçoando... Então vocês vão produzir essas orientações... esse texto informativo... do que é possível hoje fazer para ter uma higiene bucal de acordo com as orientações dos dentistas... nós não vamos fazer cópias do que fizemos de leitura... nós vamos dar orientações... podemos fazer isso em forma de tópicos... depois nós

podemos fazer uma pesquisa de imagem que nós podemos colocar nos textos... então é um texto informativo de orientações sobre higiene bucal...

O professor também retomou o texto “Escova de dentes: como fazíamos sem a escova dental” e destacou que, nos Estados Unidos, uma pesquisa demonstrou que, para os americanos, a escova de dentes é a invenção mais importante da história da humanidade. Trouxe embalagens de produtos de higiene bucal, como de antisséptico bucal, escova de dentes e fio dental para que os alunos comparassem o que há nos dias de hoje com o que havia antigamente, segundo o texto lido nas aulas anteriores. Além dessas orientações, destacou a necessidade de se fazer um rascunho e de se fazer a reescrita do texto, justificando do seguinte modo:

Cena 12

Prof. – Daí vocês podem perguntar... mas professor... por que nós vamos fazer tudo isso.... então o que nós produzimos... alguém vai ter que ler... de preferência que não seja só o professor... Aonde esse texto vai circular? ... Vamos publicar no jornal?... Não!... Nós não temos jornal na escola... Vamos colocar então esse texto pra leitura... Vamos colocar no mural da escola... Então os textos que vocês produzirem vão circular entre os colegas e os demais alunos da escola...

Nessas orientações para a produção, evidencia-se a etapa do planejamento do processo de produção textual, bem como existe a preocupação de se delimitar os elementos das condições de produção, de modo a propiciar aos alunos uma escrita mais vinculada aos usos sociais da linguagem, demonstrando que o professor está em processo de internalização e apropriação de conhecimentos. Ainda, no que refere à etapa do planejamento, o professor conduziu um trabalho prévio de leitura, produção de respostas e discussões relacionadas a três textos, com o intuito de fundamentar os alunos com informações necessárias à produção futura, sendo esses textos: um relato histórico a respeito de como os povos antigos faziam a higiene bucal e de como surgiu a escova de dentes, uma crônica infantil humorística e um texto de divulgação científica, publicado no site do Ministério Público Federal. Desses textos, apenas o terceiro trazia alternativas e orientações relevantes para um cuidado mais eficaz com os dentes. Além disso, delimitou algumas condições necessárias para a produção: a) a finalidade: dar informações para os leitores a respeito de como cuidar dos dentes; b) interlocutor real: o professor; interlocutor virtual: os colegas e os demais alunos da escola; c) lugar de circulação: mural da escola; d) posição do autor: alguém que vai oferecer orientações de como cuidar dos dentes; e) gênero discursivo: informativo – a inadequação desse último

item será discutida posteriormente. Também, deu alguns direcionamentos para auxiliar os alunos na produção escrita: “*vocês vão poder usar os textos que nós trabalhamos... algumas orientações estão ali... inclusive as respostas que vocês deram... e até nossas conversas...*”; “*podemos fazer isso em forma de tópicos...*”. Distribuiu aos alunos uma folha para rascunho e uma folha para versão final, sendo esta com alguns desenhos animados alusivos à higiene bucal. Esses procedimentos, ao mesmo tempo em que atendem ao que orientamos, como no Episódio 22, trazem indícios da internalização da teoria em uma prática da sala de aula, já que a produção escrita dá mostras de um ato dialógico, em que se concede primazia à interlocução.

Assim que se iniciou a etapa de execução da produção escrita, o professor notou que os alunos estavam com dificuldades em organizar as informações, necessitando, portanto, de fazer intervenções coletivas:

Cena 13

Prof. – Nesse texto que vocês vão fazer... vocês vão contar uma historinha sobre alguém que tem algum problema de dor de dente?

Alunos – Não...

Prof. – Você vai dar uma opinião de como se faz para escovar melhor os dentes?

Alunos – Sim...

Prof. – Será? Ou você vai sugerir...dar informações sobre como fazer pra ter uma higiene bucal apropriada? É isso que vocês estão fazendo... né? Vocês não estão contando uma historinha... né? Como vocês podem fazer... nos textos de instrução nós não temos asterisco... travessão... algum ícone para depois colocarmos a informação? Então... isso vocês também podem fazer nos textos de vocês... número também... vocês podem numerar as informações... lembram do texto sobre a dengue... aquele tinha o número e a informação...

O professor apresentou, também, dois modelos de textos, sendo esses folders de orientação à saúde, denominando-os aos alunos de textos informativos.

Ao aproximar-se de um aluno, enquanto ele escrevia, leu o texto e teceu comentários:

Vamos cuidar dos nossos dentes

Muitas crianças ficam cançadas de ouvir os pais perguntarem: Você já escovou os dentes? Principalmente antes de irem dormir, muitos pais querem ter a certeza de que os foram se deitar com os dentes limpos, não é mesmo? Sim

*Gengivite - além de provocar cáries, a placa bacteriana, se não for retirada com uma boa escovação e o uso do fio dental, começará a irritar a gengiva ao redor dos dentes, causando gengivite, uma inflamação que incha, sangra e deixa vermelha a gengiva.

(Aluno B1)

Cena 14

Prof. – Vamos pensar assim... vou pegar o seu cartaz para ler... seu cartaz está escrito assim no título... ‘Vamos cuidar dos nossos dentes’... e isso me chamou a atenção... quero saber como posso cuidar melhor dos dentes... e aí eu vejo escrito isso que você escreveu... O que acontece... é que não há orientações... não tem como eu devo escovar... que horas eu devo escovar... quantas vezes eu tenho que escovar... quais recursos eu tenho além da escova... então você precisa se fixar nos cuidados para fazer a higiene bucal... não estou dizendo que está errado... mas pode fazer na versão final de uma outra forma...

Nessa cena, o professor mostra que tem consciência e procura conscientizar o seu aluno, também, de que a escrita é um ato social – alguém lerá o cartaz, buscando os sentidos, as informações, e não meramente erros ortográficos – e é um processo, pois haverá reescrita, a “versão final”, para que as informações sejam adequadamente disponibilizadas ao leitor, refletindo as discussões, nas ações colaborativas, sobre os parâmetros do dialogismo implicados na escrita.

Notamos que o aluno B1, ao escrever seu texto, demonstra muitas dificuldades em selecionar e organizar as informações – características já esperadas dos que estão em SAALP – pois realiza uma mera cópia de um dos textos de apoio – campanha disponibilizada no site Turminha do MPF (Ministério Público Federal). Seguindo a orientação do professor na Cena 13 – *“nos textos de instrução nós não temos asterisco... travessão... algum ícone para depois colocarmos a informação? Então isso vocês também podem fazer nos textos de vocês...”*, acrescenta um asterisco antes da palavra *“gemgivite”*.

Entendemos que as dificuldades do aluno em selecionar e organizar as informações na execução do texto se devem à falta de delimitação e de orientações mais claras quanto ao gênero discursivo produzido e à falta de discussões e textos de apoio adequados aos propósitos da produção. Podemos verificar que nas Cenas 11 e 12, o professor solicita a produção de um texto informativo de orientações sobre higiene bucal a ser afixado no mural da escola; traz como modelos de textos a serem produzidos dois folders de orientação à saúde, denominando-os de textos informativos; ainda, ao orientar o aluno B1 na escrita do texto, refere-se à produção de um cartaz; em outros momentos, ainda, menciona a produção de texto instrucional. Tendo-se em vista que o objetivo do professor era a produção de um texto com orientações a respeito dos cuidados com os dentes; que o texto seria produzido em forma de itens; afixado no mural da escola, em folha A4 ilustrada, pensamos que os modelos oferecidos aos alunos não foram condizentes com os propósitos do professor, visto que o folder deve ter uma configuração específica, inclusive dobras, além de uma constituição de diversas

semioses, linguagem verbal e não-verbal e estética tipográfica que chame a atenção do leitor (KARWOSKI, 2005), não sendo adequado, portanto, afixá-lo em um mural escolar. Compreendemos, também, que a denominação “texto informativo” é demasiadamente vaga, aplicada a qualquer gênero discursivo, não esclarecendo aos alunos que características específicas deveria ter o texto a ser produzido; ainda, a denominação cartaz, a nosso ver, não se refere a um gênero, mas a um suporte textual que suporta, fixa e mostra gêneros discursivos como anúncios publicitários, campanhas de orientação à saúde, frases de protesto, dentre outros.

Para que o professor pudesse melhor orientar o aluno deveria realizar um estudo acerca do gênero discursivo apropriado para a produção, levar modelos adequados aos seus intentos e, antes de solicitar a produção, realizar um estudo com os alunos acerca das características do gênero eleito, no que se refere ao conteúdo temático, estilo e construção composicional, o que não corresponde aos objetivos de uma SAALP.

Percebemos, também, que os textos de apoio oferecidos aos alunos, para fundamentá-los com informações necessárias à produção de instruções de como cuidar melhor dos dentes, foram insuficientes, no sentido de não apresentarem dados pertinentes aos propósitos pretendidos para a produção e por não terem sido adequadamente abordados: o primeiro texto, “Escova de dentes: como fazíamos sem a escova dental”, consiste em um relato histórico; o segundo “Bob Bafo” refere-se à uma crônica infantil e o terceiro trata-se de uma campanha do Ministério Público Federal – “Vamos cuidar dos nossos dentes?”, que, embora traga dados significativos sobre a higiene bucal, foi apenas lido e explanado brevemente. Além do mais, alguns alunos que produziam o texto, não haviam participado das aulas anteriores da SAALP, mostrando-se, portanto, “perdidos” no processo de produção textual. As faltas frequentes dos alunos às aulas da SAALP é um problema que precisa ser levado em conta pelo professor ao elaborar as atividades para esse público.

Um item que chama a atenção no momento da execução da produção textual é que o professor exerce a forma dialógica de mediação pedagógica para o desenvolvimento da escrita por parte dos alunos (RUIZ; 2001; GARCEZ, 1998), não apenas apontando deslizes da norma culta, mas buscando fazer com que o aluno atinja os propósitos comunicativos com sua produção. Assim, na Cena 14, o professor se coloca na posição de leitor do cartaz: *“vou pegar o seu cartaz para ler... seu cartaz está escrito assim no título... ‘Vamos cuidar dos nossos dentes’... e isso me chamou a atenção...quero saber como posso cuidar melhor dos dentes...”*;

identifica e chama atenção para os problemas na produção: “*e aí eu vejo escrito isso que você escreveu... O que acontece... é que não há orientações... não tem como eu devo escovar... que horas eu devo escovar... quantas vezes eu tenho que escovar... quais recursos eu tenho além da escova...*” e orienta para a reescrita: “*então você precisa se fixar nos cuidados para fazer a higiene bucal...*”. Essa orientação dialógica ocorreu em outros momentos da aula, como nos auxílios ao aluno I22:

Cena 15

Prof. – Você escreveu ‘A escova foi uma das principais invenções do homem’... Eu saber disso ajuda em alguma coisa eu a cuidar dos dentes?... Eu tenho aqui essa informação de que a escova foi uma das melhores invenções... me ajuda em alguma coisa isso?... Ajuda a cuidar dos dentes?

I22 – Não!

Prof. – O que eu tenho que fazer então com a escova? Eu tenho que acrescentar algo novo... que ajude quem está lendo a cuidar melhor dos dentes... Como eu tenho que usar a escova?

I22 – Três vezes por dia...

Prof. – A informação que você colocou é relevante... Você pode até deixar isso... a escova foi uma das principais invenções do homem... por isso tenho que usá-la...

I22 – Três vezes ao dia...

Na Cena 15, o professor conduz o diálogo de modo a auxiliar o aluno a avaliar a relevância da informação dada para os objetivos da produção: “*Eu tenho aqui essa informação de que a escova foi uma das melhores invenções... me ajuda em alguma coisa isso?... Ajuda a cuidar dos dentes?*”; a encontrar alternativas para sanar o problema na produção: “*Eu tenho que acrescentar algo novo... que ajude quem está lendo a cuidar melhor dos dentes... Como eu tenho que usar a escova?*” e a favorecer o crescimento textual, por meio da operação linguístico-discursiva de acréscimo: “*Você pode até deixar isso... a escova foi uma das principais invenções do homem... por isso tenho que usá-la...*” (FIAD, 1994; MENEGASSI, 2010b).

Ao ler a produção do aluno L23, o professor comentou: “*‘não precisamos só cuidar dos dentes... mas também das nossas mãos e de outras partes do corpo... como os pés e o rosto’... você pode deixar essa informação por último... aqui embaixo... coloque primeiro apenas sobre os dentes...*”, evidenciando o trabalho com a operação linguístico-discursiva de deslocamento, que consiste na alteração no posicionamento de elementos dentro do próprio corpo textual (FIAD, 1994; MENEGASSI, 2010b), o que propicia um encadeamento mais adequado das informações no texto.

Constatamos, ainda, na Cena 16, o uso da operação linguístico-discursiva de síntese, em que o produtor não apenas elimina termos e expressões, como na operação de supressão (FIAD, 1994; MENEGASSI, 2010b), mas condensa as informações, transformando-as de forma mais resumida. Essa operação não aparece delimitada ou caracterizada na literatura.

Cena 16

Prof. – (orientando o aluno L23) – A informação 1... 2... 3 e 4 tratam da mesma informação e aí só na 5 que você vai mudar... será que essa 1... 2... 3 e 4 não seria uma informação só? Pense aí! Leia de novo e já voltamos a conversar sobre isso!

(...)

Prof. – Então as 4 informações que você colocou são sobre o mesmo assunto?

Prof. – (orientando o aluno B1) – Estou achando que é muita informação para um item só! Você levou cinco linhas para escrever isso... Outra coisa... você disse que está com preguiça... será que o seu leitor... o leitor do seu cartaz... também não vai ficar com preguiça de ler se ele ver um texto com um parágrafo tão extenso assim? Então a informação tem que ser bem resumida... Você pode transformar essas cinco linhas em duas...

Na orientação ao aluno L23, o professor exige do aluno uma operação complexa, de primeiro perceber a equivalência das informações dadas para, então, realizar escolhas, sintetizá-las e criar uma nova informação. Observemos a operação de síntese realizada pelo aluno B1, com auxílio do professor:

<p>É muito importante eu ter um sorriso bonito e para isso acontecer eu tenho que escovar bem os dentes e quando eu escovo os dentes eu fico com sorriso saudável e quando eu tenho sorriso saudável eu tenho sorriso bonito e é importante eu escovar os dentes 3 vezes por dia.</p>	<p>Escovar os dentes 3 vezes ao dia para ter um sorriso saudável e bonito. (B1)</p>
---	---

Averiguamos que, nas orientações aos alunos, o professor amplia seu olhar para o texto, ao chamar a atenção para o leitor do texto, para a finalidade da produção, para a adequação do texto à finalidade, para o lugar de circulação, e romper a noção de que a intervenção didática é sinônimo de correção de erros de ortografia, concordância e pontuação, dando mostras da internalização das teorias estudadas e trabalhadas com ele. Além do mais, há uma ênfase no caráter processual da escrita, percebido nos auxílios prestados aos alunos nas cenas 4, 5 e 6, como também na seguinte orientação dada à turma: “*Agora nós estamos treinando... você escreve... você apaga... você reescreve... conserta... e depois você faz a sua versão final... então na reescrita você escreve só as informações principais...*”. Assim, as orientações que assinalam as atividades interativas atrelam-se à metodologia dialógica no

ensino da produção escrita, visando a permitir que o aluno amplie a competência na produção escrita.

Esses procedimentos refletiram as ações colaborativas, em que trabalhamos o caráter processual da escrita e as operações linguístico-discursivas de reescrita (FIAD, 1994; MENEGASSI, 2010b).

Episódio 23

Prof. – Essas operações linguístico-discursivas que o texto traz aqui... é o aluno que tem que fazer? Eu não entendi muito bem...

Pesq. – Não! Esses são procedimentos... recursos que você como professor pode trabalhar com o aluno... ou seja... o que o aluno pode acrescentar... o que pode substituir... o que pode suprimir e o que pode deslocar...

Prof. – Então depois que ele escreveu...

Pesq. – Não só depois... mas quando ele escreve também... lembra que a revisão pode se dar também no momento de execução da produção textual...²⁹

Prof. – Então o professor pode ir lá no texto do aluno e sugerir o que ele pode acrescentar... o que ele pode trocar... É isso?

Pesq. – Sim... na verdade... essas operações são muitas vezes feitas pelo professor... quando ele pede que o aluno substitua o ‘r’ por ‘rr’... por exemplo... no entanto nós estamos trabalhando com uma perspectiva dialógica de escrita... assim... o professor é leitor... então a leitura do texto do aluno é com olhar dialógico... não é só feita uma higienização do texto... como diz o texto aqui de Menegassi... mas um olhar para ver se o aluno atingiu sua finalidade com a escrita... se o texto possibilita dizer algo para o social...isso requer um trabalho também com as informações textuais...

(...)

Pesq. – Você lembra o que fizemos com esse módulo de produção textual? Lembra que conversamos sobre a necessidade de repensar alguns elementos das condições de produção... te orientei a SUBSTITUIR a finalidade de escrita... a DESLOCAR o que você colocou na finalidade para a circulação social... a ACRESCENTAR os elementos que estavam faltando... Então... trabalhamos nesse módulo... as operações linguístico-discursivas... com vistas não a apenas corrigir... mas a melhorar esse módulo para aplicação na SAA...

Essa situação de interação partiu de uma incompreensão do professor acerca das operações linguístico-discursivas, imprescindíveis para o desenvolvimento do processo de revisão e reescrita em sala de aula. Além de esclarecer essas operações ao professor, chamamos a atenção para a possibilidade de que a revisão se dê no momento da execução da produção textual e que ocorra de forma dialógica, o que determina a necessidade de o professor tornar-se leitor do texto do aluno (GERALDI, 1996), ou seja, constituir-se um “leitor interessado e não apenas como um mero caçador de erros” (BUIN, 2007, p. 75). Para

²⁹ Ressaltamos que a execução e a revisão são etapas distintas, sendo comumente realizadas em momentos distintos do processo de produção textual. No contexto da SAALP, em virtude das dificuldades e da pouca autonomia dos discentes, entendemos que a revisão pode se dar no momento em que os alunos produzem o texto.

que esse processo fosse melhor internalizado pelo professor, tomamos a sua própria produção textual e aplicamos nela as operações linguístico-discursivas, o que contribuiu para que o professor percebesse a revisão não como limpeza dos aspectos formais que se mostram inadequados, mas como relação interlocutiva em que aluno e professor atuam como autor e leitor, parceiros e sujeitos na produção de sentidos (COSTA VAL *et. al*, 2009). Recuperamos, assim, as versões do módulo de produção textual – Quadros 24 e 25, elaboradas pelo professor e as operações de reescrita efetuadas. Os números foram acrescentados aos itens para facilitar as análises e discussões posteriores.

Versão 1

1. TEMA	A importância de cuidar dos dentes
2. TEXTOS A SEREM LIDOS E DISCUTIDOS	“Escova de dentes: como fazíamos sem”
3. FINALIDADE DA PRODUÇÃO	Colocar no mural da escola
4. INTERLOCUTOR	Os colegas
5. GENERO TEXTUAL	Texto informativo
6. SUPORTE TEXTUAL	
7. CIRCULAÇÃO SOCIAL	
8. POSIÇÃO DO ALUNO COMO AUTOR	
9. ELABORAÇÃO DO TEXTO	<input checked="" type="checkbox"/> Produção individual <input type="checkbox"/> Produção coletiva <input type="checkbox"/> Atividade realizada na sala <input type="checkbox"/> Atividade realizada em casa
10. REVISÃO DO TEXTO	<input checked="" type="checkbox"/> Pelo professor <input type="checkbox"/> Pelos colegas <input type="checkbox"/> Pelo próprio aluno
11. ELEMENTOS A SEREM CONSIDERADOS NA AVALIAÇÃO	
12. REESCRITA E ENCAMINHAMENTO AO INTERLOCUTOR	

Versão 2

1. TEMA	Higiene bucal
2. TEXTOS A SEREM LIDOS E DISCUTIDOS	“Escova de dentes: como fazíamos sem”; “Bob Bafo; “Vamos cuidar dos nossos dentes?”
3. FINALIDADE DA PRODUÇÃO	Conscientizar os colegas da escola a respeito da importância de se escovar os dentes assiduamente e adequadamente
4. INTERLOCUTOR	Os colegas da escola
5. GENERO TEXTUAL	Texto informativo
6. SUPORTE TEXTUAL	Folha A4
7. CIRCULAÇÃO SOCIAL	Mural na entrada da escola
8. POSIÇÃO DO ALUNO COMO AUTOR	Ele vai se colocar na posição de alguém que precisa convencer o outro de que escovar os dentes três vezes por dia e de forma adequada é

	importante para a saúde
9. ELABORAÇÃO DO TEXTO	(X) Produção individual () Produção coletiva () Atividade realizada na sala () Atividade realizada em casa
10. REVISÃO DO TEXTO	(X) Pelo professor () Pelos colegas () Pelo próprio aluno
11. ELEMENTOS A SEREM CONSIDERADOS NA AVALIAÇÃO	Forma: se o texto agrada o leitor,
12. REESCRITA E ENCAMINHAMENTO AO INTERLOCUTOR	Iremos juntos ao mural da escola para afixar os textos.

Da versão inicial para a versão final, notamos que o professor realiza operação de substituição, ao trocar, no terceiro item, a orientação “Colocar no mural da escola” por “Conscientizar os colegas da escola a respeito da importância de se escovar os dentes assiduamente e adequadamente”, estabelecendo de forma pertinente a finalidade de escrita; realiza a operação de deslocamento, ao deslocar a orientação “Colocar no mural da escola” para o sétimo item; faz diversas operações de acréscimo, adicionando elementos não delimitados na versão inicial, como nos itens 8, 11 e 12, como também elementos que especificam melhor a condição de produção, como a adição de “da escola”, no item interlocutor, e o acréscimo dos dados “Bob Bafo; “Vamos cuidar dos nossos dentes?”, referentes aos textos trabalhados antes da produção. Para que o professor realizasse essas operações, colocamo-nos, no Episódio 22, como leitor interessado por sua escrita, apontando caminhos que o levaram a realizar alterações que enriqueceram seu módulo didático, e, no Episódio 23, procuramos torná-lo consciente desses mecanismos utilizados, para que, no processo de ensino da escrita em SAALP, ele desempenhasse um papel significativo na formação dos alunos, pondo-se como leitor do texto do aluno e colocando em funcionamento as operações linguístico-discursivas.

Na aula seguinte à produção textual, o professor realizou a revisão textual coletiva de um dos textos produzidos pelos alunos da SAA. Essa modalidade de revisão consiste em um momento de reflexão conjunta sobre o texto, buscando aprimoramento dos aspectos linguísticos, textuais e discursivos para que o texto cumpra sua finalidade comunicativa e o autor alcance o intuito discursivo (BAKHTIN, 2003[1979]). No “Caderno Orientações Pedagógicas”, caracteriza-se a reestruturação coletiva como um espaço em que “o autor do texto visualiza sua escrita e com a mediação e intervenção do professor, toma consciência de

que escreve para alguém ler e que as lacunas deixadas no texto não são preenchidas pelo leitor, a distância” (PARANÁ, 2005b, p. 33).

Antes de iniciar a revisão, o professor procurou destacar aos alunos que a reescrita faz parte do processo de produção textual, mencionando, inclusive, as operações linguístico-discursivas específicas no processo de reescrita: *“ninguém escreve um texto e do jeito que escreve pela primeira vez vai pro livro... pro jornal... pra uma revista ou vai entregar pro professor... o jornalista... por exemplo... que tem a prática de escrever todos os dias... sempre precisa reler... fazer ajustes e reescrever o seu texto... Então... o que eu tenho que fazer... tenho que pegar o texto... ver o que eu posso tirar... o que eu posso acrescentar... o que posso trocar...”*. Desse modo, mesmo que a revisão coletiva não tenha sido objeto de estudo nas ações colaborativas, sofreu influências dessas, demonstrando que a internalização das operações linguístico-discursivas – acréscimo, supressão, deslocamento, substituição (FIAD, 1994; MENEGASSI, 2010b) – está em desenvolvimento.

Na sequência, distribuí uma cópia, leu e explicou um roteiro de orientação para a reescrita do texto. Esse roteiro manuscrito foi elaborado pelo próprio professor.

Você produziu um texto informativo e para que esse texto possa ser colocado em circulação, você precisa fazer as correções e os ajustes necessários.

Observe como podemos melhorar o texto deixando as informações mais claras.

- Inicie fazendo a leitura atenta do que você escreveu.
- Se você tiver dúvidas sobre a grafia das palavras, use um dicionário.
- Observe se você usou corretamente os sinais de pontuação.
- Fique atento com a acentuação gráfica e o uso de letras maiúsculas.
- Veja se não há muita repetição de palavras, ou informações que são desnecessárias.

Depois dessas observações, inicie a reescrita do texto.

Notamos que, nesse roteiro, há uma preocupação em adequar o texto para que ele possa ser posto em circulação, seja divulgado, diferenciando-se de uma prática tradicional em que o texto não circulava socialmente, mas somente era lida pelo professor. Há, ainda, evidência das etapas de produção textual: escrita, revisão e reescrita. Esses elementos coadunam-se com o trabalho nas ações colaborativas, acerca da diferença conceitual entre redação e produção textos (GERALDI, 1997) e da concepção processual de escrita (FIAD; MAYRINK-SABINSON, 1994; MENEGASSI, 2010b), respaldando-se na concepção dialógica de linguagem (BAKHTIN; VOLOCHINOV, 1999[1929]; BAKHTIN, 2003[1979]). Além disso, a entrega de um roteiro de revisão, para orientar os elementos a serem

trabalhados nessa etapa, mostra semelhança com os procedimentos empregados com o professor, quando lhe entregamos um roteiro de discussão.

Depois de ler e explicar o roteiro, o professor iniciou a revisão coletiva do texto do aluno L13, que não estava presente na aula. A ausência do aluno foi lamentada, no entanto o professor decidiu assim mesmo trabalhar com esse texto, porque já havia preparado a aula, já tinha pensado nas intervenções que deveria realizar. Essa situação confirma que os conhecimentos acerca dos procedimentos de reescrita ainda estavam em processo de desenvolvimento, não estavam plenamente consolidados no professor, visto que ele demonstrava insegurança em selecionar outro texto, no momento da aula, e revisá-lo coletivamente.

O professor registrou no quadro o texto do aluno, bem como distribuiu aos alunos uma cópia do texto, solicitando-lhes que fossem fazendo, nessa cópia, os ajustes necessários, enquanto discutiam os problemas do texto.

Sorriso sorridente informa como você Escovar seus dentes
presiza de pasta bucal, Escovinha própria fii dental

1. Como se usa a pasta dental

voce pega a sua Escovinha e lava depois pega a pasta e ponha na Escova e depois lava A Escovinha com a pasta e depois pega um pouco de água e ponha na bouca.

2. Como usar o fio dental

Você pega o fio dental e Enrolla no seu dedo e pasa Entodos as dentes não só um É Em todos os seus dentes.

3. Nós temos que Escovar pelomenos 03 vezes no dia.

4. Escorvar os dentes cuando levanta sedo depois do café depois do almoço Café da tarde e depois da janta.

A revisão textual coletiva foi iniciada sem a leitura total do texto, contradizendo a primeira orientação do roteiro, distribuído pelo professor: “Inicie fazendo a leitura atenta do que você escreveu.”. Isso nos leva a inferir que o roteiro produzido pelo professor não tinha como finalidade orientar os alunos, mas sim o próprio professor. A falta da leitura prévia do texto comprometeu o trabalho, visto que os alunos não puderam verificar os aspectos positivos do texto, nem avaliar se o texto atendeu à finalidade e é adequado ao seu interlocutor. Nessa leitura prévia, os alunos poderiam perceber, por exemplo, que a informação “voce pega a sua Escovinha e lava depois pega a pasta e ponha na Escova e depois lava A Escovinha com a pasta e depois pega um pouco de água e ponha na bouca”

seria mais apropriada se o público-alvo fosse crianças pequenas, de fase pré-escolar, do que para crianças a partir de 10 anos, que é a idade dos alunos da escola onde o texto circularia.

Como parte dos procedimentos, o professor primeiro realizou a leitura de fragmentos do texto e circulou no quadro, no próprio texto, os erros ortográficos, buscando o auxílio da classe: “em fio dental... fio é com ‘u?’”; “estão vendo que em ‘enrola’ tem um problema?”. Em seguida, mostrou a forma correta de escrita das palavras, sem provocar reflexões a respeito das regras ortográficas, e passou a tratar dos problemas relacionados à pontuação – “Alguém falou que não tem vírgulas... onde que nós vamos colocar vírgulas... nessa informação 1?”, a redundâncias – “A informação 1 e a 3 não tratam da mesma informação?... o que eu tenho que fazer então? Eliminar o que está repetido!” e a sugerir o acréscimo de ideias – “O L falou de pasta de dentes... o que ele poderia informar sobre a pasta? De que tipo de pasta ele está falando?”. O professor também retomou a leitura do texto prévio “Vamos cuidar dos nossos dentes?”, solicitando a um aluno que lesse a informação relacionada à alimentação, e recomendou que esse dado constasse no texto de forma bem resumida.

Após identificar, comentar e solucionar os problemas, com o auxílio dos alunos, o professor reescreveu o texto no quadro e pediu aos alunos que o copiassem. Solicitou, também, que os alunos retomassem a produção textual realizada na aula anterior e reescrevessem-na.

Retomamos a versão inicial e apresentamos a versão final do texto de L13 para comentários:

Versão inicial	Versão final
<p>Sorriso sorridente informa como você Escovar seus dentes presiza de pasta bucal, Escovinha própria fiu dental</p> <p>1. Como se usa a pasta dental voce pega a sua Escovinha e lava depois pega a pasta e ponha na Escova e depois lava A Escovinha com a pasta e depois pega um pouco de água e ponha na bouca.</p> <p>2. Como usar o fio dental Você pega o fiu dental e Enrola no seu dedo e pasa Entodos as dentes não só um É Em todos os seus dentes.</p> <p>3. Nós temos que Escovar pelomenos 03 vezes no dia.</p>	<p style="text-align: center;">SORRISO SORRIDENTE INFORMA COMO CUIDAR DOS DENTES</p> <p>1. Escove os dentes 3 a 4 vezes ao dia. 2. Use o fio dental, enrolando nos dedos e passando em todos os dentes. 3. Use pasta de dentes com flúor.</p> <p>*LEMBRE-SE Além desses cuidados, precisamos cuidar da alimentação, evitando alimentos com açúcar.</p>

Escovar os dentes quando levanta sedo depois do café depois do almoço Café da tarde e depois da janta.	
--	--

Podemos constatar, no trabalho de revisão coletiva, que o professor orienta as operações linguístico-discursivas, por exemplo: a supressão – “A informação 1 e a 3 não tratam da mesma informação?... o que eu tenho que fazer então? Eliminar o que está repetido!”; o acréscimo – “O L falou de pasta de dentes... o que ele poderia informar sobre a pasta? De que tipo de pasta ele está falando?; o deslocamento da informação “03 vezes no dia” para um posicionamento anterior no texto; a substituição da expressão “como você Escovar seus dentes” para “como cuidar dos dentes”, demonstrando que, ao tomar consciência dessas operações, o professor consegue guiar os alunos no uso desses mecanismos no texto, numa concepção de escrita como processo e trabalho (SERCUNDES, 1997; FIAD; MAYRINK-SABINSON, 1994). Nos PCN podemos ler que:

Os procedimentos de refacção começam de maneira externa, pela mediação do professor que elabora os instrumentos e organiza as atividades que permitem aos alunos sair do complexo (o texto), ir ao simples (as questões lingüísticas e discursivas que estão sendo estudadas) e retornar ao complexo (o texto). Graças à mediação do professor, os alunos aprendem não só um conjunto de instrumentos lingüístico-discursivos, como também técnicas de revisão (rasurar, substituir, desprezar). Por meio dessas práticas mediadas, os alunos se apropriam, progressivamente, das habilidades necessárias à autocorreção (BRASIL, 1998, p. 78).

Para tanto, torna-se necessário que o professor tenha consciência das operações linguístico-discursivos, bem como aprenda a exercer uma prática de mediação que possibilite interferir na ZDP do aluno, desenvolvendo-lhe a consciência desses mecanismos.

Posteriormente ao desenvolvimento das atividades de revisão e reescrita, houve um momento de discussão com o professor, baseada no “Roteiro de monitoramento das ações desenvolvidas em SAALP”, sobre as propostas e procedimentos desenvolvidos em SAA.

Episódio 24

Pesq. – Uma coisa que eu notei... que eu não considero positivo é que você tratou de muitos problemas ao mesmo tempo... problemas de diferentes tipos... você trabalhou ortografia... pontuação... repetição de ideias... acréscimo de informações... elementos de apresentação do texto// Dificilmente... para não dizer impossível... o aluno de SA consegue dar conta de todos esses problemas de uma só vez...

Prof. – Você diz que eu trabalhei muita coisa na reestruturação?

Pesq. – Sim... o que seria mais adequado é você trabalhar apenas um problema... por exemplo... ortografia... aí na prática o que você faz... transcreve no quadro o texto do aluno com os problemas de ortografia e o restante você deixa de forma correta...

Prof. – Está certo... Aí até eu poderia discutir melhor a ortografia... né? Acho que ficou meio atropelado o trabalho... muita coisa de uma só vez...

Compreendemos que a seleção em excesso de problemas comprometeu a dialogicidade no processo de revisão textual, demonstrando que há ainda processos não internalizados da teoria trabalhada.

A revisão coletiva mostra características diferenciadas de uma revisão individual, Nesta, o aluno dialoga com o professor por meio de seu texto, possibilitando uma participação mais ativa de ambos na avaliação; naquela o aluno dialoga com o professor por meio do texto de outro, o que requer do professor ações mais pensadas para essa situação específica de forma a manter a dialogicidade no processo.

Outro ponto de discussão foi relativo à pertinência do módulo de produção textual em SAALP:

Episódio 25

Pesq. – ‘Os textos de apoio foram suficientes para munir o aluno de CONTEÚDO e FORMA?’... Com relação ao conteúdo... os alunos... com os três textos que você trabalhou antes... tiveram o que dizer no texto que produziram?

Prof. – Sim... eu acho que sim... pois foram três textos... né?

Pesq. – Vamos pensar assim... a finalidade da produção era... dar informações sobre como cuidar dos dentes... o primeiro texto... que era um relato histórico sobre a escova de dentes... tinha alguma coisa que ajudasse o aluno a ter ideias?

Prof. – (silêncio)

Pesq. – Veja que quando um dos alunos escreveu no texto que a escova foi uma das principais invenções do homem... você questionou... você disse a ele que isso não ajudava em nada em como cuidar dos dentes... Mesmo a crônica Bob Bafo não tinha nada para ajudar o aluno nesse sentido...

Prof. – O terceiro texto tinha né... que era sobre cuidar dos dentes... o problema é que no dia que trabalhei tinha poucos alunos...

Pesq. – Então... para esses alunos não havia informações suficientes... por isso em um determinado momento da aula você disse pra eles ‘tô achando que essas orientações estão ficando meio vagas...’

Prof. – Eu achei que faltou trazer um modelo pra eles... um exemplo de como eu queria que eles produzissem...

Pesq. – Sim... isso se refere à forma do texto... sim... esse foi um problema... você notou que no início eles estavam bem perdidos... eles não sabiam como fazer...

Prof. – Pois é... tinha uns que copiaram um trechos do texto... a L23 por exemplo fez um parágrafo bem grande...

Pesq. – Quando você fala dessa forma... acho que você percebeu que faltou você dar... explicar... mostrar o gênero que você estava querendo... qual o gênero que você queria que eles produzissem...

Prof. – Informativo

Pesq. – Na verdade... texto informativo não é um gênero... informação tem em todo texto... pelo que percebi você queria que eles produzissem instruções de saúde... então o gênero seria instruções de saúde...que é aquele que orienta as pessoas como cuidar da saúde... por exemplo... como evitar a gripe H1N1... como combater o mosquito da dengue... aí você poderia trazer... trabalhar com eles alguns modelos desse gênero...

Prof. – Está certo! Eu tinha que mostrar pra eles né? Até aquela questão dos verbos que eu falei pra eles... iniciar pelos verbos... então escove os dentes... use o fio dental... a maior parte das orientações começam pelo verbo... se eles tivessem um modelo disso... eles iam saber melhor como fazer...

(...)

Pesq. – Agora vamos chegar a uma questão delicada... você percebeu que para que o aluno produzisse um texto... com boa fundamentação... tendo ideias para escrever... seria preciso trabalhar mais textos de apoio... para que ele produzisse um texto com uma organização de texto de instruções de saúde... seria preciso trabalhar a estrutura do gênero... os recursos linguísticos... como a questão dos verbos que você levantou... e ainda você tinha que trabalhar tudo isso... tendo todos os alunos presentes em todas ou pelo menos na maior parte das aulas... Isso é possível para uma SAALP?

Prof. – Seria o ideal né... mas não é a realidade... a questão das faltas... a assiduidade é um problema... SA não é obrigatório...

Pesq. – Penso até que quando o aluno chega a sala e percebe que o trabalho é uma continuidade da aula anterior ... que ele perdeu... quando ele se sente perdido em meio às atividades... isso é desestimulante para ele... me parece que ele não vê sentido nas atividades quando ele pega tudo pela metade...

Prof. – Faz sentido! Mas o que fazer então?

Pesq. – Penso que cada aula de SA... que são duas aulas de 50min... deve ter introdução... desenvolvimento e conclusão... Sempre que possível... o conteúdo deve ser iniciado e fechado na mesma aula... O que isso significa na prática? Escolher para leitura... compreensão e interpretação... textos curtos... solicitar para a produção escrita de gêneros mais curtos... e procurar sempre finalizar a atividade no mesmo dia... sem deixar partes para outra aula... de modo que os alunos que não participaram da aula anterior... possam acompanhar e participar melhor da aula...

A partir dessa constatação, propusemos ao professor investir no trabalho com as respostas a perguntas de leitura, justificando ao professor que esse gênero promove a integração entre as atividades de leitura e escrita e, sendo uma produção curta, comparando-a com outros gêneros, permite que as produções sejam orientadas e desenvolvidas em sala de aula, em um tempo mais curto. Dissemos-lhe, também, que muitos itens concernentes à escrita, como ortografia, pontuação e coesão, podem ser explorados na produção desse gênero. Solicitamos ao professor a leitura do texto “Perguntas de leitura” (MENEGASSI, 2010c), com um enfoque maior na caracterização e no encaminhamento em sala de aula do gênero Resposta. Essas questões foram solicitadas na atividade 7 do “Roteiro de discussão 7”:

“Aponte, a partir do texto, características do gênero resposta e discuta o modo com esse gênero pode ser trabalhado em SAALP”. Sintetizamos os pontos discutidos e anotados pelo professor, no próprio roteiro de discussão:

“- Gênero escolar

- Estrutura da resposta: resposta simples (só com as informações) e resposta completa (que repete parte da pergunta (o assunto) e depois dá as informações).
- Há três tipos de resposta: textual, inferencial e interpretativa;
- Na textual, o aluno localiza e copia as informações. Na inferencial, o aluno precisa fazer uma inferência, dizer o que está nas entrelinhas. Na interpretativa, precisa dar opiniões.
- Elementos linguísticos: inicia com letra maiúscula, ponto final, “porque” na resposta é junto; “na minha opinião” vai ter na resposta interpretativa, não na textual.
- Resposta resumo: o aluno junta as respostas que deu, produzindo um novo texto. Mostra toda a compreensão que o aluno realizou do texto e a interpretação.

Trabalho com a resposta

- Solicitar a resposta completa.
- Seguir a ordem: textuais, inferenciais e depois interpretativas.”

Constatamos, nessa síntese realizada a partir da leitura do texto e discussão na sessão reflexiva, as características do gênero Resposta, referentes ao contexto de produção, ao conteúdo temático, ao estilo e à construção composicional (BAKHTIN, 2003[1979]). Assim, ao se destacar “Gênero escolar”, compreende-se a resposta como uma prática de linguagem que se concretiza na esfera escolar. A estrutura da resposta, citada na síntese, refere-se à construção composicional, sendo esta ligada aos modos de exposição do conteúdo temático, apresentados no terceiro e no quarto itens. Assim, na resposta simples, ou abreviada, apresentam-se apenas os dados solicitados na pergunta, pois a manifestação temática se dá somente no comando; já na resposta completa, inicialmente ocorre a repetição da estrutura temática da pergunta, em seguida, há o fornecimento das informações solicitadas. Ao delimitar, na síntese, os três tipos de resposta, depreende-se o conteúdo temático do gênero, o qual é determinado pelo objetivo da pergunta oferecida, o que desencadeia diferentes modalidades do gênero: resposta textual, inferencial e interpretativa (MENEGASSI, 2010c; 2011). Os elementos linguísticos, explicitados na síntese, referem-se ao estilo, aspecto pouco problematizado na sessão reflexiva, visto que não tínhamos no momento conhecimentos mais aprofundados sobre o assunto, nem referenciais teóricos que abordassem especificamente o estilo no gênero escolar resposta à pergunta de leitura.

A resposta-resumo, também citada nas anotações do professor, denominada por Rodrigues (2013) como resposta-síntese, foi abordada no texto lido e debatida nas sessões reflexivas, sendo caracterizada pelo professor como uma possibilidade de mostrar “toda a compreensão que o aluno realizou do texto e a interpretação”.

Detalharemos o trabalho com as respostas em seção separada, visto que retoma aspectos de leitura já discutidos.

4.2.3 O trabalho colaborativo com a produção de respostas a perguntas de leitura

Para discutirmos os encaminhamentos para a produção de respostas em SAALP, recuperamos os referenciais teóricos acerca das etapas do processo de produção textual – planejamento, execução, revisão e reescrita (MENEGASSI, 2010b) e do processo de leitura – decodificação, compreensão, interpretação e retenção (MENEGASSI, 2010a), partindo-se, portanto, do pressuposto de que os dois processos, o de leitura e o de escrita, são indissociáveis quando se trata da produção da resposta à pergunta de leitura. Desse modo, para debatermos a etapa do planejamento das respostas na SAALP, retomamos a condução de todo o trabalho com a leitura dos textos, desde a fase anterior ao contato dos alunos com o material, de pré-leitura, até as fases durante e após a leitura, visto que a seleção de informações e a organização das ideias pertinentes à produção das respostas – operações próprias da fase do planejamento textual, estão atreladas ao modo como os processos de compreensão e interpretação foram abordados na interação em sala de aula.

Tomamos para esse debate o trabalho com a leitura e a produção de respostas referentes ao texto “A causa da chuva”, de Millôr Fernandes. No que se refere ao trabalho com a leitura, sintetizamos as situações que consideramos mais significativas e que interferiram de algum modo no processo de produção das respostas:

a) no que se refere ao trabalho antes da leitura do texto, o professor lembrou algumas fábulas trabalhadas nas aulas anteriores, destacando como característica desse gênero a presença de animais. Não levantou outras especificidades desse gênero nem promoveu atividades de modo a fazer com que os alunos levantassem hipóteses e antecipações a respeito do conteúdo do texto, estratégia que propicia, na visão de Solé (1998), a interação desde o início do processo, antes mesmo do primeiro contato com o texto;

b) o professor entregou uma cópia do texto, em que não aparecia a moral da fábula “Todas as opiniões estão erradas”. Durante a aula, em momento algum, essa moral foi apresentada. Também, o professor não fez qualquer referência ao autor do texto;

c) o professor solicitou a leitura silenciosa, contribuindo para que os alunos construíssem sentidos individuais ao texto e, em seguida, ele mesmo realizou a leitura do texto;

d) após a leitura, houve uma breve conversação a respeito da fábula, conforme aponta a Cena 17:

Cena 17

Prof. – Então aí nós temos três personagens... a galinha... a lebre e o...

Alunos – Sapo...

Prof. – Qual o problema que eles estavam discutindo?

L23 – Faz tempo que não chovia!

Prof. – A preocupação era que fazia tempo que não chovia... E eles estavam inquietos// O que significa para vocês inquietos? O que significa que os animais estavam inquietos?... pensem um pouquinho...

(...) A ideia deles sobre a chuva era a mesma para todos?

Alunos – Não!

Prof. – Cada um tinha uma ideia do que seria a chuva dentro... é lógico... daquela concepção de que cada um tem o seu espaço... A galinha disse que a chuva tem a ver com o...

Alunos – Galinheiro!

Prof. – O sapo disse que a chuva tem a ver com a...

Alunos – Lagoa!

Prof. – A lebre disse que a chuva tem a ver com as...

Alunos – Árvores!

Prof. – Então... cada animal deu uma ideia do que seria a chuva...

Na Cena, o professor recupera com os alunos as informações explícitas no texto, contribuindo para que o aluno tome o texto como um todo de sentido. Entretanto, a discussão não avança para níveis mais profundos de leitura, como a inferenciação e a interpretação. Observamos, ainda, que a participação dos alunos resume-se a responder pontualmente, na maioria das vezes, monossilabicamente, o que é perguntado pelo professor, numa espécie de estratégia de preencher lacunas;

e) o professor auxiliou os alunos a identificarem no texto a voz do narrador e as falas dos personagens; promoveu a leitura em voz alta do texto, sendo que cada aluno deveria fazer o papel de um personagem ou do narrador; discutiu a respeito da pontuação no texto. Essas questões foram discutidas na seção 4.2.1 deste trabalho.

Após a abordagem da leitura, o professor passou a orientar a produção escrita das respostas, chamando atenção, inicialmente, para a construção composicional do gênero:

Cena 18

Prof. – Não esqueça o acordo que fizemos na aula passada... todas as respostas completas... o que é uma resposta completa? É aquela que eu pego parte da pergunta... então tem algumas palavras que se repetem... então vamos lá... ‘Com base nas informações do texto’... o texto nós já lemos... releemos... vocês já apresentaram aqui... ‘responda as questões abaixo’... ‘Na fábula, por que os animais estavam inquietos?’... ou seja... tem um motivo para eles estarem inquietos...

L26 – Por que eles estavam com falta de chuva!

Prof. – Veja bem... as respostas vão ser sempre completas... os animais estavam inquietos... daí que vamos dar a informação... Ok?

(...)

Prof. – E por que uma resposta completa? Porque nós estamos escrevendo um texto... mesmo pequeno assim... e tem que ter o assunto desse texto...

(...)

Prof. – ‘Qual era a causa da chuva na opinião de cada um dos animais?’... ou seja... quantos animais tinha na história?

L26 – Três...

Prof. – Três animais... então na opinião de cada um dos animais... qual era a causa da chuva... como eles entendiam a chuva... então são três respostas... segundo o sapo... segundo a lebre e segundo a galinha... então essa resposta é mais longa...

Nessa cena, o professor pede a resposta completa, a qual se inicia com repetição da estrutura temática da pergunta e, então, fornece as informações solicitadas. Além disso, evidencia a preocupação com a compreensão adequada das perguntas pelo aluno, ao procurar explicar o que se pede no comando, sem dar margens para que o aluno demonstre o que havia entendido da proposta. Acreditamos que seria mais apropriado que o professor verificasse primeiro o que os alunos haviam compreendido da pergunta e, na permanência da dúvida, conduzisse o aluno a essa compreensão.

Percebemos que, para a produção da resposta à pergunta textual “Qual era a causa da chuva na opinião de cada um dos animais?”, os alunos apresentaram bastantes dificuldades, em razão de que as informações não se mostravam justapostas no texto, mas precisavam ser localizadas em diferentes partes da fábula, exigindo um trabalho efetivo de interação com o texto e, na fase do planejamento – da discussão da leitura da fábula – o professor solicitou apenas dados recuperados pontualmente. Além disso, para a escrita da resposta, o aluno necessitava fazer algumas adaptações linguísticas, transformando o discurso direto em discurso indireto. Observemos essa questão na Cena 19, em que o professor auxilia o aluno H21 na escrita da resposta, individualmente, na carteira:

Cena 19

Prof. – Você escreveu só isso? ‘Chove só quando a água da chuva cai no teto do meu galinheiro’... Quem falou isso?

H21 – A galinha...

Prof. – Então... na opinião da galinha... chove quando a água da chuva...

H21 – Cai no teto do meu galinheiro...

Prof. – Mas é você que está falando... que está mostrando a opinião da galinha... então chove quando a água da chuva cai...

H21 – No galinheiro dela...

Prof. – Isso! Pode ser também... no seu galinheiro...Então leia para mim agora...

H21 – Na opinião da galinha chove quando a água da chuva cai no teto do galinheiro dela...

Prof. – Você começou com letra maiúscula? A resposta sempre começa com letra maiúscula (...). É só isso que você vai escrever? Leia a pergunta para mim...

H21 – ‘Qual era a causa da chuva na opinião de cada um dos animais?’

Prof. – Está vendo... agora você precisa colocar a opinião de cada um dos animais...

H21 – Cada um dos animais...

Prof. – Não! Quais são os animais do texto?

H21 – A galinha... o sapo e a lebre...

Prof. – Você já escreveu sobre a galinha... sobre a opinião da galinha... agora você vai escrever sobre quem?

H21 – Sobre o sapo...

Prof. – Então escreva aí e daqui um pouco eu volto...

Ao ler a produção escrita de H21, o professor constatou que o aluno escreveu de modo incompleto, com falta de informações, utilizou a estrutura de resposta abreviada – sem recuperação do conteúdo temático, expresso na pergunta – e escreveu em discurso direto, retratando a fala do personagem tal como ela ocorre no texto. A partir dessas constatações, orientou que ele escrevesse com a estrutura de resposta completa – *“Quem falou isso?// A galinha...//Então... na opinião da galinha... chove quando a água da chuva...”*. Auxiliou, também, o aluno a perceber que deveria colocar-se no lugar do personagem e, então, revelar o que ocorre na narrativa, utilizando, desse modo, o discurso indireto: *“Mas é você que está falando... que está mostrando a opinião da galinha... então chove quando a água da chuva cai...// No galinheiro dela...//Isso! Pode ser também... no seu galinheiro...”*. Nessa orientação, o aluno percebe que, na operação de transformação do discurso direto para o discurso indireto, deve fazer uso do pronome de terceira pessoa – “dela” e não do pronome de primeira pessoa – “meu”. O professor orientou, ainda, que o aluno iniciasse a resposta com letra maiúscula. Outra intervenção incidiu na ausência na resposta de dados requisitados na pergunta: *“É só isso que você vai escrever? Leia a pergunta para mim... ‘Qual era a causa da chuva na opinião de cada um dos animais?’ Está vendo... agora você precisa colocar a opinião de cada um dos animais...”*. Após dar as instruções, o professor disse: *“Então escreva aí e daqui um pouco eu volto...”*, deixando espaço para que o aluno continue individualmente a sua resposta, estratégia que consideramos imprescindível para o

desenvolvimento da autonomia do aluno. Ao retornar à carteira do aluno, o professor releu a resposta do aluno H21, corrigindo problemas de ortografia e pontuação.

Algumas dessas orientações foram dadas a outros alunos, individualmente, na carteira, enquanto que outras foram feitas no coletivo, como, por exemplo: *“Para começar mostrando a opinião de cada personagem... você pode usar algumas palavras como segundo a galinha... conforme a galinha... na opinião da galinha...”*; *“‘Porque’ na resposta é sempre junto”*.

Comparemos a produção realizada pelo aluno H21, anterior e posteriormente às intervenções do professor:

Pergunta: “Qual era a causa da chuva na opinião de cada um dos animais?”

Anteriormente às orientações	Posteriormente às orientações
“chove só quando a água da chuva cai no teto do meu galinheiro” – (H21)	“Na opinião da galinha chove quando a água da chuva cai no teto do galinheiro dela. O sapo disse que é só quando a lagoa começar a borbulhar. A lebre disse só quando começar a cair água das folhas.” – (H21)

Entendemos que os auxílios prestados individualmente foram bastante produtivos no processo do ensino da resposta. No entanto, essas orientações poderiam ser dadas no coletivo, com o professor produzindo a resposta no quadro, com auxílio dos alunos, e sistematizando as especificidades das respostas textuais concernentes a textos narrativos e nas quais ocorrem operações de transformação do discurso direto para o discurso indireto, visto que outros alunos também demonstraram dificuldades na estruturação dessa resposta, conforme descrevemos a seguir:

Respostas dos alunos	Dificuldades evidenciadas
“Chove quando a água cai do Teto do meu galinheiro. Chove quando a água da lagoa começa a Borbulhar suas gotinhas.” – (V20)	Dificuldade em passar da 1ª pessoa para a 3ª pessoa. Ausência de informações requisitadas na pergunta. Ausência de recursos que fazem menção ao personagem retratado, como “segundo”, “de acordo com”, “para a galinha”.
“Para a galinha chove só quando a água cai no teto do meu galinheiro. Para o sapo chove quando a água cai da lagoa e começa a borbulhar. Para a lebre é quando a água cai das folhas da árvore” – (L23)	Dificuldade em passar da 1ª pessoa para a 3ª pessoa.
“– Chove só quando a água cai do teto do meu galinheiro – esclareceu a galinha. – Ora, que bobagem! – disse o sapo de dentro	O aluno L26 realiza mera cópia. Dificuldade em passar da 1ª pessoa para a 3ª pessoa. Ausência de informações requisitadas na pergunta. Uso de

da lagoa. – (L26)	travessão, que, no discurso direto, indica a fala dos personagens ou a mudança de interlocutor nos diálogos.
-------------------	--

Para a produção da resposta interpretativa “Quem estava com a razão?”, os alunos também revelaram inicialmente bastantes dificuldades. Quando o professor questionou oralmente a opinião dos alunos, a maioria deu respostas vagas, mencionando algum personagem do texto – ou o sapo, ou a lebre ou a galinha, sem critério algum nessa escolha. Acreditamos que isso se deu porque na fase da leitura do texto, desde a pré-leitura até a abordagem oral após a leitura, não houve discussões a respeito das opiniões dadas pelos personagens do texto, apenas identificação das falas e localização de dados pontuais. Na cena 17, após a verificação de alguns dados precisos do texto – por exemplo: “*O sapo disse que a chuva tem a ver com a...// Chuva*” – o professor concluiu: “*Então cada animal deu uma ideia do que seria a chuva*”, sem provocar questionamentos, dúvidas, ampliações que propiciassem réplicas crítico-ativas por parte dos alunos.

Em razão das dificuldades dos alunos, o professor conduziu a produção da resposta interpretativa da seguinte forma:

Cena 20

Prof. – Não estou interferindo na sua resposta... mas vamos pensar... no texto... se um animal tinha razão... os outros dois estavam errados... Então cada um estava dando uma opinião... Então tinha alguém que estava errado?

Alunos – Não...

L23 – Não... porque cada um tinha a sua opinião!

Prof. – Então... para você todos estavam corretos porque todos têm a sua opinião sobre o que era a chuva! E eu posso dizer que todos os animais estavam errados? Não... né! Então vamos escrever essa resposta... todos os animais estavam corretos porque cada um tinha sua opinião sobre a chuva...

Depois de conversar sobre a questão, o professor passou pelas carteiras, para ler e orientar a escrita da resposta. Entretanto, na maior parte das vezes solicitou que o aluno apagasse o que havia escrito e redigisse de acordo com o que tinham conversado na cena 20.

Percebemos que o professor quer valorizar a opinião do aluno: “*Não estou dizendo que você está errado!*”. Também, o professor apresentou a fábula aos alunos sem a moral – “*Todos estavam errados*”, porque, em seu ponto de vista, essa moral “*já direciona a interpretação... já mostra para o aluno o que ele deve responder e eu queria que ELES dessem uma opinião...*”. Entretanto, contraditoriamente, o professor induz os alunos a

aceitarem o seu ponto de vista. Avaliamos que isso se deve porque o próprio professor teve dificuldades na leitura da fábula, não se mostra como leitor. Ao afirmar que *“todos os animais estavam corretos porque cada um tinha sua opinião sobre a chuva”*, ao não incitar qualquer discussão sobre o autor da fábula, ao ignorar a moral da fábula – a qual desconstrói o que se propaga socialmente como verdade, ocasionando humor – o professor expõe uma resposta que não é fruto de qualquer raciocínio sobre o texto, mas reproduz ideias do senso comum, como a de que é preciso respeitar a opinião de cada pessoa.

Para o trabalho com a última questão do texto, o professor prestou os seguintes auxílios:

Cena 21

Prof. – Eu pedi pra vocês que as respostas fossem completas... quando você faz a resposta completa... você está reescrevendo o texto... você está colocando as informações principais... quando eu estou pedindo na letra e) ‘A partir da resposta que você deu para as perguntas, escreva o que você entendeu do texto’... você vai nas respostas anteriores a), b), c), d) e com essas respostas você vai montar um novo texto... ou seja... você vai reunir essas informações e vai escrever um novo texto...

Para demonstrar a atividade, o professor escreveu uma resposta-síntese no quadro, pedindo ao aluno A27 que, primeiro, lhe ditasse as respostas que dera às perguntas anteriores. O professor registrou as informações do seguinte modo:

- a) Os animais estavam inquietos porque não chovia há muito tempo.
- b) Segundo a galinha, só chove quando a água cai do teto do galinheiro. Segundo o sapo, só chove quando a lagoa começa a borbulhar. Segundo a lebre só chove quando a água cai das folhas das árvores.
- c) Quando começou a chover todos os animais começaram a discutir sobre a chuva.
- d) Todos os animais estavam certos porque a chuva cai em qualquer lugar.

Após anotar as respostas, o professor construiu a resposta-síntese no quadro, inicialmente apenas eliminando as letras que explicitavam a ordem das informações e colocando as respostas uma ao lado da outra; depois, realizando a inserção de elementos – “na fábula”; “cada um defendendo sua opinião”; “mas” – e a substituição de termos típicos no uso de citações – “segundo”; “para”; “na opinião de”:

Versão inicial:

Na fábula, os animais estavam inquietos porque não chovia há muito tempo. Segundo a galinha, só chove quando a água cai do teto do galinheiro. ~~Segundo~~ Para o sapo, só chove quando a lagoa começa a borbulhar. ~~Segundo~~ Na opinião da lebre só chove quando a água cai das folhas das árvores. Quando começou a chover todos os animais começaram a discutir sobre a chuva, cada um defendendo sua opinião. Mas todos os animais estavam certos porque cada um tinha a sua opinião.

Versão final:

Na fábula, os animais estavam inquietos porque não chovia há muito tempo. Segundo a galinha, só chove quando a água cai do teto do galinheiro. Para o sapo, só chove quando a lagoa começa a borbulhar. Na opinião da lebre, só chove quando a água cai das folhas das árvores. Quando começou a chover todos os animais começaram a discutir sobre a chuva, cada um defendendo sua opinião. Mas todos os animais estavam certos porque cada um tinha a sua opinião.

Após fazer esse registro, o professor disse aos alunos: *“Se alguém chegar aqui na sala e ler só essas respostas... essa pessoa vai entender o texto... Essa reunião das respostas vai formar um novo texto... Quando você está pegando as respostas e reescrevendo o texto... as respostas estão dizendo o que você entendeu do texto...”*. Disse, ainda, que essa “reunião de respostas” auxilia no trabalho de resumir o texto em sala de aula.

Podemos verificar que o professor demonstra na prática da sala de aula a internalização de conhecimentos referentes: a) ao processo de produção textual, pois trabalha a revisão e a reescrita como etapas inerentes a produção textual; b) às condições de produção, evidenciando a escrita em função de um leitor – *“Se alguém chegar aqui na sala e ler só essas respostas(...)”*; c) à noção de que a resposta consiste em um gênero que deve ser ensinado ao aluno da SAALP.

Constatamos, na condução da atividade, que o professor não realizou uma mera justaposição das respostas, apenas colocando as respostas uma ao lado da outra, mas fez as adaptações linguísticas necessárias, utilizando as operações linguístico-discursivas da reescrita, também fruto da internalização de conhecimentos sobre a reescrita. Assim, orientou a operação de acréscimo de elementos coesivos (“na fábula”; “mas”) e informações (“cada um defendendo a sua opinião”) e de substituição de elementos coesivos (“para” em vez de

“segundo”; “na opinião da” em vez de “segundo”). Observando-se a estrutura composicional da resposta-síntese, percebemos que o texto inicia com as respostas textuais a) e b); passando para a resposta inferencial c) e conclui com a resposta interpretativa d), seguindo o modelo metodológico de Menegassi (2010c).

Apresentamos, no quadro a seguir, uma síntese do trabalho com a produção escrita, incluindo-se a discussão da produção das respostas, e estabelecemos um paralelo entre os procedimentos durante as ações colaborativas e os avanços obtidos pelo professor durante a pesquisa. Buscamos demonstrar de que forma as ações colaborativas interferiram na ZDP do professor, desestabilizando-o e contribuindo na construção de novos conhecimentos. As ações são elencadas seguindo a ordem como aconteceram em sala de aula:

Quadro 26: Procedimentos colaborativos e interferências na ZDP do professor no que se refere à produção escrita

Procedimentos colaborativos	Interferências na ZDP do professor
<ul style="list-style-type: none"> - Busca da superação da visão dicotômica entre teoria e prática: análise de comandos de redação de vestibular; - atuação como mediador-desestabilizador, para desfazer alguns equívocos concernentes à relação ensino da produção escrita e o vestibular. 	<ul style="list-style-type: none"> - O professor reconhece o valor da reflexão sobre a teoria para a orientação e sustentação das práticas de ensino da escrita.
<ul style="list-style-type: none"> - Problematização acerca das relações entre livro didático e professor. 	<ul style="list-style-type: none"> - O professor coloca-se numa posição de inquietação e dúvida quanto ao livro didático, mostrando-se em processo de amadurecimento.
<ul style="list-style-type: none"> - Elaboração e reelaboração do módulo de produção de textual; - discussão do elemento finalidade como fio-condutor das demais condições de produção. - discussão acerca das operações linguístico-discursivas a partir da própria produção do professor. 	<ul style="list-style-type: none"> - O professor pôde refletir alguns aspectos relativos às condições de produção textual; - o professor delimita adequadamente em seu módulo, a finalidade, o interlocutor, a posição do autor, a circulação social.
<ul style="list-style-type: none"> - Desenvolvimento do módulo de produção textual em SAALP. 	<ul style="list-style-type: none"> - O professor explora com os alunos o elemento finalidade e o lugar de circulação, demonstrando a internalização desses conceitos. - explora as operações linguístico-discursivas, por meio de uma revisão dialógica e não de revisão como mera higienização.

<ul style="list-style-type: none"> - Elaboração de síntese do gênero resposta; - investimento em produção escrita de respostas a perguntas de leitura, levando em consideração o contexto da SAALP 	<ul style="list-style-type: none"> - O professor orienta o aluno no trabalho de elaboração de respostas; nos aspectos de conteúdo temático, estilo e construção composicional; - utiliza as operações linguístico-discursivas da reescrita; - a escrita é contemplada como trabalho.
--	---

Fonte: organizado pela pesquisadora

Percebemos que o trabalho colaborativo repercutiu positivamente nas práticas de ensino da produção escrita em SAALP, ao questionar as ações rotineiras de escrita em sala de aula, propiciar a internalização de conhecimentos a respeito do processo de produção textual, a partir da perspectiva teórico-metodológica de escrita como trabalho (MENEGASSI, 2010b; FIAD; MAYRINK-SABINSON, 1994), os quais passaram a integrar o desenvolvimento individual e autônomo do professor.

4.2.4 O trabalho colaborativo com a ortografia, a coesão e a pontuação

Conforme debatemos na seção referente ao diagnóstico inicial, constatamos alguns problemas concernentes especificamente ao ensino da ortografia, da coesão e da pontuação na SAALP, anteriormente às ações colaborativas. Quanto à ortografia, notamos que a abordagem docente restringia-se ao apontamento de erros ortográficos nos textos dos alunos; assim, durante a aplicação das atividades em SAA, o professor não sabia como abordar as normas ortográficas, dizendo somente aos alunos, por exemplo, “*enrolou-se é com um erre e não dois*”, sem levá-los a pensar a respeito de o porquê se usa “r” e não “rr”. No que se refere à pontuação, observamos que as intervenções consistiam na metalinguagem apenas, ou seja, ensinar os nomes dos sinais de pontuação, a partir de frases isoladas, sem provocar reflexões acerca do uso desses sinais no texto. Quanto aos mecanismos de coesão, não presenciemos qualquer atividade. Por outro lado, percebemos nas produções escritas dos alunos da SAALP muitas dificuldades relacionadas aos conteúdos de ortografia, coesão e pontuação, o que nos impeliu ao desenvolvimento de ações colaborativas específicas para a abordagem dessas áreas de conhecimento, baseando-se nos pressupostos da pesquisa-ação colaborativa (JESUS, 2006; FRANCO, 2004; PIMENTA, 2005; MAGALHÃES, 2004; MAGALHÃES; FIDALGO, 2008).

Propusemos, então, ao professor a leitura de três textos:

- MORAIS, Artur Gomes de. *Ortografia: ensinar e aprender*. São Paulo: Ática, 2001.
- SILVA, C. S.; BRANDÃO, Ana C. P. Reflexões sobre o ensino e a aprendizagem de pontuação. In: MORAIS, Artur G. (org.) *O aprendizado da ortografia*. 3.ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.
- KOCH, I. G. V. *Coesão textual*. 4.ed. São Paulo: Contexto, 1991. p. 15-27.

Acompanhados desses textos, indicamos-lhe “Roteiros de discussão” com propostas de estudo das regras ortográficas, dos mecanismos de coesão e do papel da pontuação na leitura e produção de textos, como também de análise e elaboração de atividades, específicas para o contexto da SAALP, que focalizavam a reflexão sobre a ortografia e o emprego dos elementos coesivos e dos sinais de pontuação no texto. Com esses procedimentos, buscávamos que o docente adquirisse um maior conhecimento acerca do objeto de estudo e aprendesse a desenvolver atividades de ortografia, pontuação e coesão, regidas por princípios epilinguísticos – os quais determinam operar uma reflexão a respeito dos recursos da língua de modo a potencializar o seu domínio nos contextos sociais que requerem o uso eficiente da linguagem verbal (FRANCHI, 1991; TRAVAGLIA, 1996; GERALDI, 1996) – implicando, na concepção de Vygotsky, que “o ensino da linguagem escrita seja organizado de forma que o sujeito tome consciência do conteúdo a ser internalizado” (GALUCH; SFORNI, 2009, p. 122).

Na sessão reflexiva em que tratamos especificamente do texto “Ortografia: ensinar e aprender” (MORAIS, 2001), o professor comentou: *“Eu nunca tinha lido nada sobre a ortografia... pra mim... isso está sendo inteiramente novo... nem na faculdade... nem nos cursos eu vi sobre ortografia... então tudo que a gente faz toma por base aquilo que a gente sabe... só diz lá pro aluno... isso ‘tá’ certo... isso ‘tá’ errado... se escreve desse jeito ou daquele jeito... marca os erros lá no texto do aluno e diz pra ele escrever de novo (...) diz também que tem ler bastante pra aprender a escrever corretamente”*. Esses comentários trazem inicialmente a observação de que a abordagem do ensino das convenções ortográficas no contexto da formação inicial e contínua simplesmente não acontece; e, se nos processos de formação, o professor não vivencia esses saberes, não aprende a tomar a ortografia como objeto de investigação e ensino, o tratamento dessa área de conhecimento na prática em sala de aula tende a ser guiada pela concepção tradicional, na qual se entende que a criança se

apropria das normas pela repetição da grafia convencional da palavra – “*marca os erros lá no texto do aluno e diz pra ele escrever de novo*”, e/ou pela concepção espontaneísta, segundo a qual a grafia correta é adquirida naturalmente por meio de atividades contínuas de leitura – “*diz também que tem que ler bastante pra aprender a escrever corretamente*” (MORAIS, 2001; LEAL; ROAZZI, 2005; GALUCH; SFORNI, 2009), concepções essas que trazem em seu seio a ideia de que o objeto de conhecimento não envolve reflexão, análise e generalização – operações mentais indispensáveis à apropriação conceitual (SFORNI, 2004).

Para darmos continuidade à sessão reflexiva sobre a ortografia, solicitamos que o professor expusesse suas impressões a respeito da abordagem de Morais (2001). Ele, assim, expressou-se:

Episódio 26

Prof. – O que esse Artur Gomes de Morais propõe aqui para o trabalho com ortografia... ao mesmo tempo que é um tanto diferenciado do que se vê por aí... mas também é uma questão de que o aluno tem que entrar em contato com as regras... com as normas// Não sei se eu estou errado... mas ao mesmo tempo que ele critica algumas situações apresentadas em sala de aula... daqui um pouco ele propõe algumas outras atividades que me parece assim que não é uma novidade do que já vem sendo feito... mas daqui um pouco... sendo feita de um jeito que ele pensa que não seria o correto// Aquela questão de decorar regras... né... que o aluno seja colocado em contato com essas regras e palavras... que possam ali surgir as regras meio que uma situação de observação da construção das próprias palavras... assim que reflita a regra que está por trás daquela escrita... que ele critica a questão da cobrança né... de que o aluno escreva corretamente... que ele memorize essas regras e tal... tem a questão das regulares e irregulares... que não há milagre... que as irregulares vai ter que memorizar...

Nessa manifestação inicial, o professor faz um apanhado geral a respeito do texto de Morais, opinando que o livro não propõe algo novo, mas traz um enfoque diferenciado para aquilo que já se faz no cotidiano da sala de aula, demonstrando, assim, um ponto de vista com indícios de criticidade ao relacionar as discussões do autor com a prática escolar. Evidencia ter percebido que em algumas situações o aluno precisa memorizar a escrita das palavras, enquanto que em outras pode seguir um princípio gerativo, conhecimento que consideramos basilar para qualquer encaminhamento no ensino da ortografia em sala de aula.

Chamou-nos a atenção que o professor realizou no texto diversas marcações, como sublinhados, anotações à margem, pontos de interrogação, diferentemente dos momentos iniciais das ações colaborativas, quando os textos voltavam sem as marcas que pudessem evidenciar um trabalho efetivo de interação com o texto. Podemos dizer, então, que houve um amadurecimento do professor no trato do texto teórico-metodológico, certamente porque o

professor percebeu ao longo do processo colaborativo que, no diálogo com os referenciais teóricos, constroem-se concepções e pontos de vista que podem orientar uma tomada de decisão mais planejada e consciente nas situações de ensino.

Após, dialogamos a respeito das propostas do “Roteiro de discussão 4” (Apêndice 9). Como o professor não havia realizado ainda a atividade, pois, segundo ele, tinha dado preferência à leitura do livro, resolvemo-la em conjunto. Antes, porém, tivemos que fazer uma retomada dos casos de regularidades e irregularidades porque o professor demonstrou bastantes dificuldades na explicitação de algumas regras ortográficas, como aponta o Episódio 27:

Episódio 27

Prof. – Vamos ver essa questão da palavra terrível... que é uma questão...

Pesq. – Contextual...

Prof. – Contextual?

Pesq. – O ‘R forte’ no meio de duas vogais é grafado com ‘rr’...

Prof. – Como? O ‘R forte’ no meio...

Pesq. – De duas vogais é grafado com ‘rr’...

Prof. – Mas e no caso de ‘careca’?

Pesq. – Nesse caso... o ‘R’ não é forte... mas fraco... por isso careca se escreve com um ‘r’ só...

(silêncio)

Pesq. – E no caso de enrolou?

Prof. – Que ele escreveu lá na hora?

Pesq. – Que apareceu no texto e você corrigiu... colocando um ‘r’ só?

Prof. – ‘Enrolou’? O ‘R’ é fraco... né?

Pesq. – Não... o ‘R’ é forte... veja ‘enRoulo’...

Prof. – Mas e daí? Teria que ser com... Eu tenho dificuldades nas regras...

Pesq. – Veja que ele não está no meio de duas vogais! Mas eu tenho uma consoante... Então sempre vai ser com um ‘r’ só! Veja que é o contexto... dentro da palavra... que define a letra que será usada! Por isso é uma regularidade contextual...

Prof. – Então... na verdade... no caso de ‘enrolou’ a regra diz que depois de qualquer consoante vai ser sempre um ‘r’?

Pesq. – Isso!

Notamos, nessa conversação, que apesar de o professor saber a ortografia das palavras “terrível”, “careca” e “enrolou”, não conseguia verbalizar as regras que estavam perpassando aquelas grafias e admitia suas dificuldades. Acreditamos que, sem essa capacidade de verbalização desenvolvida, sem tomar consciência das regras, torna-se impossível que ele oportunize em SAALP um ensino que conduza os alunos a aprender a norma ortográfica como um objeto de conhecimento a respeito do qual se reflete (MORAIS, 2001).

Outro aspecto saliente é que o professor expressa vontade em adquirir esse conhecimento. Ao buscarmos avançar a discussão para a classificação das normas ortográficas – “(...) *Veja que é o contexto... dentro da palavra... que define a letra que será usada! Por isso é uma regularidade contextual...*”, o professor retorna à discussão a respeito da regra que está por trás da grafia de “enrolou”. Sendo que a construção da volição depende do social, segundo os pressupostos vygotskyanos, consideramos que os questionamentos do professor, seu desejo em obter respostas para suas dúvidas, tiveram origem nos intercâmbios interpessoais com o sujeito pesquisador, corroborando que a construção dos conhecimentos não se reduz a uma relação direta sujeito-objeto, mas implica, fundamentalmente, uma relação sujeito-sujeito-objeto (SMOLKA; GÓES, 1993).

Diante do ato volitivo do professor (VYGOTSKY, 1994), demos seguimento à conversação, incluindo outros casos em que aparece o “r” e o “rr”. Ao final dessa abordagem, o próprio professor tomou a atitude de sintetizar as regras relacionadas ao uso do “r”:

Episódio 28

Prof. – Então... o básico que o aluno vai memorizar é que no começo e no fim só pode ser um... né?

Pesq. – Sim...

Prof. – Não há possibilidade de ter dois... né?

Pesq. – Sim...

Prof. – E no meio... vai ter um som forte e um som fraco... o fraco vai ser de um ‘r’... e o forte dois... se tiver no meio de duas vogais... porque se tiver no meio de uma consoante e de uma vogal vai ser escrito com um ‘r’ só...

Constatamos, assim, nessa sintetização, que o professor, por meio das situações interacionais com a pesquisadora, elabora num nível consciente, seus conhecimentos ortográficos, conhecimentos que constituem o ponto de partida para que ele avalie o NDR dos alunos concernente às notações gráficas. Ao entender as regras subjacentes aos casos de regularidades da ortografia – como o uso do “r” e do “rr”, o professor torna-se apto a analisar nos textos dos alunos os tipos de erros que os alunos cometem nessa área. Segundo Morais, “o professor precisa diagnosticar cuidadosamente quais são as principais dificuldades de *seus* alunos, para então poder definir as metas para o rendimento ortográfico da turma específica com que trabalha” (2001, p. 69), propiciando, de fato, o avanço dos conhecimentos nos alunos.

Para se trabalhar em SAALP, a internalização e a apropriação de conhecimentos científicos por parte do professor são imprescindíveis para que ele desenvolva uma prática

orientadora em sala de aula, de modo a auxiliar o aluno no processo de apropriação desses conhecimentos, visto que só se pode ensinar aquilo que foi realmente aprendido. Assim, por meio do trabalho colaborativo, contribuimos para que o professor tomasse consciência das regras ortográficas, verbalizando-as, para, então, adquirir alternativas metodológicas para o desenvolvimento da prática em SAA.

Tratamos, portanto, na sequência, da primeira atividade do “Roteiro de Discussão 6”:

1) Observe, nas produções escritas, os erros ortográficos cometidos por alunos de SAALP e classifique-os de acordo com a tabela:

Casos de dificuldades com as REGULARES DIRETAS	
Casos de dificuldades com as REGULARES CONTEXTUAIS	
Casos de dificuldades com as REGULARES MORFOLÓGICO-GRAMATICAIIS	
Casos de dificuldades com IRREGULARES	

(D6) - “Eu concordo com o lopo porque é ruin o animal ficar fechado”; “Por que ele fica muito prapo as veses”

(B1) - “Prefiro comcordar com o cão e ter comida e não comcordo com o lobo por que ele quer passar fome e ficar magro”

(D4) - “porque ele viçava brabo com o cão”

(F8) - “porque ele se iritava”; “Muitas espessies de aquários não nativos do Brasil e quando libertados em lagos, lagoas e rios”

(M15) - “por que ele pensol que tinha um dono era bom”

(P18) - “Ezibindo uma lei”

(D5) - “Não vão existir mais peixes nos rios” “É bom por que eles gostão muito”.

Na elaboração dessa atividade, tomamos as dificuldades específicas da SAALP e buscamos fazer com que o professor constatasse que os erros ortográficos são diferentes. Assim, partindo-se da categorização proposta por Moraes (2001), definimos que “lopo”, “prapo” consistem casos de regulares diretas, as quais se referem ao grupo de relações letra-som em que não existe outra letra competindo para grafar determinado som: p/b; f/v; t/d; “comcordar”, “iritava” dizem respeito a casos de regulares contextuais, em que a posição dentro da palavra define a letra a ser usada; “pensol”, “gostão” são casos de regulares

morfológico-gramaticais, em que é a categoria gramatical da palavra que estabelece a regra; e “esistir” e “veses” se tratam de irregulares, nas quais não há um princípio gerativo que auxilie o usuário da língua a definir a letra a ser usada, não lhe restando outro caminho, a não ser memorizar a forma correta da palavra. Enquanto realizávamos essa classificação, debatíamos também as regras subjacentes às convenções ortográficas, permitindo que o docente, ao final de cada exercício, expusesse sua conclusão, com manifestação de tomada de consciência a respeito das regras, por exemplo: “*então ‘pensou’ é com ‘u’ porque os verbos no pretérito perfeito se escrevem com ‘u’ e não com ‘l’?*”; “*Deixe eu ver se eu entendi... esse ‘gostam’ é com ‘am’ porque é paroxítono... se fosse oxítono seria ‘ão’... como ‘gostarão’... e tem outra parte que diz respeito ao futuro... o ‘ão’ vai ser usado ser for verbo no futuro... porque se for no passado... ‘gostaram’... é com ‘am’?*”.

Depois do estudo de algumas regras ortográficas e da classificação dos erros em fragmentos de textos dos alunos, passamos a arrolar e analisar algumas alternativas para o ensino de ortografia, levando em consideração que os erros que os alunos cometem servem ao professor como pistas na implementação de sua prática pedagógica.

Inicialmente, questionamos o professor a respeito das modalidades de exercícios de ortografia que ele aplica em sala de aula. Respondeu-nos que trabalha pouco esse conteúdo “*porque quase não dá tempo*” – certamente porque dá ênfase às atividades de leitura e produção escrita, em consonância com os objetivos do ensino de língua portuguesa, os quais põem em relevo o trabalho com o texto – e que, quando trabalha, normalmente passa exercícios de completar lacunas ou que chama a atenção dos alunos para a grafia correta das palavras na produção de textos. Mostrou-nos três exercícios de palavras-cruzadas, retirados de livro didático, dois que focalizavam o uso do “rr” e um, o uso do “ss”, por exemplo: “*toucinho feito em pedaços: torresmo*”; “*usado para passar roupa: ferro*”. Perguntamos-lhe a respeito da eficácia desse exercício em SAALP:

Episódio 29

Prof. – Eu acho que é bom... né... é o que se faz normalmente... aqui o aluno pode usar o ‘rr’... que é contextual.. né... nesse outro o ‘ss’... que também é contextual...

Pesq. – Tem que se tomar alguns cuidados com esse tipo de exercício... ele é válido para o trabalho com regularidades... mas no decorrer da atividade... ou depois da atividade... é importante conduzir a reflexão sobre o uso do ‘rr’... senão ele faz a atividade de forma automática... impensada... veja que o aluno pode se preocupar muito mais em desvendar as charadinhas... ou seja... descobrir as palavras do que com o uso do ‘r’...

Prof. – Então você acha que esse exercício não deveria ser aplicado?

Pesq. – Pode aplicar sim... eu sugiro que você deixe o aluno resolver a atividade e na correção... leve-o a pensar acerca do uso do ‘rr’... levá-los a pensar aqui acerca das diferenças entre ‘murro’ e ‘muro’... entre ‘morro’ e ‘moro’... talvez... ao final do exercício produzir a regrinha com ele...

Prof. – Que no meio de duas vogais sempre se usa ‘rr’... quando o som é forte!

Observamos que a internalização acerca dos conhecimentos ortográficos, no que se refere aos casos de regularidades, começa a se desenvolver. Conforme ressalta Vygotsky (1994), é preciso ater-se não no produto do desenvolvimento, mas no processo de estabelecimento das FPS. Nesse movimento de internalização dos conhecimentos, o professor toma consciência das transformações que vão ocorrendo em si próprio e no processo, residindo aí o caráter formativo da pesquisa colaborativa (PIMENTA, 2005).

Nesse Episódio, ao destacarmos que, em atividades de palavras-cruzadas, o aluno pode dar mais atenção às charadas do que à ortografia, trazemos para discussão a necessidade de favorecer em SAALP a conscientização das questões ortográficas, por meio de tarefas que dirijam o olhar do aluno para esse conteúdo. Conforme destacam Galuch e Sforini,

[...] podemos colocar em dúvida a eficiência de atividades de ensino em que a ortografia esteja presente de forma indireta. Podemos considerar que esses conhecimentos até sejam percebidos, mas o objeto da consciência do sujeito pode ser o conteúdo do texto que lê ou escreve e não exatamente as regularidades e irregularidades da linguagem escrita. Assim, mesmo que na escola os alunos tenham interagido com os conhecimentos ortográficos, quando lhes são solicitados tais conhecimentos, é comum que sintam dificuldade em utilizá-los de forma consciente, porque o que não é consciente não pode ser reproduzido de maneira voluntária (GALUCH; SFORNI, 2009, p. 119).

Consideramos, portanto, que é preciso conduzir a atenção do aprendiz para as regras da ortografia, explicitando de forma clara e direta os objetivos das atividades que envolvem elementos ortográficos, para que, de fato, as regras possam reproduzir-se na sua consciência.

Buscamos discutir, ainda, com o professor, acerca da necessidade de que a reflexão permeie as atividades de ensino da ortografia, para que a construção de conhecimentos ortográficos se efetive de fato no aluno. Vygotsky (1998) ressalta que os conceitos não são aprendidos por meio de treinamento mecânico – por exemplo, “*marca os erros lá no texto do aluno e diz pra ele escrever de novo*”, nem tampouco podem ser meramente transmitidos pelo professor ao aluno – “*enrolou-se é com um ‘r’ e não dois*”, práticas que correspondem a um verbalismo inócuo, sem a reflexão necessária acerca das motivações ortográficas. Nessa

mesma linha de raciocínio, Mazzeu (1992), Macedo (2002) e Morais (2001) defendem que o ensino das notações gráficas deve se dar por meio de um trabalho de reflexão de modo a conduzir o aluno à consciência e à apropriação das regras.

Pedimos o cuidado do professor na aplicação das atividades de completar lacunas que envolvem casos de irregularidades, como “complete com c ou s”, em palavras como “cidade”, “cebola”, justificando que essas situações estimulam a insegurança por parte do aluno. Conforme destaca Morais (2001), mesmo que o aluno já tenha “fotografado” em sua memória a grafia de “cidade” e “cebola” não hesitará em perguntar: *afinal, é com ‘c’ ou com ‘s’?*, por isso tais exercícios reforçam a dúvida e o medo de errar, já que não existe um princípio gerativo capaz de auxiliar o aluno.

Problematizamos, também, outra prática comum em sala de aula: de grifar ou circular o erro no texto do aluno:

Episódio 30

Prof. – Aí eu estava conversando com minha esposa como é que vocês corrigem... vocês circulam ou não... a orientação... acho que da secretaria... é que se mostre o erro do aluno... não faça só a sílaba em si... que está errada... mas a palavra toda né... que indique a palavra que está com problema e que depois o aluno seja levado a consultar o dicionário... que ele vá percebendo os erros e tal...

Pesq. – Mas para trabalhar as regularidades... precisa recorrer ao dicionário?

Prof. – Não... né? Dá pra trabalhar a regra com ele...

Pesq. – Sim... outra coisa... não é recomendável circular ou grifar os erros no texto do aluno... principalmente nos casos de irregulares... porque o que vai acontecer é que ele vai olhar mais uma vez a palavra errada e fotografar em sua memória o erro...

Prof. – Então... faz o quê?

Pesq. – É melhor reescrever a palavra pra ele... com a grafia correta... para que ele visualize e fotografe em sua memória... a grafia correta...

Constatamos que essas discussões, ao partirem da própria prática do professor, das próprias atividades que aplica em sala de aula, tornaram-se bastante fecundas. Observamos que, ao nos apresentar os modelos de exercícios ortográficos, o professor revela apenas uma reprodução das atividades, não sabe para que as desenvolve em sala de aula. Assim, nossas intervenções buscaram auxiliá-lo a tornar-se consciente dos seus propósitos na atividade.

Após o levantamento de algumas práticas comuns do professor no que se refere ao ensino da ortografia, tratamos de alguns exercícios sugeridos por Morais (2001). Elegemos a atividade “ditado interativo” como mais pertinente e útil para o contexto da SAALP, porque, além de simples e rápida, pode conduzir os alunos à reflexão sobre o que se está escrevendo. Também, discutimos as alternativas indicadas no “Roteiro de discussão 6” (Apêndice 9), as

quais envolvem casos de regularidades contextuais e levam à construção das regras subjacentes à grafia das palavras.

Depois da discussão, nas sessões reflexivas, sobre regras ortográficas, casos de regularidades e irregularidades e sobre metodologias para o ensino da ortografia em SAALP, o professor aplicou algumas atividades em sala de aula. Seleccionamos para apresentação e análise o “ditado interativo”.

O ditado interativo foi desenvolvido pelo professor de dois modos: com o uso de textos, ou fragmentos de textos, já trabalhados com os alunos e com o uso de palavras pertencentes a textos ou exercícios trabalhados com os alunos. Exemplificamos a atividade desenvolvida em SAALP, a partir da crônica “Bob Bafo”, lida e trabalhada em aulas anteriores. Encontramos em Moraes a justificativa para a opção por um texto já conhecido dos alunos: “se o texto já foi lido e discutido, o grupo já estabeleceu com ele uma interação apropriada, tomando-o como unidade de sentido [...] propicia que, no ditado, voltem sua atenção para *as palavras* que o professor focaliza [...]” (2001, p. 78).

Cena 22

(O professor dita a frase “Bob não gostava de escovar os dentes”).

Prof. – Aí nessa frase ‘Bob não gostava de escovar os dentes’... tem alguma palavra que vocês ficaram na dúvida em como escrever? Tudo tranquilo... C3?

(O aluno nada responde. O professor olha a escrita de C3).

Prof. – Vou repetir e você presta atenção no professor... Bob não gostava de escovar os dentes... A última palavra que escrevemos foi dentes... observe que nós temos um N... Preste atenção que o N aqui apesar de ser um som nasalizado... que sai meio pelo nariz... ele tem pronúncia... Ok? Ninguém... também... então vá prestando atenção que ele vai aparecer em outras palavras...

(O professor continua o ditado: “E tinha um argumento para isso.”)

Prof. – E tinha um argumento... do jeito que o professor tá falando argumento... vamos pensar aqui ar-gu-men-to... olha aqui de novo (após escrever a palavra no quadro)... ‘dentes’... ‘argumento’... eu tenho novamente o sonzinho do N...

Aluno L13 – Eu ponhei um N no lugar do R...

Prof. – Aqui? (o professor registra a palavra no quadro) Então leia como fica...

Aluno L13 – Angumento...

Prof. – Então... você percebeu o erro? Então quando você escreve um texto para o professor... antes de entregar... seria o correto você ler... olhar como você escreveu as palavras... a leitura daquilo que você escreve é sempre necessária...

(O professor continua o ditado: “Dizia que seu bafo era terrível”. O professor questiona e explica o uso do “z” em “dizia”)

Prof. – (...) Vocês devem estar se perguntando... mas professor você disse que aqui o ‘s’ no meio de duas vogais ia ter o som de z// Vamos raciocinar juntos... Acompanhem o raciocínio do professor// Agora no meio de duas vogais apareceu o ‘z’... Então...gente... vocês vão ver mais adiante que tem algumas situações mesmo do português onde nós precisamos memorizar as palavras porque a regra em si não explica... ou seja... eu não tenho uma explicação para isso... ok? Então tem algumas situações que nós vamos usar das regras... que aos poucos vocês

vão internalizando aí o uso das palavras... algumas vocês já sabem e outras aos poucos nós temos que visualizar... visualizando com que a palavra se escreve também nós vamos internalizando aí para que mais tarde se nós formos usar nós não vamos ter dúvida na hora de escrever...

(O professor registra a palavra “era no quadro)

Prof. – Diga pra mim... M24... como ficaria essa palavra se usássemos com dois erres?

M24 – Erra...

Prof. – Erra! Não que essa palavra não exista... ‘ele erra’... de errar alguma coisa... mas aqui em ‘dizia que seu bafo era terrível’... aí é um erre só... Observe que aqui em ‘terrível’ eu tenho um som mais forte... olhe... aqui em terrível eu tenho ou não tenho um som mais forte?... e também aparece no meio de duas vogais... Aqui está no meio de duas vogais (*apontando para ‘era’*) e aqui está no meio de duas vogais (*apontando para ‘erra’*)... então... aqui nesses casos... nós temos que ir somente pelo som... ok?... eu não tenho como saber de outro modo... É diferente daqui... olhem... em ‘argumento’... o erre está no meio de duas vogais? O que eu tenho que pensar então? Aqui eu tenho uma vogal e aqui eu tenho uma consoante... Aí eu pergunto... é possível aparecer dois erres quando eu tenho uma consoante depois?

Alunos – Não!

Prof. – Então... chegamos a uma outra conclusão... de que só é possível utilizar dois erres quanto eu tenho duas...

Alunos – Vogais...

Prof. – Certo! Vão pensando nisso!

Podemos observar na Cena 22 que, por meio do ditado interativo, o professor buscou tornar a ortografia um objeto de ensino na SAALP. Para isso, procurou chamar a atenção dos alunos para o erro na notação gráfica – *“Preste atenção que o N aqui apesar de ser um som nasalizado... que sai meio pelo nariz... ele tem pronúncia... Ok?”* – ou para as dificuldades que normalmente surgem com relação à ortografia, como no caso do uso do r/rr. Depois de focalizar a dificuldade, o professor passou a tratar das regras subjacentes à escrita, verbalizando essas regras para os alunos. Entendemos que essa verbalização realizada pelo docente é parte do processo de tomada de consciência acerca das regras ortográficas, como se o docente experimentasse, refletisse e verbalizasse, não só para os alunos, mas para si próprio esses princípios.

Para o desenvolvimento da verbalização e a tomada de consciência, o processo colaborativo não partiu de um ensino direto de conceitos, mas de um trabalho de reflexão sobre a prática, de análise de dificuldades do contexto da SAALP e de instigação à análise, à generalização e à conclusão.

Depois da aula na SAA, examinamos em sessão reflexiva o ditado interativo. O professor avaliou positivamente a prática. Em seu ponto de vista possibilita *“que o aluno esteja sempre em contato com a regra, que essa regra fique internalizada, sem que fique maçante no sentido de ficar toda hora cobrando do aluno... porque a partir do momento que*

o aluno internaliza a regra... ele não vai errar mais na escrita dessa palavra...”. Chamamos a atenção do professor para dois pontos: primeiro, consideramos que ele tratou de muitos casos de ortografia no mesmo ditado, sendo mais produtivo selecionar e abordar, de forma instigadora e reflexiva, um caso apenas, para que o aluno focalizasse a atenção em um aspecto ortográfico somente; segundo, a necessidade de o aluno ter uma participação mais ativa no processo, levando-o a pensar e a concluir o porquê de a notação gráfica apontada pelo professor ser a correta, em consonância com o ensino reflexivo da ortografia.

Desse modo, no desenvolvimento de outros ditados interativos, o professor procurou envolver mais os alunos na discussão, como registra a Cena 23:

Cena 23

(O professor ditou frases de uma fábula trabalhada em aulas anteriores: O gato e a raposa fizeram uma longa viagem. Nessa viagem viveram muitas aventuras.)

Prof. – A27... venha escrever a palavra ‘longa’ no quadro...

(O aluno registra a palavra “longa” no quadro)

Prof. – Isso! F8... por que aqui eu não posso colocar um ‘m’ de ‘Maria’?

F8 – Por que não tem vogais...

Prof. – Por que não tem vogais? Essa regra não serve para essa palavra aqui F8...

V20 – Porque não tem o ‘m’ e o ‘p’...

Prof. – Por que não tem o m?

V20 – Porque não tem o ‘p’ e o ‘b’...

Prof. – Isso! Porque o m...

L23 – Só vai antes de ‘p’ e ‘b’...

(...)

Prof. – O professor também ditou a palavra ‘nessa’... Como vocês fizeram a palavra ‘nessa’?

L23 – Com dois esses...

Prof. – Por quê?

L23 – Porque tá no meio de duas vogal!

Prof. – Isso!

F8 – Professor! Mas tem as veis que tá com um ‘s’ no meio de duas vogal...

Prof. – Mas aí o som é de...

F8 – ‘z’...

Prof. – Então aqui... olhe... se eu coloco um esse só... como que você ia ler?

Alunos – Nesa...

Prof. – E daí... tá certo?

Alunos – Não!

Prof. – Então... eu tenho que pensar... se o som é de esse e está no meio de duas vogais... eu escrevo dois esses!

L23 – Aventura é com um r só... porque tá no meio de duas vogais...

Prof. – Isso! Muito bem!

L23 – É o erre e o esse né... que quando tá no meio de duas vogais... fica com dois...

Prof. – Exatamente! É isso mesmo...(...)

Constatamos na Cena 23 que o professor busca promover nos alunos um nível de conhecimento mais elaborado, mais consciente das dificuldades de nossa ortografia, estimulando-os a refletir e a explicitar o que sabem sobre a escrita ortográfica, de forma diferente da Cena 22, quando o professor meramente verbalizou as regras ao grupo. Assim, os alunos são instigados a uma atitude responsiva mais ativa no processo (BAKHTIN, 2003[1979]), o que os levou a tomar a ortografia como objeto de conhecimento e reflexão, como demonstram as falas de F8 e L23: *“Mas tem as veis que tá com um ‘s’ no meio de duas vogal...”*; *“Aventura é com um r só... porque tá no meio de duas vogais...”*; *“É o erre e o esse né... que quando tá no meio de duas vogais... fica com dois...”*.

Assim, a apropriação do professor acerca dos princípios ortográficos se manifesta na sala de aula, por meio da mediação com os alunos, “numa transformação recíproca de sujeitos e objetos, constituindo modos particulares de trabalhar/produzir” (SMOLKA, 2000, p. 28). A prática em SAALP demonstra, portanto, a consciência estabelecida, permitindo o desenvolvimento de um trabalho mais pensado, mais organizado e controlado em sala de aula.

No que tange à pontuação, buscamos em Silva e Brandão (2005), os fundamentos para refletir, com o professor, práticas usuais de abordagem da pontuação em sala de aula e para buscar alternativas para o trabalho com esse conteúdo em sala de aula. A sessão reflexiva a respeito do ensino da pontuação foi guiada, assim, pelos seguintes questionamentos, presentes do “Roteiro de discussão 7” (Apêndice 9):

- 1) As autoras Silva e Brandão, baseando-se em Carvalho e Baraldi, apontam seis fases pelas quais a criança passa até chegar ao domínio da pontuação (cf. p. 122). Em que fase encontram-se os alunos do contexto da SAALP?
- 2) “A vírgula serve para um descanso ou respiradinha”; “no ponto se dá uma parada maior”. Segundo as autoras, essas explicações, muitas vezes correntes na escola, são adequadas? Por quê?
- 3) As autoras elencam algumas atividades para o ensino da pontuação. Quais dessas atividades parecem ser apropriadas para a SAALP?

Na discussão da primeira questão, o professor comentou que os alunos geralmente chegam à SAALP na fase 1, quando “a pontuação não é observável; portanto, não aparece no texto que as crianças escrevem” (SILVA; BRANDÃO, 2005, p. 122); ou na fase 2, em que “aparecem pontos finais e vírgulas colocados de forma convencional. Às vezes em cada linha do texto” (SILVA; BRANDÃO, 2005, p. 122). Mostrou-nos o comando de produção e o texto

produzido pelo aluno L26, dizendo: *“Olhe... o L26 já melhorou muito... muito mesmo... desde que comecei a trabalhar aquelas atividades de leitura... as respostas completas... ele não conseguia nem produzir frases completas... lembra?... mas ele tem muitas dificuldades ainda... aqui é bem claro que ele está fase 2... já aparece algum sinal de pontuação... letras maiúsculas... pontos finais... alguma vírgula... mas não lugar certo...”*. O professor esclareceu que, no momento em que os alunos produziam a história, realizou algumas intervenções individuais e coletivas no que se refere à proposta, ou seja, ao atendimento às informações requisitadas e quanto à ortografia, assunto que já havia sido discutido nas sessões reflexivas. Observemos a proposta e a produção escrita do aluno L26:

Reescreva a história, acrescentando as informações abaixo.

- Acrescente mais um personagem.
- Invente nome para os 3 personagens.
- O que aconteceu com cada um deles.
- O que aconteceu com o urso.

As aventuras

Um certo dia três meninos saíram para se aventurar e no meio do caminho,
Encontraram um urso e o João subiu na árvore e o Matels ce fingiu de morto e o Dolglas,
Pegou um pedaço de pal e dice, eu despisto ele e voes vam buscar a juda, rápido eu não vou
aguentar munto tempo

Eos outros buscaram ajuda e o seu pai veio e deu um atirou e espantou o urso e ele foi
embora, e eles foram para casa.

Percebemos que aluno fragmenta visualmente o texto em frases isoladas, incompletas, sem significado; não sabe usar os parágrafos, os pontos finais e as vírgulas de forma convencional, como também não sabe utilizar sinais de pontuação específicos para fazer a distinção entre a voz do narrador e a voz de personagens, nos diálogos, reafirmando a necessidade de que a pontuação constitua-se como um dos eixos do trabalho em SAALP.

Partimos, então, para a discussão da metodologia para o ensino desse conteúdo em sala de aula. Assim, em seguida aos comentários do professor acerca do texto de L26, questionamos:

Episódio 31

Pesq. – Como você trabalha a pontuação em sala de aula?

Prof. – Eu sempre trabalho no texto do aluno... no caso da SAA eu procuro trabalhar individualmente... aqui nesse texto pra falar a verdade eu não corriji a pontuação com ele

porque... eu me preocupei mais com esses dados aqui que eu pedi... personagens... o que aconteceu com eles... e também eu me concentrei na ortografia...

Pesq. – Então se fosse trabalhar especificamente com a pontuação... você iria trabalhar no texto do aluno?

Prof. – Sim... eu trabalharia esses diálogos... trabalho né... então trabalho os diálogos... o uso do ponto final... as vírgulas... o que é difícil... é que não tem um jeito só de pontuar... né...

Pesq. – Não sei se você percebeu aqui no texto da Silva e Brandão que elas propõem que a pontuação seja trabalhada como algo a serviço da compreensão do leitor... não como sinais que servem para o leitor descansar na hora que está lendo...

Prof. – (*risos*) – Na verdade... eu sempre falei pros alunos que a pontuação serve para dar uma respirada na hora que está lendo... e já vi que não é bem isso...

Pesq. – Veja que o modo como o L26 pontuou o texto aqui dificulta o entendimento do que ele escreveu... nós só entendemos porque conhecemos as dificuldades dele... porque você o acompanhou no processo de escrita (...) um texto bem pontuado... é um texto legível...

(...)

Pesq. – Outra coisa que as autores recomendam é que a pontuação seja algo observável para o aluno...

Prof. – Eu vi isso no texto...

Pesq. – Você entendeu essa questão...

Prof. – Acho que o trabalho observando o texto do aluno...

Pesq. – Creio que para a SAALP seria interessante partir primeiro de textos que não sejam os produzidos pelo aluno... pegar fábulas, notícias, contos e analisar com o aluno... os sinais... quais aparecem... como eles aparecem no texto...como são usados... e dedicar momentos específicos para esse trabalho em sala de aula... e depois do aluno ter um pouco de domínio disso... partir para as produções escritas...

Nesse diálogo, tomando-se a afirmação de Vygotsky (1998), de que a criança tem acesso à consciência sobre as formas linguísticas por meio dos conhecimentos científicos sistematizados no aprendizado escolar, através da mediação, buscamos despertar no professor a consciência acerca da pontuação, de modo que, a partir desses conhecimentos, ele pudesse propor metodologias focadas no emprego dos sinais de pontuação no texto, identificando-os, nomeando-os e refletindo acerca do seu emprego.

O professor produziu e desenvolveu atividades específicas de pontuação, após as sessões reflexivas. Reproduzimos uma dessas atividades e analisamos o desenvolvimento em sala de aula:

- 1) Após a leitura silenciosa do texto “A causa da chuva”, siga as orientações para a próxima atividade:
 - Pinte em vermelho a fala do narrador.
 - Pinte em azul a fala da galinha
 - Pinte em verde a fala da lebre.
 - Pinte em amarelo a fala do sapo.

- 2) Observação importante;

Neste texto ficou evidente a importância dos sinais de pontuação para o entendimento do texto, principalmente o uso do
Quando devemos usá-lo?

- 3) Vamos imaginar que o texto apresenta mais um personagem. Quem poderia ser ele? Como ele poderia justificar a causa da chuva? Complete o texto com as suas sugestões. Atenção para o uso dos travessões para separar a fala do narrador da fala dos personagens.³⁰

Essas atividades buscam trabalhar com o uso do sinal de travessão, em textos narrativos, para indicar o início e o término das falas dos personagens, distinguindo mais claramente essas falas dos comentários do narrador. Para tanto, a proposta do professor é que o aluno inicialmente faça a distinção dos elementos da narrativa por meio de cores, para, então, perceber a presença do travessão na narrativa e refletir acerca de seu uso.

Chama-nos a atenção que o professor destaca no item “observação importante”: “Neste texto ficou evidente a importância dos sinais de pontuação para o entendimento do texto”, diferentemente do que constatamos no diagnóstico inicial, quando o professor afirmava em sala de aula que as vírgulas e os pontos servem para dar uma parada de descanso, para recuperar o fôlego, o que, na visão de Corrêa (1994), corresponde ao equívoco cometido por parte do professor ao tratar os sinais de pontuação como tão somente um recurso auxiliar da fala, como indicativo do tamanho das pausas que devem ser dadas na leitura em voz alta. Ao buscar refletir o travessão como pontuação indicadora da diferenciação entre a voz dos personagens e do narrador, a atividade se mostra como uma opção para que o aluno se familiarize com os sinais inseridos nos textos, observando e entendendo o seu uso e a sua função no interior do texto, como recurso a serviço da compreensão do leitor, como apontam Silva e Brandão (2005).

Em sala de aula, o professor direcionou a atividade do seguinte modo:

Cena 24

Prof. – Nós vamos observar agora algo que está muito presente nesse texto que acabamos de ler... e que serve para até orientar melhor a nossa leitura... Nós vamos observar que no texto existe a fala dos personagens// Quem são os personagens? Nós já vimos... temos no momento

³⁰ Outras atividades de leitura foram oferecidas aos alunos a partir da fábula “A causa da chuva”, conforme apresentamos na seção referente à leitura. Para esta discussão, explicitamos apenas as que estão relacionadas ao uso do sinal de travessão.

três... a galinha... o sapo e a lebre... Nós vamos separar a princípio a fala de cada um deles... mas nós temos algumas frases aí no meio do texto que não são ditas nem pela galinha... nem pelo sapo... nem pela lebre... essas outras frases são de um outro elemento que participa da história... eu pergunto... de quem são essas outras frases?

(Silêncio)

Prof. – Todo texto é só fala da galinha... do sapo e da lebre? Ou tem outras falas aí no meio?

(Silêncio)

Prof. – De uma olhadinha lá... no texto... não tem frases que não são nem da galinha... nem do sapo nem da lebre? Tem ou não tem?

(Silêncio)

Prof. – Vamos pensar lá ‘Não chovia há muitos e muitos meses, de modo que os animais ficaram inquietos’// Quem está falando isso para nós?

L23 – Ninguém... o texto...

Prof. – Ninguém... o texto... vocês já viram falar da diferença entre aquele que escreve e aquele que conta a história?

Alunos – *(alguns dizem ‘sim’ e outros dizem ‘não’)*

Prof. – Aquele que escreve é o autor... aqui... no caso... nós temos lá Millor Fernandes... no livro *Novas Fábulas Fabulosas*... Rio de Janeiro... Editora Desiderata... 2007... é a fonte... e aí nós temos o nome de quem escreveu...

Prof. – Mas quem está contando o texto... quem está **NARRANDO** essa história... como que ele é chamado?

Alunos – Narrador.

Prof. – Narrador... muito bem... no narrador.. no texto ele tem um travessão na fala dele... vamos pensar assim? Tem? Tem que olhar no texto... vamos sempre voltar no texto... tem travessão? O travessão é usado para quê? Vocês já me falaram isso... *L23*... travessão é usado para quê?

L23 – Pra indicar... é... como que é...?

Prof. – Pra indicar... exatamente... o quê?

L23 – Pra indicar uma fala no texto...

Prof. – Pra indicar a fala de um personagem?

L23 – É!

Prof. – Na fala do narrador tem travessão?

Alunos – Não ...

Prof. – Não...

Prof. – Neste caso aqui... então... a atividade é... nós vamos separar... nós vamos destacar... primeiro... em vermelho a fala do narrador... então eu tenho que separar o que são falas de um personagem... dos três... do que é o trabalho do narrador... quem está contando essa história pra gente... ok? Então... nós vamos pintar em vermelho a fala do narrador... depois em azul a fala da galinha... em verde a fala da lebre... em amarelo a fala do sapo...

Podemos observar que os alunos demonstram dificuldades em perceber o narrador como elemento da narrativa, exigindo do professor a elaboração de pistas, explicações, releitura de fragmentos do texto, solicitação de que os próprios alunos voltem ao texto para verificar a presença do travessão e sua função no texto, elevação do tom de voz – “... **NARRANDO**...”. Dessa forma, o professor não se preocupa em apresentar meramente conceitos sobre pontuação, mas em conduzir os alunos a constatar, concluir e pensar acerca da funcionalidade da marca de travessão no texto.

Verificamos que, de forma semelhante ao que acontece no tratamento da ortografia e da coesão, o professor inicia a discussão retomando algo que aprendera na sessão colaborativa, nesse caso o papel da pontuação na leitura – “*Nós vamos observar agora algo que está muito presente nesse texto que acabamos de ler... e que serve para até orientar melhor a nossa leitura...*”. Entendemos que, ao pôr em palavras o que foi abordado, o docente toma consciência acerca do objeto de conhecimento, ação imprescindível para tenha controle sobre o processo de ensino do conteúdo em sala de aula.

No decorrer do desenvolvimento da primeira atividade, os alunos precisaram do auxílio constante do professor, conforme apontamos na seção de leitura. Percebemos, entretanto, que as dificuldades foram sendo amenizadas na medida em que eles foram tomando consciência, primeiro de que há diferenças entre a voz do narrador e a voz do personagem e, depois, de que o travessão é pontuação indicadora da voz dos personagens. Essa percepção não se deu somente com a explicação dada coletivamente pelo professor, mas com uma série de eventos, dentre eles: os auxílios prestados individualmente aos alunos; a produção escrita da resposta à pergunta – “Quando devemos usá-lo [travessão]”; a leitura dramatizada do texto; a escrita de respostas referentes à leitura do texto; a criação de um novo personagem e a produção de uma fala para esse personagem – o que consiste numa das características da pesquisa colaborativa (PIMENTA, 2005).

Vejamos as respostas à terceira atividade, produzidas por três alunos presentes à aula:

“Vamos imaginar que o texto apresenta mais um personagem. Quem poderia ser ele? Como ele poderia justificar a causa da chuva? Complete o texto com as suas sugestões. Atenção para o uso dos travessões para separar a fala do narrador da fala dos personagens.”

A causa da chuva

Não chovia há muitos e muitos meses, de modo que os animais ficaram inquietos. Uns diziam que ia chover logo, outros diziam que ainda ia demorar. Mas não chegavam a uma conclusão.

– Chove só quando a água cai do teto do meu galinheiro – esclareceu a galinha.

– Ora, que bobagem! – disse o sapo de dentro da lagoa. – Chove quando a água da lagoa começa a borbulhar suas gotinhas.

– Como assim? – disse a lebre. – Está visto que chove quando as folhas das árvores começam a deixar cair as gotas d’água que tem dentro.

– Chove quando o meu pote de comida enche de água disse – o cachorro (L26)

– Não é não disse a formiga – chove quando a água da chuva cai no meu formigueiro. (L23)

– Chove quando a água do meu rio começa a encher – disse o peixe (F8)

Nesse momento começou a chover.

- Viram? – gritou a galinha. – O teto do meu galinheiro está pingando. Isso é chuva!
- Ora, não vê que a chuva é a água da lagoa borbulhando? – disse o sapo.
- Mas, como assim? – tornou a lebre. – Parecem cegos? Não vêem que a água cai das folhas das árvores?

– *O meu pote encheu de água disse o cachorro (L26)*

– *Ora parecem surdos – não viram que o água da chuva caiu no meu formigueiro.(L23)*

Nesse momento o peixe falou:

– *Vejam a água do rio está subindo. Isso é chuva! (F8)*

Podemos conferir que os alunos tornam-se mais atentos ao emprego do travessão no texto, evidenciando o domínio desse recurso no início do parágrafo. Porém, L23 e L26 ainda sentem dificuldades em empregá-lo no meio do parágrafo para separar a fala do personagem da fala do narrador, o que demonstra que eles estão em processo de construção desse conhecimento, implicando outras intervenções do professor com novas séries de eventos em que eles possam ir se familiarizando com os sinais de pontuação inseridos nos textos, entendendo o seu uso e função no interior de textos que fazem sentido para eles (SILVA; BRANDÃO, 2005).

No que se refere à coesão, antes do trabalho com esse conteúdo, solicitamos que o professor se manifestasse a respeito de seus conhecimentos sobre o assunto:

Episódio 32

Pesq. – Você lembra o que é coesão textual?

Prof. – Pelo que eu me lembro é referente ao uso daquelas palavras... o ‘que’... ‘porém’... ‘entretanto’... que o aluno usa... mas às vezes torna contraditório... usa lá um ‘mas’ e de repente deveria ser ‘porque’...

Pesq. – Vamos pegar essa resposta de F8... como você vê a coesão aqui... ou seja... como o aluno faz a coesão?

(Pergunta: “No texto, os burros mais novos debocham, fazem uma gozação do burro mais velho. Esse tipo de atitude acontece em sua escola ou sala de aula?” Resposta do aluno: “Sim porque ficam xingando os professores, funcionários, colegas ficam debochando eles com palavrões.”)

Prof. – Acho que é esse ‘porque’ aqui! ...quanto a coesão eu diria que é esse ‘porque’... que é uma conjunção...

Nesses apontamentos feitos pelo professor, tornou-se nítido que ele tinha pouco conhecimento relacionado aos mecanismos que possibilitam a construção de um texto como unidade de sentido, pois citou apenas um elemento coesivo usado pelo aluno, negligenciando os problemas relacionados à coesão, como a falta de referentes e a inadequação no uso da conjunção “porque”.

Acreditamos que, para que o professor possa conduzir um bom ensino dos recursos coesivos, é necessário promover nele a tomada de consciência acerca dos elementos que geram a teia semântica do texto. Na acepção vygotskiana, “tomar consciência de uma operação significa transportá-la do plano da operação ao plano da linguagem, recriá-la na imaginação para que seja possível exprimi-la em palavras” (TOASSA, 2006, p. 74). Nessa perspectiva, o ensino da coesão requer que o professor não apenas observe e entenda como os mecanismos atuam na tessitura textual, mas também que seja capaz de transformar em palavras essa operação.

Salientamos que, em se tratando de SAALP, ao se constatar que os alunos não possuem domínios de aspectos de ortografia, pontuação e coesão e que o professor não dispõe da consciência acerca dos princípios que regem esses conteúdos, torna-se necessário promover intervenções nessas questões, no âmbito da formação contínua do professor. Conforme a Instrução Normativa nº 007/2011 – SUED/SEED, o professor desse contexto precisa ter formação específica de modo a propor “metodologias adequadas às necessidades dos alunos, diferenciando-as das atividades da classe comum” (Instrução nº 007/2011 – SUED/SEED – item II, 1, c).

Assim, pautando-se na leitura de “Coesão textual” (KOCH, 1991), partimos para o estudo dos mecanismos coesivos: por referência, por elipse, lexical e por substituição, os quais se constituem como recursos para garantir o encadeamento semântico de um texto³¹. Na sessão reflexiva, buscamos retomar cada um dos elementos citados por Koch (1991), uma vez que, segundo o professor, esse assunto não tinha sido amplamente trabalhado em seu processo de formação acadêmico-profissional, no curso de Letras, e, em sua prática, em sala de aula, costumava trabalhar alguns aspectos de coesão, mas sem um planejamento específico para isso.

Após realizarmos o levantamento dos mecanismos de coesão apontados em Koch (1991), solicitamos que o professor realizasse os exercícios, do “Roteiro de discussão 8” (Apêndice 9):

³¹ A discussão acerca dos mecanismos de coesão na obra de Koch (1991) baseia-se em Halliday e Hasan (1976).

Construa novas versões dos textos abaixo, utilizando, em relação às palavras ou expressões destacadas, os mecanismos de coesão que julgar adequados.

Texto 1

Os cientistas do Laboratório de Sandia, do Novo México, nos EUA, estão desenvolvendo uma pistola que só disparará acionada pelo dono da pistola. A ideia é dotar a pistola de um código eletrônico. A pistola só executará ordens do dono da pistola. O objetivo é aumentar o grau de segurança das pistolas e diminuir os acidentes.

(...)

Nessa atividade, o professor foi instigado a explicitar que recursos utilizara e de que forma os aplicara no texto. Vejamos alguns esclarecimentos que ele apresentou:

Episódio 33

Prof. – Então... aqui eu usei mecanismo de referência... ou seja... eu troquei a palavra repetida pelo pronome ‘seu’ que é pronome possessivo... ele é de referência... né?... porque o ‘seu’ está se referindo à pistola... à pistola?... (pausa) Tá certo!... porque no lugar de ‘dono do que’... ele é dono do quê?... ‘da pistola’... eu estou colocando o ‘seu’?

(...)

Nesse outro aqui eu usei ‘arma’ no lugar de ‘pistola’... então eu usei um mecanismo de coesão lexical... usei uma palavra sinônima... mas ele não é só uma palavra sinônima... né?... ele traz também mais uma informação... uma informação a mais no texto... a informação que pistola é uma arma...

(...)

Nessa parte... ‘A pistola só executará ordens do dono da pistola’... eu usaria o apagamento... porque essa informação já está aqui... ‘desenvolvendo uma pistola que só disparará acionada pelo dono da pistola’... é isso né?... assim evita a repetição da ideia... que torna o texto... como se não fosse pra frente... não avançasse nas ideias...

(...)

Então... há muitas formas diferentes de se fazer a coesão... não é só com emprego de mas... porém... todavia... mas ver esses mecanismos assim... de substituir... de usar sinônimos... de apagar... o grande ‘xis’ da questão é trabalhar isso com os alunos né...

Nesses excertos, o professor aponta e define os recursos coesivos, mostrando a tomada de consciência acerca do conteúdo e a capacidade de controlar o comportamento, no que se refere à coesão textual. Percebemos, na explicitação do professor, que não ocorre mera reprodução de conceitos do autor, mas reflexões sobre as operações realizadas na atividade. Ao mencionar “*ele é de referência porque o ‘seu’ está se referindo à pistola*”, o professor se dá conta de um possível equívoco – “*à pistola?*”, repensa a sua ação, mas a determina como correta mesmo – “*Tá certo!*”, justificando – “*porque no lugar de ‘dono do que’... ele é dono do quê?... ‘da pistola’... eu estou colocando o ‘seu’...*”. De acordo com Delari Jr. (2000), na perspectiva de Vygotsky, a consciência enquanto processo só é possível como função de relações sociais e essas só são possíveis pelas palavras. Assim, dialogando consigo mesmo e

com o outro – a pesquisadora, o professor foi dando-se conta dos aspectos que garantem a textualidade, os elos de significados textuais.

Depois do estudo dos mecanismos coesivos, sugerimos ao professor alternativas de atividades de coesão para o desenvolvimento em SAALP, levando-se em consideração que, segundo Vygotsky (1994), dar oportunidades de escolha ao professor consiste em um instrumento de tomada de consciência e reconstrução, promovendo o processo de aprendizagem. O professor observou as atividades indicadas e, após discussão na sessão reflexiva, avaliou-as positivamente, com o seguinte comentário: *“Acho que a gente tem que ter uma base para saber o que fazer em SAALP, porque só a partir daquilo que a gente acha que é certo... dá bastante insegurança... a gente fica pensando... será que isso tá certo? Com base nesse... verificando o que deu certo... o que não deu... aí a gente pode elaborar outros exercícios...”*, o que demonstra que oferecer opções ao docente, não significa dar-lhe receitas prontas, a serem imitadas passivamente, mas contribuir com seu processo de formação, mostrando-lhe caminhos e amenizando suas incertezas.

Em SAALP, o professor trabalhou as atividades sugeridas e discutidas. Reproduzimos aqui uma das propostas:

O ANIMAL MAIS ALTO DO REINO ANIMAL É A GIRAFA

A girafa é um mamífero herbívoro que se alimenta de folhas das árvores. **A girafa** chega a ter 6 metros de altura e a pesar 1,5 tonelada. **A girafa** é dona de uma língua de 45 centímetros e as longas pernas de 2,5 metros lhe dão um outro título: é o bicho que desfere o coice mais violento. Com um só golpe de patas dianteiras, **a girafa** pode matar um leão. A idade média **da girafa** é de 25 anos. **Muitas girafas** morrem antes de completar o primeiro ano de vida nas garras dos leões.

Reescreva o texto, procurando resolver o problema da repetição de palavras:

Antes de entregar a tarefa aos alunos, o professor dialogou com eles a respeito do problema da repetição nos textos:

Cena 25

Prof. – Seguinte... nós vamos trabalhar um texto... mas antes eu quero que vocês prestem atenção no que o professor vai falar... Vou relatar aí pra vocês... vou falar sobre minha mãe...

L23 – Ah!? Por quê?

Prof. – Só pra vocês saberem um pouquinho dela... certo? Então... a minha mãe é Lídia... a minha mãe trabalha na escola do Rio do Couro... a minha mãe é cozinheira... a minha mãe é alta... a minha mãe é magra... a minha mãe não gosta da cidade... a minha gosta de morar no interior... a minha mãe é uma pessoa muito especial...

(enquanto o professor realizava a descrição de sua mãe, os alunos inseriam pequenos comentários, como, por exemplo, “a minha mãe também não gosta da cidade”)

Prof. – Nessa conversa que nós tivemos... vocês perceberam alguma coisa que parece que ficou meio repetitivo demais?

F8 – Minha mãe... minha mãe... só ficou repetindo demais minha mãe...

Prof. – Ah... eu podia ter feito diferente então... o que eu podia fazer então...

F8 – Ela...

Prof. – Ah... eu podia trocar por ‘ela’!

(...)

Prof. – E se fosse um texto escrito... vocês iriam visualizar isso né? Então essa substituição de palavras... essa troca de palavras... vocês precisam ficar atentos a isso... evitar as repetições...

Podemos verificar que a descrição da mãe, elaborada pelo professor, possui as mesmas características dos textos discutidos na sessão reflexiva, quando se tencionava ampliar os conhecimentos do professor a respeito da coesão, como também dos textos sugeridos para a abordagem em SAALP. Assim, as alternativas dadas nas sessões reflexivas permitiram que o professor reconstruísse de modo próprio uma possibilidade de trabalho com esse conteúdo, realizando ações que estavam além de suas próprias capacidades, ao se considerar que, anteriormente às ações colaborativas, o professor evidenciava poucos conhecimentos e dificuldades no tratamento da coesão textual em SAA.

Depois de entregar a atividade aos alunos, o professor passou nas carteiras, para prestar auxílios aos alunos na reescrita. Observemos algumas cenas de orientação individual aos alunos:

Cena 26

(O professor aproxima-se de L26 e observa sua tarefa)

Prof. – ‘A girafa é um mamífero herbívoro que se alimenta de folhas das árvores’... E agora L26?

L26 – Esse bicho...

Prof. – Esse bicho?... Você acha que fica legal? O que mais pode ser?

L26 – Esse animal...

Prof. – O que mais?

L26 – Esse herbívoro...

Prof. – Acho que ‘esse animal’ fica melhor... ‘herbívoro’ já tem aqui... e ‘bicho’ parece um animal meio agressivo...perigoso...

(...)

Prof. – E agora chegou aqui... começou de novo com ‘a girafa é a dona de uma língua’... o que nós podemos colocar no lugar dela de novo?

(Silêncio)

Prof. – Pra evitar a repetição desse ‘a girafa’... tem alguma coisa que eu posso colocar ou aí nesse caso permanece a palavra ‘girafa’? Leia de novo...

(O aluno L26 faz a leitura)

L26 – ‘Ela é dona...’

Prof. – Pode ser...

(O professor aproxima-se de L23 e observa seu exercício)

Prof. – ‘Com um só golpe de patas dianteiras, o animal pode matar um leão’... Será que é necessário esse ‘o animal’? E se não colocasse nada? Tire essa palavra e leia... Leia para mim...

L23 – ‘Com um golpe de patas dianteiras, pode matar um leão’

Prof. – Fica bom?

L23 – Fica!

Prof. – Tá vendo... às vezes você pode só eliminar a palavra...

Nesse trabalho, o professor orienta os alunos na escolha adequada dos mecanismos coesivos, mostrando-lhe, inclusive, que a troca de um termo por um sinônimo – a coesão lexical – deve ser feita de forma pensada, não aleatória – *“Acho que ‘esse animal’ fica melhor... ‘herbívoro’ já tem aqui... e ‘bicho’ parece um animal meio agressivo... perigoso...”*. Demonstra ao aluno outros mecanismos de coesão: *“E se não colocasse nada? Tire essa palavra e leia... Leia para mim...”*; *“Tá vendo... às vezes você pode só eliminar a palavra...”*. Instiga o aluno a tirar suas próprias conclusões, em vez de meramente oferecer uma resposta pronta: *“O que mais pode ser?”*; *“O que nós podemos colocar no lugar dela de novo?”*; *“Leia de novo...”*; *“Fica bom?”*.

Ao tomar por base a atividade sugerida por nós, o professor elaborou outras propostas de coesão textual. A atividade aqui reproduzida, a partir de um conto trabalho em SAALP, exemplifica a produção do professor:

Leia o parágrafo com atenção e depois reescreva eliminando palavras repetidas. Não esqueça dos sinais de pontuação e letras maiúsculas.

Um cachorro se perdeu caçando borboletas na África. O cachorro se deparou com um leopardo que queria devorá-lo. O cachorro encontrou um osso e fingiu que ele estava acabando de comer um leopardo. O leopardo saiu correndo para a mata com medo do cachorro. O macaco contou para o leopardo que ele tinha sido enganado pelo cachorro, o leopardo voltou furioso e mais uma vez foi enganado pelo cachorro.

Nessa proposta, o aluno é conduzido ao trabalho com os mecanismos de coesão, o que o obriga a repensar ainda os aspectos da pontuação, que, segundo Silva e Brandão (1999), constituem também os nexos coesivos do texto e, conseqüentemente, a trabalhar com o uso de letras maiúsculas no início dos períodos. Verificamos que essa atividade segue os mesmos parâmetros das opções proporcionadas ao professor nas ações colaborativas, o que corrobora que oferecer alternativas ao docente é um modo de intervir em sua ZDP. Na verdade, podemos perceber que a reconstrução, a partir de opções sugeridas, discutidas e trabalhadas, mostra-se como algo comum e corriqueiro para o professor. Assim, as opções não consistem meramente receitas para imitação reprodutiva, mas, nas palavras de Valsiner e Veer (s/d, *on line*, p. 08), uma “experimentação construtiva com o dado modelo, e sua transformação em

uma nova forma – ambos em ações direcionadas para o modelo e na resultante internalização da compreensão do modelo”, tornando-se um mecanismo de desenvolvimento. Consideramos que na imitação reprodutiva não há reconstrução individual daquilo que é observado nos outros, mas apenas um processo mecânico, portanto, distanciando-se dos pressupostos vygotskianos acerca de aprendizagem e desenvolvimento; já na experimentação ou experiência construtiva – ou ainda imitação criativa, aquilo que sucede nos outros, é reelaborado pelo indivíduo; isto é, na convivência com o modelo, o indivíduo cria algo novo, próprio, o que contribui para seu desenvolvimento.

Notamos que o ensino da ortografia, da coesão e da pontuação passou a fazer parte das práticas de produção escrita na SAALP, como podemos observar nessas orientações dadas ao aluno F8, na revisão da produção das respostas a perguntas de leitura, referentes ao texto “O tesouro escondido”:

Cena 27

(Pergunta: O que os meninos estavam fazendo quando encontraram o papel encardido?)

Resposta de F8: Os meninos estavam brincando de piratas quando encontrarão um papel sujo e grosso)

Prof. – Olhe como você escreveu aqui... F8.... leia...

F8 – Encontrarão...

Prof. – Então... ‘Os meninos estavam brincando de piratas quando...’

F8 – ‘encontraram um papel sujo e grosso...’

Prof. – Então tem alguma coisa errada aqui... não tem? Lembre o que nós aprendemos... ‘encontraram’ é verbo no passado e ‘encontrarão’ é verbo no futuro... Aqui é passado ou é futuro?

F8 – Passado...

F8 – Então qual é o certo...

Prof. – Com m...

Prof. – Isso! Encontraram... veja que o “tra” é mais forte... quando é encontrarão... é o rão que é mais forte...

Cena 28

(Pergunta: Se você encontrasse um tesouro, o que faria com ele?)

Resposta de F8: Eu iria pagar as contas comprar coisas novas viajar sustentar a casa)

Prof. – Olhe aqui... você citou várias coisas que você iria fazer com o tesouro... O que nós usamos para separar essas coisas?

F8 – Vírgula...

Prof. – E antes de citar a última coisa?

F8 – ‘e’

Prof. – Então arrume isso e não esqueça do ponto final...

Cena 29

(Pergunta: Você concorda com a brincadeira feita pelo avô do menino?)

Resposta de F8: Eu não concordo com a brincadeira do avô dos meninos porque os meninos cansaram muito)

Prof. – Você escreveu ‘Eu não concordo com a brincadeira do avô dos meninos porque os meninos cansaram muito’... veja que você usou duas vezes a palavra meninos... veja aí como fica pra não repetir isso... se você vai só eliminar a palavra... se vai colocar um sinônimo... se vai trocar por um pronome...

Nesses auxílios prestados aos alunos, a coesão, a ortografia e a pontuação constituem-se como objetos de ensino em SAALP. Para tanto, tornou-se necessário que, nas ações colaborativas, esses conteúdos fossem objeto de reflexão e de conhecimento, como também proporcionar ao professor alternativas de trabalho para a sala de aula, de modo que ele pudesse realizar uma experiencição construtiva dessas opções e, então, agir de maneira autônoma e consciente. Em estudo sobre a consciência na obra de Vygotsky, Castro e Alves tomam o exemplo das relações entre mãe e filhos apresentados pelo teórico para explicar a constituição da consciência nos intercâmbios sociais:

Segundo Vygotsky, as mães dirigem a atenção dos filhos para determinados objetos ou situações. Os filhos, por sua vez, seguem as orientações das mães, assumindo, mais tarde, a direção da própria atenção e passando a desempenhar, em relação a si, o papel que antes havia sido desempenhado pelas mães. É desta forma que, para Vygotsky, libertamo-nos de nossas respostas impulsivas, imediatas e *mediadas*, e passamos a ser conscientes e capazes de controlar nosso comportamento (CASTRO; ALVES, 2012, p.08).

Nesse sentido, foi nas relações entre pesquisadora e professor, e a partir dos instrumentos que mediaram essas relações, como os textos teóricos e as opções de atividades para a SAALP, que a consciência sobre os elementos inerentes à escrita – coesão, pontuação e ortografia – instaurou-se, permitindo ao docente o desenvolvimento de um trabalho mais pensado, mais organizado e controlado em sala de aula.

Apresentamos, no Quadro 25, uma síntese e estabelecemos um paralelo entre os procedimentos durante as ações colaborativas e os avanços obtidos pelo professor durante a pesquisa. Buscamos demonstrar de que forma as ações colaborativas interferiram na ZDP do professor, desestabilizando-o e contribuindo na construção de novos conhecimentos. As ações são elencadas seguindo a ordem como aconteceram nas sessões reflexivas e em sala de aula:

Quadro 27: Procedimentos colaborativos e interferências na ZDP do professor no que se refere à ortografia, pontuação e coesão

Procedimentos colaborativos	Interferências na ZDP do professor
<p>Quanto à ortografia:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Leitura inicial do livro “Ortografia: ensinar e aprender” (MORAIS, 2001); - mediação no diálogo com os referenciais teóricos, ao longo das ações colaborativas; - retomada dos casos de regularidades e irregularidades; - consideração da ortografia como objeto de conhecimento; - reflexão acerca de atividades de ortografia comumente trabalhadas em sala de aula; - aplicação do ditado interativo em SAALP; - avaliação do ditado interativo aplicado em SAALP; - desenvolvimento de novas sessões de ditado interativo. 	<ul style="list-style-type: none"> - O professor apreende que em algumas situações o aluno precisa memorizar a escrita das palavras, enquanto que em outras pode seguir um princípio gerativo; - há um amadurecimento do professor no trato do texto teórico-metodológico; - o professor passa a verbalizar as regras ortográficas, demonstrando ampliar o nível de consciência acerca dessas regras; - torna-se apto a analisar nos textos dos alunos os tipos de erros que os alunos cometem nessa área; - torna-se mais consciente acerca dos propósitos das atividades de ortografia; - toma a ortografia como um objeto de ensino na SAALP; - em sala de aula, inicialmente verbaliza as regras para os alunos, depois passa a instigar a reflexão acerca dessas regras.
<p>Quanto à pontuação:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Análise da situação dos alunos de SAALP no que se refere ao emprego dos sinais de pontuação; - orientação ao professor acerca da necessidade de despertar no aluno a consciência acerca da pontuação; - discussão acerca de visões distorcidas sobre pontuação, propagadas na escola; - avaliação, elaboração e desenvolvimento de atividades específicas para o ensino da pontuação. 	<ul style="list-style-type: none"> - A pontuação torna-se objeto de ensino em SAALP; - o professor não se preocupa em apresentar meramente conceitos sobre pontuação, mas em conduzir os alunos a constatar, concluir e pensar acerca da funcionalidade da marca de travessão no texto; - reflete com os alunos acerca da importância da pontuação para a compreensão do texto.
<p>Quanto à coesão:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Estudo dos mecanismos coesivos; - solicitação de que o professor explicitasse seus conhecimentos acerca dos mecanismos coesivos empregados no texto; - exposição de alternativas de atividades de coesão para o desenvolvimento em SAALP; - elaboração de atividades para o tratamento da coesão textual. 	<ul style="list-style-type: none"> - O professor aponta e define os recursos coesivos, mostrando a tomada de consciência acerca do conteúdo; - reconstrói de modo próprio uma possibilidade de trabalho com esse conteúdo, realizando ações que estavam além de suas próprias capacidades; - toma a coesão como objeto de ensino.

Fonte: organizado pela pesquisadora

O conjunto de ações colaborativas, quanto aos aspectos de ortografia, coesão e pontuação, promoveu um redimensionamento na prática pedagógica em SAALP, fornecendo meios para os alunos superarem ou minimizarem as dificuldades no uso da língua escrita. Isso porque o trabalho colaborativo questionou as ações rotineiras de abordagem desses conteúdos em sala de aula e proporcionou ao professor a internalização e a apropriação de conhecimentos relacionados à ortografia, à coesão e à pontuação, o que lhe permitiu promover em SAALP um ensino de escrita mais pensado, planejado e organizado, coadunando-se com a concepção de escrita como trabalho (FIAD; MAYRINK-SABINSON, 1994; MENEGASSI, 2010b).

4.3 DIAGNÓSTICO FINAL

Como parte dos procedimentos da pesquisa-ação, realizamos o diagnóstico final. Primeiramente, focalizamos o professor da SAALP, analisando o movimento de ensino da leitura e da escrita nesse contexto, após as ações colaborativas. Posteriormente, o enfoque está no movimento de aprendizagem em leitura e escrita do aluno da SAALP, no intuito de se compreender as implicações do trabalho colaborativo no processo de aprendizagem na SAA.

4.3.1 O movimento de ensino da leitura e da escrita na SAALP após as ações colaborativas

Ao explorarmos os registros de atividades nos cadernos escolares dos alunos e o registro de conteúdos no livro de chamada do professor, verificamos que posteriormente ao desenvolvimento das ações colaborativas junto ao professor, o trabalho junto aos alunos da SAALP passou a ter como cerne o texto, diferentemente do período anterior a essas ações, quando se pontuavam, na maioria das vezes, questões gramaticais, voltadas à apropriação da metalinguagem, por exemplo, diferenças conceituais entre linguagem verbal e não-verbal e entre linguagem formal e informal; classificação e definições de sinais pontuação; abreviaturas e símbolos usados na comunicação via e-mail.

Escolhemos, assim, o período de 14/08 a 06/09 para verificação desse registro.

Agosto

14 – Fábula “O velho burrinho”. Exercícios de compreensão e interpretação, atividades de ortografia e pontuação.

- 21 – A coesão textual: como evitar repetições desnecessárias. Reescrita do texto “A girafa”.
 23 – Estudo do texto: “A causa da chuva”. O uso do travessão no texto. Reescrita com inclusão de novos personagens.
 28 – Estudo do texto: “A causa da chuva”. Exercícios de ortografia e pontuação.

Setembro

- 04 – Ditado orientado: uso do s, ss, m, n, r, rr. Correção das palavras (revisão das regras ortográficas).
 06 – Leitura compartilhada do texto “O tesouro escondido”. Exercícios de compreensão e interpretação, correção, revisão ortográfica.

Embora as anotações sejam realizadas de forma bastante vaga, é possível constatar que, no período considerado, o núcleo do trabalho pedagógico está nos textos narrativos do gênero fábula e conto. Privilegiam-se “os exercícios de compreensão e interpretação”, sugerindo que o professor agora reconhece a compreensão e a interpretação como processos diferentes, e os exercícios de ortografia. Aparece, também, o item coesão textual, com a finalidade de se ensinar o aluno a “evitar repetições desnecessárias”. Chamam a atenção, ainda, os itens “uso do travessão no texto”, que sugere um trabalho contextualizado com os sinais de pontuação, e o “ditado orientado”, ressaltando-se especificamente os casos ortográficos de regulares contextuais: s/ss; m/n e r/rr.

Na entrevista final, ao questionarmos a respeito do trabalho com a leitura junto aos alunos, o professor apresentou as seguintes considerações:

Episódio 33

Prof. – Depois que a gente discutiu aqueles textos que foi sugerido sobre a questão da leitura... aquelas etapas da leitura como decodificação... compreensão e interpretação... acho assim que ficou mais claro para mim enquanto professor... qual seria o trabalho que poderia desenvolver// Não que o trabalho não estava sendo feito... mas parece assim que um trabalho mais orientado dessas leituras que nós tivemos... até teve aquele texto ‘Perguntas sobre leitura’ né... que a gente fez a leitura e discutiu... veio a esclarecer qual seria o trabalho com a leitura pra atingir o objetivo no sentido que o aluno seja... tem lá no texto... um leitor mais crítico... que ele analise a questão dos textos (...) ficou mais clara a ideia do que fazer com os alunos... como trabalhar e qual sequência fazer... o que observar nesses alunos...

(...)

Eu acho que tem que ser os textos curtos para a SA para ele focar// Se ele ficar muito tempo lendo... pelas dificuldades que eles têm... eles acabam se perdendo na gama de informações que têm nesse texto// Acho que por ser alunos com dificuldades tem que facilitar até depois a busca de informações dentro desse texto... quanto mais longo mais dificuldades ele vai ter de buscar essas informações... por exemplo... nas atividades de compreensão ele vai ter mais dificuldades de buscar essas informações (...) textos mais curtos para a SAA trazem bons resultados... na minha opinião (...) imaginou quem lê bem devagarinho e pega um texto grande isso desestimula ele... ele vai como que perdendo essas informações que iniciaram o texto até eles chegarem lá no final...

(...)

Depois que a gente fez essas leituras... eu percebo assim que a leitura silenciosa e depois aquela leitura compartilhada... uma segunda leitura feita pelo professor dando aquelas pausas... tirando algumas dúvidas sobre algumas palavras que aparecem no texto... instigando a curiosidade deles... parece que foi uma boa técnica que a gente utilizou lá na sala... no sentido de fazer com que no final... depois da leitura silenciosa e da leitura feita pelo professor... eles já pudessem aí ter condições de fazer os exercícios de compreensão... sem ficar dúvidas sobre o texto// Às vezes uma palavra diferente que aparece... o professor está ali para solucionar essas palavras... ajudar eles a entender... às vezes até palavras que eles já conhecem o significado... mas ali... naquele contexto... dentro do próprio texto... que o professor tem que dar uma explicação melhor... fazer com que eles imaginem a situação lá que estava acontecendo... por exemplo... nesse último texto ‘Apurei os ouvidos’... o que é apurar os ouvidos...tem que parar e fazer com que eles pensem... mas aqui o que é apurar... dentro daquele texto tem um significado... pode ser que no outro texto tenha outro... por exemplo... apurar daqui um pouco é ter pressa de fazer alguma coisa... estou apurando para fazer alguma coisa...

(...)

Depois das leituras dos textos... a gente procurou fazer com que o aluno participasse de nossas discussões... envolvendo... por exemplo... questões onde o aluno teria que fazer previsões sobre o texto lido ... perguntas em que ele imagina o que aconteceu depois na história... algumas perguntas depois da leitura em que o aluno avalia se o texto atendeu as expectativas que ele tinha criado no início// Procurei fazer as perguntas seguindo uma lógica... perguntas de compreensão... depois perguntas de interpretação e antes mesmo das perguntas de compreensão algumas perguntas de pareamento... que seriam aquelas que têm a resposta lá no texto pronta// Então depende muito do texto... tem texto que facilita você fazer uma sequência onde o aluno através das respostas está montando um novo texto... em outros textos você já fica pensando... quais perguntas em vou elaborar para ter uma sequência do texto... mas eu procurei sempre seguir a sequência didática de algumas de pareamento... algumas de compreensão e outras de interpretação...

(...)

Eu vejo que todo esse trabalho com leitura... depois mais a questão da ortografia... da coesão... da pontuação...pra que eles observem o uso da pontuação... uso do travessão... acredito que trouxe resultados pra eles... e a SA se for uma atividade de leitura que não seja difícil pra eles... deveria começar dessa forma// Acho que a questão da leitura melhorou... eles mesmos relatam que melhoraram... dizem que lá na sala de aula eles utilizam o que estão aprendendo na SA...

Ao abordarmos na entrevista a questão da leitura, o professor evidencia que as leituras e discussões realizadas deram-lhe mais clareza acerca dos pontos a serem trabalhados em SAALP, mais especificamente quanto os níveis de leitura – decodificação, compreensão e interpretação e que o trabalho realizado trouxe resultados positivos na SAA. No momento em que relata a ordem de apresentação das perguntas de leitura ao aluno, o professor enfatiza a necessidade de seguir uma “lógica”, ou seja, apresentar perguntas de compreensão, as quais ele entende que sejam diferentes das perguntas de pareamento, e depois as perguntas de interpretação. Outro aspecto destacado pelo professor refere-se à importância de se oferecer textos curtos aos alunos, justificando que esses prendem melhor a atenção do aluno e lhe

permite um maior controle acerca das informações presentes no texto. Ainda, o professor opina que tanto a leitura silenciosa quanto a leitura compartilhada precisam ser trabalhadas em sala de aula, esta seguindo a aquela. Ressalta que, por meio da leitura compartilhada, instiga-se a curiosidade do aluno e pode-se ensinar o aluno a realizar inferências acerca do significado de palavras presentes no texto. Também, demonstra reconhecer a necessidade de um trabalho com as estratégias de leitura: *“envolvendo... por exemplo... questões onde o aluno teria que fazer previsões sobre o texto lido ... perguntas em que ele imagina o que aconteceu depois na história... algumas perguntas depois da leitura em que o aluno avalia se o texto atendeu as expectativas que ele tinha criado no início...”*. Além do mais, cita a preocupação com a formação de um leitor mais crítico e que participa ativamente da leitura. Todas essas noções, problematizadas nas ações colaborativas, forneceram ao professor um melhor direcionamento para o trabalho com a leitura em SAALP: *“acho assim que ficou mais claro para mim enquanto professor... qual seria o trabalho que poderia desenvolver (...) ficou mais clara a ideia do que fazer com os alunos... como trabalhar e qual sequência fazer... o que observar nesses alunos...”*.

Selecionamos para análise e discussão duas aulas em que o professor desenvolveu atividades referentes ao texto “Carroça vazia”, de Rodrigues (s/d), depois do trabalho efetuado com a leitura e a discussão dos textos teórico-metodológicos. Cada aula teve duração de 50min e contou com a participação de oito alunos. Apresentamos, inicialmente, uma síntese das atividades desenvolvidas com o texto, desde a leitura até a escrita e reescrita das respostas e, em seguida, analisamos e discutimos o trabalho docente com essas atividades, a partir do subsídio teórico e metodológico sobre as concepções e os processos de leitura e de escrita.

Após a abordagem inicial, que envolveu proposta de pré-leitura a partir do título do texto, leitura silenciosa, leitura compartilhada e comentários gerais sobre o texto, o professor entregou aos alunos uma folha com seis perguntas de leitura:

Carroça vazia

Certa manhã, meu pai, muito sábio, convidou-me a dar um passeio no bosque e eu aceitei com prazer. Ele se deteve numa clareira e depois de um pequeno silêncio me perguntou:

- Além do cantar dos pássaros, você está ouvindo mais alguma coisa?

Apurei os ouvidos alguns segundos e respondi:

- Estou ouvindo um barulho de carroça.

- Isso mesmo, disse meu pai, é uma carroça vazia.

Perguntei ao meu pai:

- Como pode saber que a carroça está vazia, se ainda não a vimos?

- Ora, respondeu meu pai, é muito fácil saber que uma carroça está vazia por causa do barulho. Quanto mais vazia a carroça, maior é o barulho que faz.

Tornei-me adulto e, até hoje, quando vejo uma pessoa falando demais, gritando (no sentido de intimidar), tratando o próximo com grossura inoportuna, prepotente, interrompendo a conversa de todo mundo, querendo demonstrar que é a dona da razão e da verdade absoluta, tenho a impressão de ouvir a voz do meu pai dizendo: “Quanto mais vazia a carroça, mais barulho ela faz...”.

RODRIGUES, Wallace Leal V. E, *para o resto da vida...* Matão, SP: Editora O Clarim, s/d.

- a) O pai e o filho estavam passeando no bosque e, de repente ouviram um barulho. O que era este barulho?
- b) O pai, depois de ouvir com atenção, disse que ela estava vazia. Como ele chegou a essa conclusão?
- c) No passeio, o filho teve uma lição que jamais esqueceu. O que ele aprendeu com a frase: “Quanto mais vazia a carroça mais barulho ela faz”?
- d) O filho comparou uma carroça com uma pessoa. Quais os defeitos que uma pessoa “vazia” pode ter?
- e) O que posso fazer para não ser comparado com uma “carroça vazia”?
- f) Com base nas informações dadas nas respostas anteriores, escreva o que você entendeu do texto.

Disse-lhes que para responder algumas questões seria preciso voltar ao texto, reler, enquanto que para responder outras eles teriam que interpretar. O professor pediu que as respostas dadas fossem completas. No decorrer da atividade, passou nas carteiras, para ler as respostas dadas pelos alunos, sanar dúvidas e auxiliá-los, quando necessário. Em seguida, solicitou que alguns lessem as respostas e fez alguns comentários, na medida em que liam. Nos comentários, o professor pediu que alguns complementassem as respostas, comparou diferentes respostas surgidas e esclareceu alguma questão de ordem ortográfica.

No que se refere à leitura, constatamos que o professor promoveu atividades de pré-leitura, as quais, segundo Taglieber e Pereira (1998) e Solé (1998), têm por objetivos conduzir a motivação e, conseqüentemente, a construção de objetivos para a leitura, ativar os conhecimentos prévios do aluno sobre o conteúdo textual, bem como incitar a produção de previsões e de perguntas sobre o texto. Para tanto, propôs questionamentos a partir do título:

Cena 30

Prof. – Antes de eu entregar o textos pra vocês... imaginem que o texto tenha esse título aqui... “Carroça vazia” (*escrevendo no quadro*)... aí eu pergunto... o que vem na cabeça?

L26 – Uma carroça vazia...

Prof. – Sim... uma carroça vazia... mas essa carroça está onde? Que tipo de carroça é essa? Onde ela está? Quando eu falo de carroça eu lembro de quê? Uma cidade... um centro?

L23 – Um sítio...

Prof. – Um sítio...

L26 – Um terreno...

Prof. – Um terreno... um campo... plantações... pode vir na cabeça de uma pessoa que quem usava a carroça talvez não conseguiu produzir nada... por isso ela está vazia...

F8 – Pode ser que descarregaram já...

Prof. – Já descarregaram a carroça?... então alguém já trabalhou!?

F8 – Não tem ninguém... nada em cima...

Prof. – Não tem nada em cima... Vocês já viram uma carroça?

Alunos – Sim...

Prof. – Existe diferença entre carroça vazia e carroça que esteja carregada com alguma coisa?

Alunos – (Silêncio)

Prof. – O que mais? Deve ter vindo mais alguma coisa na cabeça de vocês?

L23 – Que vendia as coisas e voltou com a carroça vazia...

Prof. – Então... um cara que produzia e vendia as coisas... por exemplo numa feira... e voltou com a carroça vazia pra casa?

L23 – Sim...

Prof. – Ok... pode... então quando temos um título... esse título já nos traz alguma informação... lembram do que falamos nas aulas anteriores? (...) então ilustração... título... a fonte de onde o texto foi tirado... me servem como pista para eu fazer umas previsões... então eu começo imaginar do que vai tratar esse texto... (...) Depois da leitura nós vamos ver se realmente essas previsões se confirmaram... ou seja... se aquilo que eu pensei realmente vai estar lá no texto... (...)

L26 – Mas sempre tem alguma coisa na carroça... poeira... casca de lenha...

Prof. – Sempre alguma coisa tem... né... (*risos*) nem que seja poeira... casca de lenha... então você está imaginando que a carroça vazia era de um lenhador...alguém que estava trabalhando com lenha... ou alguém que andou por uma estrada que estava empoeirada? Vamos ver se isso se confirma...

Podemos conferir, nessas interações iniciais, que o professor estimula a produção de previsões sobre o texto a partir de informações a respeito de fatos do cotidiano e do conhecimento de mundo – “*mas essa carroça está onde? Que tipo de carroça é essa? Onde ela está? Quando eu falo de carroça eu lembro de quê?*”, provocando a participação do aluno desde o início do processo e favorecendo as possibilidades de atenção e compreensão no momento da leitura. Além disso, traz esclarecimentos acerca da importância do título, comentando que esse elemento serve “*(...) como pista para eu fazer umas previsões... então eu começo imaginar do que vai tratar esse texto*”, além de estabelecer articulações entre a pré-leitura e a leitura – “*Depois da leitura nós vamos ver se realmente essas previsões se confirmaram... ou seja... se aquilo que eu pensei realmente vai estar lá no texto...*”; “*Vamos ver se isso se confirma...*”, o que contribui para que o aluno institua uma finalidade para a leitura e compreenda a razão da atividade de pré-leitura. Essa situação mostra-se bastante diferente da apresentada no diagnóstico inicial, em que os comentários anteriores à leitura não eram vinculados ao texto, portanto, não se constituíam como atividades de pré-leitura, conforme discutidas por Taglieber e Pereira (1998), Solé (1998) e Menegassi (2010f).

Posteriormente às interações iniciais, o professor solicitou a leitura silenciosa do texto, momento em que os alunos tiveram o primeiro contato com o material e puderam constituir significados individuais para a leitura. As especificidades da leitura silenciosa e da leitura em

voz alta foram abordadas nas ações colaborativas, demonstrando resultados satisfatórios, pois o professor aprendeu que nem todos os textos cabem a uma leitura em voz alta com muita eficácia; compreendeu também que, para um texto como “Carroça vazia”, a leitura silenciosa permite ao leitor ir formando uma imagem da descrição apresentada pelo narrador, propiciando-lhe a produção de sentido do texto (MENEGASSI, 2010g).

Após a leitura silenciosa, o professor voltou às previsões realizadas antes da leitura, recurso importante para ensinar o aluno a verificar e avaliar as hipóteses levantadas anteriormente:

Cena 31

Prof. – E aí... aquelas previsões que fizemos... aquilo que nós imaginamos se confirmou ou não?

Alunos – Não...

Prof. – Não era lenhador?

Alunos – Não...

Prof. – Não estava vendendo nada?... Não tombou a carroça... por isso ela estava vazia?

Alunos – Não...

F8 – A carroça estava andando na estrada... fazendo um barulhão e daí o pai dele perguntou pro filho... se estava escutando um barulho... daí ele escutou o barulho de carroça...

Prof. – Ah! Então vamos lá... o professor vai ler o texto pra vocês...

Esse retorno às discussões da pré-leitura não acontecia nas práticas de leitura anteriormente às ações colaborativas, como percebemos no diagnóstico inicial, quando as perguntas dirigidas aos alunos geralmente distanciavam-se do texto, não proporcionando qualquer contribuição para a construção dos sentidos textuais.

Avaliamos que, embora tenha ocorrido um trabalho pertinente com as estratégias de leitura – previsão, verificação e avaliação, notamos, no retorno às predições realizadas, que o professor deteve-se apenas naquilo que não foi confirmado no texto – “*Não era lenhador?/ Não estava vendendo nada? Não tombou a carroça?*”. Desse modo, consideramos que a discussão das seguintes questões: a) por que razão as antecipações foram inadequadas; b) em que momento os alunos perceberam essas inadequações; c) que antecipações estariam em consonância com o conteúdo textual (MENEGASSI, 2010f), poderia promover um aprofundamento no ensino das estratégias de leitura. Solé (1998), baseando-se em Cooper (1990), ressalta que as atividades antes da leitura, se não forem conduzidas de forma correta, desviando-se da temática e dos aspectos principais do texto, podem cansar os alunos ou não lhes proporcionar uma organização clara. Nesse sentido, na pré-leitura e na verificação das

antecipações realizadas, são sintetizados os elementos mais relevantes, que ajudarão os aprendizes a enfrentar a leitura de modo mais eficaz.

Outro aspecto que salientamos refere-se ao fato de que, diante do posicionamento do aluno F8, o qual procurou fazer um resumo do lido, mostrando a constituição de significados individuais para a leitura – “*A carroça estava andando na estrada... fazendo um barulhão e daí o pai dele perguntou pro filho... se estava escutando um barulho... daí ele escutou o barulho de carroça...*”, o professor apenas manifesta concordância, proferindo um “Ah!”, mas não instiga o aluno a concluir o seu entendimento do texto, interrompendo-o para realizar a leitura – “*Então vamos lá... o professor vai ler o texto pra vocês...*”. Segundo Geraldi, “um leitor que não oferece às palavras lidas as suas contrapalavras, recusa a experiência de leitura” (2002, p. 06). Assim sendo, ao interromper a réplica do aluno, o professor conduz a um exercício de leitura monológica, revelando dificuldades de articular as diferentes vozes que circulam em sala de aula, exercício esse que reproduz suas vivências escolares de leitura, suas experiências na formação inicial e contínua e sua prática cotidiana em sala de aula.

Compreendemos que essa atitude se deve também ao fator tempo pedagógico, que muitas vezes tolhe a interação em sala de aula e faz com que as atividades sejam desenvolvidas às pressas para que os deveres, por parte do professor e dos alunos, sejam cumpridos. Conforme destaca Tardelli (2002), o tempo cronológico em sala de aula está a serviço da quantidade e não da qualidade de ensino e, por isso, leva à homogeneização do conhecimento. Ao priorizar a quantidade, segundo a autora, não se abre espaço para exposições, relatos de experiência, reflexões, críticas, debates e cruzamento de vozes, próprios de uma leitura réplica (MENEGASSI, 2010a; ROJO, 2009), porque os alunos poderão prolongar ou desviar o assunto e dilatar o tempo, ameaçando o cumprimento das tarefas dentro do prazo determinado pela instituição. Assim, na Cena 31, deixar o aluno concluir a compreensão da leitura poderia, na visão do professor, desestabilizar o controle do tempo pedagógico previamente estipulado e, dessa forma, ocasionar o não cumprimento da quantidade de exercícios previstos.

Na sequência das atividades em SAALP, o professor procurou realizar a leitura compartilhada do texto, dizendo aos alunos: “*...Vou fazer algumas pausas e quero a participação de vocês... eu quero que vocês participem no sentido de dizer aquilo que vocês conseguiram entender...*”. A leitura compartilhada foi elemento de discussão nas ações colaborativas, sendo entendida como uma prática em que o professor e o aluno dialogam

enquanto lêem o texto conjuntamente, formulam previsões e perguntas sobre o texto, avaliam as previsões realizadas, buscam respostas às perguntas, esclarecem dúvidas, resumem as ideias, relacionam as informações textuais com o conhecimento prévio armazenado (SOLÉ, 1998; MENEGASSI, 2010f). Avaliamos que a prática desenvolvida pelo professor não correspondeu a uma leitura compartilhada e, sim, dirigida, visto que a condução da leitura foi de total responsabilidade do professor: apenas o professor realizou os questionamentos, ficando a cargo do aluno apenas respondê-los, sucintamente. Pode ser que, se o texto teórico oferecido ao professor e as discussões realizadas, nas ações colaborativas, fossem a partir de Solé (1998), haveria um maior aprofundamento no assunto do que a partir de Bortoni-Ricardo, Machado e Castanheira (2010), que trazem apenas uma síntese teórica de aspectos da leitura compartilhada, denominando-a de leitura tutorial. Por outro lado, podemos ponderar que, em SAALP, em razão das próprias dificuldades dos alunos, a atuação do professor necessitaria ser mais incisiva num primeiro momento, para que ocorresse a compreensão da leitura. Nesse caso, a leitura dirigida se mostraria pertinente na prática inicial nesse contexto; aos poucos, o professor conduziria os alunos a uma maior participação nas tarefas, até que a leitura compartilhada pudesse se efetivar de fato.

Percebemos que os questionamentos realizados durante a leitura do professor foram voltados na maioria das vezes ao significado das palavras no texto:

Cena 32

Prof. – ‘Certa manhã, meu pai muito sábio, convidou-me a dar um passeio pelo bosque e eu aceitei com prazer’... O que é sábio para vocês?

F8 – Sabido...

Prof. – Sabido? Aquele que tem sabedoria? Uma pessoa...

L23 – Que sabe das coisas...

Prof. – Que sabe das coisas... que entende daquilo... né? As pessoas conseguem saber de todas as coisas?

Alunos – Não...

Prof. – Cada uma entende das coisas que faz... por exemplo... o professor entende de dar aula... o professor por exemplo não adianta querer fazer serviço de eletricista... então as pessoas são sábias dependendo do lugar onde elas estão... do lugar onde elas conhecem... então o pai nesse momento era considerado uma pessoa muito sábia... conhecia daquilo que fazia...

(...)

Prof. – ‘Convidou-me a dar um passeio no bosque’... o que é bosque? O que tem no bosque?

(...) o que quer dizer ‘com prazer’? (...) O que significa a palavra deteve? (...) O que é uma clareira?

(...)

Prof. – ‘...a dona da razão e da verdade absoluta’... vocês conhecem alguém que quer ser sempre a dona da razão e da verdade? (...)

Nessa Cena, há um esforço do professor em instigar a participação dos alunos na leitura e levá-los à compreensão do texto, por meio da leitura compartilhada. No entanto, ele ainda demonstra dificuldades em trabalhar essas questões, pois realiza um excesso de interrupções durante a leitura e se atém principalmente nos significados dos itens lexicais, deixando de lado a relação entre as informações textuais, a apreensão das ideias basilares e a compreensão global do texto, o que desestimulou o envolvimento do aluno com a leitura.

Notamos, assim, que os alunos participaram de forma mais ativa no início da leitura, embora com respostas sucintas às perguntas formuladas pelo professor. No decorrer da leitura, a voz dos alunos foi cessando até que no final predominou apenas a voz do professor que, em vez de fomentar a reflexão e o raciocínio, optou por explicar o texto somente:

Cena 33

Prof. – ‘tenho a impressão de ouvir a voz do meu pai dizendo: ‘Quanto mais vazia a carroça, mais barulho ela faz...’... então o filho nesse sentido ele pegou pra vida dele algumas coisas que ele aprendeu com o pai lá no passeio... ele aprendeu alguma coisa com esse passeio... mesmo uma frase que o pai disse foi suficiente para ele imaginar aquela frase no dia a dia dele... pra vida dele... o que aquilo me serve... saber que uma carroça vazia faz muito barulho... então o filho depois desse passeio teve um ensinamento// O texto não é uma fábula... mas traz um ensinamento... então a gente tem que pensar nesse sentido o que esse texto quer nos ensinar... pra que ele serve na nossa vida... assim como o filho aprendeu alguma coisa com ele... ok?// Depois dessa leitura... comentários... espero que tenha esclarecido algumas dúvidas principalmente nessas palavras que a gente deu uma paradinha pra conversar...

Nessa exposição, o professor não instiga mais os alunos, formulando novas questões que poderiam ampliar o conhecimento, talvez desanimado pela pouca participação obtida, ou quem sabe pressionado, novamente, pelo controle do tempo cronológico (TARDELLI, 2002), que não permite estender a conversação a respeito do texto. Apaga-se, nesse momento, o pressuposto básico da leitura compartilhada em sala de aula: a interação com os alunos, a fim de conduzi-los à compreensão do texto.

Ressaltamos, também, que, na Cena 33, o professor menciona algumas vezes que o filho aprendeu algumas coisas com o pai e que o texto traz um ensinamento, mas não debate com os alunos qual foi o aprendizado obtido pelo filho nem qual ensinamento é trazido pelo texto, elementos que não estão explícitos na materialidade do texto, mas precisam ser construídos por meio de inferências. O professor deixa transparecer, assim, a sua visão de que as inferências emergem naturalmente na leitura, não necessitando ser ensinadas em SAALP.

Em razão das questões apontadas, na prática de leitura, que é uma das estratégias inerentes ao planejamento das respostas, os alunos foram pouco incitados a analisar, relacionar informações, refletir e discutir a respeito do conteúdo textual. Nas ações colaborativas, uma das atividades dadas ao professor a partir da leitura do texto “O leitor e o processo de leitura” (MENEGASSI, 2010a) foi:

“Aponte cinco características do leitor crítico que você considera que consegue atender durante as suas aulas. Aponte outras cinco que você acha que na maioria das vezes não consegue trabalhar/ atingir.”

Podemos perceber que as características da criticidade em leitura foram apenas tratadas genericamente e não debatidas e relacionadas à prática em sala de aula, trazendo-se à tona que essas noções precisam ser melhor aprofundados na formação contínua do professor, por meio de análise e discussão acerca de cada elemento da leitura crítica e reflexão de como cada um deles pode ser abordado na leitura em SAALP.

Na sequência da aula, o professor trabalhou as perguntas de leitura. Na elaboração dessas perguntas, o trabalho docente evidencia a abordagem do processo da leitura – decodificação, compreensão, interpretação e retenção (MENEGASSI, 2010a), discutido nas ações colaborativas.

- a) O pai e o filho estavam passeando no bosque e, de repente ouviram um barulho. O que era este barulho?
- b) O pai, depois de ouvir com atenção, disse que ela estava vazia. Como ele chegou a essa conclusão?
- c) No passeio, o filho teve uma lição que jamais esqueceu. O que ele aprendeu com a frase: “Quanto mais vazia a carroça mais barulho ela faz”?
- d) O filho comparou uma carroça com uma pessoa. Quais os defeitos que uma pessoa “vazia” pode ter?
- e) O que posso fazer para não ser comparado com uma “carroça vazia”?
- f) Com base nas informações dadas nas respostas anteriores, escreva o que você entendeu do texto.

O professor organiza perguntas de resposta textual (MENEGASSI, 2010c; 2011), como a) e b), as quais determinam que a escolha de informações seja pautada exclusivamente no texto; perguntas de resposta inferencial (MENEGASSI, 2010c; 2011), como c) e d), em que a escolha de informações advém do diálogo entre o leitor, a pergunta e o texto; e perguntas interpretativas, nas quais o elenco de informações depende de o leitor ir além do que leu e produzir palavras próprias (MENEGASSI, 2010c, 2011), conforme constatamos na pergunta e). Avaliamos que essa organização e sequenciação das perguntas mostram-se adequadas para o contexto da SAALP, propiciando o desenvolvimento do leitor.

Em sala de aula, para melhor orientar o aluno na seleção de informações apropriadas à produção das respostas, o professor fez alguns esclarecimentos aos alunos: *“Nós vamos fazer alguns exercícios... esses exercícios alguns vocês têm que voltar no texto... as respostas estão de acordo com o texto... e os outros são de interpretação... os de interpretação vocês encontram as respostas prontas no texto? (...) Interpretar é mostrar aquilo que aprendeu com o texto... no caso do texto que nós lemos, o filho não aprendeu alguma coisa!? Não interpretou aquela frase e colocou isso para a vida dele!?”*; *“pergunta de interpretação é baseada em meus conhecimentos e nas informações que o texto me traz... se o texto me deu várias informações mais aquilo que eu acho... aquilo que eu penso... mais as minhas informações... eu vou conseguir montar a minha resposta”*; *“Então tem respostas que você tem que voltar no texto... reler... e respostas interpretativas...que são as opiniões de vocês...”*.

A organização das perguntas de leitura e os comentários em sala de aula dialogam com as leituras e discussões efetuadas nas ações colaborativas, nas quais buscamos refletir o processo da leitura para que o professor adquirisse subsídios para desenvolver em SAALP um procedimento gradativo de apropriação dos sentidos possíveis no texto. Visualizamos, assim, que o professor mostra consciência das modalidades de perguntas, preocupando-se em diferenciar as perguntas de resposta textual das de resposta interpretativa, situação bastante distinta da exposta no diagnóstico inicial, quando a organização das perguntas, apenas de nível interpretativo, não se fundamentava na concepção processual de leitura, portanto, não levava em conta as etapas que compõem o processo da leitura; quando, também, não se promovia em sala de aula qualquer orientação ou discussão quanto às modalidades de perguntas.

Entretanto, parece que a necessidade de se prestar atenção ao ordenamento das perguntas, conforme defende Menegassi (2010c; 2011), corroborado pela pesquisa de Rodrigues (2013), não ficou clara, não está amadurecida no professor, conforme observamos na Cena 34, quando o professor orienta os alunos, diante da dificuldade na execução da resposta inferencial:

Cena 34

Prof. – Uma dica pra vocês... quando vocês estiverem fazendo prova... seja lá do que for... matemática... geografia... história ou português... tem vários exercícios pra fazer... chegou na letra c) igual essa aqui... que é a mais difícil... vocês demoram um pouco mais de tempo pra fazer... a coisa não está andando... você vai ficar ali até bater o sinal? ... É assim que faz? Não!! O que você faz? ...Pula a letra c) se está difícil... pula o exercício que está difícil e vai

fazer os outros... resolve todos os demais e depois vocês voltam para aquele que está mais difícil... que vai precisar mais tempo para resolver...

Nessas instruções, o professor sugere que o aluno, diante da dificuldade, ignore a pergunta inferencial – *“Pula a letra c) se está difícil”* – e passe para a solução das outras, sendo uma delas inferencial e uma interpretativa. Porém, sem entender a pergunta c) – a qual requisita ao aluno explicar o que o filho aprendeu com a frase *“Quanto mais vazia a carroça mais barulho ela faz”* – o aluno não consegue responder as subseqüentes – as quais dependem da compreensão da pergunta c) – e, desse modo, não consegue avançar no processo da leitura. Portanto, o professor demonstra não ter assimilado que as perguntas precisam atender uma ordem crescente de dificuldades, de modo a conduzir o leitor a uma progressiva reflexão sobre o texto com o qual está interagindo. Avaliamos que o professor ordenou as perguntas, referentes ao texto “Carroça vazia”, de forma adequada porque provavelmente repetiu o modelo proposto nos roteiros de discussão, sem ainda tomar consciência do porquê do ordenamento e da sequenciação sugeridos.

Verificamos, ainda, nesse episódio, que o elemento tempo cronológico (TARDELLI, 2002) interfere novamente na condução do trabalho pedagógico – *“...vocês demoram um pouco mais de tempo pra fazer... a coisa não está andando... você vai ficar ali até bater o sinal?”*, atropelando o processo de escrita e obstruindo as reflexões e o diálogo do aluno com o texto. Consideramos que tal problema foi decorrente também da falta de avaliações, reflexões e discussões mais direcionadas e esmiuçadas nas ações colaborativas. Podemos perceber que as questões propostas nos roteiros de discussão acerca do processo de leitura foram muito amplas, genéricas, ou ainda requisitavam somente a identificação de elementos. Os comandos reproduzidos a seguir, retirados dos roteiros, evidenciam essa constatação:

De acordo com Menegassi, por ser um processo, a leitura se desenvolve em etapas, sendo elas: a decodificação, a compreensão, a interpretação e a retenção. Reflita sobre as etapas da compreensão e interpretação, a partir das perguntas de leitura elaboradas para o texto “Escova de dentes: como fazíamos sem”.

Tendo em vista a Matriz de Referência da Prova Brasil, verifique que tópico e descritor é contemplado em cada uma das perguntas propostas para o texto “O cão e o lobo”.

A partir da leitura “Perguntas de leitura” (MENEGASSI, 2010), aponte que características devem apresentar as perguntas de leitura trabalhadas pelo professor em sala de aula.

Podemos averiguar que nenhuma das atividades relacionadas ao processo de leitura requisita atenção ao ordenamento das perguntas. Além disso, a primeira questão mostra-se muito ampla, dificultando ao professor pensar as especificidades de cada uma das etapas do processo, e as atividades seguintes solicitam meramente a identificação de informações. Seria mais produtivo que elaborássemos para o professor questões mais pontuais, que partissem da identificação de elementos, passando pela análise e, então, conduzissem à transformação. Por exemplo: *Identifique se as questões apresentadas para o texto X são de compreensão ou de interpretação. A ordem de apresentação das perguntas apresentadas segue algum critério? O que uma pergunta de compreensão exige do leitor? O que uma pergunta de interpretação exige por parte do leitor/ produtor da resposta? Partindo das respostas anteriores, as perguntas de leitura precisam seguir a um ordenamento específico? Por quê?.* A discussão acerca dessas propostas possibilitaria ao professor entender que a compreensão é fator imprescindível para que se desenvolva a interpretação (MENEGASSI, 1995; 2010a).

Em um dos momentos da entrevista final, o professor reconhece a dificuldade no trabalho com as perguntas de leitura, mencionando a questão das inferências:

Episódio 34

Prof. – Pra mim o que foi mais difícil foi entender o trabalho com as inferências... demorou um pouco para eu entender o que era inferência e mais ainda de trabalhar com os alunos a inferência... (...) eu li novamente todo o material que a gente trabalhou (...) entendo assim que a inferência não está no texto e nem exclusivamente em mim... como leitor... mas nesse espaço entre nós... (...) na aula passada eu trabalhei um texto que se chamava ‘Boas maneiras’... que falava que os adultos nem sempre são muito educados... tinha lá uma frase que dizia ‘ofendem os outros motoristas ou os pedestres’... aí eu expliquei pros alunos que tem muita coisa que o autor do texto não coloca... mas a gente como leitor tem que levar pro texto... completar aquilo que falta... aí nós discutimos de que forma os motoristas ofendem os outros motoristas ou pedestres...com xingamentos... gestos... até socos... e porque ocorre isso... porque o pedestre atravessou na frente do carro... porque um motorista deu luz alta... então tudo isso eu expliquei que são as inferências... e depois então que nós passamos pra interpretação... aí eu trabalhei com eles sobre o que eles achavam daquelas atitudes... se eles já tinham presenciado essa situação...

Nesse Episódio, o professor apresenta a produção de um conceito de inferência, entendendo-o como aquilo que acontece no espaço entre o texto e o leitor, bem como demonstra como esse processo foi trabalhado com os alunos. De forma semelhante ao que foi revelado em outros episódios, o professor procura reproduzir a teoria aos alunos, como se estivesse explicando para si próprio a elaboração inferencial, o que consiste numa fase do processo de constituição de sua autonomia docente. Percebemos nesses apontamentos a

continuidade do processo de formação do professor, pois ele revela, nas novas leituras e trabalhos realizados em SAALP, uma ampliação de seus conhecimentos sobre a inferenciação e o processo de leitura.

No trabalho com a produção das respostas referentes ao texto “Carroça vazia”, o professor pediu que as respostas dadas fossem completas, lembrando que a resposta completa é “*aquela em que eu pego parte da pergunta... uso lá na resposta e aí vou pra informação*”. Ainda, solicitou que os alunos lembrassem-se de que a resposta é sempre um pequeno texto e que deve ser iniciada com letra maiúscula. Esses esclarecimentos mostraram-se bastante positivos, evidenciando que a Resposta, após as ações colaborativas, passou a ser caracterizada como produção textual a ser ensinada nas aulas de Língua Portuguesa em SAALP.

Na etapa da execução da produção escrita das respostas, em que os alunos executaram a tarefa de responder as perguntas de leitura, o professor auxiliou nas condutas de construção das frases, na organização da estrutura composicional do gênero, na coerência das informações apresentadas como também na articulação das informações com elementos coesivos, procedimentos indispensáveis quando se trata do contexto da SAA.

Para a produção das primeiras questões – as de resposta textual, as ajudas do professor incidiram na construção composicional do gênero:

Cena 35

Prof. – ‘O pai e o filho estavam passeando no bosque e, de repente, ouviram um barulho. O que era este barulho?’... Lembre-se de alguns detalhezinhos... estou começando a responder... estou montando um pequeno texto... não estou? Início com o quê?

L26 – Com letra maiúscula...

Prof. – O que mais?

L23 – Deixo espaço para o parágrafo...

Prof. – Ok... A resposta é completa... Vou fazer com vocês aqui no quadro... O pai e o filho estavam passeando no bosque e de repente ouviram um barulho. O que era este barulho?

A27 – Uma carroça...

Prof. – Vou escrever só isso? Quero resposta completa... Como faço então?

L26 – Era o barulho de uma carroça...

Prof. – O que mais posso escrever?

L23 – Eles ouviram o barulho de uma carroça...

L23 – Eles... quem?

Prof. – O pai e o filho... Então... (*escrevendo no quadro com auxílio dos alunos*) O pai e o filho estavam passeando e ouviram o barulho de uma carroça... Observem que a resposta direta seria só... uma carroça... Observem que ‘O pai e o filho estavam passeando e ouviram o barulho’ está na minha pergunta... Resposta completa é quando eu pego parte da pergunta e daí vou pra informação que foi solicitada...

Conferimos, nesse diálogo, que o professor se detém na estrutura composicional da resposta, solicitando a resposta completa, que é novamente definida pelo docente como “*um pequeno texto*”, “*Resposta completa é quando eu pego parte da pergunta e daí vou pra informação que foi solicitada*”. Consideramos, todavia, que os dados textuais precisariam ser levantados e discutidos com os alunos, de modo a possibilitar-lhes um diálogo mais fecundo com o texto e, conseqüentemente, réplicas mais ativas. Seria importante, então, o retorno à etapa do planejamento, com a releitura e discussão da passagem que dá origem à resposta, verificando-se, inclusive, se o aluno percebeu que é somente após a confirmação do pai “*- Isso mesmo, disse meu pai, é uma carroça vazia*” que é possível identificar o barulho ouvido pelos dois personagens. Assim, a articulação entre as etapas do planejamento e da execução, na escrita das respostas, poderia proporcionar maiores progressos no desenvolvimento da competência de leitura e de escrita do aluno de SAALP.

A falta de cuidado com as informações textuais – algo constatado na condução das atividades de pré-leitura, na leitura dirigida e na discussão oral do texto – pode ser verificada também na própria elaboração das perguntas de leitura. As perguntas de resposta textual referem-se apenas aos dados iniciais do texto, comprometendo a construção dos sentidos textuais, pois a localização de informações é concomitante e recursivamente utilizada pelo leitor durante todo o processamento do texto (MENEGASSI, 2010a).

O descaso com o texto repercutiu na execução das respostas inferenciais e interpretativas. Os alunos demonstraram dificuldades na execução da produção escrita dessas modalidades de resposta, visto que houve pouca reflexão acerca do conteúdo do texto, não houve um trabalho efetivo com as informações textuais.

Cena 36

Prof. – ‘No passeio, o filho teve uma lição que jamais esqueceu.’ O que é lição?

(Silêncio)

Prof. – Teve um aprendizado... não foi? O filho não aprendeu? Ele era criança e foi no bosque passear com o pai... e depois diz lá... ‘me tornei adulto e ainda lembro dessas palavras’... teve uma lição que jamais esqueceu... o que ele aprendeu com a frase: ‘Quanto mais vazia a carroça mais barulho ela faz’?

(Silêncio)

Prof. – Agora é uma resposta mais difícil de fazer... Afinal de contas... o que esse filho aprendeu com essa frase? Ele aprendeu alguma coisa... não foi? Tá lá no finalzinho do texto umas pistas... como você vai fazer... você vai reler o final do texto... e aí montar sua resposta... essa resposta não está totalmente pronta lá no texto pra você ir lá e encontrar... você tem que ler e organizar tua resposta com base no texto também... mas você pode tirar tua conclusão daquilo que ele aprendeu com aquilo... ele aprendeu carroça vazia faz muito barulho... o que é

isso para a vida dele? Que ensinamento trouxe? O que ele aprendeu com isso? Essa é uma das mais difíceis de fazer...

(Silêncio)

(...)

Prof. – Pensando assim... pessoas... em relação às pessoas... esqueçam a carroça ... transforme isso pra nossa convivência social... com as pessoas... o que o homem aprendeu?

(Silêncio)

Prof. – Difícil essa né? L23... posso pegar a tua?

L23 – Não terminei... Agora que eu entendi...

Prof. – Agora que você entendeu a pergunta c)? O que você entendeu?

L23 – Ah... tipo assim... uma pessoa vazia é que não tem amor... carinho... não vai ser tratada bem...

Prof. – Então a L23 respondeu que ele aprendeu que uma pessoa vazia é aquela não tem amor carinho... consequentemente... ela não vai ser tratada bem... certo!

(...)

Prof. – Vamos pensar juntos... o que é uma pessoa vazia?

L26 – Não tem amor... não tem carinho...

Prof. – Não tem carinho... O que mais? Leiam lá no final do texto (*olhando brevemente o texto*): trata com grossura as pessoas... fala demais... interrompe as pessoas...

Na Cena 36, diante do silêncio dos alunos às indagações, o professor refaz o questionamento, “*(...) esqueçam a carroça ... transforme isso pra nossa convivência social... com as pessoas... o que o homem aprendeu?*”, ao que L23 responde “*uma pessoa vazia é que não tem amor... carinho... não vai ser tratada bem...*”, resposta aceita pelo professor, mas distanciada da discussão proposta pela pergunta e pelo texto. As dificuldades obrigam o professor a solicitar que os alunos retomem as informações textuais, as quais foram negligenciadas durante a etapa de execução das respostas textuais: “*Tá lá no finalzinho do texto umas pistas... como você vai fazer... você vai reler o final do texto... e aí montar sua resposta...*”, demonstrando-se que a execução das respostas inferenciais e interpretativas depende da execução bem sucedida e direcionada de respostas textuais.

Em razão das dificuldades apresentadas pelos alunos, constatamos que a preocupação com a produção de respostas completas, exigidas na produção das respostas textuais, deixa de existir. O professor se deteve exclusivamente nos aspectos da temática, nesse segundo momento, deixando de explorar a estrutura composicional da resposta.

A Cena 37 demonstra como o professor conduziu a produção da resposta à pergunta e): “*O que posso fazer para não ser comparado com uma ‘carroça vazia’?*”

Cena 37

Prof. – Na letra e) agora... eu quero saber... eu como pessoa... como aluno... como criança... como pré-adolescente que vocês são... o que eu posso fazer para não ser comparado com uma carroça vazia? Pra que as pessoas não fiquem dizendo pra mim... você parece uma carroça

vazia... o que que eu posso fazer? O que eu tenho que ser? Como eu devo agir para não ser comparado com uma carroça?

L26 – Bom!

Prof. – Uma pessoa boa! O que é uma pessoa boa?

L26 – Inteligente!

Prof. – Inteligente! O que mais?

F8 – Tem que ter amor!

Prof. – Tem que ter amor... tratar as pessoas bem... com carinho... ok? Então aqui já juntamos vários elementos para dar essa resposta... e mais alguns que vocês também podem estar formulando...

(...)

Prof. – Aqui na escola nós vemos bastante carroça vazia?

L23 – Como tem... meu Deus! Muita boca suja...

Prof. – E nós vamos ver depois o que nós podemos fazer pra essa carroça vazia diminuir esse barulho! É isso que eu quero aí!

No diálogo, o professor procura envolver o aluno na atividade, estimulando-o a apresentar uma resposta: “*O que é uma pessoa boa?*”; “*O que mais?*”; apresentando nova questão interpretativa: “*Aqui na escola nós vemos bastante carroça vazia?*”. No entanto, o texto é esquecido. Conforme Menegassi, as perguntas de resposta interpretativa “remetem o leitor a elaborar uma resposta pessoal. Contudo, não vale qualquer resposta. A produção de sentidos está necessariamente atrelada às perguntas anteriores” (MENEGASSI, 2010c, p. 181) e ao material textual.

Ao considerarmos o conjunto das orientações dadas aos alunos para a produção das respostas, são nítidos os avanços do professor, comparando-se com a situação anterior às ações colaborativas, quando nenhum auxílio era dado aos alunos. O professor procura orientar, individual e coletivamente, o aluno na seleção de informações apropriadas à produção das respostas; passa a defender e orientar a elaboração da resposta completa; busca auxiliar o aluno a organizar textualmente as respostas; demonstra consciência das modalidades de perguntas; esforça-se para que o aluno participe da construção da resposta, instigando-o a responder e a opinar; passa a dar valor ao texto, às informações explícitas e que podem ser inferidas. Assim, aprende que a resposta precisa ser ensinada em SAALP.

A etapa da revisão, que consiste na avaliação crítica do texto produzido, com vistas a propiciar o crescimento textual, ocorreu durante e logo após a execução das respostas. Como esse processo ainda não se mostrava amadurecido nos alunos da SAALP, a revisão foi efetuada a partir da perspectiva do professor, que além de identificar problemas, tecer comentários e dar direcionamentos para a reescrita, instigou constantemente os alunos a interagirem com o próprio texto, dizendo-lhes: “*Quando você termina a resposta... leia tudo*

de novo e aí você já acha o erro”; *“Leia a resposta pra ver se é isso mesmo que você precisava dizer...”*. Assim, por meio dessas direções, o professor buscou ensinar o próprio aluno a levantar os aspectos a serem alterados, o que, segundo Menegassi (2010b), constitui a estratégia ideal de revisão, que precisa ser trabalhada nos alunos de SAALP para que eles possam, futuramente, assumir a posição de autocorretores competentes de seus textos.

Constatamos que as diferentes modalidades de respostas trabalhadas em SAA proporcionaram diferentes pontos de vista no processo de revisão. Assim, enquanto que, nas respostas textuais, a revisão evidenciou a estrutura composicional do gênero, nas respostas inferenciais e interpretativas, evidenciou o conteúdo textual.

No que se refere à revisão das respostas textuais, o professor voltou a preocupação para a resposta completa, como observamos nas orientações para a resposta da pergunta b) *“O pai, depois de ouvir com atenção, disse que ela estava vazia. Como ele chegou a essa conclusão?”*:

Cena 38

Prof. – (após ler o que o aluno havia escrito) Olha... aqui... L26// Você deu a resposta direta... é resposta direta que o professor está pedindo?

L26 – Não...

Prof. – Você não usou nada da pergunta... vamos fazer a resposta completa? A pergunta é o pai chegou à conclusão... chegou a conclusão de quê?

L26 – Que a carroça estava vazia...

Prof. – E como ele chegou a conclusão de que a carroça estava vazia?

L26 – Ela fazia muito barulho...

Prof. – Então como fica a resposta?

L26 – Chegou a conclusão...

Prof. – Quem chegou à conclusão?

L26 – O pai...

Prof. – Então... o pai chegou a conclusão de que a carroça estava vazia porque... (o professor pede a L26 que termine a resposta sozinho).

Notamos que, inicialmente, o professor chama a atenção para um problema de produção: *“Você deu a resposta direta”*; *“Você não usou nada da pergunta”*, deixando claro para o aluno o que deveria ser revisto. Então, propôs ao aluno alterar a forma de seu texto: *“Vamos fazer a resposta completa?”*, usando, para tanto, a 1ª pessoa do discurso, com intuito de instaurar o processo dialógico com mais aproximação entre os papéis de professor e aluno. Na sequência, orientou o aprendiz nos procedimentos para a melhoria do texto, com a retomada o que foi solicitado na pergunta: *“A pergunta é o pai chegou à conclusão...”*, e outros questionamentos – *“...chegou a conclusão de quê?”*; *“E como ele chegou a conclusão*

de que a carroça estava vazia?”. Verificamos a dificuldade do aluno no processo de reescrita, quando o professor indaga: *“Então como fica a resposta”* ao que o aluno responde *“chegou a conclusão”*, exigindo do professor um novo questionamento – *“Quem chegou à conclusão?”*, e o auxílio na elaboração formal da resposta: *“Então... o pai chegou a conclusão de que a carroça estava vazia porque...”*. Essas ocorrências apontam que, no contexto da SAALP, a revisão textual implica ensino, persistência, orientação, exercício, prática e tentativas.

Na revisão das respostas inferenciais e interpretativas, as ações do professor se voltaram ao conteúdo temático, conforme exemplificamos na Cena 39:

Cena 39

Prof. - Na letra d)... ‘O filho comparou uma carroça com uma pessoa. Quais os defeitos que uma pessoa “vazia” pode ter?’... aí você colocou... ‘a carroça é muito mais barulhenta’... tá falando da comparação com uma pessoa// Então não é da carroça que você vai falar... você pode até citar...então vamos lá... a pessoa é muito mais barulhenta...fala demais... pode até escrever aí... e no finalzinho do texto temos outras informações...// O texto traz mais dicas...olhe aqui... ‘interrompendo a conversa de todo mundo, querendo demonstrar que é a dona da razão e da verdade absoluta’... tem todos esses defeitos mais aquilo que você interpretou...outra coisa... cada palavra que você coloca você separa por vírgulas e o ‘e’ vai lá no final...

O professor inicia a revisão mostrando o problema na produção: *“aí você colocou... ‘a carroça é muito mais barulhenta’... tá falando da comparação com uma pessoa... então não é da carroça que você vai falar...”* e, em seguida, orienta o aluno no uso das operações linguístico-discursivas próprias do processo de reescrita (MENEGASSI, 2010b). Assim, para dar coerência ao texto, conduz o aluno a substituir o termo “carroça” por “pessoa”: *“... então não é da carroça que você vai falar... você pode até citar...então vamos lá... a pessoa é muito mais barulhenta...”* e para completar informações que não foram integralmente apresentadas ao leitor, orienta o aluno no uso da operação de acréscimo: *“e no finalzinho do texto temos outras informações... o texto traz mais dicas...olhe aqui... ‘interrompendo a conversa de todo mundo, querendo demonstrar que é a dona da razão e da verdade absoluta’... tem todos esses defeitos mais aquilo que você interpretou...”*. Notamos que a realização da operação de acréscimo de informações exigiu uma nova revisão textual, dessa vez, voltada para o elemento gráfico e para o uso do conectivo: *“cada palavra que você coloca você separa por vírgulas e o ‘e’ vai lá no final...”*.

A partir das modificações sugeridas e orientadas pelo professor surgiu a reescrita das respostas, corroborando a visão de Menegassi (2010b), de que revisão e reescrita são etapas

indissociáveis. Relembramos que, antes das ações colaborativas, não ocorriam práticas de revisão e reescrita de respostas de leitura.

Após os alunos responderem as perguntas, o professor solicitou que alguns lessem as respostas dadas. Nesse momento, ele comentou as respostas, sugeriu complementos, comparou diferentes respostas surgidas. Houve, portanto, o momento de divulgação das produções textuais, momento imprescindível de uma prática de produção pautada numa concepção dialógica de linguagem, o que não observamos no trabalho docente anteriormente à pesquisa ação colaborativa.

Apresentamos algumas respostas dadas pelos alunos às perguntas referentes ao texto “Carroça vazia”, lembrando que o professor prestou auxílios aos alunos, de forma individual e/ou coletiva, nas etapas de execução, revisão e reescrita e que corrigiu os desvios ortográficos de algumas produções.

a) O pai e o filho estavam passeando no bosque e, de repente ouviram um barulho. O que era este barulho?

A27 – O pai e o filho estavam passeando e ouviram o barulho de uma carroça.

L23 – Eles estavam passeando no bosque, de repente ouviram um barulho de uma carroça.

L26 – Era o Barulho de uma carroça que o pai e filho ouviram.

b) O pai, depois de ouvir com atenção, disse que ela estava vazia. Como ele chegou a essa conclusão?

A27 – O pai chegou a conclusão que a carroça estava vazia porque fazia muito barulho.

L23 – Ele soube porque quanto mais vazia a carroça maior é o barulho que faz.

L26 – O pai xegol a clonczão porcauza do Barulho.

c) No passeio, o filho teve uma lição que jamais esqueceu. O que ele aprendeu com a frase: “Quanto mais vazia a carroça mais barulho ela faz”?

A27 – Aprendeu que na vida existem pessoas que se parecem com uma carroça vazia, pois são mal educadas, falam demais e são grosseiras.

L23 – Que uma pessoa fazia é quando é sem respeito não tem amor ao próximo e também como que você vai querer dar amor e carinho a uma pessoa se você não gosta de você do teu jeito e também tem ruindades no teu coração.

L26 – e uma pessoa qe não tem amor é que nem carroça vazia.

d) O filho comparou uma carroça com uma pessoa. Quais os defeitos que uma pessoa “vazia” pode ter?

A27 – Pode ter defeito, sem paixão, sem amor e com mentiras, mal educada e ruim.

L23 – Essa pessoa pode ter muitos defeitos como falta de amor (...) usa só coisas do mal e também as vezes pessoas está vazia porque está triste e também não cultivava os frutos.

L26 – É mal educada não tem amor só enterrompe.

e) O que posso fazer para não ser comparado com uma “carroça vazia”?

A27 – Para não comparar como uma carroça vazia tem que ser carinhoso, amoroso, bondoso e não ofender os amigos.

L23 – Você pode dar mais amor e carinho com as pessoas do seu lado e ter amor em sua vida. Se você for uma pessoa vazia triste vai viçar sozinho e ficar triste abandonado.

L26 – Para não ser comparado com uma carroça vazia tenho que ser uma pessoa boa, ter amor, saber escutar.

Constatamos que as respostas dos alunos refletem a condução do professor com o trabalho com o processo de leitura e de escrita na SAALP, caracterizando-se como produções textuais e não apenas como fragmentos ou palavras soltas que servem para informar o cumprimento de uma obrigação escolar, conforme percebíamos antes do trabalho colaborativo.

Para as perguntas a) e b) de resposta textual, os alunos apresentam respostas completas, seguindo as orientações do professor: *“Resposta completa é quando eu pego parte da pergunta e daí vou pra informação que foi solicitada”*. Por exemplo, o aluno A27, para responder a pergunta a), repete a estrutura temática da pergunta – *“O pai e o filho estavam passeando e ouviram o barulho”* e, em seguida, fornece a informação requerida, selecionando-a do texto – *“de uma carroça”*.

O aluno L23 também apresenta respostas completas para as perguntas textuais, no entanto, utiliza o pronome pessoal “eles” para fazer referência a algo que não foi mencionado na resposta, mas que foi mencionado na pergunta, pois parte do pressuposto de que o professor, ao fazer o questionamento, já sabe sobre o assunto ou porque o aluno ainda toma a pergunta e a resposta como um único enunciado, como um bloco único de significação.

Observamos que aluno L26, ao formular a resposta completa para a primeira pergunta, faz um arranjo diferente, apresentando inicialmente a informação nova – *“Era o Barulho de uma carroça”* e, então, recuperando a estrutura temática da pergunta – *“que o pai e filho ouviram”*. Avaliamos essa ocorrência como algo positivo, porque o aluno sinaliza uma construção individual, mostrando-se como um sujeito produtor de textos em processo de desenvolvimento.

Para as perguntas de resposta inferencial e de resposta interpretativa, os alunos, na maioria das vezes, elaboram estruturas abreviadas, apresentando apenas os dados solicitados na pergunta, visto que a manifestação temática se dá apenas no comando. Citamos como exemplo a resposta de L26 para pergunta d) – *“É mal educada não tem amor só enterrompe.”*, em que o tema *“defeitos que uma pessoa ‘vazia’ pode ter”*, presente na pergunta, não é recuperado na resposta. Isso ocorreu porque, durante as etapas de execução, revisão e reescrita das respostas inferenciais e interpretativas, o professor deixou de requisitar a

resposta completa, aceitando passivamente os textos abreviados elaborados pelos alunos, para prestar auxílios na seleção e organização das informações pertinentes à produção das respostas.

Ainda quanto às respostas inferenciais e interpretativas, podemos perceber que as respostas de L23 desviam-se da definição de pessoa vazia que é discutida no texto: uma pessoa barulhenta, que fala demais, sem conteúdo, para uma definição de pessoa vazia como alguém que não sente amor pelos outros e por si mesmo. Nos diálogos entre professor e alunos, registrados na Cena 37, essas definições não se tornam objeto de discussão e são facilmente acolhidas pelo professor.

Os alunos A27 e L26 demonstram, por meio das respostas, a interação com o texto e com as discussões realizadas em sala de aula. Assim, trazem para as respostas a exposição do aluno L23, na Cena 37 – *“Ah... tipo assim... uma pessoa vazia é que não tem amor... carinho... não vai ser tratada bem...”*, as orientações do professor, também na Cena 37 – *“Leiam lá no final do texto (olhando brevemente o texto): trata com grossura as pessoas... fala demais... interrompe as pessoas...”*, como também as informações textuais – *“uma pessoa falando demais, gritando (no sentido de intimidar), tratando o próximo com grossura inoportuna, prepotente, interrompendo a conversa de todo mundo, querendo demonstrar que é a dona da razão e da verdade absoluta”*. Na posição responsiva, os alunos, portanto, apropriam-se ativamente dessas “palavras alheias”, acrescentam a essas palavras os seus conhecimentos e as suas vivências, convertendo-a em “palavra própria alheia”, para então suscitar um novo dizer, a “minha palavra” (BAKHTIN, 2003[1979]). Emergem, assim, nas respostas as palavras próprias, como exemplo a de L26 (letra d): *“É mal educada não tem amor só interrompe”* e a de A27 (letra c): *“Aprendeu que na vida existem pessoas que se parecem com uma carroça vazia, pois são mal educadas, falam demais e são grosseiras”*, as quais apresentam um caráter criativo, demonstram uma posição de réplica manifestada no diálogo.

Após o trabalho com as respostas textuais, inferenciais e interpretativas, o professor ofereceu a última questão: *“Com base nas informações dadas nas respostas anteriores, escreva o que você entendeu do texto.”*. Explicou aos alunos que, para respondê-la, seria preciso *“... pegar as informações que você já escreveu (...) então na letra f) você só vai reunir as informações anteriores (...) são coisas que você já escreveu (...) agora você vai juntar essas informações e vai montar um novo texto... só que com as informações que você já tem*

(...) *eu não vou inventar mais nada... eu só vou reunir as informações...*”. Para que os alunos entendessem o objetivo dessa questão, apresentou o seguinte exemplo: *“se eu pegar a resposta da letra f) e sair no corredor... encontrar uma pessoa e ler a resposta pra ela... essa pessoa tem que conseguir entender o texto”*. Notamos que a explicação e a exemplificação do professor seguem a metodologia defendida por Menegassi (2010c, 2011), objeto de discussão nas ações colaborativas, a qual orienta o trabalho com a “resposta-final” (RODRIGUES, 2013, p. 165), em que se reúnem em uma só resposta todas as informações apresentadas nas respostas anteriores. Observamos, porém, que a questão formulada não deixa explícita essa pretensão, ao solicitar apenas que o aluno escreva o que entendeu do texto, com base nas respostas anteriores. Como a pergunta não foi construída adequadamente, o professor precisou repetir algumas vezes as explicações a respeito do que era preciso fazer como resposta, bem como orientar individualmente os alunos na produção.

Tomamos como fio condutor das discussões as respostas dadas pelo aluno A27, como amostra representativa:

a) O pai e o filho estavam passeando no bosque e, de repente ouviram um barulho. O que era este barulho?

A27 – O pai e o filho estavam passeando e ouviram o barulho de uma carroça.

b) O pai, depois de ouvir com atenção, disse que ela estava vazia. Como ele chegou a essa conclusão?

A27 – O pai chegou a conclusão que a carroça estava vazia porque fazia muito barulho.

c) No passeio, o filho teve uma lição que jamais esqueceu. O que ele aprendeu com a frase: “Quanto mais vazia a carroça mais barulho ela faz”?

A27 – Aprendeu que na vida existem pessoas que se parecem com uma carroça vazia, pois são mal educadas, falam demais e são grosseiras.

d) O filho comparou uma carroça com uma pessoa. Quais os defeitos que uma pessoa “vazia” pode ter?

A27 – Pode ter defeito, sem paixão, sem amor e com mentiras, mal educada e ruim.

e) O que posso fazer para não ser comparado com uma “carroça vazia”?

A27 – Para não comparar como uma carroça vazia tem que ser carinhoso, amoroso, bondoso e não ofender os amigos.

f) Com base nas informações dadas nas respostas anteriores, escreva o que você entendeu do texto.

A27 – O pai e o filho estavam passeando e ouviram um barulho de uma carroça. O pai chegou a conclusão que a carroça estava vazia porque fazia muito barulho. O filho aprendeu que na vida existem pessoas que se parecem com uma carroça vazia, pois são mal educadas, falam demais e são grosseiras. O filho comparou uma carroça com uma pessoa que não tem amor,

fala mentiras e ofendem os amigos. Para não sermos como uma carroça vazia temos que ser carinhoso, amoroso e não ofender os amigos.

Verificamos que o aluno segue as explicações do professor para a produção da resposta-final, portanto aproveita todas as respostas conferidas às perguntas de leitura e, a partir da justaposição, ordena-as em um novo texto. Assim, a resposta-final apresenta a afirmação inicial extraída do texto: *“O pai e o filho estavam passeando e ouviram o barulho de uma carroça. O pai disse que era uma carroça vazia porque estava fazendo muito barulho”*; a explicação sobre essa afirmação: *“O filho aprendeu que uma carroça vazia que é igual a uma pessoa vazia. A pessoa vazia é muito barulhenta, fala demais, é grossa, que interrompe”* e exemplificação dessa explicação, a partir de elementos da vida pessoal do leitor: *“Para não ser comparada com uma carroça vazia tenho que ser uma pessoa boa, saber escutar e não ser grossa”*. Para formar um todo significativo, o aluno necessitou fazer algumas adaptações linguísticas: explicitar o sujeito da primeira oração do terceiro período, reorganizar o terceiro período de modo a deixar clara a comparação trazida pelo texto, marcar seu posicionamento com o uso da primeira pessoa do plural (“sermos”; “temos”), eliminar palavras que expressam a mesma ideia (“amoroso”), dando mostras de um leitor em processo de construção de sua autonomia de leitura e de escrita.

Entendemos que essa estrutura trabalhada pelo professor tornou-se bastante eficaz para o contexto da SAALP, uma vez que rompe com o trabalho fragmentado de leitura e produção de respostas em sala de aula, em que o aluno é convocado a responder várias perguntas, sem muitas vezes perceber a relação entre elas e sem conseguir reconstituir nele “a organização do pensamento realizado durante a leitura” (RODRIGUES, 2013, p. 63), tomando-se atenção para o fato de que essa metodologia, segundo Menegassi (2010c) mostra-se mais adequada aos anos iniciais.

Observamos que alguns alunos desconsideraram as explicações e orientações do professor e atentaram-se somente para o comando: *“Com base nas informações dadas nas respostas anteriores, escreva o que você entendeu do texto.”*. Surgiram, assim, respostas que somente explicitam o que o aluno compreendeu do texto. Por exemplo:

L23 – Eu entendi que uma pessoa vazia não tem nada de uma pessoa bom por isso tem que dar amor e também quanto mais coisas ruins a pessoa faz maior é o pecado e também vai ficar vazia triste e sozinha.

Assim, além de orientar individual e coletivamente os alunos, é preciso oferecer um comando apropriado para a produção da resposta-final. Consideramos que a pergunta sugerida por Menegassi (2010c, 2011), “De que trata o texto?”, mostra-se mais adequada para essa metodologia de trabalho.

As atitudes do professor no trabalho com a produção escrita em sala de aula, vão ao encontro de seu posicionamento na entrevista final.

Episódio 35

Prof. – Eu acho que deu bastante certo essas atividades que a gente fez de reescrita// O ditado orientado serviu para que eles percebessem os erros mais comuns que eles tinham// Esse tipo de atividade que a gente planejou... e que no final traz aquela pergunta que reúne as informações com base nas respostas anteriores... eu vejo que ali... é uma forma do professor de SA pegar como um momento de refletir sobre a escrita... porque ali traz vários aspectos como pontuação... coesão... ortografia... concordância... uso de maiúsculas// Nessa resposta completa... você consegue ver várias questões que você pode perceber... aqui está mais deficiente... aqui ele superou// Como são poucos alunos... você consegue visualizar onde estão os erros mais comuns entre eles// Aí lá na hora de você colocar essa questão... lá no quadro... você pode se dedicar um pouquinho mais... frisar melhor o erro mais comum que eles apresentarem// Acho que é o momento pro professor parar e dizer... olha aqui está acontecendo isso... e aí você entra na questão da ortografia... você pode parar em algumas palavras que você julga que eles encontram mais dificuldade... você vai fazendo as pausas e ali vai surgir várias situações... se torna um momento de aprendizado...

(...)

Essas respostas completas... que a gente acabou fazendo depois das leituras... das nossas conversas... apesar de que é feito só na SAA... eu vejo que é uma forma de eles estarem memorizando a estrutura da frase... parágrafo... maiúscula// Ele sempre tem que pegar uma informação que está no texto... ele não vai direto na resposta... na verdade ele está fazendo uma produção escrita... tomando o texto com as informações principais e ainda dando uma opinião... interpretando o que ele leu// Pra SAA... eu vejo que é uma técnica boa para que no final o aluno consiga recontar o texto... acho que é uma diferença bem grande... isso a gente já fazia antes... depois parece que com o tempo foi abandonado... o tempo parece que é um fator que influenciou ... ‘ah... vamos pra resposta direta pra não perder tempo...o importante é responder’... e não havia a preocupação com o modo como era respondido... Acho que é uma boa atividade ... vejo que quando ele tem que unir as respostas para dar a resposta final... o aluno tem que prestar atenção nos conectivos que usa para ligar os períodos...

(...) Eu penso que o trabalho tem que ser lento... o professor não tem que ter muita expectativa de que em uma aula ou duas aulas ele vai resolver os problemas desse aluno na escrita... o aluno repete os erros de uma aula pra outra... você acha que deu uma aula muito boa e o aluno na outra comete os mesmos erros... parece que aquilo não está internalizado ainda... daí a gente mostra lá e ele sabe identificar onde errou... mas se você não está ali pra ajudar... ele acaba não percebendo... então você tem que ter paciência... o professor não pode esperar progresso muito grande em pouco tempo...

Quanto à produção textual, o professor, no início do Episódio 35, reflete sobre a sua própria prática, elemento imprescindível no processo de ensino em SAALP. Destaca o trabalho com a reescrita, por meio da qual é possível trabalhar múltiplos aspectos: estrutura da frase, ortografia, coesão e pontuação. Ressalta que atualmente a produção de respostas completas não tem sido valorizada em sala de aula, em virtude do fator tempo. Na sua opinião, os professores estão preocupados em fazer com que o aluno responda rapidamente as perguntas de leitura, por isso aceitam e incentivam a produção de respostas abreviadas. Também, na sua declaração, o professor demonstra compreender que o trabalho na SAA precisa ser “lento”, ou seja, é preciso ter “paciência” para que ocorra o processo de internalização. Fica evidente na fala do professor a construção de conhecimentos relativos aos processos de leitura e de escrita, quando ele caracteriza a resposta como uma produção em que se reúnem as informações principais do texto lido e em que se apresenta uma opinião, interpretando o que se leu, como também quando ele menciona por várias vezes o investimento no trabalho de orientação, revisão e reescrita das respostas em SAALP, demonstrando que a resposta precisa ser ensinada. Nesse sentido, o suporte teórico-metodológico dos processos de leitura e de reescrita, abordado nas ações colaborativas, repercutiu na prática docente em SAA, permitindo um trabalho mais pensado, organizado, planejado e orientado.

Tomamos, também, para diagnóstico final, os registros efetuados no diário pelo professor. Selecionamos, nos dez (10) registros realizados, apenas os fragmentos em que o professor avalia a própria prática em sala de aula – (1) e (2); em que demonstra a construção de conhecimentos sobre o processo de leitura e escrita – (3); em que ele revela a reorganização e o aperfeiçoamento da sua prática docente em SAALP – (4), (5) e (7); em que ele expõe ter percebido modificações na aprendizagem do aluno – (4), (5) e (6).

(1)

“O primeiro texto que discutimos foi “o leitor e o processo de leitura”, onde discutimos algumas questões voltadas à leitura e suas etapas (decodificação, compreensão, interpretação e retenção). Discutimos cada etapa desse processo e foi então que percebi que havia a necessidade de melhorar meu planejamento de aula e que algumas atividades mereciam uma atenção maior, visando atingir os objetivos propostos”.

(2)

“Ao discutirmos o quadro com as características do leitor crítico, percebi que algumas atividades que desenvolvia estavam descritas como adequadas para o desenvolvimento do

leitor, e que outras precisariam de algumas mudanças para que os alunos tivessem melhores resultados como leitores”.

(3)

“Na leitura do texto sobre ‘leitura tutorial’, pude entender as estratégias de leitura e as fases da leitura, que não estão somente no ato de ler (momento) mas que devem anteceder ao texto e, que vão além do texto, no sentido de verificar se o aluno realmente compreendeu o texto lido”.

(4)

“Ficou evidente que algumas atividades já realizadas sobre ortografia, precisavam ser elaboradas no sentido de fugir das regras, digo, da cobrança exagerada das regras, mas que o aluno, aos poucos, apropria-se desse conhecimento. Então selecionamos algumas sugestões de atividades e passamos a usá-las nas aulas, o que trouxe resultados positivos na escrita dos alunos”.

(5)

“Foram planejadas algumas atividades de coesão textual e o resultado foi satisfatório, pois os alunos perceberam que não basta amontoar palavras e frases, mas que é preciso que haja compreensão daquilo que se escreve, e que um bom texto nem sempre se faz escrevendo muito, mas sendo objetivo, lógico, coeso”.

(6)

“Apesar de não explorarmos a fundo o tema, os alunos já percebem a pontuação e conseguem usar de forma mais clara e cometem poucos erros, principalmente com os sinais mais comuns (mais usados)”

(7)

“No trabalho com a leitura ficou evidente a necessidade de utilizarmos um novo instrumento para avaliarmos o processo. Depois de lermos e discutirmos o texto “Perguntas de leitura”, planejamos atividades de leitura que tivessem uma ordenação e sequência, visando no final das atividades, a produção de um novo texto com as informações principais do texto original. Estas atividades tiveram bons resultados, principalmente pelo fato de retomarmos o uso de respostas completas (aquelas que os alunos utilizam parte da pergunta, como se iniciasse um novo parágrafo) e dessa forma incentivamos a escrita, e o retorno ao texto para buscar as informações solicitadas, o que facilitou a compreensão dos textos.

Podemos constatar que o professor reflete a respeito da própria atuação docente – *“havia a necessidade de melhorar meu planejamento de aula”*; *“algumas atividades mereciam uma atenção maior”*; *“algumas atividades que desenvolvia estavam descritas como adequadas (...) outras precisariam de algumas mudanças”* – tomando consciência, na interação com a pesquisadora, acerca do que deveria ser redimensionado em sua prática pedagógica; elabora projetos de mudanças no trabalho pedagógico – *“pude entender as estratégias de leitura e as fases da leitura”*; *“ficou evidente que algumas atividades já realizadas sobre ortografia, precisavam ser elaboradas no sentido de fugir das regras”*; *“planejamos atividades de leitura que tivessem uma ordenação e sequência”*, *“retomamos o uso de respostas completas”*- frutos do processo de internalização e apropriação de

conhecimentos durante as ações colaborativas; percebe alterações no aprendizado dos alunos – “os alunos já percebem a pontuação e conseguem usar de forma mais clara e cometem poucos erros”; “estas atividades tiveram bons resultados, e dessa forma incentivamos a escrita, e o retorno ao texto para buscar as informações solicitadas, o que facilitou a compreensão dos textos” – demonstrando que, a partir das ações colaborativas, o professor interferiu na ZDP dos alunos, instigou progressos que não aconteceriam de modo espontâneo. Essas constatações sinalizam que as ações desenvolvidas junto ao docente durante a pesquisa ampliaram a capacidade de compreensão do professor em relação à própria prática e deram condições para a transformação do processo de ensino e de aprendizagem da língua portuguesa no contexto da SAALP.

4.3.2 O movimento de aprendizagem da leitura e da escrita na SAALP após as ações colaborativas

Para a análise da situação final de leitura na SAALP, tomamos como instrumentos os questionários de leitura e as produções escritas aplicados por nós em sala de aula e os registros nos cadernos escolares.

O Quadro 28 revela os resultados obtidos na leitura da fábula “A formiga e a pomba”, de Esopo (Apêndice 10).

Quadro 28: Leitura da fábula “A formiga e a pomba”

Descritores	Respostas		
	Suficientes	Parciais	Insuficientes
Localizar informação explícita no texto	100%	0%	0%
Inferir o sentido de uma palavra ou expressão	80%	0%	20%
Inferir uma informação implícita em um texto	80%	20%	00%
Distinguir um fato da opinião relativa a esse fato	60%	0%	40%
Identificar a finalidade de textos de diferentes gêneros	100%	0%	0%
Identificar o conflito gerador do enredo	60%	20%	20%
Identificar o efeito de sentido decorrente do uso da pontuação	100%	0%	0%
Estabelecer relações lógico-discursivas presentes no texto, marcadas pelo pronome demonstrativo	60%	0%	40%
Interpretar o texto, expressando uma opinião sobre o lido	60%	20%	20%

Fonte: organizado pela pesquisadora

Comparando-se os resultados obtidos no diagnóstico inicial (Quadro 17 e 18) com os resultados obtidos no diagnóstico final (Quadro 28), constatamos avanços significativos, em todos os descritores, no percentual de alunos que alcançaram respostas consideradas suficientes.

Assim, os alunos da SAALP analisada estabelecem adequadamente o propósito comunicativo da fábula proposta para a leitura, o que demonstra também que eles adquirem uma maior familiaridade com o gênero do texto e suas características, compreendendo a sua função social (BRASIL, 2009). Esse aprendizado foi obtido em virtude do trabalho pedagógico com gêneros variados – fábula, crônica, conto, divulgação científica, relato histórico – evidenciando mais a finalidade do que o assunto proposto.

Da mesma forma, os alunos demonstram saber realizar a localização de informações explícitas no texto, isto é, para responder a pergunta, são capazes de retornar ao texto, reconhecendo, dentre outras informações, aquela que foi solicitada. Esse domínio reflete a ênfase dada ao texto no trabalho docente em SAALP, por exemplo: “(...) *para isso nós temos que voltar no texto... não pode ir dando a resposta... ‘Ah eu acho e tal’... Tem que voltar no texto e encontrar essa parte para você dar essa resposta*” (Cena 6), situação bastante diferente da constatada no diagnóstico inicial, quando os comentários, perguntas e orientações do professor distanciavam-se do texto.

Verificamos que nas questões que requisitavam o estabelecimento de inferências, a maioria dos alunos obteve desempenho satisfatório, mostrando-se capazes de extrapolar o texto e reconhecer o que não está textualmente registrado, mas sim, subentendido ou pressuposto (BRASIL, 2009). A inferência do sentido de palavras e expressões foi ressaltada pelo professor nas práticas de leitura compartilhada – “*Prof. - O que é sábio para vocês? F8 – Sabido... Prof. – Sabido? Aquele que tem sabedoria? Uma pessoa... L23 – Que sabe das coisas...*” (Cena 32); já a inferência de informações explícitas foi requisitada nas perguntas de resposta inferencial e nas orientações das respostas a essas perguntas, como na Cena 36.

Quanto ao item “distinguir um fato da opinião relativa a esse fato”, os alunos também mostram, em sua maioria, que desenvolveram essa habilidade, domínio que resultou do trabalho com os gêneros, especialmente os de estrutura narrativa, como as fábulas, os contos e as crônicas. No trabalho com a fábula “A causa da chuva”, por exemplo, os alunos foram instruídos a reconhecer no texto as falas dos personagens e do narrador, como também a identificar o ponto de vista de cada um dos animais, personagens da narrativa.

Ao adquirirem um maior domínio dos procedimentos básicos de leitura – a localização de informações, a inferenciação, a diferenciação entre fatos e opiniões relativas a esses fatos, os alunos mostram-se leitores mais competentes, conseguindo avançar para níveis mais complexos de leitura, como a identificação do conflito gerador do enredo e o estabelecimento de relações lógico-discursivas presentes no texto. No que se refere à pontuação, os alunos passam a perceber o uso dos sinais no texto, em virtude do trabalho intenso com esse conteúdo nas sessões reflexivas e na prática em sala de aula, ressaltando-se a necessidade de tornar as marcas de pontuação em elementos observáveis para o aluno e como algo que está a serviço da compreensão do leitor.

Quanto à interpretação, também a maioria dos alunos apresentou respostas suficientes, mostrando-se capazes de expressar uma opinião acerca do lido. Consideramos que esse nível foi atingido pela maior parte dos alunos em razão do trabalho com o processo de compreensão, o qual envolve a identificação de informações e a inferenciação, pois, conforme pontua Menegassi (2010a), o leitor chega à interpretação se o processo de compreensão estiver estabelecido.

A análise do Quadro 28, em comparação com os Quadros 17 e 18, confirma que, de maneira geral, os alunos da SAALP, após as ações colaborativas, apresentam um maior domínio nos descritores apontados, sinalizando que as intervenções pedagógicas nos processos de leitura conduziram-nos a níveis mais elevados de compreensão e interpretação.

O segundo questionário referia-se ao texto “Pisando nas dificuldades”, texto em circulação na internet, sem identificação de autoria e que pode ser considerado uma parábola moderna (Apêndice 11). Compunham o questionário apenas questões descritivas, sendo quatro (04) de compreensão, duas (02) de interpretação e uma (01) questão em que o aluno deveria reunir as respostas anteriores e produzir uma síntese do texto lido.

Trazemos e comentamos, a título de exemplificação, algumas respostas dadas pelo aluno C3, o qual, antes das ações colaborativas, revelava muitas dificuldades na leitura e na escrita. Para a pergunta de resposta textual, “Que notícia o capataz trouxe ao fazendeiro?”, C3 apresentou adequadamente a resposta: “*O capataz trouxe ao fazendeiro a notícia que o cavalo tinha caído no poço.*”. Desse modo, ele mostra-se capaz de voltar ao texto e reconhecer, dentre outras informações, aquela que foi requisitada. Percebemos, também, que o aluno escreve a resposta completa, inicialmente recuperando o tema expresso na pergunta – “*O capataz trouxe ao fazendeiro a notícia*” e, depois, trazendo a informação pedida “*que o*

cavalo tinha caído no poço.”. Utiliza adequadamente a letra maiúscula no início da resposta e o ponto final, faltando acentuar graficamente as palavras “notícia/ notícia” e “caído/ caído”.

Para a pergunta de resposta inferencial, “O que aconteceu com o cavalo enquanto os empregados estavam cumprindo a ordem pelo fazendeiro?”, C3 deu a resposta “ia ameaçando a terra para subir”. Para tanto, ele retomou o texto e, ao ler o sexto e o sétimo parágrafos, especialmente as informações “ia pisando sobre ela [a terra]” e “estava subindo à medida que a terra caía”, inferiu que o cavalo amassava a terra que era jogada sobre ele – “ia ameaçando a terra [...]”, tornando-a firme e lhe permitindo subir e sair do poço. Notamos que a resposta apresenta parte das inferências necessárias, não esclarecendo, assim, que com a estratégia empregada, o cavalo pôde sair do buraco. Na produção da resposta, o aluno utiliza a estrutura abreviada, isto é, atém-se apenas às informações, esquecendo-se de recuperar o tema expresso na pergunta; também, não utiliza a letra maiúscula no início do período e nem o ponto final e grafa de forma incorreta a palavra “ameaçando/ amassando”.

Para a pergunta de resposta interpretativa, “Você acha que o fazendeiro tomou a atitude correta?”, C3 forneceu a resposta “*O fazendeiro teve a ideia certa de interra o cavalo porque ele foi pisando e subiu*”. Na construção desse texto, o aluno volta a utilizar a resposta completa, ao trazer inicialmente o tema e, depois, a opinião. Entretanto, C3 faz um arranjo diferente, trocando alguns vocábulos e apresentando o tema de forma mais completa:

Pergunta: “(...) o fazendeiro tomou a atitude correta”

Resposta: “*o fazendeiro teve a ideia certa de interra o cavalo (...)*”.

Percebemos que em vez de opinar acerca da atitude ou da ideia do fazendeiro, o aluno procura justificar porque essa ideia estava certa. Entendemos que isso se deu porque a pergunta interpretativa apresenta impropriedades na sua formulação, ao direcionar a opinião do aluno, permitindo-lhe, inclusive, a responder “sim” ou “não”, e ao não apresentar todos os dados necessários no comando, situação que foi constatada pelo próprio aluno C3 na produção da resposta.

Na última atividade – “Unindo as respostas que você deu às questões anteriores, escreva o que você compreendeu do texto”, C3 produziu o seguinte texto:

*“O capataz trouxe ao fazendeiro a noticia que o cavalo tinha caído no poço.
O fazendeiro decidiu não resgatar o animal porque era muito fundo o poço.
O fazendeiro deu ordem ao capataz que interacem o cavalo.
O fazendeiro teve a ideia certa de interra o cavalo porque ele foi pisando e subiu
ia ameaçando a terra para subir*”

Essa história tras ensinamento pras pessoas para ter coraje e lutar.”

Na produção da resposta-síntese, o aluno reúne em uma só resposta todas as informações apresentadas nas respostas anteriores, trazendo a percepção global do texto estudado, o resumo do texto e ainda o julgamento acerca de situações do texto. No entanto, C3 ainda não consegue realizar as adaptações linguísticas fundamentais para a produção de um texto coerente e coeso, por exemplo, mantém termos repetidos, como “fazendeiro” e “poço” e não utiliza conjunções necessárias para conectar os períodos.

Ao tecermos comparações entre as produções de resposta do aluno C3 antes e após as ações colaborativas, notamos avanços significativos, uma vez que ele não conseguia apresentar adequadamente respostas a perguntas textuais, inferenciais e interpretativas, conforme demonstram estes exemplos:

Texto: “O cão e o lobo” (Apêndice 6)
Que cuidados o cão recebia de seu dono?
C3 – “tina qe cuidar”

Em troca dos cuidados, o que o cão deveria fazer ao dono?
C3 – “dar cuidados”

Inicialmente, o lobo parece ter aceitado a proposta feita pelo cão, mas logo desiste. Por quê?
C3 – “Poqe é boa a vida”

Texto: “O rato do campo e o rato da cidade” (cf. Diagnóstico inicial)
Na fábula “O rato do campo e o rato da cidade”, o rato da cidade tem mais dificuldade para conseguir comida. Você concorda com essa ideia?
C3 – “Sim. Por na sidade e muito”

Na história, o rato da cidade julga a alimentação do campo muito fraca (ruim, insuficiente). Você concorda?
C3 – “Não poque era sadaver”

Você concorda que existe uma dependência entre o campo e a cidade?
C3 – “Sim, poque o xxxx do capo va pacidade.”

Exemplificamos, também, a resposta-síntese do aluno L23:

Unindo as respostas que você deu às questões anteriores, escreva o que você compreendeu do texto:

“A noticia que o capataz trouxe ao fazendeiro e que um de seus cavalos havia caindo num velho poço abandonado.

E o fazendeiro decidiu não resgatar o animal por que o buraco era muito fundo e seria difícil tirar o animal de lá. A ordem que o fazendeiro deu ao capataz era que matasse o animal e soterrando-o ali mesmo. Mas eu acho que o fazendeiro não tomou a atitude correta porque não deveria mata-lo, tinha que ter tentado tirar o animal de lá.

Dali uns minutos encanto os empregados estavam cumprindo a ordem dada pelo fazendeiro, aconteceu que o cavalo se sacudia e a derrubava a terra no chão e ia pisando sobre ela e finalmente, conseguiu sair. Eu acho que essa história traz de ensinamento para nós é que não devemos maltratar os animais porque são como nós que não gostamos de ser maltratados”. (L23)

A resposta-síntese produzida pelo aluno L23 apresenta os níveis de leitura trabalhados no decorrer das ações colaborativo-interventivas junto ao professor, visto que evidencia a compreensão textual, a compreensão inferencial e a interpretação. Além disso, o aluno apresenta um domínio mais adequado dos sinais de pontuação e dos elementos coesivos, conteúdos que ele pouco dominava quando chegou à SAALP, como podemos notar neste fragmento de uma atividade produção escrita que ele realizou ainda no diagnóstico inicial.

“O que se trata a bioterapia é um tratamento muito antigo ele veio antes das guerras mundiais esse tratamento muitas pessoas acham ser bom e muitas e outras ruim eu acho ser bom por que não doe e se doese seria ruim mais ainda bem que não dói no meio do tratamento pode aparecer bactérias e etc” (L23)

De modo a se ter uma visão mais precisa a respeito da escrita dos alunos da SAALP, ao final do percurso investigativo, aplicamos, também, uma atividade de produção escrita (Apêndice 12). Nessa atividade, o aluno deveria dar continuidade a uma narrativa que tratava da história de um indiozinho que queria pescar um grande peixe para assim se tornar o chefe da tribo por um dia. Segue um exemplo de produção escrita, para ser comparado com o diagnóstico inicial:

Diagnóstico inicial	Diagnóstico final
<p>Os bixos curandeiros</p> <p>Os bixos curandeiros que nen as abelhas curandeiras</p> <p>Ou aslarvas de bironhas e larvas</p> <p>E eses animaisção uzados em ceimaduras, ferimentos, Hematomas de cirurgias, Reumatismo, artrite, in fequisons na péle.</p> <p>E eses tramento podedarcertos, açeiben interecante e setratamento</p>	<p>E saiu correndo com o barco para o rio e xogou a sua vara a esperou algum peixe e um baita peixe e a sua linha da vara a rebentou e ele pulou no rio atrais do grande animal entrou na sua toca e o menino não entrava.</p> <p>E o menino armou uma grande armadilha para pegar o peixe e se escondeu para esperar o peixe e o peixe já faminto olhou e dice ufa não foi dessa ves que ele consegiu me pega</p> <p>E o peixe que estava faminto e olhou a comida da armadilha e entrou nela e o piá pegou</p>

	o peixe e ficou chefe por um dia o piá linpou e foi para a caza e tudo não pasava de um simples jogo (L26)
--	--

Vemos que o aluno L26 não apresenta, no diagnóstico final, tantas dificuldades como as apresentadas no diagnóstico inicial. Na produção final, o aluno dá continuidade ao texto narrativo, atendendo ao comando proposto: “*Continue a história imaginando o que aconteceu depois...*”. Assim, mostra criatividade ao expor os acontecimentos na pescaria, não desviando da temática: o desejo de Havita de vencer o concurso de pesca e tornar-se o chefe da tribo por um dia; apenas no final do texto, o aluno não deixa claro para o leitor se o personagem tornou-se chefe ou não: “*(...)ficou chefe por um dia o piá linpou e foi para a caza e tudo não pasava de um simples jogo*”. Notamos, também, que as palavras são segmentadas adequadamente; há um melhor domínio da ortografia; o aluno já consegue construir enunciados completos, embora ainda evidencie uma fragilidade no campo da coesão e da pontuação, diferentemente da situação inicial, em que a produção escrita de L26 não forma um todo de sentidos.

Também, no diagnóstico final do aluno F8, percebemos os avanços na escrita, em comparação com o texto produzido no diagnóstico inicial.

Diagnóstico inicial	Diagnóstico final
Irati, 06 de março de 2012 Quem sou eu Meu nome F8 tenho 11 anos moro na vila flor. Tenho 2 irmão (F8)	<p>Na manhã seguinte, o pequeno Havita foi até o lago onde guardava sua canoa e levou junto sua vara de pescar.</p> <p>Quando ele chegou no lago ninguém tinha comecado a pescar. E ele foi rapidamente pegar a sua vara de pescar pegou e voltou correndo para a competição e começou a competição</p> <p>O menino jogou o seu anzol no lago e começou a pegar peixes muito pequeno quando derepente os homens pegaram o peixe maior.</p> <p>Havita ficou muito inraivado e jogou o anzol novamente e pegou o maior peixe de todos e seu chefe disse:</p> <p>- Agora voce pode ficar até amanhã com o meu colar. (F8)</p>

Na produção final, o aluno F8 também dá sequência adequada ao texto narrativo, atendendo ao comando de produção e não se desviando da temática. Produz um texto bem mais criativo do que no diagnóstico inicial, sem fragmentação e mais condizente com a escrita tida como padrão. Usa adequadamente as letras maiúsculas e os sinais de pontuação; apresenta poucos erros de ortografia e demonstra um maior domínio dos nexos coesivos.

Salientamos que todos os alunos que tiveram uma participação mais ativa na pesquisa – B1, C3, D5, E7, F8, F9, V20, H21, L23, L26 e A27 – portanto, que tiveram uma frequência mais regular às aulas de SAALP e, assim, puderam nos fornecer um conjunto maior de informações concernentes ao seu desempenho em leitura e escrita, conseguiram aprovação ao final do ano letivo, avançando para o 7º ano do Ensino Fundamental. Essa informação nos foi dada pelo professor participante da pesquisa.

Todos esses elementos evidenciam que o trabalho colaborativo desenvolvido junto ao professor repercutiu no aprendizado na SAALP, provocando melhorias no nível de leitura e de escrita dos alunos.

4.4 RESULTADOS COMPARATIVOS

Para que possamos estabelecer uma comparação entre o trabalho docente com a leitura e a produção escrita, anteriormente às ações colaborativas, sem qualquer interferência teórica e metodológica da pesquisa, e o trabalho desenvolvido após as ações colaborativas, com suporte teórico e metodológico a respeito dos processos de leitura e de produção textual, elaboramos um quadro comparativo, a partir do qual podemos visualizar os avanços alcançados e as lacunas ainda persistentes no trabalho docente com as práticas de linguagem em SAALP.

Quadro 29: Movimento docente de ensino da leitura e da escrita

O ensino da leitura e da escrita anterior e posteriormente às ações colaborativas	
PROCESSO DE LEITURA	Anterior às ações colaborativas <ul style="list-style-type: none"> - A concepção orientadora da prática é a leitura enquanto decodificação; - as discussões encaminhadas pelo professor antes e depois da leitura não se articulam com o conteúdo do texto; - solicita-se apenas a leitura em voz alta; não há leitura compartilhada; - não se exploram os sentidos construídos pelos alunos a partir da leitura; - os questionamentos orais buscam uma única resposta, que deve ser breve;

	<ul style="list-style-type: none"> - as perguntas de leitura oferecidas são repetições das perguntas realizadas na discussão oral do texto; - oferecem-se apenas perguntas interpretativas; - as perguntas são direcionadas para a interpretação pretendida pelo professor; - as perguntas buscam uma única resposta, que deve ser breve; - desconsideram-se as etapas do processo da leitura; - ignora-se um pressuposto básico da leitura crítica: a interação com o texto. <p>Posterior às ações colaborativas</p> <ul style="list-style-type: none"> - A concepção orientadora da prática é a leitura como interação; - estimulam-se as previsões a respeito do texto; estabelecem-se relações entre a pré-leitura e a leitura; entretanto, as perguntas feitas pelo professor não se centralizam nas ideias centrais do texto; - solicita-se a leitura silenciosa anteriormente ao desenvolvimento da leitura em voz alta; - realiza-se a leitura dirigida, enfatizando-se os significados de itens lexicais do texto; - não se realizam questionamentos orais de modo a verificar os sentidos construídos pelos alunos; há apenas uma explicação do professor; - o professor mostra dificuldades de trabalhar e estimular as contrapalavras do aluno; - propiciam-se perguntas de resposta textual, de resposta inferencial e de resposta interpretativa; - levam-se em conta as etapas do processo de leitura, na formulação das perguntas; - o trabalho com as inferências em sala de aula mostra-se em processo de desenvolvimento; - orienta-se o aluno quanto à modalidade das perguntas oferecidas.
<p>PROCESSO DE PRODUÇÃO TEXTUAL</p>	<p>Anterior às ações colaborativas</p> <ul style="list-style-type: none"> - Há pouco trabalho de produção escrita e quando há, não ocorre um trabalho de mediação de modo a auxiliar o aluno em seu desenvolvimento. - predomina a concepção normativista de escrita, vinculada às práticas tradicionais de ensino da escrita, nas quais se toma o texto escolar para avaliar aspectos formais, como a ortografia, a caligrafia, a paragrafação e a gramática. - não há preocupação com as condições de produção textual que configuram uma escrita dialógica: quem escreve, para quem se escreve, com que finalidade escreve, em que gênero se escreve; - não ocorre revisão e reescrita de texto; - não há circulação do texto produzido; - as etapas do processo de escrita são desconsideradas; - não se desenvolve qualquer orientação específica acerca do gênero Resposta, nos aspectos de conteúdo temático, estilo e construção composicional. A resposta não é considerada um texto a ser produzido em sala de aula; - desconsidera-se o processo dialógico intrínseco à linguagem; - cobra-se ortografia, mas não há um trabalho sistemático com as normas ortográficas; - o trabalho com a pontuação restringe-se à rotulação de sinais e respectivos conceitos; - não se observa um trabalho voltado para aspectos de coesão e coerência textuais.

	<p>Posterior às ações colaborativas</p> <ul style="list-style-type: none"> - O trabalho com a produção escrita é constante em SAALP; - ocorre mediação do professor no trabalho de escrita; - há preocupação com os elementos das condições de produção; - considera-se as etapas do processo de escrita; - no que se refere ao trabalho de revisão: a) ocorre durante e logo após a produção textual; b) efetuada a partir da perspectiva do professor; c) o professor chama a atenção para o problema na produção; d) propõe ao aluno alterar a forma de seu texto; e) orienta o aluno no uso das operações linguístico-discursivas próprias do processo de reescrita; - há um trabalho sistemático com relação à ortografia, pontuação e coesão; - a resposta é considerada um texto a ser produzido e ensinado em SAALP: orienta-se o aluno na construção composicional, solicitando-lhe a resposta completa.
--	---

Fonte: organizado pela pesquisadora

Constatamos que ocorreram alterações nas condutas do professor no trabalho com o processo de leitura e escrita em SAALP. Houve uma maior aproximação entre o texto e o aluno, propiciados pelas atividades de pré-leitura, na leitura dirigida, na discussão após a leitura, nas perguntas oferecidas para a produção das respostas escritas, no trabalho de produção textual das respostas. Dessa forma, a leitura, após as ações colaborativas, apresentou-se como um processo de interação entre texto e leitor, diferentemente da prática anteriormente às ações colaborativas, em que leitura se mostrava, apenas, como decodificação de letras em sons e meio de ocupar o tempo do aprendiz. No que se refere à produção escrita, não havia, antes do trabalho colaborativo, intervenções na etapa de execução da produção textual, como também não havia revisão e reescrita de texto. Após as intervenções da pesquisa, essas etapas passaram a fazer parte do processo de ensino da escrita em SAALP; assim, na revisão o professor chama a atenção para o problema na produção, propõe ao aluno alterar a forma de seu texto; orienta o aluno no uso das operações linguístico-discursivas próprias do processo de reescrita.

Demonstramos, também, no Quadro 30, como as ações colaborativas repercutiram no aprendizado dos alunos, evidenciando a situação de leitura e escrita antes das ações e depois das ações:

Quadro 30: Movimento discente de aprendizagem da leitura e da escrita

O aprendizado da leitura e da escrita anterior e posteriormente às ações colaborativas	
PROCESSO	<p>Anterior às ações colaborativas</p> <ul style="list-style-type: none"> - Os alunos, em sua maioria, apresentam dificuldades na localização de informações

<p>DE LEITURA E DE ESCRITA</p>	<p>explícitas, na compreensão inferencial e na interpretação;</p> <ul style="list-style-type: none"> - apresentam dificuldades na compreensão de enunciados de perguntas de leitura; - procuram recorrer à estratégia de pareamento, na construção das respostas a perguntas de leitura; - nas respostas a perguntas de leitura, apresentam respostas diretas, muitas vezes monossilábicas; - não revelam interesse em expandir o diálogo com o texto; - demonstram dificuldades com uso de nexos textuais na construção das respostas; - demonstram dificuldades de estruturação de períodos completos nas respostas. - revelam muitos problemas quanto ao uso das convenções ortográficas: regulares diretas (p/b; t/d; f/v); regulares contextuais (m/n antes de consoante; r/rr; s/ss); regulares morfológico-gramaticais (am/ão; u/l em final de verbo) e irregulares (s/z; c/ss); - a maioria dos alunos não internalizou ainda a função e o uso dos sinais de pontuação: geralmente eles usam apenas a maiúscula inicial e ponto final.
	<p>Posterior às ações colaborativas</p> <ul style="list-style-type: none"> - A maior parte dos alunos consegue localizar informações, realizar inferências, distinguir fato de opinião, identificar a finalidade do texto, perceber o efeito de sentido decorrente de pontuação, bem como interpretar o texto, apresentando um ponto de vista ao lido; - as respostas apresentadas pelos alunos são mais aprofundadas e, em sua maioria, configuram-se como respostas completas; - os alunos mostram um posicionamento diante da pergunta de leitura oferecida; - demonstram um processo de desenvolvimento de autonomia leitora e de escrita; - apresentam um domínio mais adequado da ortografia, dos sinais de pontuação e dos elementos coesivos.

Fonte: organizado pela pesquisadora

Posteriormente às ações colaborativas, os alunos mostram-se leitores e produtores de textos mais competentes e críticos. Quanto à leitura, interagem com o texto, reconhecendo informações textuais, produzindo inferências, elaborando interpretações, avançando no processo leitor. Assim, as réplicas ao texto lido mostram-se mais críticas e criativas, dentro dos limites que esses alunos poderiam expressar. Quanto à produção escrita, os alunos escrevem com mais criatividade e de modo mais condizente com a escrita padrão. Por essas atitudes, demonstram um uso mais eficaz da linguagem escrita e, assim, têm maiores condições de lidar com os textos das diferentes disciplinas do currículo escolar e estender o tempo de escolaridade.

CONCLUSÃO

Ao buscarmos fundamentação nos princípios dialógicos concernentes à linguagem, do Círculo de Bakhtin, nos pressupostos da teoria histórico-cultural, com base em Vygotsky e Leontiev, e nos aportes metodológicos da pesquisa-ação colaborativa, delimitamos como o tema desta pesquisa as mediações colaborativas e pedagógicas em SAALP, desenvolvendo, em contexto de formação contínua, diversas ações colaborativas junto a um professor de SAALP – 6º ano do Ensino Fundamental, com enfoque na internalização e na apropriação dos processos de leitura e escrita, com intuito de propiciar-lhe condições para o desenvolvimento de um sujeito mais consciente e autônomo no desenvolvimento de sua prática pedagógica em SAA.

Entendemos que o contexto da SAALP – 6º ano demanda a atuação de um professor que saiba identificar e avaliar as dificuldades de leitura e de escrita enfrentadas pelos alunos, que tenha capacidade de traçar um plano de ação para a superação ou minimização dessas dificuldades, que consiga colocar em movimento o plano de ação em direção a uma aprendizagem bem sucedida dos alunos e que saiba avaliar os resultados do trabalho efetivado, propondo alterações a novas práticas, conforme as necessidades dos aprendizes. Trata-se, portanto, de um docente com visão mais consciente quanto a sua prática e com capacidade de transformá-la durante esse processo, produzindo resultados significativos não somente na esfera escolar, mas na sociedade como um todo.

Nessa perspectiva, retomamos o primeiro objetivo específico delineado na investigação – *delimitar as práticas docentes oriundas da mediação pedagógica colaborativa*. Percebemos que, a partir das ações colaborativas, as práticas docentes em SAALP passaram a focalizar o texto, emergindo desse foco o trabalho com as práticas de leitura, as práticas de produção textual e as práticas de análise linguística. No que se refere à leitura, pudemos constatar o emprego das seguintes práticas: prática de leitura silenciosa; prática de leitura compartilhada, ainda que esta aproxime-se da leitura dirigida; e práticas de compreensão e interpretação textual, vinculadas às etapas do processo de leitura. A respeito da produção textual, as práticas que passaram a ser utilizadas são: prática de produção de resposta à pergunta de leitura; prática de revisão textual; e prática de reescrita de texto. Quanto à análise linguística, sobressaíram-se as práticas de reflexão acerca da ortografia, da coesão e da pontuação.

No que se refere ao segundo objetivo – *caracterizar as atividades desenvolvidas pelo docente, a partir da mediação pedagógica efetivada* – e ao terceiro objetivo específico delimitado na pesquisa, o qual consiste em um desdobramento do segundo – *definir quais as ações desenvolvidas pelo docente junto à SAALP, em relação ao ensino de leitura e escrita* – podemos constatar que foram cumpridos de forma simultânea. Notamos que ocorreram alterações na prática de discussão da leitura em sala de aula e no direcionamento da produção textual, as quais sintetizamos da seguinte forma: a) o professor passa a desenvolver atividades antes da leitura, durante a leitura e após a leitura; b) nas atividades antes da leitura, estimulam-se as previsões a respeito do texto e estabelecem-se relações entre essas previsões e o texto; c) ainda nas atividades antes da leitura, provoca-se a participação do aluno desde o início do processo, enfatizando as ideias principais do texto e, assim, permitindo a progressão de informações do leitor; d) há um trabalho com a leitura silenciosa, anteriormente à leitura em voz alta; e) a abordagem da leitura compartilhada mostra-se em processo de amadurecimento, visto que o professor ainda prioriza a leitura dirigida; f) após a leitura, oferecem-se questões que envolvem o reconhecimento de informações, a compreensão inferencial e a interpretação, atrelando-as às etapas do processo da leitura; g) há sequenciação e ordenamento mais adequados à produção dos sentidos, partindo-se da localização de informações, passando pela produção de inferências, chegando à interpretação; h) orienta-se o aluno quanto à modalidade das perguntas oferecidas; i) o trabalho com as inferências em sala de aula mostra-se em processo de desenvolvimento: o professor constrói adequadamente as perguntas de resposta inferencial, mas ainda mostra dificuldades de conduzir oralmente a produção de inferências; j) as perguntas interpretativas não desconsideram as etapas anteriores do processamento do texto e não cerceiam a criatividade do aluno; k) há um trabalho com as etapas do processo de produção escrita; l) o professor presta auxílios aos alunos durante o processo de leitura e de escrita; m) a revisão e a reescrita são consideradas como etapas intrínsecas da produção escrita; n) há um trabalho sistemático com relação à ortografia, pontuação e coesão; o) a resposta é considerada um texto a ser produzido e ensinado em SAALP; p) orienta-se o aluno na construção composicional, solicitando-lhe a resposta completa; q) proporciona-se um momento para a divulgação das produções entre os alunos, quando o professor conduz a discussão oral das respostas dadas.

Com relação ao quarto objetivo específico – *caracterizar as alterações apresentadas pelos alunos de SAALP a partir da prática docente com orientações teórico-metodológicas*

trabalhadas – verificamos que, posteriormente às ações colaborativas, os alunos demonstram um uso mais eficaz da linguagem escrita, suplantando ou minimizando suas dificuldades nas práticas de leitura e de produção escrita. No que se refere à leitura, a maioria dos alunos, no trabalho de interação com os textos, mostra-se capaz de reconhecer informações textuais, estabelecer inferências e interpretar, com manifestação de um ponto de vista crítico acerca do que foi lido e compreendido; desse modo, ocorreu o desenvolvimento de capacidades para níveis mais elevados de leitura, as quais mobilizam o leitor a uma atitude responsiva ativa e expansiva perante o texto. Quanto à produção escrita, os alunos da SAALP passam a escrever com mais criatividade, coerência e de modo mais condizente com a escrita padrão, com maior domínio dos aspectos ortográficos, da pontuação e dos nexos textuais.

A partir dessas considerações, chegamos ao objetivo geral da pesquisa: *refletir sobre a forma como a mediação pedagógica colaborativa, por meio de orientações teórico-metodológicas sobre leitura e escrita, auxilia na prática efetiva da docência e na aprendizagem na SAALP*. Constatamos que as práticas em SAALP, após as ações colaborativas, aproximam-se mais dos pressupostos da concepção dialógica de linguagem. Nesse sentido, os encaminhamentos pedagógicos em SAA passam a propiciar condições para que, por meio da leitura, o aluno dialogue com o texto lido, reconhecendo informações, inferenciando e interpretando, assumindo, assim, uma posição responsiva ativa frente aos enunciados e desenvolvendo sua autonomia leitora; por meio das práticas de produção textual, as ações pedagógicas, balizadas pelos princípios interativos inerentes à escrita, buscam que o aluno elabore textos levando em conta a produção escrita como uma ação direcionada para o outro e para uma finalidade específica.

Esses encaminhamentos foram obtidos a partir do arcabouço teórico-metodológico que sustentou a investigação. Os alicerces acerca dos processos de leitura e escrita (MENEGASSI, 2001a; 2010b) permitiram que o professor entendesse a necessidade de e como auxiliar o aluno a construir-se progressivamente como sujeito leitor e produtor de textos, capaz de produzir suas próprias palavras na leitura e na produção textual (BAKHTIN/VOLOCHINOV, 1999[1929]). Os conhecimentos dos processos de leitura foram internalizados e apropriados pelo professor no interior das relações sociais – nas interações com a pesquisadora, com os alunos da SAALP, com os signos e os diversos instrumentos que permearam as ações colaborativas, demonstrando a importância das discussões propiciadas pela escola de Vygotsky (VYGOTSKY, 1994; 1998; LEONTIEV, 1978; 2004) e dos postulados da

pesquisa-ação colaborativa que tornaram as relações entre professor e pesquisadora um espaço de coconstrução de conhecimentos, pondo-se a serviço da constituição da autonomia, emancipação e desenvolvimento do professor. Para tanto, no decorrer das ações colaborativas: a) discutimos casos específicos de dificuldades de leitura e de escrita dos alunos da SAALP, bem como refletimos a respeito de atividades comumente abordadas nesse contexto, atrelando-se essa discussão aos textos teórico-metodológicos, um dos instrumentos da pesquisa; b) realizamos, junto ao professor, momentos de verificação de leitura dos textos teóricos e de reflexão compartilhada; c) em diversas situações, optamos por não dar respostas prontas ao professor, mas fazê-lo reorganizar seus pensamentos e alcançar essas respostas ao longo das ações colaborativas; d) oportunizamos modalidades distintas de eventos para que ocorresse a internalização e a apropriação de conhecimentos, tais como: leituras, com mediação dos roteiros de discussão; sessões reflexivas; aplicação de atividades alternativas, elaboradas pela pesquisadora e tomadas como objeto de reflexão nas sessões reflexivas, concernentes aos conteúdos trabalhados; sessões de avaliação da prática realizada; elaboração, reelaboração e aplicação pelo professor de atividades práticas em SAALP; e) apontamos ao professor as lacunas e inconsistências no trabalho com a leitura e a escrita em SAALP; f) propiciamos situações em que o professor foi instigado a verbalizar e a tomar consciência acerca dos conhecimentos em processo de construção.

Por essas constatações, podemos dizer que confirmamos a hipótese inicial, pois, a partir do embasamento teórico-metodológico acerca dos processos de leitura e escrita, o professor da SAALP desenvolveu uma prática pedagógica mais produtiva nesse contexto de ensino, preparando materiais didáticos mais condizentes com essa realidade e conduzindo as atividades de forma mais consciente e autônoma. Assim, o professor desenvolveu alternativas de trabalho com as etapas dos processos de leitura e de escrita, possibilitando aos alunos a apropriação progressiva da leitura e da escrita, a superação gradativa de suas dificuldades no uso da língua escrita e a ampliação da confiança e segurança nas ações interativas com o texto.

Portanto, ratificamos a tese defendida neste trabalho de que a mediação colaborativa no âmbito do Programa SAALP contribui significativamente para o processo de ensino e de aprendizagem nesse contexto, orientando as ações docentes, auxiliando o professor a repensar suas práticas no que se refere ao ensino dos processos de leitura e escrita junto a alunos que apresentam dificuldades de aprendizagem. Notamos que, ao longo do processo, o professor

desperta a consciência para a necessidade de mudanças nas metodologias do ensino da leitura e da escrita em SAALP e para os propósitos das atividades de linguagem nesse contexto; expressa o ato volitivo de adquirir elementos para uma ação mais qualitativa no processo de ensino da leitura e da escrita; engaja-se de forma mais intensa em seu processo de formação; passa a verbalizar os conhecimentos acerca dos processos de leitura e de escrita, demonstrando ampliar o nível de consciência acerca desses conhecimentos; reconstrói de modo próprio alternativas de trabalho com a leitura, a escrita, a ortografia, a coesão e a pontuação, realizando ações que estavam além de suas capacidades próprias capacidades iniciais; ao elaborar num nível consciente seus conhecimentos, passa a criar situações para que também o aluno tome consciência de suas ações, numa transformação mútua de sujeitos. Assim, por meio da mediação colaborativa, nos espaços de relações interpessoais no contexto da formação contínua, o professor da SAALP aprendeu a organizar os próprios processos mentais e a construir conhecimentos e formas de ação na realidade da sala de aula.

No tocante aos subsídios para os estudos em LA, mesmo cientes das lacunas e limitações desta investigação, consideramos que esta pesquisa oferece contribuições para a caracterização da pesquisa-ação colaborativa, demonstrando caminhos a serem trilhados no desenvolvimento dessa modalidade de pesquisa no contexto de formação docente contínua, de modo a evidenciar quais e de que forma os procedimentos colaborativos podem colocar em curso os processos de desenvolvimento do professor, repercutindo de modo significativo nas ações cotidianas em sala de aula.

Além do mais, a pesquisa amplia os saberes teórico-metodológicos sobre o trabalho com o gênero Resposta – prática de linguagem bastante comum em sala de aula do Ensino Fundamental, mas pouco estudada e caracterizada – ao levantar e sistematizar as características constitutivas do gênero, referentes ao conteúdo temático, ao estilo e à construção composicional e discutir as etapas do processo de produção da resposta, desde a fase de planejamento até a fase de revisão e reescrita do gênero. Compreendemos que a discussão encaminhada favorece o trabalho com a resposta não apenas em SAALP, mas em outros contextos do ensino regular, especialmente na situação entre a formação e o desenvolvimento do leitor e produtor de textos.

Salientamos, também, que, considerando a ausência de orientações teórico-metodológicas e de materiais didáticos, atualizados e de boa qualidade, para o ensino no contexto da SAALP, conforme pontuamos nas justificativas, apresentadas na introdução deste

trabalho, podemos dizer que esta Tese pode subsidiar as ações da SEED/PR e dos NRE, no sentido de propiciar a esses órgãos alternativas para a construção de materiais didáticos que atendam as necessidades dos alunos envolvidos no Programa e para a formação do docente que atua nesse contexto, orientando-o quanto aos conteúdos e as especificidades dos encaminhamentos metodológicos a serem adotados em SAALP.

Para futuras pesquisas, indicamos a investigação, no contexto da formação inicial do professor, na Licenciatura em Letras Português, a respeito do trabalho docente junto a alunos com dificuldades de aprendizagem em língua materna, com intuito de orientar o futuro professor a desenvolver uma prática adequada às necessidades dos alunos tanto de SAALP como das turmas de ensino regular. Também, considerando o desinteresse dos alunos de SAALP em frequentar as aulas do Programa, sugerimos um novo trabalho colaborativo com docentes de SAA com a finalidade de refletir o desenvolvimento de atividades de leitura e de escrita dentro de um contexto lúdico, tais como projetos de jogos, contos de aventura, de humor e assombração, histórias em quadrinhos, poemas e letras de músicas, de modo a instigar a observação da dimensão lúdica, nas atividades escolares. Além disso, ao visualizarmos a dificuldade do professor da SAALP em trabalhar a compreensão inferencial na discussão oral da leitura, recomendamos a investigação, na modalidade colaborativa, desse nível do processo leitor, pontuando procedimentos, etapas e estratégias para que o docente favoreça o desenvolvimento no aluno da capacidade de inferenciar, levando-o a estabelecer-se como um sujeito mais autônomo e criativo.

Com base nos pressupostos de Bakhtin (2003[1979]) a respeito de enunciado, esta Tese constitui-se como um elo na corrente da comunicação discursiva; desse modo, na busca de trazer contribuições para o processo de ensino e de aprendizagem da língua materna, surgiu como réplica a inúmeros outros enunciados – à conversação em cada aula em SAALP; aos diálogos estabelecidos com os sujeitos da pesquisa; às rodas de discussão nas disciplinas do Doutorado, nos eventos acadêmicos da área e no grupo de pesquisa “Interação e escrita”; às reflexões compartilhadas nas sessões de orientação; às leituras e apreciações de documentos legislativos, artigos científicos, livros, teses, dissertações, diretrizes curriculares. Prolongando e dando continuidade a essa ininterrupta cadeia dialógica no universo educacional, esperamos que as réplicas suscitadas deste trabalho possam auxiliar na melhoria do ensino e da aprendizagem da Língua Portuguesa e na efetivação de uma educação de qualidade para todos os alunos da Educação Básica.

REFERÊNCIAS

ABARCA, E. V.; RICO, G. M. Por que os textos são tão difíceis de compreender? As inferências são a resposta. In: TEBEROSKY, A. (Org.). *Compreensão de leitura: a língua como procedimento*. Porto Alegre: Artmed, 2003. p. 139-153.

ANDRÉ, M. E. D. A. *Etnografia da prática escolar*. Campinas: Papirus, 1995.

_____. A pesquisa no cotidiano escolar. In: FAZENDA, I. (Org.). *Metodologia da pesquisa educacional*. São Paulo: Cortez, 1997.

_____; PONTIN, M. M. D. O diário reflexivo, avaliação e investigação didática. *Meta: Avaliação*, Rio de Janeiro, v. 2, n. 4, p. 13-30, 2010. Disponível em: <<http://revistas.cesgranrio.org.br/index.php/metaavaliacao/article/viewFile/66/62>>. Acesso em: 8 dez. 2012.

ANGELO, C. M. P. *O leitor e o mundo: leitura de alunos de séries finais de ciclo*. 2005. Dissertação (Mestrado em Letras) – Programa de Pós-Graduação em Letras, Universidade Estadual de Maringá, Maringá. 2005.

_____. Atividades de leitura no caderno Orientações Pedagógicas para as Salas de Apoio à Aprendizagem. In: CONGRESSO DE LEITURA DO BRASIL – COLE, 16., 2007, Campinas. *Anais...* Campinas, 2007. Disponível em: <http://alb.com.br/arquivo-morto/edicoes_anteriores/anais16/sem11pdf/sm11ss13_05.pdf>. Acesso em: 15 fev. 2012.

_____; FRACASSE, L. O interlocutor nos comandos de produção escrita. In: CARAZZAI, M. R. P; TEIXEIRA, N. C. R. B.; GONÇALVES, R. (Orgs.). *Língua, leitura e literatura: perspectivas de ensino*. Guarapuava: UNICENTRO, 2009. p. 81-96.

_____; MENEGASSI, R. J. Manifestações da compreensão responsiva na leitura. *Linguagem & Ensino*, Pelotas, v. 14, n. 1, p. 201-221, jan./jun. 2011. Disponível em: <<http://www.rle.ucpel.tche.br/index.php/rle/article/view/14>>. Acesso em: 4 abr. 2013.

ANTUNES, I. *Aula de português: encontro & interação*. São Paulo: Parábola Editorial, 2003.

_____. *Análise de textos: fundamentos e práticas*. São Paulo: Parábola Editorial, 2010.

BAGNO, M. *Preconceito linguístico: o que é, como se faz*. 51.ed. São Paulo: Loyola, 2009.

BAKHTIN, M. M. *Estética da criação verbal*. Tradução do russo por Paulo Bezerra. 4.ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003 [1979].

_____; VOLOCHINOV, V. N. *Discurso na vida e discurso na arte* (sobre poética sociológica). Tradução de Carlos Alberto Faraco e Cristóvão Tezza [para fins didáticos]. Versão da língua inglesa de I. R. Titunik a partir do original russo, 1976 [1926].

_____; VOLOCHINOV, V. N. *Marxismo e filosofia da linguagem: problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem*. Tradução do francês por Michel Lahud e Yara Frateschi Vieira. 9.ed. São Paulo: Hucitec, 1999 [1929].

BALADELI, A. P. D. Leitura na sala de apoio à aprendizagem de língua portuguesa. In: CONGRESSO INTERNACIONAL DE ESTUDOS LINGÜÍSTICOS E LITERÁRIOS - CIELLI; COLÓQUIO DE ESTUDOS LINGÜÍSTICOS E LITERÁRIOS - CELLI, 4., 2010. *Anais...* Maringá, 2010. Disponível em: <<http://www.cielli.com.br/downloads/386.pdf>>. Acesso em: 10 jan. 2012.

BAQUERO, R. *Vygotsky e a aprendizagem escolar*. Porto Alegre: Artmed, 1998.

BARROS, D. L. P. de. Contribuições de Bakhtin às teorias do texto e do discurso. In: FARACO, C. A.; TEZZA, C.; CASTRO, G. de (Orgs.). *Diálogos com Bakhtin*. Curitiba: UFPR, 1996. p. 21-42.

BERTO, J. C. B.; ULLER, L. A. S. Salas de apoio à aprendizagem: uma análise dos aspectos teórico-metodológicos. In: CONGRESSO INTERNACIONAL DE ESTUDOS LINGÜÍSTICOS E LITERÁRIOS - CIELLI, 2.; COLÓQUIO DE ESTUDOS LINGÜÍSTICOS E LITERÁRIOS - CELLI, 5., Maringá. *Anais...* Maringá, 2012. Disponível em: <http://anais2012.cielli.com.br/pdf_trabalhos/1330_arq_1.pdf>. Acesso em: 10 dez. 2012.

BIANCHINI, L. G. B. et al. Significações do erro em alunos nas salas de apoio à aprendizagem. In: CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO – EDUCERE, 9.; ENCONTRO SUL BRASILEIRO DE PSICOPEDAGOGIA, 3., Curitiba, 2009. *Anais...* Curitiba: PUCPR, 2009. Disponível em: <http://www.pucpr.br/eventos/educere/educere2009/anais/pdf/3471_1946.pdf>. Acesso em: 13 jan. 2012.

BONINI, A. Metodologias do ensino de produção textual: a perspectiva da enunciação e o papel da Psicolinguística. *Perspectiva*, Florianópolis, v.20, n.01, p. 23-47, jan./jun. 2002.

BORTONI-RICARDO, S. M.; MACHADO, V. R.; CASTANHEIRA, S. F. *Formação do professor como agente letrador*. São Paulo: Contexto, 2010.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. *Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional*. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seed/arquivos/pdf/tvescola/leis/lein9394.pdf>>. Acesso em: 20 fev. 2012.

_____. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Parecer CNE/CEB nº 04/98, de 29 de janeiro de 1998. *Institui as diretrizes curriculares nacionais para o Ensino Fundamental*. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/1998/pceb004_98.pdf>. Acesso em: 20 fev. 2012.

_____. *Parâmetros curriculares nacionais de língua portuguesa*. Terceiro e quarto ciclos do Ensino Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1998.

_____. *Língua portuguesa: orientações para o professor*, Saeb/Prova Brasil, 4ª série/5º ano, ensino fundamental. Brasília: INEP, 2009

_____. *PDE: Plano de Desenvolvimento da Educação: Prova Brasil: ensino fundamental: matrizes de referência, tópicos e descritores*. Brasília: MEC/SEB; INEP, 2011.

BRITO, P. L. Em terra de surdos-mudos (um estudo sobre as condições de produção de textos escolares). In: GERALDI, J. W. (Org.). *O texto na sala de aula*. São Paulo: Ática, 1999.

BUIN, E. A construção do sentido em textos escolares: entre versões e mediações. In: SIGNORINI, I. et al. (Orgs.). *Significados da inovação no ensino de língua portuguesa e na formação de professores*. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2007.

BUNZEN, C. Da era da composição à era dos gêneros: o ensino de produção de texto no ensino médio. In: BUNZEN, C.; MENDONÇA, M. *Português no ensino médio e formação do professor*. São Paulo: Parábola, 2006.

CASTILHO, A. T. *A língua falada no ensino de português*. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2000.

CASTRO, R. F. de; ALVES, C. V. P. Consciência em Vygotsky: aproximações teóricas. In: ANPED SUL – SEMINÁRIO DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO DA REGIÃO SUL, 9., Caxias do Sul, 2012. *Anais...* Caxias do Sul, 2012. Disponível em: <<http://www.uces.br/etc/conferencias/index.php/anpedsul/9anpedsul/paper/view/744/375>>. Acesso em: 20 jun. 2014.

CERQUEIRA, M. S. de. Atividade versus exercício: concepções teóricas e a prática da produção textual no ensino de língua portuguesa. *Trabalhos em Linguística Aplicada*, Campinas, v. 49, n. 1, jun. 2010. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0103-18132010000100010&script=sci_arttext>. Acesso em: 6 mar. 2013.

CLARK, K; HOLQUIST, M. O Marxismo e a Filosofia da Linguagem. In: _____ *Mikhail Bakhtin*. Trad. de J. Guinshuy. São Paulo: Perspectiva, 2004. p. 233-255.

COLOMER, T.; CAMPS, A. *Ensinar a ler, ensinar a compreender*. Tradução de Fátima Murad. Porto Alegre: Artmed. 2002.

CORACINI, M. J. R. F. A teoria e a prática: a questão da diferença no discurso sobre e da sala de aula. *DELTA*, São Paulo, v. 14, n. 1, fev. 1998. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0102-44501998000100003&script=sci_arttext>. Acesso em: 13 mar. 2014.

CORRÊA, M. L. Pontuação: sobre seu ensino e concepção. *Leitura: teoria e prática*. Revista semestral da Associação de Leitura do Brasil, ano 13, n. 24, dez. 1994.

COSTA VAL, M. da G. et al. *Avaliação do texto escolar: professor leitor/aluno-autor*. Belo Horizonte: Autêntica, 2009.

CUNHA, V. L. O.; OLIVEIRA, A. M. de; CAPELLINI, S. A. Compreensão de leitura: princípios avaliativos e interventivos no contexto educacional. *Revista Teias*, v. 11, n. 23, p. 221-240, set./dez. 2010.

CURADO, O. H. F. Linguagem dialógica: práticas de leitura e produção de texto. In: OSORIO, E. M. R. (Org.). *Mikhail Bakhtin: cultura e vida*. São Carlos: Pedro & João Editores, 2010. p. 141-151.

DE GRANDE, P. B. O pesquisador interpretativo e a postura ética em pesquisas em Linguística Aplicada. *Eletras*, v. 23, n.23, dez. 2011.

DELARI JR, A. *Consciência e linguagem em Vigotski: aproximações ao debate sobre a subjetividade*. 2000. 224f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade de Campinas, Campinas. Disponível em: <<http://www.bibliotecadigital.unicamp.br/document/?code=vtls000196959>>. Acesso em 15 set. 2013.

DENZIN, N. K.; LINCOLN, Y. A disciplina e a prática da pesquisa qualitativa. In: _____ (Orgs.). *Planejamento da pesquisa qualitativa: teorias e abordagens*. 2 ed. Porto Alegre: ARTMED, 2006.

DUARTE, N. Formação do indivíduo, consciência e alienação: o ser humano na psicologia de A. N. Leontiev. *Caderno Cedes*, Campinas, v. 24, n. 62, p. 44-63, abr. 2004. Disponível em: <<http://www.cedes.unicamp.br>>. Acesso em: 13 jun. 2014.

DUARTE, P. C. de O. *A produção textual na sala de apoio à aprendizagem de língua portuguesa: uma análise das condições de produção no Caderno Orientações Pedagógicas*. 2011. Dissertação (Mestrado em Letras) – Programa de Pós-graduação em Letras, Universidade Estadual de Maringá, Maringá, 2011. Disponível em: <http://www.ple.uem.br/defesas/def_patricia_duarte.htm>. Acesso em: 20 jan. 2012.

FARACO, C. A. *Linguagem e diálogo: as ideias linguísticas do círculo de Bakhtin*. Curitiba: Criar Edições, 2003.

FÁVERO, L. L.; ANDRADE, M. L. C. V. O.; AQUINO, Z. G. O. *Oralidade e escrita: perspectivas para o ensino de língua materna*. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2005.

FERREIRA, N. S. de A. As pesquisas denominadas “estado da arte”. *Educação & Sociedade*, v. 23, n. 79, ago. 2002. Disponível em: <<http://www.fe.unicamp.br/alle/textos/NSAF-AsPesquisasDenominadasEstadodaArte.pdf>>. Acesso em: 12 jan. 2012.

FIAD, R. S. O estudo de diferentes versões de um texto e a prática escolar. In: SEMINÁRIO ESTUDOS LINGÜÍSTICOS, 23., São Paulo, 1994. *Anais...*, São Paulo: Grupo de Estudos Linguísticos do Estado de São Paulo, 1994.

_____; MAYRINK-SABINSON, M. L. T. A escrita como trabalho. In: MARTINS, M. H. (Org.). *Questões de linguagem*. 4. ed. São Paulo: Contexto, 1994, p. 54-63.

FONTANINI, A. M. S. M. Discurso e leitura: a prática discursiva da leitura na Sala de Apoio à Aprendizagem de Língua Portuguesa. In: CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO – EDUCERE, 10.; SEMINÁRIO INTERNACIONAL DE REPRESENTAÇÕES SOCIAIS, SUBJETIVIDADE E EDUCAÇÃO – SIRSSSE, Curitiba, 2011. *Anais...* Curitiba: PUCPR, 2011. Disponível em: <http://educere.bruc.com.br/CD2011/pdf/4862_2632.pdf>. Acesso em: 13 jun. 2012.

FRANCHI, C. *Criatividade e gramática*. São Paulo: SEE/CENP, 1991.

FRANCO, M. A. R. S. A Pedagogia da pesquisa-ação. In: ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICA DE ENSINO, 12., 2004, Curitiba. *Anais...* Curitiba: Endipe, 2004.

FREIRE, P. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. 33. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FUZZA, A.; MENEGASSI, R. J. A finalidade da escrita no livro didático: marcas do gênero discursivo. *Uniletras*, Ponta Grossa, v. 30, n. 2, p. 317-333, jul./dez. 2008. Disponível em <<http://www.uepg.br/uniletras>>. Acesso em: 10 mar. 2014.

GALUCH, M. T. B.; SFORNI, M. S de F. Aprendizagem conceitual e apropriação da linguagem escrita: contribuições da teoria histórico-cultural. *Est. Aval. Educ.*, São Paulo, v. 20, n. 42, p. 111-124, jan./abr. 2009. Disponível em: <www.fcc.org.br/pesquisa/publicacoes/eae/arquivos/1470/1470.pdf>. Acesso em: 20 jun. 2014.

GARCEZ, L. H. C. *A escrita e o outro: os modos de participação na construção do texto*. Brasília, DF: UNB, 1998.

GARCIA, O. M. *Comunicação em prosa moderna*. 15.ed. Rio de Janeiro: Fundação Getúlio Vargas, 1992.

GATTI, B. A.; BARRETO, E. de S.; ANDRÉ, M. E. D. A. *Políticas docentes no Brasil: um estado da arte*. Brasília: UNESCO, 2011.

GERALDI, J. W. *O texto na sala de aula*. Cascavel: Assoeste, 1984.

_____. *Portos de passagem*. São Paulo: Martins Fontes, 1993.

_____. *Linguagem e ensino: exercício de militância e divulgação*. Campinas, SP: Mercado de Letras: Associação de Leitura do Brasil, 1996.

_____. Da redação à produção de textos. In: GERALDI, J. W.; CITELLI, B.(Orgs.). *Aprender e ensinar com textos de alunos*. São Paulo: Cortez, 1997, p. 17-24.

_____. Leitura: uma oferta de contrapalavras. *Educar em revista*, Curitiba, n. 20, p. 77-85, 2002.

_____. *A aula como acontecimento*. São Carlos: Pedro & João Editores, 2010.

GIL, A. C. *Métodos e Técnicas de Pesquisa Social*. 5 ed. São Paulo: Atlas, 1999.

GRANVILLE, M. A. . Leitura e produção textual em língua materna: um trabalho com alunos de quinta série, com defasagem de aprendizagem. In: GEL - GRUPO DE ESTUDOS LINGÜÍSTICOS, 53., 2005, São Carlos-SP. *Resumos...* São Carlos-SP: UFSCar, 2005.

HADDAD, S. (Coord.). *Educação de jovens e adultos no Brasil (1986- 1998)*. Brasília, DF: MEC/INEP/COMPED, 2002. (Estado do Conhecimento, 8).

HILA, C. V. D. *Ferramentas curso de formação e sequência didática: contribuições para o processo de internalização no estágio de docência de língua portuguesa*. 2001. 346 f. Tese (Doutorado em Estudos da Linguagem) - Programa de Pós-Graduação em Estudos da Linguagem, Londrina, 2011.

IMBERNÓN, F. *Formação continuada de professores*. Porto Alegre: Artmed, 2010.

JESUS, C. A. Reescrevendo o texto: a higienização da escrita. In: GERALDI, J. W.; CITELLI, B. (Orgs.). *Aprender e ensinar com textos dos alunos*. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2001, p. 99-117.

JESUS, D. M.; ALMEIDA, M. L.; SOBRINHO, R. C. Pesquisa-ação-crítico-colaborativa: implicações para a formação continuada e a inclusão escolar. In: REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 28., 2005, Caxambu/MG. *Anais...* Caxambu/MG, 2005. Disponível em <http://28reuniao.anped.org.br/textos/minicursos/denise_meyrelles_jesus.doc>. Acesso em 13: set. 2014.

_____. Inclusão escolar na escola básica: articulando, pela via da pesquisa-ação-crítica, a formação de educadores sujeitos de conhecimento. In: SEMINÁRIO CAPIXABA DE EDUCAÇÃO INCLUSIVA, 10, 2006, Vitória. *Anais...* Vitória: EDUFES, 2006. Disponível em <http://www.ufrgs.br/teias/isaac/VCBCAA/pdf/115897_1.pdf>. Acesso em: 13 set. 2014.

JOBINS, R. *Atividade lúdica: recurso educacional da sala de apoio à aprendizagem*. 2009. Disponível em: <<http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/pde/arquivos/1805-8.pdf>>. Acesso em: 20 jan. 2012.

KARWOSKI, A. M. O folder como gênero textual. In: SIMPÓSIO NACIONAL DE ESTUDO DOS GÊNEROS TEXTUAIS, 2., 2005, União da Vitória – PR. *Anais ...* União da Vitória – PR: Unigraf, 2005.

KLEIMAN, A. *Texto e leitor: aspectos cognitivos da leitura*. 4. ed. rev. Campinas,SP: Pontes, 1995.

KOCH, I. G. V. *Coesão textual*. 4. ed. São Paulo: Contexto, 1991.

_____; ELIAS, V. M. *Ler e escrever: estratégias de produção textual*. São Paulo: Contexto, 2012.

LALANDE, A. *Vocabulário técnico e crítico da filosofia*. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

LEAL, T. F.; ROAZZI, A. A criança pensa... e aprende ortografia. In: MORAIS, A. G. (Org.) *O aprendizado da ortografia*. 3.ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

LEFFA, V. J. A lingüística aplicada e seu compromisso com a sociedade. In: CONGRESSO BRASILEIRO DE LINGÜÍSTICA APLICADA, 6., 2001, Belo Horizonte. *Anais...* Belo Horizonte: UFMG, 2001. Disponível em <http://www.leffa.pro.br/textos/trabalhos/la_sociedade.pdf>. Acesso em: 25 set. 2012.

_____. Aprendizagem de línguas mediada por computador. In: _____ (Org.). *Pesquisa em Linguística aplicada: temas e métodos*. Pelotas: EDUCAT, 2006. p. 5-30.

LEONTIEV, A.N. *O desenvolvimento do psiquismo*. Lisboa: Livros Horizonte, 1978.

_____. *O desenvolvimento do psiquismo*. Tradução de Rubens Eduardo Frias. 2.ed. São Paulo: Centauro, 2004.

LIBERALI, F. C. A formação crítica do educador na perspectiva da Linguística Aplicada. In: ROTTAVA, L. (Org.). *Ensino/aprendizagem de Línguas: língua estrangeira*. Ijuí: UNIJUI, 2006.

LOUREIRO, M. I. O desenvolvimento da carreira dos professores. In: ESTRELA, M.T. (Org.). *Viver e construir a profissão docente*. Porto Alegre: Porto Editora, 1997. p. 117-159.

LÜDKE, M.; ANDRÉ, M. E. D. A. *Pesquisa em educação: abordagens qualitativas*. São Paulo: EPU, 1986.

MACEDO, M. do S. A. N. *Ensino da ortografia: uma prática interativa na sala de aula*. Belo Horizonte: FORMATO, 2002.

MAGALHÃES, M. C. C. (Org.). *A formação do professor como um profissional crítico: linguagem e reflexão*. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2004.

_____. A Pesquisa Colaborativa em Linguística Aplicada. In: FIDALGO, S. S.; SHIMOURA, A. S. (Orgs.). *Pesquisa Crítica de Colaboração: um percurso na formação docente*. São Paulo: Ductor, 2007. p. 148-157.

_____; FIDALGO, S. Teacher education language in collaborative and critical reflective contexts. In: VIEIRA-ABRAHÃO, M H.; GIL, G. *Educação de professores de línguas: os desafios do formador*. Campinas, SP: Pontes, 2008. p. 105-124.

MAGALHÃES, T. G. Por uma pedagogia do oral. *Signum: Estud. Ling.*, Londrina, v. 11, n. 2, p. 137-153, dez. 2008.

MANZINI, E. J. A entrevista na pesquisa social. *Didática*, São Paulo, v. 26/27, p. 149-158, 1990/1991.

MARCUSCHI, L. A. Concepção de língua falada nos manuais de português de 1º e 2º graus: uma visão crítica. *Trab. Ling. Apl.*, Campinas, n. 30, p. 39-79, jul./dez. 1997.

_____. *Da fala para a escrita – atividades de retextualização*. São Paulo: Cortez, 2001.

_____. *Produção textual, análise de gêneros textuais e compreensão*. 3. ed. São Paulo: Parábola, 2008.

MATSUZAWA, I. N. *Sala de apoio à aprendizagem de língua portuguesa: uma análise crítica da atuação de alguns professores de Maringá*. 2006. Dissertação (Mestrado em Letras) – Programa de Pós-graduação em Letras, Universidade Estadual de Maringá, Maringá, 2006. Disponível em: <http://www.ple.uem.br/defesas/def_inesa.htm>. Acesso em: 27 fev. 2012.

MATTOS, A. M. A colaboração e confiança na formação do professor de línguas estrangeiras. *Signum: Estud. Ling.*, Londrina, v.10, n.1, p. 11-32, jul. 2007.

MAXWELL, J. A. Understanding and validity in qualitative research. *Harvard Educational Review*, v. 62, p. 279-300, 1992.

MAZZEU, F. J. de C.. *O significado das técnicas de comunicação escrita e o ensino da ortografia na pós-alfabetização*. 1992. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 1992.

MENDONÇA, M. Análise linguística no ensino médio: um novo olhar, um outro objeto. In: BUNZEN, C.; MENDONÇA, M. (Orgs.). *Português no ensino médio e formação do professor*. São Paulo: Parábola Editorial, 2006. p. 199-226.

MENEGASSI, R. J. Compreensão e interpretação no processo de leitura: noções básicas ao professor. *Revista UNIMAR*, Maringá, v.17, n.1, p. 85-94, 1995.

_____. *Da revisão à reescrita: operações e níveis lingüísticos na construção do texto*. 1998. Assis-SP. Tese (Doutorado em Letras) – Faculdade de Ciências e Letras de Assis, Universidade Estadual Paulista, Assis-SP, 1998.

_____. Responsividade e dialogismo no discurso escrito. In: NAVARRO, P. (Org.). *O discurso nos domínios da linguagem e da história*. São Carlos: Claraluz, 2008. p. 135-148.

_____. Aspectos da responsividade na interação verbal. *Revista Línguas e Letras*. v. 10, n. 18, 1º sem. 2009. Disponível em: <<http://e-revista.unioeste.br/index.php/linguaseletras/article/view/2257>>. Acesso em: 25 abr. 2014.

_____. O leitor e o processo de leitura. In: GRECO, E. A.; GUIMARÃES, T. B. (Orgs.) *Leitura: aspectos teóricos e práticos*. Maringá: Eduem, 2010a. p. 35-59.

_____. O processo de produção textual. In: SANTOS, A. R. dos; GRECO, E. A.; GUIMARÃES, T. B. (Orgs.) *A produção textual e o ensino*. Maringá: Eduem, 2010b. p. 75-101.

_____. Perguntas de leitura. In: MENEGASSI, R. J. (Org.) *Leitura e ensino*. 2.ed. Maringá: Eduem, 2010c. p. 167-189.

_____. Exauribilidade temática no gênero discursivo. In: SALEH, P.; OLIVEIRA, S. (Orgs.). *Leitura, escrita e ensino de língua em debate*. Ponta Grossa: UEPG, 2010d. p. 77-90.

_____. Inferências e produção de sentidos na leitura. In: _____ (Org.). *Leitura, escrita e gramática no ensino fundamental: das teorias às práticas docentes*. Maringá: EDUEM, 2010e. p. 67-88.

_____. Estratégias de leitura. In: _____ (Org.) *Leitura e ensino*. 2. ed. Maringá: Eduem, 2010f. p. 41-63.

_____. Avaliação de leitura. In: _____ (Org.) *Leitura e ensino*. 2. ed. Maringá: Eduem, 2010g. p. 87-106.

_____. Produção, ordenação e sequenciação de perguntas na avaliação de leitura. In: CENTURION, R.; CRUZ, M.; BATISTA, I. M. (Orgs.). *Linguagem e(m) interação - línguas, literaturas e educação*. Cáceres-MT: Ed. Unemat, 2011. p. 17-35.

_____. OHUSCHI, M. C. G. O aprender e o ensinar a escrita no curso de Letras. *Atos de pesquisa em educação*, v. 2, n. 2, p. 230-256, maio/ago. 2007. Disponível em: <<http://proxy.furb.br/ojs/index.php/atosdepesquisa/article/viewFile/577/523>>. Acesso em: 28 out. 2014.

_____; OHUSCHI, M. C. G. O ensino da escrita no curso de Letras. *Polifonia*. Cuiabá. n.15, p. 37-66, 2008. Disponível em <<http://cpd1.ufmt.br/meel/arquivos/artigos/287.pdf>>. Acesso em: 20 out. 2013.

_____; ANGELO, C. M. P. Conceitos de leitura. In: _____ (Org.) *Leitura e ensino*. 2. ed. Maringá: Eduem, 2010. p. 15-40.

METZ, M. *O processo de constituição do Plano de Trabalho Docente de Língua Portuguesa em uma escola pública paranaense: intenções e práticas*. 2012. Dissertação (Mestrado em Letras) – Programa de Pós-graduação em Letras, Universidade Estadual de Maringá, Maringá, 2012. Disponível em: <<http://www.ple.uem.br/dissertacoes/mcmetz.pdf>>. Acesso em: 27 fev. 2013.

MILANEZ, W. *Pedagogia do oral: condições e perspectivas para sua aplicação no português*. Campinas: Sama, 1993.

MOITA LOPES, L. P. da. *Oficina de lingüística aplicada: a natureza social e educacional dos processos de ensino/aprendizagem de línguas*. Campinas: Mercado de Letras, 1996.

_____(Org.). *Por uma lingüística aplicada indisciplinar*. São Paulo: Parábola, 2006.

_____. Da aplicação de linguística à linguística aplicada indisciplinar. In: PEREIRA, R. C.; ROCA, P. (Orgs.). *Linguística Aplicada: um caminho com diferentes acessos*. São Paulo: Contexto, 2009. p. 11-24.

MORAIS, A. G. de. *Ortografia: ensinar e aprender*. São Paulo: Ática, 2001.

MORTATTI, M. do R. L. *Educação e letramento*. São Paulo: UNESP, 2004.

MOTHES, J. R. *Atividades lúdicas e o desenvolvimento da escrita*. 2010. Disponível em: <<http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/pde/arquivos/1806-8.pdf>>. Acesso em: 10 jan. 2012.

OLIVEIRA, F. N. de *et al.* Sala de apoio à aprendizagem: significações de dificuldades de aprendizagem para alunos e professores. In: CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO – EDUCERE, 9.; ENCONTRO SUL BRASILEIRO DE PSICOPEDAGOGIA, 3., Curitiba, 2009. *Anais...* Curitiba: PUCPR, 2009. Disponível em: <http://www.pucpr.br/eventos/educere/educere2009/anais/pdf/3474_1945.pdf>. Acesso em: 13 jan. 2012.

_____; MACEDO, L. de. Resiliência e insucesso escolar: uma reflexão sobre as salas de apoio à aprendizagem. In: *Estudos e Pesquisas em Psicologia*, Rio de Janeiro, v. 11, n. 03, p. 983-1004, 2011,.

OLIVEIRA, M. K. de. *Vygotsky: aprendizado e desenvolvimento: um processo sócio-histórico*. 4.ed. São Paulo: Scipione, 2006.

OLIVEIRA, M. B. F. de. Revisitando a formação de professores de língua materna: teoria, prática e construção de identidades. *Linguagem em (Dis)curso*, Tubarão, v. 6, n. 1, p. 101-117, jan./abr. 2006.

OLIVEIRA, W. *A colaboração crítica no desenvolvimento de uma atividade de formação de professores a distância*. 2009. 189 f. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2009. Disponível em: <<http://www4.pucsp.br/pos/lael/lael-inf/teses/17colaboracaocriticaad.pdf>>. Acesso em: 20 jun. 2014.

PARANÁ. Conselho Estadual de Educação. Deliberação nº 007, de 09 de abril de 1999. *Normas Gerais para Avaliação do Aproveitamento Escolar, Recuperação de Estudos e Promoção de Alunos, do Sistema Estadual de Ensino, em Nível do Ensino Fundamental e Médio*. Disponível em: <[http://celepar7cta.pr.gov.br/seed/deliberacoes.nsf/7b2a997ca37239c3032569ed005fb978/b15be00846f01f20032569f1004972fb/\\$FILE/88himoqb2clp631u6dsg30dpd64sjie8.pdf](http://celepar7cta.pr.gov.br/seed/deliberacoes.nsf/7b2a997ca37239c3032569ed005fb978/b15be00846f01f20032569f1004972fb/$FILE/88himoqb2clp631u6dsg30dpd64sjie8.pdf)>. Acesso em: 25 fev. 2012.

_____. Secretaria de Estado da Educação. Resolução nº 208 de 02 de março de 2004. *Sala de apoio à aprendizagem*. Documento impresso.

_____. Secretaria de Estado da Educação. Superintendência da Educação. Departamento de Ensino Fundamental. Instrução Normativa nº 004 de 02 de março de 2004. *Atribuições dos profissionais que atuarão nas salas de apoio à aprendizagem – 5ª série do Ensino Fundamental, da Rede Pública Estadual*. Documento impresso.

_____. Secretaria de Estado da Educação. Superintendência da Educação. Departamento de Ensino Fundamental. *Coletânea de textos: sala de apoio à aprendizagem*. Curitiba: SEED/PR, 2005a.

_____. *Orientações pedagógicas*, língua portuguesa: sala de apoio à aprendizagem. Curitiba: SEED/PR, 2005b.

_____. Secretaria de Estado da Educação. Resolução nº 3098 de 14 de novembro de 2005. Sala de apoio à aprendizagem. *Diário Oficial Executivo*. Nº7109. Data 25/11/2005.p. 19. Disponível em:

<<https://www.documentos.dioe.pr.gov.br/dioe/consultaPublicaPDF.do?action=pgLocalizar&enviado=true&numero=&dataInicialEntrada=01%2F07%2F2005&dataFinalEntrada=01%2F01%2F2006&search=sala+de+apoio+aprendizagem&diarioCodigo=3&submit=Localizar&localizador>>. Acesso em: 15 fev. 2012.

_____. Secretaria de Estado da Educação; Superintendência da Educação. *Diretrizes Curriculares da Educação Básica: Língua Portuguesa*. Curitiba: SEED/DEE, 2008.

_____. Secretaria de Estado da Educação. Resolução nº 175 de 16 de jan. 2008. *Regulamenta a distribuição de aulas nos estabelecimentos estaduais de ensino*. Disponível em: <<http://www.educacao.pr.gov.br/arquivos/File/resolucoes/resolucao1752008.pdf>>. Acesso em: 28 fev. 2012.

_____. Secretaria de Estado da Educação. Resolução nº 371 de 29 de janeiro de 2008. *Sala de apoio à aprendizagem*. Disponível em: <<http://www.educacao.pr.gov.br/arquivos/File/resolucoes/resolucao3712008.pdf>>. Acesso em: 20 fev. 2012.

_____. Secretaria de Estado da Educação. Superintendência da Educação. Instrução Normativa nº 001 de 31 de janeiro de 2008. *Critérios para a abertura da demanda de horas-aula, do suprimento e das atribuições dos profissionais das Salas de Apoio à Aprendizagem – 5ª série do Ensino Fundamental, da Rede Pública Estadual*. Disponível em: <<http://www.educacao.pr.gov.br/arquivos/File/instrucoes/instrucao012008.pdf>>. Acesso em: 20 fev. 2012.

_____. Secretaria de Estado da Educação. Superintendência da Educação. Instrução Normativa nº 022 de 17 de dezembro de 2008. *Critérios para a abertura da demanda de horas-aula, do suprimento e das atribuições dos profissionais das Salas de Apoio à Aprendizagem – 5ª série do Ensino Fundamental, da Rede Pública Estadual*. Disponível em: <<http://www.educacao.pr.gov.br/arquivos/File/instrucoes/instrucao222008.pdf>>. Acesso em: 20 fev. 2012.

_____. Secretaria de Estado da Educação. Resolução nº 1690, de 27 de abril de 2011. *Programa de Atividades Complementares Curriculares em Contraturno na Educação Básica na Rede Estadual de Ensino*. Disponível em: <<http://www.educacao.pr.gov.br/arquivos/File/resolucoes/resolucao16902011gs.pdf>>. Acesso em: 20 fev. 2012.

_____. Secretaria de Estado da Educação. Resolução nº 2772, de 01 de julho de 2011. *Sala de apoio à aprendizagem*. Disponível em: <<http://www.educacao.pr.gov.br/arquivos/File/resolucoes/resolucao27722011gs.pdf>>. Acesso em: 20 fev. 2012.

_____. Secretaria de Estado da Educação. Superintendência da Educação. Instrução Normativa nº 007 de 04 de julho de 2011. *Critérios para a abertura da demanda de horas-aula, do suprimento e das atribuições dos profissionais das Salas de Apoio à Aprendizagem do Ensino Fundamental, da Rede Pública Estadual de Educação*. Disponível em: <<http://www.educacao.pr.gov.br/arquivos/File/instrucoes/instrucao0072011.pdf>>. Acesso em: 20 fev. 2012.

_____. Secretaria de Estado da Educação. Resolução nº 5779 de 09 de dezembro de 2011. *Regulamenta a distribuição de aulas nos Estabelecimentos Estaduais de Ensino*. Disponível em: <<http://www.educacao.pr.gov.br/arquivos/File/resolucoes/resolucao57792011gs.pdf>>. Acesso em: 20 fev. 2012.

PENNYCOOK, A. A lingüística aplicada dos anos 90: em defesa de uma abordagem crítica. In: SIGNORINI, I; CAVALCANTI, M. C. (Orgs.). *Lingüística aplicada e transdisciplinaridade*. Campinas: Mercado de Letras, 1998. p. 23-49.

_____. Uma lingüística aplicada transgressiva. In: MOITA LOPES, L. P. da (Org.). *Por uma lingüística aplicada indisciplinar*. São Paulo: Parábola, 2006. p. 67-84.

PERFEITO, A. M. Concepções de linguagem, teorias subjacentes e ensino de língua portuguesa. In: RITTER, L. C. R.; SANTOS, A. R. (Orgs.). *Concepções de linguagem e ensino de língua portuguesa*. Coleção Formação de Professores EAD, n. 18. Maringá: Eduem, 2005, v. 1, p. 27- 79.

PIAGET, J. *A tomada de consciência*. São Paulo: Melhoramentos/EDUSP, 1977.

PIMENTA, S. G. Pesquisa-ação crítico-colaborativa: construindo seu significado a partir de experiências com a formação docente. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 31, n. 3, p. 521-539, set./dez. 2005.

PINO, A. A psicologia concreta de Vigotski: implicações para a educação. In: PLACCO, V. M. N. S. (Org.), *Psicologia e educação: revendo contribuições*. São Paulo: Educ, 2002. p. 33-61.

PIRES, L. M.; JUNGBLUTH, R.; PEIXE, B. C. S. Estudo da eficiência das salas de apoio à aprendizagem no enfrentamento do fracasso escolar na 5ª série em 2006 – escolas selecionadas do Núcleo Regional de Educação Área Metropolitana Sul. In: PEIXE, B. C. S.

et al. (Orgs.). *Gestão de Políticas Públicas no Paraná*: Coletânea de Estudos. Curitiba: Editora Progressiva, v. 1, 2008. Disponível em: <http://www.escoladegoverno.pr.gov.br/arquivos/File/gestao_de_politicas_publicas_no_paran_a_coletanea_de_estudos/cap_1_educacao/capitulo_1_11.pdf>. Acesso em: 25 fev. 2012.

PONZIO, A. *A revolução bakhtiniana*. São Paulo: Contexto, 2009.

PRESTES, Z. R. *Quando não é quase a mesma coisa*: análise de traduções de Lev Semionovitch Vigotski no Brasil repercussões no campo educacional. 2010. 295 f. Tese. (Doutorado em Educação). Faculdade de Educação da Universidade de Brasília/UnB, Brasília, 2010. Disponível em: <https://docs.google.com/file/d/0B5x_aDgCdJaUNmE5YWY3ZjUtNDgwNS00N2YyLWJmZWQtY2U5NjVmZWY2ZTZl/edit?hl=pt_BR&pli=1>. Acesso em: 30 ago. 2011.

PRUPEST, F. M. V. Questão discursiva: espaço de produção da leitura e da escrita do gênero. *Educere et educare*, Cascavel-PR, v. 2, n. 3, 2007. p. 165-181.

RAMOS, J. M. *O espaço da oralidade na sala de aula*. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

RODRIGUES, A. *Perguntas de leitura e construção de sentidos*: experiência com o 6º ano do Ensino Fundamental. 2013. Dissertação (Mestrado em Letras) – Programa de Pós-Graduação em Letras, Universidade Estadual de Maringá, Maringá, 2013. Disponível em: <http://www.ple.uem.br/defesas/def_adelia_aparecida_pereira_da_silva_rodrigues.htm>. Acesso em 10 jan. 2014.

ROJO, R. *Letramento e capacidades de leitura para a cidadania*. São Paulo: SEE: CENP, 2004. Disponível em: <http://suzireis.bravehost.com/posgraduacao/artigos/roxane_rojo.pdf>. Acesso em 20 mar. 2012.

_____. “Fazer lingüística aplicada em perspectiva sócio-histórica: privação sofrida e leveza de pensamento”. In: MOITA LOPES, L. P. da (Org.). *Por uma lingüística aplicada indisciplinar*. São Paulo: Parábola Editorial, 2006. p. 253-276.

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

RUIZ, E. A correção (o turno do professor): uma leitura. In: *Como se corrige redação na escola*. Campinas, SP: Mercado das Letras, 2001. p. 47-73.

SALCES, C. D. de. Considerações sobre o ensino de coesão textual na escola média. 2000 Dissertação (Mestrado em Linguística) - Universidade Estadual de Campinas, Instituto de Estudos da Linguagem. 2000. Disponível em: <<http://cutter.unicamp.br/document/?code=vtls000220580>>. Acesso em: 12 dez. 2014.

SERAFINI, M. T. *Como escrever textos*. São Paulo: Globo, 1998.

SERCUNDES, M. M. I. Ensinando a escrever. In: GERALDI, J. W.; CITELLI, B. (Org.) *Aprender e ensinar com textos dos alunos*. São Paulo: Cortez, 1997, p. 75-97.

SFORNI, M.S. de. *Aprendizagem conceitual e organização do ensino: contribuições da teoria da atividade*. Araraquara: JM Editora, 2004.

SILVA, E. T. da. *Elementos da pedagogia da leitura*. São Paulo: Martins Fontes, 1988.

_____. Ainda sobre o sem-fim dos didáticos. In: *Criticidade e leitura: ensaios*. Campinas, Mercado de Letras, 1998.

SILVA, C. S.; BRANDÃO, Ana C. P. Reflexões sobre o ensino e a aprendizagem de pontuação. In: MORAIS, A. G. (Org.) *O aprendizado da ortografia*. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

SILVA, A. M. da. *O gênero resposta interpretativa em situação de vestibular*. 2009. Disponível em: http://www.escreita.uem.br/adm/arquivos/artigos/projetos_concluidos/MONOGRAFIA2.pdf >. Acesso em: 15 jun. 2013.

_____. *O tema como constitutivo do gênero resposta interpretativa: um estudo da responsividade*. In: CONGRESSO INTERNACIONAL DE ESTUDOS LINGÜÍSTICOS E LITERÁRIOS – CIELLI, 1.; COLÓQUIO DE ESTUDOS LINGÜÍSTICOS E LITERÁRIOS - CELLI, 4., 2010. *Anais...* Maringá, 2010. Disponível em: <http://www.cielli.com.br/downloads/382.pdf> >. Acesso em: 10 jan. 2012.

SILVA, R. V. M. e. “*O português são dois...*”: novas fronteiras, velhos problemas. São Paulo: Parábola Editorial, 2004.

SILVA, W. R. *Construção de aprendizes de leitura e escrita através de exercícios didáticos: um estudo de caso*. 2006. Tese (Doutorado em Lingüística Aplicada). Universidade Estadual de Campinas, Instituto de Estudos da Linguagem, Campinas-SP. 2006. Disponível em <http://www.bibliotecadigital.unicamp.br/document/?code=vtls000384752&fd=y>. Acesso em: 30 jan. 2012.

SILVEIRA, A. P. K. da. Formação continuada em língua portuguesa: crenças, expectativas e saberes. In: CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO – EDUCERE, 9.; ENCONTRO SUL BRASILEIRO DE PSICOPEDAGOGIA, 3., Curitiba, 2009. *Anais...* Curitiba: PUCPR, 2009. Disponível em: http://www.pucpr.br/eventos/educere/educere2009/anais/pdf/3474_1945.pdf >. Acesso em: 19 abr. 2014.

SIGNORINI, I. A interação universitário/alfabetizador em programas de formação em serviço: ação entre díspares ou comunicação entre pares? In: KLEIMAN, A. B.; SIGNORINI, I. e colaboradores. *O ensino e a formação do professor: alfabetização de jovens e adultos*. Porto Alegre: Artmed Editora, 2000. p. 244-261.

SMOLKA, A. L. B. “Internalização: seu significado na dinâmica dialógica”. *Educação & Sociedade*, Campinas, n. 42, 1992.

_____. O (im)próprio e o (im)pertinente na apropriação das práticas sociais. *Caderno CEDES*, Campinas, v. 20, n. 50, p. 26-40, 2000.

_____; GÓES, M.C.R. de. (Orgs.). *A linguagem e o outro no espaço escolar: Vygotsky e a construção do conhecimento*. Campinas, SP: Papirus, 1993.

SOARES, M. B.; MACIEL, F. *Alfabetização*. Brasília-DF: MEC/INEP/COMPED, 2000. (Série Estado do Conhecimento n.º. 1).

SOLÉ, I. *Estratégias de leitura*. Tradução de Claudia Schilling. Porto Alegre: Ed. Artmed, 1998.

TAGLIEBER, L. K; PEREIRA, C. M. Atividades de pré-leitura. *Gragoatá*, Niterói, n. 2, p.73-92; 1º sem.1997.

TARDELLI, M. C. *O ensino de língua materna: interações em sala de aula*. São Paulo: Cortez, 2002.

THIOLLENT, M. *Metodologia da pesquisa-ação*. São Paulo: Cortez, 2002.

TOASSA, G. Conceito de Consciência em Vigotski. *Psicologia USP*, v. 17, n. 2, p. 59-83, 2006.

TRAVAGLIA, L. C. *Gramática e interação: uma proposta para o ensino de gramática no 1º e 2º graus*. São Paulo: Cortez, 1996.

TRIPP, D. Pesquisa-ação: uma introdução metodológica. *Educação e Pesquisa*. v. 31, n. 3, p. 443-466. São Paulo: set/dez, 2005.

TRIVIÑOS, A. N. S. *Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação*. São Paulo: Atlas, 1987.

VALSINER, J.; VEER V. *A codificação da distância: o conceito de zona de desenvolvimento proximal e suas interpretações*. Disponível em: <<http://www.scribd.com/doc/10283217/Estudo-detalhadossobre-zona-dedesenvolvimento-proximal-em-Vigotski-por-Valsiner-e-Van-der-Veer>>. Acesso em: 1 jun. 2014.

VASCONCELOS, S. I. C. C. Pesquisas qualitativas e formação de professores de português. In: BASTOS, N. M. *Língua Portuguesa: uma visão em mosaico*. São Paulo: I.P. – PUC/SP/EDUC, 2002. p. 277-297.

VYGOTSKY, L. S. *A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores*. Organizadores Michael Cole.. [et al.]. Tradução José Cipolla Neto, Luis Silveira Menna Barreto, Solange Castro Afeche. 5. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1994.

_____. *Pensamento e Linguagem*. Tradução Jefferson Luiz Camargo. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

_____. *Obras Escogidas III*. Madrid, Espanha: Visor, 2000.

_____. *A construção do pensamento e da linguagem*. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

WATANABE, A. *Aprendizagem escolar na Sala de Apoio Pedagógico – SAP: uma experiência pedagógica baseada nos pressupostos construtivistas*. 2008. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-graduação em Educação, Universidade de São Paulo, 2008. Disponível em: <<http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/48/48134/tde-27042009-150326/pt-br.php>>. Acesso em: 12 jan. 2012.

LISTA DE ANEXOS

Anexo 1: Ficha de encaminhamento do aluno para a SAALP	356
Anexo 2: Ficha de intervenções do professor de SAALP	357

LISTA DE APÊNDICES

Apêndice 1: Termo de consentimento do chefe do NRE	358
Apêndice 2: Termo de consentimento em participar da pesquisa	359
Apêndice 3: Termo de consentimento do diretor	360
Apêndice 4: Consentimento Informado.....	361
Apêndice 5: Questionário sócio-econômico, cultural e educacional.....	362
Apêndice 6: Questionário de leitura referente à fábula “O cão e o lobo”	363
Apêndice 7: Questionário de leitura referente ao texto de divulgação científica “Por que não devemos soltar peixes de aquário na natureza?”	365
Apêndice 8: Questionário de leitura referente à fábula “O Gato e a Raposa”	367
Apêndice 9: Plano de discussões teórico-metodológicas para a SAALP	369
Apêndice 10: Questionário de leitura referente à fábula “A formiga e a pomba”	387
Apêndice 11: Questionário de leitura referente à parábola moderna “Pisando nas dificuldades”	389
Apêndice 12: Atividade de produção escrita	390

Anexo 1

**SECRETARIA DE ESTADO DA EDUCAÇÃO – SUPERINTENDÊNCIA DE EDUCAÇÃO
DEPARTAMENTO DE ENSINO FUNDAMENTAL – SALAS DE APOIO À APRENDIZAGEM**

O Professor regente deve assinalar a situação em que o aluno se encontra em relação a cada conteúdo, considerando o nível de conhecimento esperado do aluno concluinte das séries iniciais (1ª à 4ª série) do Ensino Fundamental.

INDICAÇÃO DE CONTEÚDOS BÁSICOS – LÍNGUA PORTUGUESA		SIM	PARCIAL- MENTE	NÃO	
O R A L I D A D E	01	Tem noções básicas de argumentação, atendendo aos objetivos do texto e aos do interlocutor.			
	02	Observa a concordância verbal e nominal, nos casos mais comuns, levando em conta o contexto de produção.			
	03	Tem adequação vocabular, considerando as o contexto de uso e as variantes lingüísticas.			
	04	É capaz de recontar o que leu ou ouviu, mantendo a seqüência na exposição das idéias.			
	05	Percebe as diferenças básicas entre a oralidade e a escrita.			
L E I T U R A	06	Lê com relativa fluência, entonação e ritmo, observando os sinais de pontuação.			
	07	Reconhece a idéia central de um texto.			
	08	Localiza informações explícitas no texto.			
	09	Percebe informações implícitas no texto.			
	10	Reconhece os efeitos de sentido do uso da linguagem figurada.			
	11	Identifica a finalidade e os objetivos dos textos de diferentes gêneros.			
	12	É capaz de fazer relações de um texto com novos textos e/ou textos já lidos.			
	13	Interpreta linguagem não verbal.			
E S C R I T A	14	Escreve com clareza, coerência e utiliza a argumentação .			
	15	Escreve conforme a norma padrão, utilizando as regras ortográficas vigentes.			
	16	Tem noções básicas de utilização dos sinais de pontuação.			
	17	Tem noções básicas de acentuação.			
	18	Reconhece maiúsculas e minúsculas, empregando-as na escrita.			
	19	Faz concordância verbal e nominal.			
	20	Utiliza adequadamente os elementos coesivos (pronomes, adjetivos, conjunções...) substituindo palavras repetidas no texto.			

Apêndice 1

TERMO DE CONSENTIMENTO

Irati, 02 de abril de 2012.

Prezado Chefe do Núcleo Regional de Educação de Irati,

Sou aluna do Programa de Pós-Graduação em Letras (Doutorado) da Universidade Estadual de Maringá - UEM. Estou realizando uma pesquisa que objetiva refletir os processos de mediação pedagógica em contexto de Sala de Apoio à Aprendizagem de Língua Portuguesa, por meio da construção e aplicação de uma proposta de intervenção colaborativa junto à prática do professor em sala do 6º ano, do Colégio XXXX, localizado na Rua XXXX, Irati – Paraná.

As ações colaborativas que pretendo desenvolver incluem o diagnóstico, o planejamento, o acompanhamento e a avaliação da rotina em classe de apoio, necessitando, para tanto, da realização de entrevistas individuais e semi-estruturadas com o professor e os alunos, da aplicação de questionários e de atividades práticas de leitura e escrita em sala de aula, da observação de aulas e das seções de orientação ao professor, registradas em áudio e vídeo.

A participação da escola é fundamental para obtenção da fidedignidade das informações de nossa pesquisa, motivo pelo qual solicitamos o consentimento do Núcleo Regional de Educação de Irati para a realização deste trabalho. Informo que o professor da Sala de Apoio está de acordo com a realização da pesquisa.

Os dados coletados subsidiarão a base para uma transcrição e análise detalhadas e serão usadas para fins de pesquisa científica, pela proponente do projeto. Porém, qualquer informação que possa vir a identificar o professor e os alunos será mantida em sigilo, mediante o uso de pseudônimos, para salvaguardar as identidades envolvidas. É válido expor que tal atividade não representa riscos para os participantes e será realizada conforme sua disponibilidade.

Ressalto que as informações obtidas no trabalho de campo serão utilizadas na publicação de livros e de artigos científicos em revistas especializadas e anais e também na apresentação pública em eventos de caráter científico, contribuindo desta maneira com os estudos que abordam o desenvolvimento de práticas efetivas e eficazes à Sala de Apoio à Aprendizagem.

Desde já, agradeço pela sua atenção e coloco-me à disposição para quaisquer esclarecimentos.

Atenciosamente,

(Pesquisadora/ Doutoranda em Letras)

LI A EXPOSIÇÃO ACIMA E DOU O MEU CONSENTIMENTO PARA A REALIZAÇÃO DE TRABALHO DE CAMPO NO COLÉGIO XXXXX – IRATI-PR.

(Chefe do Núcleo Regional de Educação de Irati)

Apêndice 2

TERMO DE CONSENTIMENTO EM PARTICIPAR DE PESQUISA

Irati, 02 de abril de 2012

Prezado Professor,

Estou realizando coleta de dados para a Tese de Doutorado, que estou desenvolvendo como discente do Programa de Pós-Graduação em Letras (Doutorado) da Universidade Estadual de Maringá - UEM. A pesquisa objetiva refletir os processos de mediação pedagógica em contexto de Sala de Apoio à Aprendizagem de Língua Portuguesa, por meio da construção e aplicação de uma proposta de intervenção colaborativa junto à prática do professor em uma sala do 6º ano do Ensino Fundamental do XXXX.

As ações colaborativas que pretendo desenvolver incluem o diagnóstico, o planejamento, o acompanhamento e a avaliação da rotina em classe de apoio, necessitando, para tanto, da realização de entrevistas individuais e semi-estruturadas com o senhor e os seus alunos, da aplicação de questionários e de atividades práticas de leitura e escrita em sala de aula, da observação de suas aulas e das seções de orientação, registradas em áudio e/ou vídeo.

A sua participação é fundamental para obtenção da fidedignidade das informações de nossa pesquisa, motivo pelo qual solicitamos o seu consentimento para a realização do trabalho de campo nas aulas de Sala de Apoio à Aprendizagem de Língua Portuguesa do 6º ano do Ensino Fundamental, que está sob sua responsabilidade

Os dados coletados em virtude da aplicação dos questionários e atividades e da gravação das aulas e das entrevistas subsidiarão a transcrição e análise detalhadas e serão usadas para fins de pesquisa científica, pela proponente do projeto.

Qualquer informação que possa vir a identificar o senhor e os alunos será mantida em sigilo, mediante o uso de pseudônimos, preservando integralmente suas identidades. É válido expor que tal atividade não representa riscos para os participantes e será realizada conforme sua disponibilidade.

Ressalto que as informações obtidas no trabalho de campo serão utilizadas na publicação de livros e de artigos científicos em revistas especializadas e anais e também na apresentação pública em eventos de caráter científico, contribuindo desta maneira com os estudos que abordam o desenvolvimento de práticas efetivas e eficazes à Sala de Apoio à Aprendizagem.

Desde já, agradeço pela sua atenção e colaboração e coloco-me à disposição para quaisquer esclarecimentos.

Atenciosamente,

(Pesquisadora/ Doutoranda em Letras)

Li a exposição acima e dou meu consentimento para a participação integral na coleta de registros junto às aulas em Sala de Apoio à Aprendizagem de Língua Portuguesa do 6º ano. Autorizo, também, o uso das informações obtidas para a pesquisa conforme descrito.

(Professor da Sala de Apoio à Aprendizagem de Língua Portuguesa – 6º ano)

Apêndice 3

TERMO DE CONSENTIMENTO

Irati, 02 de abril de 2012.

Prezado Diretor,

Sou aluna do Programa de Pós-Graduação em Letras (Doutorado) da Universidade Estadual de Maringá - UEM. Estou realizando uma pesquisa que objetiva refletir os processos de mediação pedagógica em contexto de Sala de Apoio à Aprendizagem de Língua Portuguesa, por meio da construção e aplicação de uma proposta de intervenção colaborativa junto à prática do professor em uma sala de 6º ano, do Colégio XXXX.

As ações colaborativas que pretendo desenvolver incluem o diagnóstico, o planejamento, o acompanhamento e a avaliação da rotina em classe de apoio, necessitando, para tanto, da realização de entrevistas individuais e semi-estruturadas com o professor e os alunos, da aplicação de questionários e de atividades práticas de leitura e escrita em sala de aula, da observação de aulas e das seções de orientação ao professor, registradas em áudio e/ou vídeo.

A participação da escola é fundamental para obtenção da fidedignidade das informações de nossa pesquisa, motivo pelo qual solicitamos o seu consentimento para a realização do trabalho nas dependências do estabelecimento e na sala citada. Informo que o professor da Sala de Apoio está de acordo com a realização da pesquisa.

Os dados coletados em virtude dos questionários e da gravação das aulas e das entrevistas subsidiarão a transcrição e análise detalhadas e serão usadas para fins de pesquisa científica, pela proponente do projeto.

Qualquer informação que possa vir a identificar o professor e os alunos será mantida em sigilo, mediante o uso de pseudônimos, para salvaguardar suas identidades. É válido expor que tal atividade não representa riscos para os participantes e será realizada conforme sua disponibilidade.

Ressalto que as informações obtidas no trabalho de campo serão utilizadas na publicação de livros e de artigos científicos em revistas especializadas e anais e também na apresentação pública em eventos de caráter científico, contribuindo desta maneira com os estudos que abordam o desenvolvimento de práticas efetivas e eficazes à Sala de Apoio à Aprendizagem.

Desde já, agradeço pela sua atenção e coloco-me à disposição para quaisquer esclarecimentos.

Atenciosamente,

(Pesquisadora/ Doutoranda em Letras)

Li a exposição acima e dou meu consentimento para a realização de entrevistas individuais e semi-estruturadas com o professor e os alunos, para a aplicação de questionários e observação de aulas em Sala de Apoio à Aprendizagem de Língua Portuguesa do 6º ano e para a realização de seções de orientação ao professor, registradas em áudio e vídeo. Autorizo, também, o uso das informações obtidas para a pesquisa conforme descrito.

(Diretor do Colégio XXXX)

Apêndice 4**CONSENTIMENTO INFORMADO**

Por meio deste termo, solicito o seu consentimento para a participação do(a) seu filho(a) numa pesquisa que investiga os processos de ensino e de aprendizagem em Sala de Apoio à Aprendizagem de Língua Portuguesa. A pesquisa prevê a realização de entrevistas, aplicação de questionários e de gravação de aulas na Sala de Apoio à Aprendizagem de Língua Portuguesa, 6º ano. Os dados coletados darão base para uma transcrição e análise detalhadas e serão usadas unicamente para fins de pesquisa científica, pela proponente do projeto, contribuindo desta maneira com os estudos que abordam o desenvolvimento de práticas efetivas e eficazes à Sala de Apoio à Aprendizagem. Destaco que qualquer informação que possa identificar seu filho será mantida em sigilo, para proteger integralmente sua identidade.

Data: _____

Nome do filho: _____

Nome do Responsável: _____

Assinatura do Responsável: _____

Desde já, agradeço pela sua atenção e colaboração e coloco-me à disposição para quaisquer esclarecimentos.
Atenciosamente,

(Pesquisadora/ Doutoranda em Letras)

Apêndice 5

Questionário sócio-econômico, cultural e educacional

Grupo 1 – Dados de identificação e sobre a família

- 1) Qual é o seu nome?
- 2) Onde você mora?
- 3) Quantos anos você tem?
- 4) Quantos irmãos você tem?
- 5) Qual é a profissão do seu pai?
- 6) Qual é a profissão da sua mãe?
- 7) Até que série seu pai estudou? E a sua mãe?

Grupo 2 – Trajetória escolar

- 1) Em que escola você estudou até a 4ª série (ou 5º ano)?
- 2) Você já reprovou alguma vez? () Sim () Não
Se “sim”, em que série você reprovou?
- 3) Você frequenta a Sala de Apoio à Aprendizagem de:
() Língua Portuguesa () Matemática
- 4) Você já frequentou alguma vez a sala de apoio ou aula de reforço ou aulas particulares?

Grupo 3 – Opiniões referentes ao estudo e à escola

- 1) Você gosta de estudar? Por quê?
- 2) Faça uma lista de coisas de que você mais gosta na escola?
- 3) Faça uma lista de coisas de que você menos gosta na escola?

Grupo 4 – Opiniões referentes à disciplina de Português

- 1) Em relação à disciplina de Português, quais são as suas maiores dificuldades?
Explique:
- 2) O que você mais gosta na disciplina de Português?
- 3) O que você menos gosta na disciplina de Português?

Grupo 5 – Experiências de letramento

- 1) Você tem computador e internet em casa? () Sim () Não
Se você respondeu “sim”, conte o que você costuma fazer quando está em frente ao computador:
- 2) Quantas vezes você já foi ao cinema?
- 3) Você gosta de ler?
Se “sim”, o que você mais gosta?
() livros de histórias () gibis () poesias () jornais () revistas
() textos que a professora pede para ler na sala () textos da internet
() outro. Qual?
- 4) Na sua casa, vocês compram ou assinam alguma revista ou jornal?
() Sim () Não
Se “sim”, conte qual ou quais?
- 5) Até o ano passado (2011), sua professora (ou professor) levava você à biblioteca? () Sim () Não
Se “sim”, conte o que você fazia na biblioteca.

Apêndice 6

O cão e o lobo

Um cão passeava pela floresta quando topou com um lobo magro. Aos poucos os dois fizeram amizade.

- Puxa, cachorro! Como você está gordo e bem tratado...

- É que eu tenho um dono. Meu dono me dá três boas refeições por dia, escova meu pelo, me dá uma casa de madeira... Em troca disso, pede que eu lhe guarde a casa dos assaltantes e lhe faça uns agradados de vez em quando.

- Só isso? Mas deve ser maravilhoso ter um dono - concluiu o lobo.

O cão então convenceu o lobo a acompanhá-lo, certo de que seu dono gostaria de ter mais um animal de estimação.

- O que é isso? - perguntou o lobo.

- Ah, isso é uma coleira. Às vezes, meu dono se irrita e me prende numa corrente. Mas é por pouco tempo, logo eu estou solto de novo.

O lobo parou, pensou um pouco... e voltou atrás. De longe, ainda falou para o cachorro:

- Não, cachorro. Não sirvo para essa vida. Eu sei que mais vale a liberdade com fome do que luxo na prisão.

(ESOPO. O cão e o lobo. In: KUPSTAS, Marcia (Org). *Sete faces da fábula*. São Paulo: Moderna, 1993)

1. Releia a primeira frase do texto: “Um cão passeava pela floresta quando topou com um lobo magro”. A palavra “topou” significa que o cão:

- (A) aceitou conversar com o lobo.
- (B) desviou-se do lobo.
- (C) encontrou-se com o lobo.
- (D) concordou com o lobo.

2. Na história, qual é a diferença física entre o cão e o lobo?

3. No início do texto, na frase “Puxa, cachorro!”, o ponto de exclamação sugere:

- (A) que o lobo ficou admirado com o estado físico do cão.
- (B) que o lobo fez um pedido ao cão.
- (C) que o lobo fez uma pergunta ao cão.
- (D) que o lobo deu uma informação ao cão.

4. Que cuidados o cão recebia de seu dono?

5. Em troca dos cuidados, o que o cão deveria fazer ao dono?

6. Por que o lobo achou que era bom ter um dono?

7. No texto, por que às vezes o dono prendia o cão numa corrente?

8. Ao explicar que, às vezes, o dono o prende em uma corrente, o cão diz: “Mas é por pouco tempo, logo eu estou solto de novo”. A frase demonstra que:

- (A) o cão fica revoltado quando o dono o prende na corrente.
- (B) o cão aceita, de modo calmo e tranquilo, que o dono o prenda na corrente.
- (C) o cão fica envergonhado com o fato de ficar preso na corrente
- (D) o cão fica feliz quando o dono o prende na corrente.

9. Que proposta ou convite o cão fez ao lobo?

10. Inicialmente, o lobo parece ter aceitado a proposta feita pelo cão, mas logo ele desiste. Por quê?

11. Que motivo o lobo apresentou para ter desistido do convite?

12. No final do texto, o lobo diz: “Não sirvo para essa vida”. De que vida ele está falando?

13. No texto, a frase que expressa uma opinião é:

- (A) “Um cão passeava pela floresta quando topou com um lobo magro.”
- (B) “Aos poucos os dois fizeram amizade.”
- (C) “Eu sei que mais vale a liberdade com fome do que o luxo na prisão.”
- (D) “Às vezes, meu dono se irrita e me prende numa corrente.”

14. A finalidade do texto é:

- (A) dar uma informação.
- (B) fazer uma propaganda.
- (C) registrar um acontecimento.
- (D) transmitir um ensinamento.

15. Na história “O cão e o lobo” temos um cão que aceitava a prisão em troca de alguns benefícios (comida, casa, pelo escovado) e um lobo que preferiu passar fome, mas ser livre a ter conforto e ficar preso na corrente. O que você pensa sobre isso? Você concorda com a posição do cão ou do lobo? Comente:

Apêndice 7

Por que não devemos soltar peixes de aquário na natureza?

Ter um aquário em casa é ou não é muito legal? Claro que é! A gente perde a noção das horas observando a vida dos peixes pelo vidro, aprende a manter um local adequado para o convívio de várias espécies e também tem a oportunidade de aprender um pouco sobre os hábitos de cada um desses animais. Mas... E quando não é mais possível manter o aquário? O que fazer com os peixes que lá vivem?

São muitas as razões pelas quais as pessoas resolvem aposentar seus aquários. Pode ser porque há fungos impossíveis de remover, porque ninguém mais da família quer cuidar ou porque a família vai se mudar. Enfim! Pelos mais diferentes motivos, quem se desfaz do seu aquário, geralmente, liberta seus peixinhos na natureza seguro de que está fazendo a coisa certa. NÃO está.

Muitas espécies de aquário não são nativas do Brasil e, quando libertadas em lagos, lagoas, rios e córregos, podem causar sérios problemas, como transmitir doenças, competir por alimento, agredir e até provocar a extinção de espécies típicas da fauna brasileira.

Um exemplo de peixe de estimação não-nativo muito vendido no comércio brasileiro é o *Carassius auratus*, o famoso peixinho-dourado. Você tem um? Não! Mas, com certeza, conhece quem tem.

Pois guarde esta notícia: pesquisadores americanos mostraram que a liberação de peixes ornamentais, como o dourado, por aquaristas, é a segunda maior causa de introdução de espécies não-nativas nos Estados Unidos. No Brasil, há cerca de 65 espécies de peixes de aquário não-nativos soltos nos ambientes naturais do país, causando os problemas que você agora já sabe.

Então, se você conhece alguém que não pode mais cuidar de seus peixinhos, alerte sobre os perigos de libertá-los na natureza. Em situações como esta, doar os animais para outro aquarista, para uma loja de aquários ou para uma escola são algumas alternativas.

André Lincoln Barroso de Magalhães, Claudia Maria Jacobi e Newton Pimentel de Ulhôa Barbosa,

Instituto de Ciências Biológicas,
Universidade Federal de Minas Gerais

Revista Ciências Hoje das Crianças – CHC, jan./fev. 2012.

- 1) De acordo com o texto, quais são as vantagens de se ter um aquário em casa?
- 2) Releia a primeira frase do segundo parágrafo: “São muitas as razões pelas quais as pessoas resolvem aposentar seus aquários”. No texto, a palavra “aposentar” significa:
(A) deixar de trabalhar.
(B) inutilizar.
(C) quebrar.
(D) reformar.
- 3) Segundo o texto, por que motivo as pessoas muitas vezes se desfazem dos aquários?
- 4) Que causa o texto aponta para a existência de espécies não-nativas de peixes em lagos e rios?

- 5) Releia o final do quinto parágrafo:
“No Brasil, há cerca de 65 espécies de peixes de aquário não-nativos soltos nos ambientes naturais do país, causando os problemas que você agora já sabe.”
De que problemas o texto está falando?

- 6) A partir da leitura que você fez do texto, de que forma podemos contribuir para que não haja mais peixes de aquário não-nativos soltos na natureza?

- 7) Para que foi escrito o texto que você leu?

- 8) Você acha bom as pessoas terem aquário em casa? O que você pensa sobre isso?

Apêndice 8

O Gato e a Raposa

Certa vez, um Gato e uma Raposa resolveram viajar juntos. Ao longo do caminho, enquanto caçavam para se manter, um rato aqui, uma galinha ali, entre uma mordida e outra, conversavam sobre as coisas da vida.

E, como sempre acontece entre companheiros, especialmente numa longa jornada, a conversa entre eles logo se torna uma espécie de disputa de Egos. E os ânimos se exaltam quando cada um trata de promover e defender suas qualidades pessoais. Pergunta então a Raposa ao Gato:

_ Acho que você se acha muito esperto não? Você deve até achar que sabe mais do que eu. Sim, porque eu conheço tantos truques que nem sou capaz de contá-los!

_ Bem _ retruca o Gato _Admito que conheço apenas um truque, mas este, deve valer mais que todos os seus!

Nesse momento, eles escutam, ali perto, o apito de um caçador e sua matilha de cães que se aproximam. O Gato deu um salto e subiu na árvore se ocultando entre as folhas.

_ Este é meu truque, _ ele disse à Raposa. _ Agora deixe-me ver do que você é capaz.

Mas, a Raposa tinha tantos planos para escapar que não sabia qual deles escolher. Ela correu para um lado e outro, e os cachorros em seu encalço. Ela duplicou suas pegadas tentando despistá-los; ela aumentou sua velocidade, se escondeu em dezenas de tocas, mas foi tudo em vão. Logo ela foi alcançada pelos cães, e então, toda sua arrogância e truques se mostraram inúteis.

Autor: Esopo

1) Inicialmente, como eram as conversas entre o Gato e a Raposa durante a viagem?

2) Ao longo do caminho, a conversa entre os animais se transforma. Sobre o que eles passam a falar?

3) Ao defender suas qualidades, o que a Raposa disse a seu favor?

4) O que disse o Gato a seu favor?

5) O que fez o Gato ao ouvir o caçador e os cães se aproximando?

6) O truque do Gato deu certo? Explique.

7) O que fez a Raposa para escapar dos cães?

8) Os truques da Raposa deram certo? Explique.

9) Na sua opinião, o que essa fábula ensina para as pessoas?

10) No texto, os animais falam de suas qualidades. E você, que qualidades você acha que tem?

11) Comente se você gosta ou não de expor para as outras pessoas as suas qualidades pessoais.

Apêndice 9

PLANO DE DISCUSSÕES
TEÓRICO-METODOLÓGICAS
PARA A SAALP

Cristiane Malinoski Pianaro Angelo

2012

Roteiro de discussão de texto 1

MENEGASSI, R. O leitor e o processo de leitura. In: GRECO, E. A.; GUIMARÃES, T. B. (orgs.) **Leitura: aspectos teóricos e práticos**. Maringá: Eduem, 2010. p. 35-59.

Sinopse. O texto trata do leitor e do processo de leitura. Num primeiro momento, Menegassi aborda as instâncias sociais de formação do leitor, apresenta as diferenças entre formação e desenvolvimento do leitor e aponta as características do leitor crítico. Após, discute as etapas do processo de leitura e apresenta um exemplo em que o processo de leitura é tomado como referência para o desenvolvimento do leitor.

1. Levando em conta o contexto da Sala de apoio à Aprendizagem de Língua Portuguesa, que influências as instâncias sociais (família, grupo de amigos e escola) exercem na formação e no desenvolvimento do aluno como leitor?

2. Observe a proposta apresentada a uma turma de SAALP e reflita: a proposta promove a formação ou o desenvolvimento do leitor ou promove os dois processos?

A bruxinha Xereta

Xereta é uma bruxinha muito trabalhadeira. Ela não mexe só com bruxarias.

De manhã, Xereta faz a faxina de seus barracos. Depois, lava e enxágua a roupa, tira o lixo, enxuga o chão. À tarde, Xereta põe o xale xadrez e amarra um lenço roxo embaixo do queixo. Então, a bruxinha vai fazer compras.

De sua vassoura, Xereta enxerga os peixes da peixaria de dona Xuxa e também as mexericas, os abacaxis e as ameixas da barraca de seu Aleixo.

Interpretação:

a) Quem é o personagem do texto e o que o torna diferente?
Xereta. Ela não mexe só com bruxarias.

b) O que Xereta faz à tarde?
Põe o xale xadrez e amarra um lenço roxo embaixo do queixo.

c) Como é a rotina de Xereta?
Fazer compras, faz a faxina.

(Proposta que constava em um caderno escolar de um aluno de SAALP, do ano de 2006)

3. Em um diagnóstico de leitura (referente ao texto “Por que não devemos soltar peixes de aquário na natureza?” – CHC, jan./fev. 2012, o aluno D apresentou as seguintes respostas:

- De acordo com o texto, quais as vantagens de se ter um aquário em casa?

e muito legal claro que a gente perde a noção

- Que causa o texto aponta para a existência de espécies não-nativas de peixes em lagos e rios?

Um exemplo de peixe de estimação não nativo muito vendido no comércio brasileiro e o carassius albatras e famosos peixinhos dourados você tem

- A partir da leitura que você fez do texto, de que forma podemos contribuir para que não haja mais peixes de aquário não-nativos soltos na natureza?

Muitas espécies de aquário não são nativas do Brasil e quando liberta no lago lagoas e rio e coregos podem causar sérios problemas como estancação.

A partir das respostas dadas pelo aluno, podemos constatar que as intervenções precisam priorizar o processo de formação ou o desenvolvimento do leitor?

4. Aponte cinco características do leitor crítico que você considera que consegue atender durante as suas aulas. Aponte outras cinco que você acha que na maioria das vezes não consegue trabalhar/ atingir.
5. De acordo com Menegassi, por ser um processo, a leitura se desenvolve em etapas, sendo elas:
 - a decodificação (a decodificação fonológica e a decodificação ligada à compreensão)
 - a compreensão (a compreensão literal; a compreensão com nível inferencial textual; a compreensão com nível inferencial extratextual)
 - a interpretação
 - a retenção.

Refleta sobre as etapas da compreensão e interpretação, a partir das perguntas de leitura elaboradas para o texto “Escova de dentes: como fazíamos sem”:

Escova de dentes: como fazíamos sem

Livia Lombardo (01/11/2005)

A primeira escova de que se tem notícia foi encontrada numa tumba de 5 mil anos. Na verdade, era um pequeno ramo de planta que foi desfiado até as fibras aparecerem – elas eram esfregadas nos dentes para limpá-los.

O mau hálito deve ter incomodado os povos antigos. Tanto que outras alternativas para auxiliar na higiene bucal foram criadas com o passar dos anos. Além dos dedos, de folhas e de gravetos, pequenas varetas com a ponta amassada também eram utilizadas para limpar os dentes. Diocles de Caristo, um médico grego do século 4 a.C., deixou escrito um documento em que recomendava a seus clientes que todas as manhãs colocassem uma fina camada de hortelã pulverizada nos dentes e nas gengivas e a esfregasse com os dedos para remover restos de alimentos. Já os romanos limpavam seus dentes com um pó bem diferente – os ingredientes eram cinzas de ossos e dentes de animais, ervas e areia. A importância da escovação já era tão grande que os aristocratas tinham escravos apenas para limpar seus dentes.

Na Idade Média, as escovas ainda não haviam evoluído muito, mas as pastas de dentes já tinham melhorado bastante. Nessa época, eram preparadas à base de

ervas aromáticas, como a sálvia. Mas, para eliminar o mau hálito, eram recomendados bochechos com urina.

A escova de dentes de cerdas só foi inventada em 1498, pelos chineses. Porém, além do fato de serem muito caras – e, por isso, famílias inteiras terem que dividir uma peça –, eram feitas de pêlos de porcos atados a pedaços de bambus ou ossos. Com a umidade, os pêlos mofavam e enchiam a boca de fungos.

O problema só seria resolvido em 1938, nos Estados Unidos, com o surgimento de cerdas de náilon. Na Segunda Guerra Mundial, os soldados americanos eram obrigados a usar a escova de dentes. De lá para cá, ela só foi se aperfeiçoando. Uma pesquisa feita em 2003 nos Estados Unidos pelo Instituto de Tecnologia de Massachusetts surpreendeu pelo resultado: para os americanos, a escova de dentes é a invenção mais importante da história da humanidade.

Aventuras na História. Superinteressante online. Guia do estudante. Disponível em:

<http://guiadoestudante.abril.com.br/estudar/historia/escova-dentes-como-faziamos-sem-434363.shtml>

Questões propostas:

1-Antes do surgimento da escova de dentes de cerdas, de que forma os povos antigos (egípcios, gregos e romanos) realizavam a higiene bucal?

2-As primeiras escovas de dentes que surgiram, feitas de cerdas de pêlos de porcos, eram adequadas para o uso no dia a dia?

3-Por que os soldados americanos eram obrigados a usar a escova de dentes?

4-Você concorda com o resultado da pesquisa que apontou a escova de dentes como a invenção mais importante da história da humanidade?

5-Por que é importante cuidar dos dentes?

6-Que recursos você considera importantes na realização da higiene bucal?

8. A partir da crônica infantil “Bob bafo”, de Diléa Frate, produza questões de compreensão e interpretação que podem ser trabalhadas na turma de SAALP. Verifique que características do leitor crítico podem ser evidenciadas neste trabalho.

Bob Bafo

Bob não gostava de escovar os dentes. E tinha um argumento para isso: dizia que seu bafo era terrível, que a noite ele matava qualquer mosquito que estivesse rondando sua cama com um simples “bah!fo”. Quanto mais bala ele comia e mastigava sem escovar os dentes, mais podres os dentes iam ficando, e mais fedorento ia ficando o seu “bah!fo”. Com o tempo, ele começou a matar moscas. Foi evoluindo para as lagartixas, até que chegou às baratas! Com dois “bah!fos”, ele conseguia exterminar uma terrível barata cascuda de esgoto. Foi a consagração! Bob foi contratado por uma firma de dedetização e vai ficar por lá até que algum bom dentista se compadeça de sua boa boca. Bah! que bafo, meu!

(Diléa Frate. *Histórias para acordar*. São Paulo, Companhia das Letrinhas, 1997, p. 23)

Roteiro de discussão de texto 2

Matriz de referência da Prova Brasil. In: BRASIL, MEC. *PDE: Plano de Desenvolvimento da Educação: Prova Brasil: ensino fundamental: matrizes de referência, tópicos e descritores*. Brasília: MEC, SEB; INEP, 2008. (Texto adaptado para esta pesquisa)

Sinopse. Trata-se do referencial para a elaboração de itens para a Prova Brasil – 5º ano do ensino fundamental. A matriz de referência apresenta tópicos ou temas com descritores (D) que indicam as habilidades esperadas dos alunos no que se refere à leitura. “Os testes de Língua Portuguesa da Prova Brasil estão estruturados com o foco em leitura, que requer a competência de apreender um texto como construção de conhecimento em diferentes níveis de compreensão, análise e interpretação”.

Tendo em vista a Matriz de Referência da Prova Brasil, verifique que tópico e descritor é contemplado em cada uma das perguntas propostas para o texto

O cão e o lobo

Um cão passeava pela floresta quando topou com um lobo magro. Aos poucos os dois fizeram amizade.

- Puxa, cachorro! Como você está gordo e bem tratado...

- É que eu tenho um dono. Meu dono me dá três boas refeições por dia, escova meu pelo, me dá uma casa de madeira... Em troca disso, pede que eu lhe guarde a casa dos assaltantes e lhe faça uns agradados de vez em quando.

- Só isso? Mas deve ser maravilhoso ter um dono - concluiu o lobo.

O cão então convenceu o lobo a acompanhá-lo, certo de que seu dono gostaria de ter mais um animal de estimação.

- O que é isso? - perguntou o lobo.

- Ah, isso é uma coleira. Às vezes, meu dono se irrita e me prende numa corrente. Mas é por pouco tempo, logo eu estou solto de novo.

O lobo parou, pensou um pouco... e voltou atrás. De longe, ainda falou para o cachorro:

- Não, cachorro. Não sirvo para essa vida. Eu sei que mais vale a liberdade com fome do que luxo na prisão.

(ESOPO. O cão e o lobo. In: KUPSTAS, Marcia (Org). *Sete faces da fábula*. São Paulo: Moderna, 1993)

1. Releia a primeira frase do texto: “Um cão passeava pela floresta quando topou com um lobo magro”. A palavra “topou” significa que o cão:

(A) aceitou conversar com o lobo.

(B) desviou-se do lobo.

(C) encontrou-se com o lobo.

(D) concordou com o lobo.

2. Na história, qual é a diferença física entre o cão e o lobo?
3. No início do texto, na frase “Puxa, cachorro!”, o ponto de exclamação sugere:
 - (A) que o lobo ficou admirado com o estado físico do cão.
 - (B) que o lobo fez um pedido ao cão.
 - (C) que o lobo fez uma pergunta ao cão.
 - (D) que o lobo deu uma informação ao cão.
4. Que cuidados o cão recebia de seu dono?
5. Em troca dos cuidados, o que o cão deveria fazer ao dono?
6. Por que o lobo achou que era bom ter um dono?
7. No texto, por que às vezes o dono prendia o cão numa corrente?
8. Ao explicar que, às vezes, o dono o prende em uma corrente, o cão diz: “Mas é por pouco tempo, logo eu estou solto de novo”. A frase demonstra que:
 - (A) o cão fica revoltado quando o dono o prende na corrente.
 - (B) o cão aceita, de modo calmo e tranquilo, que o dono o prenda na corrente.
 - (C) o cão fica envergonhado com o fato de ficar preso na corrente
 - (D) o cão fica feliz quando o dono o prende na corrente.
9. Que proposta ou convite o cão fez ao lobo?
10. Inicialmente, o lobo parece ter aceitado a proposta feita pelo cão, mas logo ele desiste. Por quê?
11. Que motivo o lobo apresentou para ter desistido do convite?
12. No final do texto, o lobo diz: “Não sirvo para essa vida”. De que vida ele está falando?
13. No texto, a frase que expressa uma opinião é:
 - (A) “Um cão passeava pela floresta quando topou com um lobo magro.”
 - (B) “Aos poucos os dois fizeram amizade.”
 - (C) “Eu sei que mais vale a liberdade com fome do que o luxo na prisão.”
 - (D) “Às vezes, meu dono se irrita e me prende numa corrente.”
14. A finalidade do texto é:
 - (A) dar uma informação.
 - (B) fazer uma propaganda.
 - (C) registrar um acontecimento.
 - (D) transmitir um ensinamento.

Roteiro de discussão de texto 3

MENEGASSI, R. O processo de produção textual. In: SANTOS, A. R. dos; GRECO, E. A.; GUIMARÃES, T. B. (orgs.) **A produção textual e o ensino**. Maringá: Eduem, 2010. p. 75-101.

Sinopse. O texto trata das concepções de escrita vigentes na escola. O autor apresenta e discute os elementos das condições de produção do texto, estabelecendo, segundo os aportes da Linguística Aplicada, as diferenças entre redação e produção de texto. A partir da concepção de escrita como trabalho, aborda as etapas do processamento da construção do texto.

De acordo com Menegassi, constatam-se quatro concepções de escrita vigentes na escola: a escrita com foco na língua; a escrita como dom/ inspiração; a escrita como consequência; a escrita como trabalho. Observe e discuta, em cada um dos comandos a seguir, qual concepção de escrita orienta o trabalho escolar com a produção textual. Os comandos foram retirados do caderno “Orientações pedagógicas: língua portuguesa” – SAALP (PARANÁ, 2005).

Produza um texto imaginando um marimbondo e uma abelha que se encontram num mesmo jardim e começam a conversar. Crie um diálogo entre eles. Atenção para a pontuação! Empregue discurso direto e indireto em seu texto, colocando um título bastante expressivo. (PARANÁ, 2005, p. 91-92)

Escreva um pequeno poema, brincando com as palavras. Não esqueça de explorar o ritmo e a sonoridade dos versos e das palavras para dar musicalidade ao seu poema. (PARANÁ, 2005, p. 94)

Escreva uma carta para um amigo. Antes de enviar sua carta é sempre bom revisar o texto para corrigir possíveis erros. (PARANÁ, 2005, p. 125)

Depois de tanta informação, que tal escrever o que você ficou conhecendo sobre a pipa? (PARANÁ, 2005, p. 72)

Após a leitura dos diferentes textos, escreva de forma organizada o que você ficou conhecendo sobre os quelônios. (PARANÁ, 2005, p. 45)

Procure lembrar sobre alguma construção interessante existente na sua cidade ou região e escreva um texto informativo sobre ela. Procure valorizar os detalhes mais importantes do seu objeto de apreciação, bem como outros dados que podem ser interessantes para o interlocutor do seu texto. (PARANÁ, 2005, p. 139)

Que elementos são necessários para se ter uma abordagem metodológica de produção textual condizente com a concepção de escrita como trabalho?

Em suas aulas, você consegue/já conseguiu realizar uma prática orientada pela noção de escrita como trabalho? Ou já observou isso nas ações de um colega da disciplina?

Elabore um módulo de produção textual para a SAALP , observando as condições de produção delimitadas pela literatura:

TEMA	
TEXTOS A SEREM LIDOS E DISCUTIDOS	
FINALIDADE DA PRODUÇÃO	
INTERLOCUTOR	
GENERO TEXTUAL	
SUPORTE TEXTUAL	
CIRCULAÇÃO SOCIAL	
POSIÇÃO DO ALUNO COMO AUTOR	
ELABORAÇÃO DO TEXTO	<input type="checkbox"/> Produção individual <input type="checkbox"/> Produção coletiva <input type="checkbox"/> Atividade realizada na sala <input type="checkbox"/> Atividade realizada em casa
REVISÃO DO TEXTO	<input type="checkbox"/> Pelo professor <input type="checkbox"/> Pelos colegas <input type="checkbox"/> Pelo próprio aluno
ELEMENTOS A SEREM CONSIDERADOS NA AVALIAÇÃO	
REESCRITA E ENCAMINHAMENTO AO INTERLOCUTOR	

Roteiro de discussão de texto 4

MORAIS, Artur Gomes de. *Ortografia: ensinar e aprender*. São Paulo: Ática, 2001.

Sinopse: O livro aborda a organização da norma ortográfica do português: o que o aluno pode compreender e o que ele precisa memorizar

- 1) Observe, nas produções escritas, os erros ortográficos cometidos por alunos de SAALP e classifique-os de acordo com a tabela:

Casos de dificuldades com as REGULARES DIRETAS	
Casos de dificuldades com as REGULARES CONTEXTUAIS	
Casos de dificuldades com as REGULARES MORFOLÓGICO- GRAMATICAIS	
Casos de dificuldades com IRREGULARES	

(David) - “Eu concordo com o lopo porque é ruim o animal ficar fechado”
- “Por que ele fica muito prapo as veses”

(Bruna) - “Prefiro comcordar com o cão e ter comida e não comcordo com o lobo por que ele quer pasar fome e ficar magro”

(Dangelo) - “porque ele viçava brabo com o cão”

(Felipe) - “porque ele se iritava” “Muitas espessies de aquários não nativos do Brasil e quando libertados em lagos, lagoas e rios”

(Michel) - “por que ele pensol que tinha um dono era bom”

(Pablo) - “Ezibindo uma lei”

(Daniel) - “Não vão existir mais peixes nos rios” “É bom por que eles gostão muito”

Bob Bafo

Bob não gostava de escovar os dentes. E tinha um argumento para isso: dizia que seu bafo era terrível, que a noite ele matava qualquer mosquito que estivesse rondando sua cama com um simples “bah!fo”. Quanto mais bala ele comia e mastigava sem escovar os dentes, mais podres os dentes iam ficando, e mais fedorento ia ficando o seu “bah!fo”. Com o tempo, ele começou a matar moscas. Foi evoluindo para as lagartixas, até que chegou às baratas! Com dois “bah!fos”, ele conseguia exterminar uma terrível barata cascuda de esgoto. Foi a consagração! Bob foi contratado por uma firma de dedetização e vai ficar por lá até que algum bom dentista se compadeça de sua boa boca. Bah! que bafo, meu!

- Copiar do texto as palavras escritas com M ou N antes de consoante:

Palavras com M	Palavras com N

- Agora vamos formular a regra para o uso do M ou N:

Usamos M antes de

Usamos N antes de

- Complete com a letra que está faltando

Bob Bafo

Bob não go...tava de e...covar os dente.... E tinha um argumento para i...o: dizia que seu bafo era terrível, que a noite ele matava qualquer mo....quito que e....tive...e rondando sua cama com um simple... “bah!fo”. Quanto mai... bala ele comia e ma....tigava sem e...covar os dente..., mais podre... os dente... iam ficando, e mais fedorento ia ficando o seu “bah!fo”. Com o tempo, ele começou a matar mo....cas. Foi evoluindo para as lagartixa..., até que chegou às barata...! Com doi.. “bah!fos”, ele conseguia exterminar uma terrível barata ca....cuda de e...goto. Foi a consagração! Bob foi contratado por uma firma de dedetização e vai ficar por lá até que algum bom denti....ta se compadeça de sua boa boca. Bah! que bafo, meu!

Você viu que a palavra ISSO é escrita com dois SS. Procure outras palavras que são escritas com SS e copie-as abaixo:

Agora pense: quando usamos SS?

O professor ditou o texto abaixo para a aluna Maria. Como você pode perceber, ela cometeu vários erros. Ajude Maria a aprender a ortografia, reescrevendo o texto, colocando as palavras sublinhadas na forma correta.

Ecova de detes: como fazíamos sem

A primeira ecova de que se tem notícia foi ecotrada numa tuba de 5 mil anos. Na verdade, era um pequeno ramo de plata que foi defiado até as fibras aparrecerrem - elas erram efregadas nos detes para lipá-los. Mas muitas vezes iso iritava a gegiva.

Roteiro de discussão de texto 5

BORTONI-RICARDO, S. M.; MACHADO, V. R.; CASTANHEIRA, S. F. **Formação do professor como agente letrador**. São Paulo: Contexto, 2010.

Sinopse. No capítulo “A leitura tutorial como estratégia de mediação do professor”, as autoras apresentam o conceito de leitura tutorial, discutem a respeito dos níveis de compreensão leitora e as estratégias de leitura. Segundo as autoras, o professor deve servir de guia do aluno na leitura dos diversos textos, atuando como seu tutor (daí o termo leitura tutorial), visto que a leitura deve ser compartilhada. (p. 60). No capítulo “Aplicação da proposta de leitura tutorial como estratégia de mediação”, apresenta-se um exemplo de como podem ser desenvolvidas atividades anteriores, durante e depois da leitura, tomando-se um texto da área de biologia (gênero textual didático).

ATIVIDADE

- Elaborar um quadro-resumo com as estratégias para o desenvolvimento da leitura tutorial: o que fazer com os alunos antes da leitura; no momento da leitura e após a leitura do texto.

Estratégias para o desenvolvimento da leitura tutorial	
Preparando-se para a leitura do texto	
No momento da leitura (leitura simultânea com o professor)	
Após a leitura do texto	

- A partir da leitura dos textos citados, elaborar para o texto “O que é bioterapia?” – que pertence ao gênero textual divulgação científica – uma proposta de LEITURA TUTORIAL OU COMPARTILHADA, em que o professor atua fazendo intervenções didáticas a fim de conduzir os alunos à compreensão do texto. Para isso, elenque questões referentes ao texto que podem ser trabalhadas com os alunos da Sala de Apoio ANTES DA LEITURA; DURANTE A LEITURA; e DEPOIS DA LEITURA DO TEXTO.

SAÚDE

O que é bioterapia?

por Priscila Gorzoni



É o uso de organismos vivos em tratamentos médicos. Embora haja indícios de que os maias, na América Central, e os aborígenes australianos tenham sido pioneiros da bioterapia, o primeiro registro oficial é a aplicação de larvas em feridas de soldados da 1ª Guerra Mundial (1914).

Em 1927, o cirurgião William Baer levou a terapia larval para o Hospital Johns Hopkins, em Baltimore (EUA). Com o desenvolvimento dos antibióticos, nos anos 40, a prática deixou de ser utilizada pela medicina. Até que o aparecimento de bactérias resistentes fizessem com que a técnica voltasse a ser usada nos EUA, em Israel e em alguns países da Europa como forma de tratar feridas de pacientes diabéticos, queimaduras, tumores etc.

No Brasil, o método está em fase experimental, testado apenas em animais de laboratório.

BICHINHOS CURANDEIROS: Conheça os principais tratamentos bioterápicos

Comendo sujeira

- **Bicho:** Larva de mosca-varejeira (Calliphoridae).
- **Tratamento:** Ferimentos e queimaduras.

É a técnica mais antiga e famosa da bioterapia, utilizada por índios e soldados. Larvas recém-chocadas são esterilizadas e aplicadas em ferimentos para acelerar o processo de cicatrização. Elas se alimentam do tecido morto (necrosado) e destroem bactérias, preservando o tecido vivo. São utilizadas, principalmente, quando o organismo do paciente não consegue limpar as feridas do próprio corpo.

*São utilizadas de dez a 15 larvas por centímetro cúbico da ferida, que devem ser retiradas em, no máximo, três dias.

Vampiro do bem

- **Bicho:** Sanguessuga (*Hirudo medicinalis*).
- **Tratamento:** Hematomas de cirurgias plásticas.

Começou a ser utilizado há mais de 2,5 mil anos na Índia. Acreditava-se que as doenças eram causadas por concentração de sangue, que era curado com uma sangria. Como a sanguessuga chupa o sangue sem causar dor, o tratamento se tornou popular. A técnica foi abandonada no século 20 por não ter a eficácia comprovada, mas voltou à tona nos EUA e na Europa, onde é utilizada no pós-operatório, reestabelecendo a circulação do sangue nos tecidos reconstituídos.

*No século 19, hospitais em Paris usavam até seis milhões de sanguessugas para retirar 300 mil litros de sangue por ano dos pacientes.

Santo veneno

- Bicho: Abelhas melíferas.
- Tratamento: Reumatismo, artrite, infecções na pele e doenças oftalmológicas.

A apipuntura utiliza o veneno de abelhas, que tem função anti-inflamatória. O líquido é coletado para a produção de pomadas e soluções injetáveis. Também existe um tratamento mais radical, no qual o paciente recebe ferroadas de várias abelhas no local infeccionado. O tratamento não é comprovado cientificamente, mas já é experimentado contra casos de esclerose múltipla em Cuba.

Fontes: Arício Xavier Linhares, entomólogo e parasitólogo da Unicamp; Fernanda Leme Silva Bastos Varzim e Maria Lúcia Marcucci Torres, médicas veterinárias e docentes da Fundação de Ensino Octávio Bastos, em São João da Boa Vista, SP.

REVISTA MUNDO ESTRANHO, EDITORA ABRIL, EDIÇÃO MAIO/2012

Roteiro de discussão de texto 6

SILVA, Cinara S.; BRANDÃO, Ana C. P. Reflexões sobre o ensino e a aprendizagem de pontuação. In: MORAIS, Artur G. (org.) *O aprendizado da ortografia*. Belo Horizonte: Autêntica, 1999.

Sinopse. No texto, as autoras discutem a questão do ensino da pontuação. Criticam a visão distorcida de que os sinais de pontuação servem para indicar o tamanho das pausas que deverão ser dadas na leitura em voz alta. Esclarecem que a pontuação consiste em recursos gráficos para o estabelecimento da coesão e coerência textual, servindo, portanto, para orientar o leitor. Ao defenderem que a escola busque estratégias para transformar a pontuação em algo “observável” para a criança, levando-a a refletir sobre o emprego dos sinais de pontuação, as autoras apresentam e discutem os resultados da aplicação de algumas atividades de pontuação realizadas com alunos de uma 3ª série de ensino fundamental (atualmente 4º ano), que apresentavam dificuldades quanto ao uso dos sinais na produção de textos escritos.

Atividades:

- 4) As autoras Silva e Brandão, baseando-se em Carvalho e Baraldi, apontam seis fases pelas quais a criança passa até chegar ao domínio da pontuação (conferir p. 122). Em que fase encontram-se os alunos do contexto da SAALP?

- 5) “A vírgula serve para um descanso ou respiradinha”; “no ponto se dá uma parada maior”. Segundo as autoras, essas explicações, muitas vezes correntes na escola, são adequadas? Por quê?

- 6) As autoras elencam algumas atividades para o ensino da pontuação. Quais dessas atividades parecem ser apropriadas para a SAALP?

- 7) A partir da leitura que você realizou do texto, prepare algumas atividades destinadas ao ensino da pontuação em SAALP.

Aprenda a usar os sinais de pontuação

sabemos que as moscas varejeiras são nojentas e trazem doenças no entanto as larvas dessas moscas podem ser utilizadas em um tratamento médico chamado bioterapia ou terapia larval a bioterapia é o uso de organismos vivos na cura de doenças os principais bichinhos usados na bioterapia são as moscas-varejeiras as sanguessugas as abelhas melíferas

Você deve ter percebido que o pequeno texto apresentado nesse quadro não apresenta nenhum sinal de pontuação. Isso traz dificuldades para que o leitor entenda o que o autor quer informar.

Nessa atividade, vamos ajudá-lo a pontuar adequadamente esse texto, tornando-o mais apresentável e compreensível.

Em primeiro lugar, observe que o texto apresenta quatro informações importantes. Vejamos quais são elas:

1^a) as moscas varejeiras são nojentas e trazem doenças

2^a) as larvas das moscas varejeiras podem ser utilizadas em um tratamento médico chamado bioterapia

3^a) a bioterapia ou a terapia larval é o uso de organismos vivos na cura de doenças

4^a) os principais bichinhos usados na bioterapia são as moscas-varejeiras, as sanguessugas e as abelhas melíferas

No texto, essas informações podem ser separadas com o sinal do **ponto (.)**. O ponto determina o final de um pensamento, de uma ideia, de uma informação.

Observação importante: para separar os nomes dos bichinhos usados na bioterapia precisamos usar **vírgula (,)**. Uma das funções da vírgula é separar os elementos de uma enumeração (de uma lista de coisas, lugares).

Então, agora reescreva o texto do quadro, pontuando-o adequadamente de modo a facilitar a comunicação escrita. Não se esqueça de que a letra seguinte ao ponto deve ser sempre maiúscula.

Roteiro de discussão de texto 7

MENEGASSI, R. J. Uma nota sobre a leitura em voz alta (texto que faz parte do artigo Avaliação de leitura). In: MENEGASSI, R. J. (org.) *Leitura e ensino*. 2.ed. Maringá: Eduem, 2010. p. 101-105.

O texto traz uma reflexão sobre as especificidades da leitura em voz alta. Inicialmente, lembra como costumemente a leitura em voz alta tem sido tratada na escola para, então, defender um lugar certo para essa prática, a partir de situações e formas mais produtivas para sua abordagem em sala de aula.

MENEGASSI, R. J. Perguntas de leitura. In: MENEGASSI, R. J. (org.) *Leitura e ensino*. 2.ed. Maringá: Eduem, 2010. p. 167-189.

O artigo aborda a construção e a ordenação de perguntas de leitura a partir das diferentes concepções de leitura em voga na escola. Além disso, o texto enfoca a importância de se ensinar o aluno a dar respostas completas às perguntas, para que a relação leitura-escrita estabeleça-se de forma natural e dialógica na sala de aula.

Questões norteadoras da discussão

- 1) Que características devem apresentar as perguntas de leitura trabalhadas pelo professor em sala de aula?
- 2) Por que hoje não basta saber ler em voz alta?
- 3) Ainda há espaço para a leitura em voz alta na sala de aula?
- 4) Quais as diferenças entre leitura em voz alta e oralização da leitura?
- 5) Na SAALP, há alunos que apresentam dificuldades em ler textos em voz alta?
- 6) Selecione alguns textos adequados para trabalhar a leitura em voz alta em SAALP.
- 7) Aponte a partir do texto características do gênero resposta e discuta o modo com esse gênero pode ser trabalhado em SAALP.

Roteiro de discussão de texto 8

KOCH, I. G. V. Coesão textual. 4.ed. São Paulo: Contexto, 1991. p. 15-27.

Ao partir de uma concepção de texto como unidade de sentido, o texto trata dos mecanismos de coesão textual: por referência, por elipse, lexical e por substituição, os quais se constituem como recursos para garantir o encadeamento semântico de um texto.

- Realizar um estudo dos mecanismos de coesão presentes no texto.

- Atividade: Construa novas versões dos textos abaixo, utilizando, em relação às palavras ou expressões destacadas, os mecanismos de coesão que julgar adequados.

Texto 1

Os cientistas do Laboratório de Sandia, do Novo México, nos EUA, estão desenvolvendo uma pistola que só disparará acionada pelo dono da pistola. A ideia é dotar a pistola de um código eletrônico. A pistola só executará ordens do dono da pistola. O objetivo é aumentar o grau de segurança das pistolas e diminuir os acidentes.

Texto 2

MIAMI. Uma misteriosa epidemia está provocando a morte de peixes-boi, na costa oeste dos Estados Unidos. O peixe-boi é um dos mamíferos mais ameaçados de extinção em todo o mundo.

Conhecido por sua extrema docilidade. O peixe-boi é muito antigo. Acredita-se que os ancestrais do peixe-boi tenham surgido há 40 milhões de anos. Biólogos que tentam decifrar a estranha e rápida mortandade do peixe-boi suspeitam que os peixes-boi estejam morrendo de pneumonia.

Texto 3

Muita gente votou, nas últimas eleições. Muita gente pensava que as coisas iriam mudar radicalmente, mas muita gente estava enganada. O Brasil parece que levará ainda um tempo muito grande para amadurecer. O que o Brasil precisa, entretanto, para chegar a ficar maduro, é manter arejada e viva a democracia.

(Disponível em <http://expressaoetexto1.files.wordpress.com/2011/08/3-1gtca-textual.pdf>)

Apêndice 10

A formiga e a Pomba

Uma Formiga foi à margem do rio para beber água e, sendo arrastada pela forte correnteza, estava prestes a se afogar. Uma Pomba que estava numa árvore sobre a água, arrancou uma folha e a deixou cair na correnteza perto dela. A Formiga subiu na folha e flutuou em segurança até a margem.

- Puxa! Como você foi amiga! Não vou me esquecer do que você fez por mim! – disse a Formiga à Pomba.

Pouco tempo depois, um caçador de pássaros veio por baixo da árvore e se preparava para colocar varas com visgo perto da Pomba que repousava nos galhos, alheia ao perigo. A Formiga, percebendo sua intenção, deu-lhe uma ferroadada no pé. Ele repentinamente deixou cair sua armadilha e isso deu chance para que a Pomba voasse para longe a salvo.

Moral da História: Quem é grato de coração sempre encontrará oportunidades para mostrar sua gratidão.

Autor: Esopo (texto adaptado)

Vocabulário:

Visgo é uma substância retirada de uma árvore que levada ao fogo e obtendo temperatura alta torna-se um material pastoso e grudento. Os índios caçavam pássaros com esse material.

1) O que aconteceu com a Formiga quando ela foi à margem do rio para beber água?

2) Explique por que a Formiga deu uma ferroadada no pé do caçador.

3) O que você entendeu da frase: “Quem é grato de coração sempre encontrará oportunidades para mostrar sua gratidão”

4) O que você achou da atitude dos animais nessa história?

5) Na expressão “alheia ao perigo”, a palavra sublinhada quer dizer:
 desatenta cuidadosa preocupada atenta

6) No texto, a frase que expressa uma opinião é:
 “Como você foi amiga”.
 “A Formiga subiu na folha e flutuou em segurança até a margem”.
 “... deu-lhe uma ferroadada no pé”.
 “isso deu chance para que a Pomba voasse para longe a salvo”.

7) A finalidade do texto é:
 descrever a pomba e a formiga.
 fazer uma propaganda.
 registrar um acontecimento.
 transmitir um ensinamento.

8) Para que servem os travessões que aparecem no segundo parágrafo?
 para iniciar o parágrafo.
 para separar a fala dos personagens da fala do narrador.
 para deixar o texto mais bonito.

para iniciar uma pergunta.

9) Na frase: “...isso deu chance para que a Pomba voasse para longe a salvo”, a palavra isso se refere:

- à ferroada que a Formiga deu no pé do caçador.
- ao fato de o caçador ter deixado cair a armadilha.
- ao fato de a Pomba estar alheia ao perigo.
- ao fato de a Pomba ter ajudado a Formiga.

10) Qual foi o fato principal que originou toda a história “A Formiga e a Pomba”?

- O fato de a Formiga estar em perigo.
- O fato de o caçador colocar varas com visgo perto da Pomba.
- O fato de o caçador deixar cair a armadilha.
- O fato de a Pomba ter voado para longe.

Apêndice 11

Pisando nas dificuldades

Conta-se que um fazendeiro, que lutava com muitas dificuldades, possuía alguns cavalos para ajudar no trabalho de sua fazenda.

Um dia, o capataz lhe trouxe a notícia que um de seus cavalos havia caído num velho poço abandonado.

O buraco era muito fundo e seria difícil tirar o animal de lá. O fazendeiro avaliou a situação e certificou-se de que o cavalo estava vivo. Mas pela dificuldade e o alto custo para retirá-lo do fundo do poço, decidiu que não valia a pena investir no resgate.

Chamou o capataz e ordenou que sacrificasse o animal soterrando-o ali mesmo. O capataz chamou alguns empregados e orientou-os para que jogassem terra sobre o cavalo até que o encobrissem totalmente e o poço não oferecesse mais perigo aos outros animais.

No entanto, na medida em que a terra caía sobre seu dorso, o cavalo se sacudia e a derrubava no chão e ia pisando sobre ela.

Logo os homens perceberam que o animal não se deixava soterrar, mas, ao contrário, estava subindo à medida que a terra caía, até que, finalmente, conseguiu sair...".

Se você estiver "lá embaixo", sentindo-se pouco valorizado, quando, certos de seu "desaparecimento", os outros jogarem sobre você a "terra da incompreensão, da falta de oportunidade e de apoio", lembre-se desta história. Não aceite a terra que jogaram sobre você, sacuda-a e suba sobre ela. E quanto mais jogarem, mais você vai subindo... subindo... subindo ...

(Texto em circulação na internet, sem identificação de autoria)

1) Que notícia o capataz trouxe ao fazendeiro?

2) Por que o fazendeiro decidiu não resgatar o animal?

3) Que ordem o fazendeiro deu ao capataz?

4) Você acha que o fazendeiro tomou a atitude correta?

5) O que aconteceu com o cavalo enquanto os empregados estavam cumprindo a ordem dada pelo fazendeiro?

6) O que essa história traz de ensinamento para as pessoas?

7) Unindo as respostas que você deu às questões anteriores, escreva o que você compreendeu do texto.

