



UNIVERSIDADE ESTADUAL DO CEARÁ
CENTRO DE HUMANIDADES
MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS EM REDE NACIONAL

RAVENA RÉGIA DE SOUSA BARBOSA

**COMPETÊNCIA COMUNICATIVA NO CONTEXTO DA APRENDIZAGEM
COOPERATIVA: IMPLICAÇÕES NO TRABALHO COM O TEXTO LITERÁRIO
NO ENSINO FUNDAMENTAL**

FORTALEZA – CEARÁ

2018

RAVENA RÉGIA DE SOUSA BARBOSA

COMPETÊNCIA COMUNICATIVA NO CONTEXTO DA APRENDIZAGEM
COOPERATIVA: IMPLICAÇÕES NO TRABALHO COM O TEXTO LITERÁRIO NO
ENSINO FUNDAMENTAL

Dissertação apresentada ao Curso de Mestrado Profissional em Letras em Rede Nacional do Programa do Mestrado Profissional em Letras do Centro de Humanidades da Universidade Estadual do Ceará, como requisito parcial para a obtenção do grau de mestre em Letras em Rede Nacional. Área de Concentração: Linguagens e Letramentos.

Orientador: Prof. Dr. Valdinar Custódio Filho

FORTALEZA – CEARÁ

2018

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação
Universidade Estadual do Ceará
Sistema de Bibliotecas

Barbosa, Ravena Régia De Sousa .

Competência comunicativa no contexto da aprendizagem cooperativa: implicações no trabalho com o texto literário no ensino fundamental [recurso eletrônico] / Ravena Régia De Sousa Barbosa. - 2018 .

1 CD-ROM: il.; 4 ¾ pol.

CD-ROM contendo o arquivo no formato PDF do trabalho acadêmico com 157 folhas, acondicionado em caixa de DVD Slim (19 x 14 cm x 7 mm).

Dissertação (mestrado profissional) - Universidade Estadual do Ceará, Centro de Humanidades, Mestrado Profissional em Letras em Rede Nacional, Fortaleza, 2018 .

Área de concentração: Linguagens e Letramentos..

Orientação: Prof. Dr. Valdinar Custódio Filho.

1. Aprendizagem cooperativa. 2. Letramento literário. 3. Ensino de língua portuguesa. I. Título.

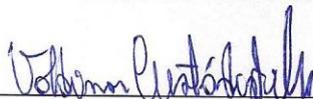
RAVENA RÉGIA DE SOUSA BARBOSA

COMPETÊNCIA COMUNICATIVA NO CONTEXTO DA APRENDIZAGEM
COOPERATIVA: IMPLICAÇÕES NO TRABALHO COM O TEXTO LITERÁRIO NO
ENSINO FUNDAMENTAL

Dissertação apresentada ao Curso de Mestrado Profissional em Letras em Rede Nacional do Programa de Mestrado Profissional em Letras do Centro de Humanidades da Universidade Estadual do Ceará, como requisito parcial para a obtenção do grau de mestre em Letras em Rede Nacional. Área de Concentração: Linguagens e Letramentos.

Aprovado em 26/03/2018.

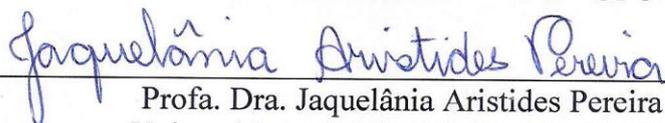
BANCA EXAMINADORA



Prof. Dr. Valdinar Custódio Filho (Orientador)
Universidade Estadual do Ceará – UECE



Profa. Dra. Ana Célia Clementino Moura
Universidade Federal do Ceará – UFC



Profa. Dra. Jaquelânia Aristides Pereira
Universidade Estadual do Ceará – UECE

À minha mãe (in memoriam).

AGRADECIMENTOS

Ao Francimar, companheiro de vida, pelo amor, pelo bom humor, pela paciência e pela cumplicidade, principalmente nesses dois últimos anos.

A meu pai, Cícero, e a meu filho, Rômulo, pela compreensão e apoio às minhas decisões pessoais e profissionais.

Ao meu orientador, professor Valdinar Custódio filho, pela dedicação, pelo incentivo, pelas orientações e contribuições, sem os quais este trabalho não seria possível.

Às professoras e aos professores do Profletras – UECE, pela excelente contribuição para a melhoria do ensino na educação básica ao traduzir, às vezes com brilhantismo, teoria em práticas inovadoras e eficazes para a sala de aula.

À minha turma do Profletras/UECE, pelo compartilhamento de experiências e emoções durante o curso e pela convivência fraterna.

À professora Dra. Ana Célia Clementino Moura pela valiosa contribuição a esta pesquisa, muito antes do projeto de qualificação, através dos excelentes materiais disponibilizados e pelas aulas que me proporcionaram a vivência da aprendizagem cooperativa.

À Antelviana Bezerra de Menezes, diretora da EEMTI Prof. Plácido Aderaldo Castelo, escola na qual estive lotada até abril de 2017, pela compreensão em momentos difíceis, por ter acreditado e apoiado, desde o início, essa intervenção pedagógica, dando-me autonomia e incentivo para desenvolver as ações didáticas que constituíram a investigação prévia do projeto de pesquisa.

Aos meus alunos da EEMTI Prof. Plácido Aderaldo Castelo, pela participação e engajamento nas aulas de língua portuguesa, que me instigavam à pesquisa por estratégias que aprimorassem minha prática.

À Meiriana Farias Martins, diretora da EEFM Dr. Ubirajara Índio do Ceará, pela confiança depositada em meu trabalho, pela autonomia, pelas condições administrativas que possibilitaram a realização dessa intervenção, pela compreensão e parceria quando precisei me ausentar devido às atividades e às exigências acadêmicas.

À Lúcia e à Joana, coordenadoras da EEFM Dr. Ubirajara Índio do Ceará, companheiras de jornada pedagógica, por compreenderem minhas ausências e me incentivarem à conclusão deste trabalho.

Aos alunos do 9º ano C, 2017, atualmente, no ensino médio, da EEFM Dr. Ubirajara Ceará, pela importante adesão e participação neste trabalho.

À CAPES, pelo apoio financeiro.

À Ildênia, à Irene e à Erika, irmãs que a vida me possibilitou reencontrar, pelo amparo e pelas conversas edificantes que permitiram o refazimento de minhas forças em momentos difíceis.

”Não, não pares!
É graça divina começar bem
Graça maior é persistir na
caminhada certa, manter o ritmo...
Mas a graça das graças é não
desistir.
Podendo ou não, caindo, embora
aos pedaços, chegar ao fim.”

(D. Hélder Câmara)

RESUMO

Neste trabalho desenvolvemos uma proposta de intervenção pedagógica com foco na leitura do texto literário, no contexto de aprendizagem cooperativa. Observamos se a abordagem de ensino de leitura a partir das estratégias da aprendizagem cooperativa contribuiu com a formação do jovem leitor do texto literário e se a condução do professor promoveu uma leitura mais proficiente. Para realizarmos a investigação, tomamos como base uma premissa ainda vigente no nosso contexto educacional: o descompasso entre o que se efetiva na sala de aula como ensino de língua materna e a demanda social por formar sujeitos capazes de compreender e produzir textos diversos diversificados. Adotamos como pressupostos teóricos três perspectivas: a teorização sobre aprendizagem cooperativa, no âmbito do que preconizam Johnson, Johnson e Holubec (1999); a concepção de compreensão de textos pelo viés da Linguística Textual por Marcuschi (2008), Koch e Elias (2006); e o ensino de leitura do texto literário e suas implicações na formação do leitor por Cosson (2006, 2014) e Lois (2010). Considerando a natureza dialética desta proposta de intervenção, realizamos pesquisa etnográfica colaborativa para os procedimentos de investigação, de coleta de dados e de análise interpretativa. Os sujeitos coparticipantes deste trabalho foram 34 alunos do 9º ano de uma escola da rede pública estadual de Fortaleza. O *corpus* desta pesquisa é constituído por cinco atividades de leitura do texto literário numa abordagem de aprendizagem cooperativa. Efetivamos a coleta de dados por meio do registro das aulas em vídeo e por registros das respostas dos alunos às questões interpretativas das atividades propostas em instrumentais específicos. De modo geral, os resultados revelam que a interação, no âmbito da aprendizagem cooperativa, propicia o encontro do aluno com o texto literário e que a condução do professor possibilita a construção de sentidos do texto.

Palavras-chave: Aprendizagem cooperativa. Letramento literário. Ensino de língua portuguesa.

ABSTRACT

On this assignment we develop a pedagogic intervention focused on reading of literary texts, on the context of cooperative learning. We observe if the approach of teaching reading through cooperative learning strategies has contributed with the shaping of the young literary text reader and if the teacher's conveyance has promoted a more proficient reading. To accomplish this work, we took as basis a premise yet standing in our educational context: the mismatch between what is asserted in class as teaching of a native language and the social demand to educate subjects capable of comprehending and producing diversified texts. We adopt as theoretical assumptions three perspectives: the theorizing on cooperative learning, within the scope of Johnson, Johnson and Holubec (1999); the conception of text comprehension by the bias of Textual Linguistics by Marcuschi (2008), Koch and Elias (2006); and the teaching of literary text reading and its implications in the formation of the reader by Cosson (2006, 2014) and Lois (2010). Considering the dialectic nature of this intervention proposal, we conducted ethnographic collaborative research for the investigation procedures, data gathering and interpretative analysis. The co-participating subjects in this assignment were 34 students from the 9th grade of a school from the state public network in Fortaleza. The corpus of this research is constituted by five literary text reading activities within a cooperative learning approach. We accomplished the data gathering through class logs in video and records from students answers to interpretative questions from the proposed activities in specific instrumentals. In general, the results reveal that interaction, within the scope of cooperative learning, grants the meeting of student with the literary text and that the conveyance from the teacher allows for the construction of meaning from text.

Keywords: Cooperative learning. Literary literacy. Portuguese teaching.

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO.....	12
2	FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA.....	18
2.1	APRENDIZAGEM COOPERATIVA.....	18
2.2	ENSINO E APRENDIZAGEM DE LEITURA NA ABORDAGEM DA AC..	26
2.3	A LEITURA DO TEXTO LITERÁRIO: IMPLICAÇÕES PARA A FORMAÇÃO DO LEITOR LITERÁRIO.....	31
3	ATIVIDADES PROPOSTAS.....	36
3.1	ASPECTOS METODOLÓGICOS.....	36
3.1.1	Tipo de pesquisa	36
3.1.2	Procedimentos metodológicos	37
3.1.3	Contexto da pesquisa.....	37
3.2	ATIVIDADES	38
3.2.1	Atividade 1	40
3.2.2	Atividade 2	47
3.2.3	Atividade 3	51
3.2.4	Atividade 4	55
3.2.5	Atividade 5.....	59
3.3	AC E FORMAÇÃO DO LEITOR LITERÁRIO: UMA BREVE ANÁLISE..	64
3.3.1	Análise da atividade 1 -.....	64
3.3.1.1	Mediação docente para compreensão do texto literário.....	64
3.3.1.2	Interação entre os alunos nos grupos de AC	69
3.3.2	Análise da atividade 3.....	70
3.3.2.1	Mediação docente para compreensão do texto literário.....	70
3.3.2.2	Interação entre os alunos nos grupos de AC.....	72
4	CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	74
	REFERÊNCIAS.....	78
	APÊNDICE	82
	APÊNDICE A – MANUAL	83
	ANEXOS.....	110
	ANEXO A - ATIVIDADES DOS GRUPOS NA OFICINA “QUANDO A ESCOLA É DE VIDRO.”.....	111
	ANEXO B - ATIVIDADES DOS GRUPOS NA OFICINA “HOMEM DA	

FAVELA.”.....	119
ANEXO C - ATIVIDADES DOS GRUPOS NA OFICINA “ENTRE A ESPADA E A ROSA.”.....	127
ANEXO D - ATIVIDADES DOS GRUPOS NA OFICINA “MOÇA TECELÃ.”.....	137
ANEXO E – ATIVIDADES DOS GRUPOS NA OFICINA “RESTOS DE CARNAVAL.”.....	145
.	154
ANEXO F - DOCUMENTO SEDUC.....	155
ANEXO G – PARECER CONSUBSTANCIADO CEP.....	

1 INTRODUÇÃO

Minha experiência como professora de língua portuguesa da escola pública tem revelado que a baixa proficiência leitora, aferida através de testes padronizados, é um dos indicadores de que as práticas pedagógicas predominantes na escola pública têm sido pouco eficazes no desenvolvimento da competência comunicativa do alunado. Esses resultados insatisfatórios evidenciam que o ensino de língua portuguesa não vem possibilitando ao aluno o acesso ao mundo letrado e às diversas manifestações culturais de modo satisfatório.

Em 2017, a EEFM Dr. Ubirajara Índio do Ceará, escola na qual estou lotada, recebeu a classificação de “escola prioritária” pela Secretaria da Educação do Estado (Seduc) devido aos baixos indicadores de desempenho acadêmico, abandono e de reprovação no ano letivo de 2016. Segundo a Seduc (CEARÁ, 2017)¹, a decisão de formar o grupo de escolas prioritárias (para receberem atenção diferenciada da referida instituição) faz parte de uma ação institucional denominada “Foco no IDEB”, com ênfase na inclusão, permanência e melhoria da aprendizagem de todos os estudantes da rede estadual. Dentre as ações institucionais previstas em 2017, tivemos encontros formativos de gestores e docentes, recursos para contratação, por tempo determinado, de professores de língua portuguesa e matemática para reforço escolar, maior acompanhamento da rotina da escola por parte da Seduc.

Nesse contexto, vimos a premente necessidade de refletir sobre as diversas causas que nos conduziram à incômoda categoria de “escola prioritária”. Fomos instigados a refletir sobre quais práticas poderiam ser implementadas em sala de aula para a melhoria da aprendizagem e promoção da equidade de oportunidades dos nossos alunos. O colegiado de professores discutiu as possíveis causas dos problemas apontados e elaborou um plano de ações que incidisse sobre elas. Identificamos que os piores rendimentos se encontravam nas primeiras séries do ensino médio, que apresentavam 26% de abandono e 28% de reprovação no ano letivo de 2016, ou seja, mais de 50% dos alunos matriculados nessa série no referido ano letivo não obteve êxito.

O quadro desta escola é propício para que haja intervenções pedagógicas eficazes e inovadoras, e este é um dos objetivos do Mestrado Profissional em Letras (doravante Profletras). No entanto, o Profletras recomenda que a intervenção pedagógica aconteça em

¹ Esta referência concerne a um documento distribuído em reunião entre o secretário de educação do Estado do Ceará, Idilvan Alencar, assessores técnicos da Seduc e os gestores das escolas estaduais de Fortaleza, em abril de 2017.

turmas de ensino fundamental. Uma vez que a escola Ubirajara foi autorizada pela Seduc a ofertar turmas de 9º ano para atender à intensa demanda por essa série na comunidade em que estamos inseridos, decidimos realizar a intervenção numa turma de 9º ano, como forma de atenuar as prováveis dificuldades dos alunos ao chegarem ao ensino médio.

Tomamos como base, para realizarmos nosso trabalho, uma premissa ainda vigente no nosso contexto educacional: o descompasso entre o que se efetiva na sala de aula como ensino de língua materna e a demanda social por formar sujeitos capazes de compreender e produzir textos diversos diversificados. Embora os *Parâmetros curriculares nacionais* (PCN) (BRASIL, 1998) estejam em vigência há duas décadas, fomentando reflexões e propostas pedagógicas articuladas à concepção interacionista que se fundamenta na língua em uso, o que se percebe é que as aulas de português ainda são ancoradas, em geral, na mera reprodução de conteúdos gramaticais e em “estudo” de textos descontextualizados da realidade e do interesse dos alunos.

Em decorrência desse caráter improdutivamente expositivo que a aula muitas vezes assume, cabe aos alunos o papel de espectadores, que assistem às aulas passivamente, recebendo o “conhecimento” repassado por seus “mestres”. Percebemos, assim, que os métodos tradicionais de ensino forjam, ordinariamente, indivíduos muito pouco comprometidos com a aprendizagem, estejam eles na condição de docentes ou de discentes.

É evidente que isto não se configura um padrão, mas há certa disposição dos docentes para replicar práticas vivenciadas, por eles, no processo ensino-aprendizagem. Um professor que não tem o hábito de leitura, não estuda, não pesquisa nem (re)elabora propostas didáticas condizentes com as demandas dos alunos, ficando limitado à reprodução mecânica do livro didático, dificilmente despertará no discente o desejo e a necessidade de aprender (DEMO, 2009).

Quando os resultados de aprendizagem dos alunos estão aquém dos esforços empreendidos pelos professores, cabe uma autoavaliação acerca do *modus operandi* pedagógico. Um breve levantamento² nos instrumentais em que os professores registram seus planos de aula e de curso levam à constatação de que os procedimentos metodológicos são, comumente, preteridos. Nessa perspectiva tradicionalista, ainda em vigência, os objetivos de ensino ou de aprendizagem também são suplantados pelos conteúdos.

² Levantamento realizado a partir da leitura dos planos de curso e de aula da EEMTI Prof. Plácido Aderaldo Castelo e da EEFM Dr. Ubirajara Índio do Ceará constatou que mais de 80% dos professores ainda priorizam os conteúdos como objeto de ensino e que a aula expositiva é o procedimento utilizado em mais de 90% das aulas registradas.

A abordagem tradicional de ensino se caracteriza pelo viés prescritivo e instrucional, cujas relações se estabelecem hierarquicamente, mantendo o professor um distanciamento dos alunos para manter sua autoridade intelectual, não havendo, assim, quase ou nenhuma possibilidade de interação entre os participantes do processo ensino-aprendizagem (MIZUKAMI, 2014, p. 12). Quanto ao ensino de língua portuguesa, nessa perspectiva, além de já ter demonstrado sua ineficiência para desenvolver a competência discursiva do aluno, também não corresponde aos anseios e necessidades das juventudes que constituem o público-alvo nas escolas. Nesse sentido, os PCN (1998) recomendam revisão substantiva dos métodos de ensino e constituição de práticas que possibilitem ao aluno ampliar sua competência discursiva na interlocução.

Considerando que “o ambiente adequado de educação exige o diálogo de sujeitos, de cariz participativo e autoformativo” (DEMO, 2009, p. 7), e reiterando a necessidade premente de desenvolver e aprimorar a competência leitora dos alunos, propomos estruturar as aulas de leitura do texto literário numa abordagem de aprendizagem cooperativa, visando à potencialização dos objetivos de aprendizagem, com o foco na formação do jovem leitor. Essa metodologia, agora institucionalizada através do Programa de Estímulo à Cooperação na Escola Pública (CEARÁ, 2017, promovido em parceria entre a Universidade Federal do Ceará (UFC), o Instituto Coração de Estudante (Icores) e a Secretaria da Educação do Estado do Ceará (Seduc), está sendo disseminada nas escolas estaduais, tendo a Escola Estadual de Educação Profissional (EEEP) Alan Pinho Tabosa, em Pentecoste, como precursora no desenvolvimento do ensino através de estratégias da aprendizagem cooperativa.

A aprendizagem cooperativa³ (doravante AC) caracteriza-se como um método de ensino em que alunos reunidos, em pequenos grupos, estudam e ajudam-se mutuamente, a fim de solucionarem problemas, maximizando sua própria aprendizagem e a dos outros colegas (JOHNSON; JOHNSON; HOLUBEC, 1993, *apud* LOPES; SILVA, 2009). Nossa proposta de intervenção se coaduna com os pressupostos teóricos dos irmãos Johnson e com as experiências da AC que vêm sendo desenvolvidas, desde 2011, na EEEP de Pentecoste, escola pioneira na utilização integral dessa metodologia no Brasil (MOURA; MELLO, 2017, p. 542).

Desenvolver aulas de leitura numa abordagem de AC, na escola regular, onde as práticas predominantes, via de regra, refletem e incentivam valores como individualismo e

³ O termo *aprendizagem cooperativa* pode referir-se tanto ao método aplicado nas escolas como a um conjunto de estratégias de ensino colaborativas. Entretanto, vale ressaltar que os termos *cooperação e colaboração*, embora sinônimos, em algumas situações, revelam abordagens teóricas distintas com pontos em comum (MATHEWS et al, 1995, p. 4, *apud* TORRES; ALCÂNTARA; IRALA, 2004, p. 3-5).

competitividade, mostra-se bastante desafiador. Na contramão desses valores, a AC favorece não só a interação e a integração, de modo colaborativo e solidário, entre os jovens, mas também estimula a responsabilidade por seu aprendizado e participação proativa na escola. Dessa forma, lançamos as seguintes perguntas, as quais nortearão o aprofundamento teórico de nossa pesquisa:

- a) o método da AC traz implicações para o ensino de leitura, especificamente, durante o trabalho com a leitura do texto literário no ensino fundamental?
- b) as atividades discursivas realizadas nas aulas de leitura, numa abordagem de AC, podem ampliar a competência leitora dos alunos?
- c) as estratégias de leitura do texto literário (COSSON, 2006, 2014), aliadas à AC, podem contribuir para a formação do jovem leitor no ensino fundamental?
- d) a interação promovida, no âmbito da AC, facilitará o “acesso” do aluno às especificidades do texto literário?
- e) a mediação do professor revela-se eficaz na promoção de uma leitura proficiente do texto literário?⁴

Alguns estudos europeus e norte-americanos citados em Diaz-Aguado (2000, p. 130) relacionam a melhoria significativa da aprendizagem (através do aumento do rendimento escolar) e a aquisição de habilidades sociais à presença de atividades de AC na rotina pedagógica. Nesse sentido, tomamos como referência as dissertações e teses de Andrade (2011), Moreira (2012), Oliveira (2015), Rodrigues (2012) e Santos (2011), por serem desenvolvidas no ensino básico de escolas portuguesas (etapa escolar equivalente ao que este projeto propõe investigar), mas, principalmente, por estabelecerem uma ponte do método com o ensino, resultando numa substancial contribuição para o aprendizado dos alunos.

Quanto ao Brasil, as investigações acerca da AC com repercussão no desempenho dos alunos ainda são muito restritas ao domínio acadêmico ou pouco divulgadas. Nesse sentido, o Profletras possibilita que a academia contribua efetivamente com a sociedade ao propor uma intervenção na educação básica, objetivando a melhoria da qualidade do ensino no país.

No Ceará, a AC é, de certo modo, objeto recente de estudo acadêmico, o que poderia explicar o número reduzido de publicações no que se refere às contribuições desse método na educação básica e regular. Em se tratando de AC e suas implicações no ensino de

⁴ Os objetivos específicos deste projeto contemplarão esses questionamentos, sem, no entanto, haver a necessidade de associá-los ou emparelhá-los um a um.

língua portuguesa, especificamente, no ensino de leitura, destacamos uma dissertação (RODRIGUES, 2012) que apresenta uma seção acerca da experiência de leitura literária, através de estratégias de AC. Nesse trabalho, o autor relata quatro experiências de ensino e aprendizagem nas disciplinas de língua portuguesa, história e geografia de Portugal, ciências naturais e matemática, no âmbito da AC, vivenciadas por professores estagiários. Nossa intervenção se coaduna com a seção do trabalho de Rodrigues (2012) sobre a leitura do texto literário, embora seu breve relato não nos permita concluir as implicações do método na formação de um leitor proficiente. Estamos cientes dos inúmeros estudos que abordam a AC, em diversos contextos e perspectivas, mas a ausência de trabalhos acadêmicos, principalmente no Brasil, que estabeleçam relação entre o referido método e suas implicações para o ensino de leitura na escola regular constitui a lacuna desta pesquisa.

Algumas dissertações e teses brasileiras (MARTINS, 2017; MONTEIRO, 2014; SOUZA, 2013) abordam a interação nas aulas de língua portuguesa, sem vincular-se, no entanto, à metodologia da AC. As práticas da AC, quando acontecem, ainda permanecem restritas ao âmbito escolar ou à sala de aula. Dessa forma, lançamo-nos ao desafio de experimentar o ensino da língua portuguesa, particularmente, a leitura do texto literário, na abordagem da AC, com uma turma de 33 alunos do 9º ano de uma escola pública da rede estadual, seguido de relato acerca dessa vivência. Cremos que, quando bem utilizadas, sob orientação e mediação do professor, as estratégias de AC podem contribuir para a ampliação da capacidade comunicativa dos alunos, visto que, para realização das atividades propostas, eles devem exercitar as habilidades de escutar, falar, ler e escrever.

Para subsidiar o desenvolvimento da competência comunicativa dos alunos, além de estruturarmos nossas aulas de leitura no contexto da AC, o texto literário constituirá o foco da nossa proposta de intervenção. Estamos cientes de que o leitor proficiente é formado por meio do contato com textos de uso social variado (COSSON, 2014, p. 13); entretanto, acreditamos que a singularidade presente no texto literário, objeto plurissignificativo de linguagem, “em suas mais diversas composições, constitui uma das principais fontes para a formação de leitores proficientes” (RIOS, 2008, p. 99). Segundo Eco (1994, p. 9, *apud* CASTRO; TORGA, 2009, p. 2) o texto literário pode assemelhar-se a uma *máquina preguiçosa* pedindo ao leitor que faça sua parte, preenchendo-lhe suas lacunas. Por suas peculiaridades, o texto literário, na educação básica, necessita geralmente de mediadores, para que os alunos possam, através do diálogo e interação com o professor e outros alunos, atribuir e construir sentidos, realizando, assim, uma leitura proficiente. Nesse sentido, Terzi (2014, p. 38) assevera que “leitores não-proficientes assim como os proficientes podem se beneficiar de

um contexto comunicativo mais social, em que a leitura se dá em colaboração, quando se deparam com material de leitura mais complexo”. Ademais, buscamos ocupar um “espaço disciplinar”, no dizer de Cosson (2014, p. 70) para a literatura no ensino fundamental, tendo em vista não só o letramento literário nessa etapa de escolarização, mas também o desenvolvimento de habilidades linguístico-discursivas.

Nesse sentido, objetivo geral deste trabalho foi desenvolver uma proposta de intervenção pedagógica com foco na leitura do texto literário, no contexto de aprendizagem cooperativa, numa turma de 9º ano de uma escola pública da rede estadual de Fortaleza. Especificamente, verificamos se a abordagem de ensino de leitura a partir das estratégias da AC contribuiu com a formação do jovem leitor do texto literário e se a condução do professor promoveu uma leitura mais proficiente.

Esta dissertação está organizada da seguinte maneira: além da introdução que ora se apresenta, contém 3 capítulos. No capítulo 2, que corresponde à fundamentação teórica, fazemos algumas considerações acerca das três perspectivas que embasam esta intervenção, a saber: a teorização sobre aprendizagem cooperativa, no âmbito do que preconizam Johnson, Johnson e Holubec (1999); a concepção de compreensão de textos pelo viés da Linguística Textual por Marcuschi (2008), Koch e Elias (2006); e o ensino de leitura do texto literário numa abordagem de letramento literário e suas implicações na formação do leitor (COSSON, 2006, 2014). No capítulo 3, discorremos sobre os aspectos metodológicos do trabalho, apresentando as atividades didáticas elaboradas para esta intervenção pedagógica, seguidas pela análise e discussão dos resultados. Completam o corpo do trabalho as considerações finais, em que apontamos as principais contribuições de nossa intervenção e refletimos sobre possíveis desdobramentos decorrentes do trabalho empreendido.

Atendendo às exigências do Profletras, além do relatório final em que analisamos os dados observados a partir dos postulados teóricos aqui citados, oferecemos, à comunidade de professores da educação básica, um manual didático com uma proposta de atividade relacionada à situação de intervenção com a leitura do texto literário, tomando como base o método da AC, para subsidiar o professor que se inquieta diante do desafio de desenvolver a competência comunicativa dos alunos.

2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Neste tópico, discutimos de modo mais aprofundado os pressupostos teóricos apresentados na introdução deste relatório. Dividimos esse item em três seções, a saber: Aprendizagem cooperativa (AC); ensino de língua portuguesa; e correlação entre AC e leitura literária.

2.1 APRENDIZAGEM COOPERATIVA

O documento de introdução aos *Parâmetros curriculares nacionais* (BRASIL, 1997, p. 63), na seção “Interação e cooperação”, afirma que um dos objetivos da escola é que os alunos aprendam a assumir a palavra enunciada e a conviver em grupo de maneira produtiva e cooperativa, sendo fundamentais as situações em que possam aprender a dialogar, a ouvir o outro e ajudá-lo, a pedir ajuda, aceitar críticas, explicar um ponto de vista, coordenar ações para obter sucesso em uma tarefa conjunta etc. Observamos que as recomendações didáticas dos PCN (BRASIL, 1998) quanto ao ensino, de modo geral, estabelecem correlação com os princípios Aprendizagem Cooperativa, metodologia utilizada nessa proposta de intervenção pedagógica.

Tomamos como referência de *aprendizagem cooperativa* o que se postula nos pressupostos teóricos de Johnson, Johnson & Holubec (1999), a partir dos quais somos informados de que a AC consiste num método de ensino em que alunos reunidos em pequenos grupos estudam e se ajudam, mutuamente, a fim de solucionarem problemas, maximizando sua própria aprendizagem e a dos outros colegas. Os métodos ou estratégias de ensino apresentam procedimentos estruturados, conforme veremos adiante, voltados não só para o desenvolvimento cognitivo, mas também para o desenvolvimento de habilidades sociais.

Justificamos nossa opção por desenvolver uma intervenção na abordagem da AC porque nossa experiência nessa metodologia nos permite dizer que esse método privilegia/prioriza os alunos que apresentam maiores dificuldades de aprendizagem, alunos que estão sendo deixados para trás, nas inúmeras retenções, não conseguindo cumprir sua trajetória escolar. Na verdade, *dificuldades de aprendizagem* é expressão genérica para designar inúmeras situações referentes não só à aprendizagem, mas principalmente ao ensino. Green (1997, *apud* CARVALHO, 2015, p. 22) afirma que as estratégias da AC, quando bem

aplicadas, podem resgatar alunos considerados *sem chance* alguma de aprovação e promover socialização positiva e produtiva na turma, no que se refere ao ensino-aprendizagem.

Para o êxito das atividades propostas e, conseqüentemente, da aprendizagem dos alunos, a formação dos grupos de trabalho em AC constitui um fator relevante. Segundo Johnson; Johnson; Holubec (1999, p. 18), os professores deverão decidir, antecipadamente, se os grupos serão homogêneos ou heterogêneos. No entanto, os autores recomendam (p. 19), a distribuição dos alunos em grupos heterogêneos. Podem ser compreendidos como heterogêneos os grupos cujos participantes não compartilhem perfis semelhantes, afinidades e as mesmas referências quanto a gênero, rendimentos acadêmicos, valores, crenças, conhecimento de mundo etc.

Comumente, na escola, quando os estudantes precisam realizar atividades em equipe, agrupam-se por afinidade, caso o professor não intervenha, caracterizando, assim, um grupo homogêneo de trabalho. Isso compromete a realização de algumas atividades no contexto da AC, já que os membros de um grupo homogêneo tendem a concordar entre si e/ou a estabelecer conversas paralelas, dispersando a atenção, trazendo pouca ou quase nenhuma contribuição reflexiva para os problemas pertinentes ao grupo de trabalho. Dessa forma,

Os grupos compostos por estudantes com diferentes rendimentos e interesses distintos permitem acesso a diversas perspectivas e métodos de resolução de problemas, e produzem maior desequilíbrio cognitivo necessário para estimular a aprendizagem e desenvolvimento cognitivo dos alunos. Grupos heterogêneos tendem a promover um pensamento mais profundo, um maior intercâmbio de explicações e uma maior tendência a assumir pontos de vista durante a análise do material, tudo o que aumenta a compreensão, o raciocínio e retenção a longo prazo dos alunos (JOHNSON; JOHNSON; HOLUBEC, 1999, p. 18)⁵

Para que os grupos possam trabalhar cooperativamente, faz-se necessária a presença de cinco princípios interdependentes: a interdependência positiva, a responsabilidade individual e do grupo, a interação promotora ou face a face, as competências sociais e o processamento de grupo ou avaliação.

⁵ Tradução livre para “Los grupos compuestos por estudiantes con diferentes rendimientos y distintos intereses permiten que los alumnos tengan acceso a diversas perspectivas y métodos de resolución de problemas, y producen un mayor desequilibrio cognitivo, necesario para estimular el aprendizaje y el desarrollo cognitivo de los alumnos. Los grupos heterogéneos tienden a promover un pensamiento más profundo, un mayor intercambio de explicaciones y una mayor tendencia a asumir puntos de vista durante los análisis del material, todo lo cual incrementa la comprensión, el razonamiento y la retención a largo plazo de los alumnos”. Registramos que nas próximas notas, quando não houver menção do tradutor, a tradução é de nossa responsabilidade.

A interdependência positiva caracteriza-se por um sentimento de dependência mútua e positiva que pode vir a ser desenvolvida entre integrantes do grupo, por meio do estabelecimento de metas comuns, da atribuição de papéis ou funções a cada integrante e da divisão de tarefas e de recursos. Há o estabelecimento de corresponsabilidade, ou seja, o compromisso não só com a própria aprendizagem, mas também com a aprendizagem dos demais integrantes da célula. Esse princípio é essencial para estruturar a cooperação entre os indivíduos, pois todos os membros do grupo devem ter tarefas distintas a serem realizadas.

Uma das estratégias utilizadas pelos docentes para desenvolver o princípio da interdependência é a divisão de informações entre os alunos do grupo. Cada integrante receberá uma parte da informação necessária para a realização da atividade. Os alunos deverão ler sua parte, apropriar-se da informação e explicá-la aos demais colegas que compõem o grupo. Evidencia-se a interdependência positiva no trabalho em grupo quando os integrantes compreendem que não se pode ter êxito sem que os demais componentes do grupo também tenham.

O segundo elemento da AC trata da responsabilidade individual e do grupo. Cada integrante será responsável por sua aprendizagem e deve ajudar os colegas do grupo a cumprirem com a sua parte na atividade para que todos aprendam e realizem a tarefa demandada. Considerando-se o que dissemos sobre o princípio anterior, temos que cada aluno detém uma parte da informação para completar a tarefa; com base no segundo princípio, acrescenta-se que a responsabilidade individual reside em cada aluno estar ciente de sua atribuição e realizá-la. Verifica-se a responsabilidade individual quando o grupo avalia o desempenho de cada integrante e esse resultado é transmitido ao grupo, que se organizará para dar apoio e incentivo a quem necessitar para executar a atividade (LOPES; SILVA, 2009, p 17). Uma estratégia possível para avaliar se esse princípio foi compreendido e posto em prática pelos alunos é a seleção aleatória de um integrante do grupo para explicar à turma o que aprendeu na realização da atividade ou solicitar que cada aluno explique à turma o que aprendeu durante a tarefa (OLIVEIRA, 2015).

O terceiro princípio da AC, a interação promotora ou interação face a face, é o princípio que oportuniza aos alunos promoverem o sucesso uns dos outros, ajudando-se, apoiando-se, encorajando-se e elogiando os esforços que todos realizam para aprender. É importante a disposição das cadeiras na sala para que os alunos se posicionem face a face. Essa interação pode ser feita através da solicitação de uma explicação oral de como resolver alguma situação-problema ou de como relacionar o que os alunos estão estudando com outros temas/fenômenos/processos já lecionados anteriormente (LOPES; SILVA, 2009). Dessa

forma, o grupo se fortalece a partir de estratégias que promovem uma interação positiva entre os integrantes.

As competências sociais, o quarto princípio da AC, consistem em ensinar aos alunos, através de estratégias colaborativas, competências interpessoais e grupais necessárias ao trabalho coletivo, como comunicar-se de forma clara, escutar ativamente, saber esperar a sua vez, elogiar os outros, partilhar materiais e ideias, pedir ajuda, ajudar os outros, encorajar os colegas etc. O trabalho em grupo é propício para o desenvolvimento dessas competências, através da interação.

O quinto princípio, o processamento de grupo, equivale a uma avaliação acerca do funcionamento do grupo. Os integrantes analisam não só se as metas foram cumpridas, a partir das regras definidas e do contrato de cooperação, mas também se as atitudes foram positivas ou negativas, e decidem sobre ações a serem mantidas ou modificadas visando à eficácia do grupo. O professor, nesse momento de avaliação, deve estimular o uso das competências sociais, necessárias durante todas as etapas da AC, mas imprescindíveis para promover o engajamento por parte dos estudantes durante o trabalho cooperativo.

Johnson, Johnson e Holubec (1999) afirmam que “os cinco elementos básicos não são apenas características próprias de bons grupos de aprendizagem, também representam uma disciplina a ser aplicada de forma rigorosa para criar condições favoráveis à ação cooperativa eficaz”⁶. Nessa perspectiva, podemos entender por ação cooperativa eficaz a integração e a interação aluno-aluno e aluno-professor visando não só à realização de tarefas, mas também à aprendizagem significativa e colaborativa. Promover a cooperação entre os indivíduos não é tarefa das mais simples, principalmente na escola regular, cujas práticas pedagógicas predominantes tendem a favorecer o individualismo e a competitividade. É preciso, então, ter sempre em mente que a construção de um ambiente cooperativo decorre, em ampla medida, de um método, de modo que a AC não se dá no espontaneísmo, isenta de reflexão e ação docentes; ao contrário, é planejada, sistematizada e processual.

Portanto, consideramos que a eficácia do método em promover o desenvolvimento de habilidades sociais e cognitivas reside nessa “rigorosa” estrutura disciplinar a ser cumprida por estudantes e professores. A ausência de um desses princípios poderia acarretar à AC uma proximidade com os tradicionais trabalhos em equipe realizados na escola, em que os estudantes acabam trabalhando individualmente ou, ainda, em que uns trabalham mais que os

⁶ Tradução livre para “Los cinco elementos básicos no sólo son características propias de los buenos grupos de aprendizaje, también representan una disciplina que debe aplicarse rigurosamente para producir las condiciones que conduzcan a una acción cooperativa eficaz.”

outros. Interpretamos o excerto “disciplina a ser aplicada de forma rigorosa”, como a necessidade de estabelecer procedimentos intencionais e favoráveis à aprendizagem dos alunos e ao desenvolvimento de habilidades sociais, e não como o engessamento do fazer docente.

Entendemos que, para efetivação do método, não basta ao professor o domínio dos procedimentos da AC. Ele necessita, também, de conhecimento técnico-pedagógico, inerente ao seu fazer docente, para compreender que a AC demanda tempo, estudo, (re)planejamento de rotas para (re)construir os percursos de um possível caminho na busca de uma aprendizagem mais significativa, construída na interação entre os pares. Em relação ao nosso trabalho, as atividades didáticas de nossa intervenção se realizam na constante interlocução entre os sujeitos e o texto literário, a fim de possibilitarem essa aprendizagem mais significativa e colaborativa, que, em se tratando deste trabalho, refere-se à ampliação da proficiência leitora dos alunos, a partir da leitura de textos literários.

No que se refere aos cinco elementos essenciais da AC, consideramos que estes se “materializam” através da atribuição de funções ou papéis a cada integrante do grupo para a realização de determinada atividade. Essas funções ou papéis são responsáveis por estabelecer um clima cooperativo entre os aprendizes de um mesmo grupo. Inicialmente, essa divisão de funções ou distribuição de papéis pode ser realizada pelo professor, até os estudantes demonstrarem autonomia e amadurecimento para realizarem a organização interna de cada grupo, considerando as regras pré-estabelecidas e estruturadas pelo professor para determinada atividade. Johnson, Johnson e Holubec (1999, p. 24) nos apresentam algumas vantagens acerca da atribuição de papéis aos alunos:

1. Reduz a probabilidade de que alguns alunos adotem uma atitude passiva ou bem dominante no grupo.
2. Garante que o grupo utilize técnicas básicas e que os membros do grupo aprendam todas as práticas necessárias.
3. Cria uma interdependência entre os membros do grupo. Esta interdependência se dá quando aos membros são atribuídos papéis complementares e interligados.⁷

Quanto aos papéis que os alunos podem vir a desempenhar na atividade cooperativa, Lopes e Silva (2013, p. 24), baseando-se em Gaudet et al (1998), apresentam seis

⁷ Tradução livre para: “1. Reduce la probabilidad de que algunos alumnos adopten una actitud pasiva, o bien dominante, en el grupo; 2. Garantiza que el grupo utilice las técnicas grupales básicas y que todos los miembros aprendan las prácticas requeridas; 3. Crea una interdependencia entre los miembros del grupo. Esta interdependencia se da cuando a los miembros se les asignan roles complementarios e interconectados.”

papéis que podem ser atribuídos aos alunos num grupo de AC: verificador, facilitador, harmonizador, intermediário, guardião do tempo e observador. Em AC, os papéis ou funções relacionam-se aos objetivos de ensino pretendidos, podendo ser papéis que “*favorecem a integração dos alunos dentro do grupo* ou papéis que *favorecem o desenvolvimento das tarefas*”, conforme Fontes e Freixo (2004, p. 46, grifo dos autores).

Os papéis mencionados por Lopes e Silva, em sua maioria, contribuem para integração dentro dos grupos, dando ênfase a aquisição de habilidades sociais e ao desenvolvimento de interação positiva entre os integrantes. No entanto, para esta proposta de intervenção optamos por utilizar funções que favoreçam o desenvolvimento de tarefas, por levarmos em consideração as especificidades e os objetivos de ensino pretendidos nas ações didáticas implementadas. Com isso, não queremos dizer que uma interação positiva e/ou o desenvolvimento de habilidades sociais entre os indivíduos não sejam relevantes nesta intervenção, mas a necessidade de estabelecer rotinas de trabalho cooperativo influenciou nossa decisão por utilizar as seguintes funções: *coordenador, guardião do contrato de cooperação, guardião do silêncio, guardião do tempo e relator*. Consideramos que esses papéis facilitam a manifestação dos cinco elementos necessários à AC na interação.

Descrevemos em seguida essas funções ou papéis, que foram empregados de modo recorrente, conforme os objetivos da aula.

- a) Coordenador: fica responsável por contatar o professor para esclarecimentos e por registrar por escrito o processamento em grupo.
- b) Guardiã do contrato: cuida do contrato de cooperação, observando durante as atividades se o grupo está seguindo os pontos que foram contratados, anotando as suas observações sobre pontos do contrato que não foram cumpridos para apresentá-los no processamento de grupo.
- c) Guardiã do silêncio: fica responsável por evitar que os membros falem muito alto e atrapalhem as células vizinhas.
- d) Guardiã do tempo: cronometra o tempo para a execução de cada tarefa e o tempo de fala de cada um, garantindo, assim, que todos tenham oportunidade de falar.
- e) Relator: escreve e sintetiza as respostas do grupo, sempre que necessário, mantendo-se atento aos relatos dos colegas para fazer a síntese da discussão no grupo.

As funções acima descritas não são rígidas, tendo o professor arbítrio para decidir, durante o planejamento, quais funções poderão ser utilizadas de acordo com a necessidade e os objetivos da atividade cooperativa. Ademais, essas funções devem ser modificadas gradualmente à medida que os alunos demonstrem amadurecimento e autonomia para realização de algumas tarefas em detrimento de outras.

Uma questão que é frequentemente discutida, no âmbito dos métodos de aprendizagem, diz respeito a uma comparação entre *aprendizagem cooperativa* e *aprendizagem colaborativa*. Alguns autores afirmam que as formas de organização ou aplicação sistemática de estruturas em AC configuram-se como técnicas prescritivas e hierárquicas, sendo esse processo mais controlado pelo professor; em contrapartida, a aprendizagem colaborativa parte da premissa de que os alunos têm autonomia e habilidades sociais necessárias à resolução de problemas e de conflitos, não precisando, portanto, de “treinamento” para desenvolver atividade em grupo. (MATHEWS *et al*, 1995, p. 4, *apud* TORRES; ALCÂNTARA; IRALA, 2004, p. 3-5).

Os argumentos dos teóricos no que tange à estrutura da AC em comparação à premissa da aprendizagem colaborativa podem ser contestados a partir dos postulados de Vygostky sobre a aprendizagem e no que se afirma na teoria da *interdependência social*, premissas nas quais a AC encontra respaldo. A teoria da interdependência social alega que o modo como a *interdependência* é estruturada determina como os indivíduos interagem, o que, por sua vez, determina os resultados (MOURA; MELLO, 2017, p.536). Como já explicamos anteriormente, as técnicas da AC são necessárias para estabelecer procedimentos favoráveis à aprendizagem de um modo geral. Esses procedimentos favorecem a aprendizagem em razão de facultarem a criação da zona de desenvolvimento proximal (ZDP), nos alunos. A ZDP, formulada por Vygotsky, consiste na distância entre aquilo que o aprendiz pode realizar sozinho de forma autônoma (nível de desenvolvimento real) e o que o aprendiz realiza com a assistência ou mediação do sujeito mais experiente (nível de desenvolvimento potencial), ou seja, a interação com outra pessoa (sujeito mais competente ou experiente), que pode ser o professor ou um colega do grupo (FONTES; FREIXO, 2004, p. 26).

Segundo Panitz (1996, p. 1, *apud* TORRES; IRALA, 2014, p. 67) “a colaboração é uma filosofia de interação e um estilo de vida pessoal, enquanto que a cooperação é uma estrutura de interação projetada para facilitar a realização de um objetivo ou produto final”. Nessa perspectiva, a colaboração envolve conceitos mais profundos como questões políticas, teóricas e filosóficas (TORRES; IRALA, 2014). Embora colaboração e cooperação sejam perspectivas teóricas e práticas distintas que se desenvolvem paralelamente, há pontos de

convergência, dentre os quais podemos citar a interação professor-aluno e as teorias de aprendizagem com base no sociointeracionismo que embasam teoricamente ambas as abordagens.

Mizukami (2014, p. 71), ao descrever a abordagem cognitivista, teoria na qual o método cooperativo se ancora, afirma que “a atividade em grupo deveria ser implementada e incentivada, pois a própria atividade grupal tem um aspecto integrador”, pressupondo condições de cooperação e colaboração, visto que é nesse intercâmbio que se dá a aquisição de conhecimento, já que cada membro apresenta uma faceta da realidade. Assim,

o trabalho com os outros indivíduos é decisivo no desenvolvimento intelectual do ser humano. A interação social decorrente do trabalho em grupo, assim como o fato de os indivíduos atuarem nos grupos compartilhando ideias, informações, responsabilidades, decisões, é imprescindível ao desenvolvimento operatório do ser humano (MIZUKAMI, 2014, p. 80).

Para tanto, o ambiente no qual o aluno deverá estar inserido deve ser desafiador, promovendo desequilíbrios, necessidade, carência, contradição, desorganização etc. (MIZUKAMI, 2014, p. 80).

Nesse contexto, o professor assume papel relevante antes, durante e após a aplicação das atividades cooperativas. A ele caberão os seguintes procedimentos: estruturação das aulas e de materiais de ensino; apresentação da metodologia; formação das células; atribuição inicial de papéis aos alunos; esclarecimento dos objetivos de ensino, sejam acadêmicos ou sociais; organização da sala; distribuição de tarefas; estabelecimento de metas; estímulo à responsabilidade e à interdependência positiva; avaliação da aprendizagem e reflexão sobre o trabalho realizado (LOPES; SILVA, 2009, p. 54). Corroborando com a relevância do papel do docente, Moura e Mello, (2017, p. 537) complementam que:

nesta abordagem, o professor tem um papel muito importante, o de observador, pois deve estar sempre atento a tudo que se passa dentro do grupo, precisa ouvir e registrar todos os comentários dos participantes, registrar as competências percebidas no grupo e em cada aluno, em particular. Assim, o professor poderá perceber se os alunos estão desempenhando diferentes papéis, aqueles requeridos pela atividade que está sendo realizada. (MOURA; MELLO 2017, p. 537)

Trataremos agora, mais especificamente, do ensino de língua portuguesa no contexto da AC.

2.2 ENSINO E APRENDIZAGEM DE LEITURA NA ABORDAGEM DA AC

Já falamos anteriormente que ampliar a competência leitora dos alunos é um dos principais objetivos do processo de ensino e aprendizagem, o que representa um grande desafio a ser superado pedagogicamente. Na verdade, a ausência de um programa curricular com foco em leitura nas séries finais do ensino fundamental e no ensino médio revela a pouca importância que se tem atribuído a essa dimensão da competência comunicativa (ou eixo do ensino de língua portuguesa).

O que se tem visto, a julgar pelos materiais didáticos disponíveis, são atividades de leitura desinteressantes, desvinculadas da interação, dos usos sociais. A maioria dos alunos da educação básica, de acordo com resultados de avaliações padronizadas, como SPAECE e SAEB, não consegue ir além do que está posto na superfície do texto, não interage com a leitura, não questiona, não argumenta etc., o que compromete não só seu desempenho escolar, mas também seu desempenho nos demais eventos de interação social. Nesse cenário, Antunes (2010, p. 52) admite que não temos outro caminho senão o da competência discursiva em virtude das atuais demandas sociais de interlocução.

As exigências atuais, muito mais que noutras épocas, recaem sobre pessoas capazes de atuarem socialmente, com versatilidade, com criatividade, com fluência, com desenvolvimento, com clareza e consistência, na discussão, na análise e na condução das mais diferentes situações sociais – do espaço familiar ao espaço de trabalho. Isso desloca, necessariamente, os objetivos do ensino da língua na direção da reflexão investigadora, da análise dos usos sociais da língua – escrita e falada, verbal e multimodal – e da aplicabilidade relevante do que se ensina, do que se aprende. (ANTUNES, 2010, p. 52)

A segunda parte dos PCN (1997, p. 69) que trata do ensino e aprendizagem de língua portuguesa no terceiro e no quarto ciclos do ensino fundamental, afirma que a leitura é processo no qual o leitor realiza um trabalho ativo de compreensão e interpretação do texto, a partir de objetivos sociointeracionais, mobilizando seu conhecimento prévio sobre o autor, o tema, a linguagem etc. Por *trabalho ativo de compreensão*, podemos entender uma operação em que o leitor vai além das habilidades de decodificação e extração de informações, construindo, através da interação texto-leitor, os sentidos do texto.

Essa concepção de leitura se insere na abordagem sociointerativa da língua, que a compreende como um conjunto de práticas sociais e cognitivas historicamente situadas (MARCUSCHI, 2008, p. 233). Assim, a leitura é uma atividade interativa altamente complexa em que o leitor participa ativamente cooperando com a produção de sentidos (KOCH; ELIAS,

2006, p. 11). Ler, nesse contexto, constitui um evento de interlocução entre autor, texto e leitor, que envolve uma série de conhecimentos adquiridos por parte do leitor para realizá-lo.

Por sua natureza dialética, a leitura é praticada através de atividades de interação e de colaboração, devendo o sujeito leitor mobilizar estratégias, tais como seleção, antecipação, inferência e verificação, sem as quais a proficiência leitora não é possível, conforme defendem os PCN (1998, p. 69). As indicações ora apresentadas nos dão o suporte teórico-metodológico para revisar e replanejar nossas práticas escolares, a fim de possibilitar a interação necessária à aprendizagem do aluno, ampliando sua competência discursiva.

O aprendizado resultante da interação social entre os indivíduos concebe um “lugar”, o qual Vygotsky denominou *zona de desenvolvimento proximal* (ZDP). Nessa instância, os sujeitos, sendo um mais experiente/competente e outro menos experiente (o aprendiz), se envolvem em atividades colaborativas, partilhando conhecimento e responsabilidade pelo desempenho na realização da atividade (FONTES; FREIXO, 2004, p. 19). A ZDP consiste na distância entre o que o aprendiz tem a capacidade de realizar sozinho de forma autônoma (nível de desenvolvimento real) e o que o aprendiz realiza com a assistência ou mediação do sujeito mais experiente (nível de desenvolvimento potencial).

No que se refere ao processo ensino-aprendizagem na escola, a interação se dá entre professor e aluno, devendo o professor atuar nessa situação como o sujeito mais experiente, dando assistência ao aprendiz durante o seu desenvolvimento cognitivo. Essa assistência ou mediação se efetiva nos eventos de interlocução possibilitados pelo docente para identificar e intervir na ZDP. Desenvolver atividades nessa abordagem requer do docente o conhecimento do que os alunos já sabem para que sejam possibilitadas situações desafiadoras a fim de permitir a aprendizagem e, conseqüentemente, o desenvolvimento.

Acreditamos, dessa forma, que o método da AC seja o contexto necessário para o ensino potencializar a aprendizagem do aluno. A interação que se dá no âmbito da AC é um terreno fértil para que a ZDP se evidencie. Estamos cientes da interdependência entre os processos de ensino e de aprendizagem, no entanto, em AC, essa interdependência, a nosso ver, se revela de forma mais plena, através de estratégias de socialização favoráveis a uma participação colaborativa que conduz à produção/transformação do conhecimento (FONTES; FREIXO, 2004, p. 26).

A atividade discursiva, produto das interações do trabalho desenvolvido em AC, requer do aluno habilidades linguísticas necessárias à realização das etapas de cooperação, tais como ler, escutar, explicar, argumentar, parafrasear, perguntar, planejar e escrever. Portanto, consideramos que as interlocuções promovidas no âmbito da AC contribuem para

ampliar a competência comunicativa dos alunos, favorecendo uma experiência com a leitura que vá além da simples identificação de informações no texto.

Vejamos, ainda, as recomendações dos PCN (1998, p.24) para o trabalho com a oralidade nas aulas de língua portuguesa:

uma rica interação dialogal na sala de aula, dos alunos entre si e entre o professor e os alunos, é uma excelente estratégia de construção do conhecimento, pois permite a troca de informações, o confronto de opiniões, a negociação dos sentidos, a avaliação dos processos pedagógicos em que estão envolvidos.

Essas recomendações se coadunam com as aulas estruturadas em instância cooperativa pela imprescindível e necessária interação professor-aluno para que os objetivos de ensino sejam atingidos. Na verdade, encontramos muitos pontos em comum entre o método da AC e o trabalho com o texto preconizado pelos PCN, pois ambos se ancoram nos postulados interacionistas.

Numa perspectiva sociointeracionista, a linguagem é concebida como forma de ação: “a língua é um conjunto de práticas sociais e cognitivas, historicamente situada” (MARCUSCHI, 2008, p. 61). Portanto, deve ser analisada como atividade e não como estrutura isolada. Bakhtin/Voloshínov, em *Marxismo e filosofia da linguagem* (1979, p. 109, *apud* MARCUSCHI, 2008, p. 20), afirmam que “a verdadeira substância da língua não é constituída por um sistema abstrato de formas linguísticas [...], mas pelo fenômeno social da interação, realizado através da enunciação ou das enunciações”. Nessa perspectiva, os PCN (1998, p. 22) recomendam que o objeto de ensino e, portanto, de aprendizagem seja o conhecimento linguístico e discursivo com o qual o sujeito opera ao participar das práticas sociais mediadas pela linguagem.

A abordagem cooperativa é intrinsecamente interacionista, como vimos nos pressupostos teóricos de Johnson, Johnson e Holubec (1999), na seção anterior, através da exposição dos princípios e das formas de organização que favorecem e estimulam a interação em grupo e interpessoais. Em minha⁸ trajetória profissional, pude participar de uma situação em que isso ficou evidente. A disciplina “Tópicos Especiais de Língua Portuguesa numa Abordagem de Aprendizagem Cooperativa”, ministrada pela professora doutora Ana Célia Clementino Moura (Universidade Federal do Ceará), com o apoio das professoras da educação básica Alverbênia Lima e Alyne Portela (Secretaria da Educação do Ceará/Programa de estímulo à cooperação nas escolas – Prece), permitiu-nos visualizar e

⁸ Neste trecho, excepcionalmente, uso a primeira do singular na fundamentação teórica, para marcar a experiência vivenciada na referida disciplina.

participar de situações de aprendizagem de língua portuguesa planejadas em contexto cooperativo. O propósito da disciplina é a formação do docente de língua materna, o que nos proporcionou a instrumentalização necessária para o planejamento e realização deste projeto de intervenção no ensino fundamental.

A partir da interação com as professoras e com os alunos da turma, pude romper com o vidro que me mantinha “presa” apenas à perspectiva teórica da AC, a qual me entusiasmava pelos relatos exitosos, mas cuja aplicação desencorajava-me pela ausência de vivência nessa instância e por estar inserida num contexto escolar bem diferente daquele em que as ações cooperativas comumente acontecem, onde toda a escola vivencia a AC em sua rotina. Bastaram alguns encontros da disciplina, para que eu fosse capaz de traduzir a teorização sobre a AC em prática formativa, criativa e interventiva, e principalmente, para entender que AC é um método aplicável a qualquer contexto disciplinar na educação básica.

Nessa perspectiva, a postura do professor não poderá ser outra a não ser aquela que se coaduna com os postulados de Freire (1996, p. 52), quando afirma que “ensinar não é transferir conhecimento, *mas criar possibilidade para sua própria produção ou a sua construção*” (1996, p. 52, grifo nosso⁹). Embora não seja o protagonista nessa instância da aprendizagem, o professor tem papel decisivo nesse processo. Em suas mãos, há os “instrumentos” necessários para criar as condições sem as quais a aprendizagem do indivíduo, no contexto escolar, geralmente, não se concretiza.

Segundo Demo (2009, p. 15), o “Brasil está entre os países onde menos se aprende na escola, apesar de ter aumentado o número de dias letivos”. O autor atribui esse insucesso à “aula”, pelo seu expediente reprodutivo e instrucionista, acarretando ao aluno, sob o peso dessa tradição, a expectativa de que a aula substitua a necessidade de estudar (DEMO, 2009, p.35). No contrafluxo, o professor deve inclinar-se “para o desafio de cuidar da aprendizagem do aluno, não de dar aula” (DEMO, 2009, p. 13) somente. Apropriando-nos das reflexões de Demo, torna-se imprescindível que o professor, nesse contexto no qual estamos inseridos, estude, pesquise, elabore, reconstrua, refaça, reinventando-se a partir das demandas da sociedade e aproximando-se de uma postura que encaminhe os alunos para a emancipação.

Mas é preciso dizer, porque acreditamos nisso, que o professor da educação básica foi relegado historicamente à condição de “dar aula”, no sentido mais vazio e superficial que a expressão possa significar, pelo descaso histórico dos governos para com as demandas deste

⁹ Ao assinalar o grifo, atestamos nosso reconhecimento de que os postulados freirianos quanto à atuação docente dialogam com o papel que o professor deve desempenhar no método cooperativo e nas aulas de língua portuguesa, nesse viés interacionista.

profissional. Grosso modo, falamos aqui de uma formação frágil (de pouco acesso aos bens culturais) dos baixos salários (de modo geral), do desrespeito à educação, fatores que deterioram em muitos professores “a sensibilidade ou a abertura ao bem querer da própria prática educativa, de outro, a alegria necessária ao que-fazer docente” (FREIRE, 1996, p. 142).

Um dos grandes desafios a ser superado, especificamente, no ensino de língua portuguesa é essa frágil formação docente, que inviabiliza o planejamento e a implementação de práticas pedagógicas discursivas cujo objeto de ensino seja o “desenvolvimento do letramento, entendido com uma condição que permite aos estudantes ler e escrever em diversas situações pessoais, sociais e escolares (BRASIL, 2016, p. 87).

O documento preliminar à *Base nacional comum curricular* (BNCC), segunda versão revista (BRASIL, 2016), nos informa que

a meta do trabalho com a Língua Portuguesa, ao longo da Educação Básica, é a de que crianças, adolescentes, jovens e adulto aprendam a ler e desenvolvam a escuta, construindo sentidos coerentes para textos orais e escritos; e a escrever e a falar, produzindo textos adequados a situações de interação diversas, apropriando-se de conhecimentos linguísticos relevantes para a vida em sociedade. (BNCC, 2016, p. 87)

A BNCC, documento que norteará os currículos nacionais, dialoga com a perspectiva discursiva da linguagem, retomando, de modo mais amplo, as orientações teórico-metodológicas dos PCN para o ensino da língua portuguesa. Nessa perspectiva, o referido documento traz um leque de gêneros literários para cada etapa de escolaridade, considerando o sujeito em formação e possibilitando aos alunos não só o desenvolvimento de recursos linguísticos-discursivos, mas também o acesso aos bens culturais e à ampliação do repertório literário (BRASIL, 2016, p. 96).

Na próxima seção, refletiremos sobre o texto *literário e a formação do leitor* no ensino de língua portuguesa no fundamental (BNCC, 2016), relacionando-a tanto aos postulados de Cosson (2006, 2014), no que se refere à formação do jovem leitor literário, quanto às implicações da AC sobre o texto literário como objeto de ensino.

2.3 A LEITURA DO TEXTO LITERÁRIO: IMPLICAÇÕES PARA A FORMAÇÃO DO LEITOR LITERÁRIO

Vimos que muitas práticas de leitura na escola ainda são desprovidas de sentido, embora já vislumbremos um cenário profícuo, no que se refere ao surgimento de propostas não só para desenvolver a proficiência leitora, mas também para formar o jovem leitor literário. O trabalho pedagógico com o texto literário ainda é suplantado pelas aulas de conteúdos gramaticais e “estudo” de textos descontextualizados da realidade e do interesse dos alunos (PCN, 1998). Quando utilizado, é “pretexto para se trabalhar conteúdos curriculares, ignorando as funções fundamentais” (PEREIRA; SILVA, 2012 p. 2) da literatura, como proporcionar ao leitor experimentar, através das experiências das personagens, as diversas emoções, sejam elas boas ou ruins. Projetamo-nos nos personagens e somos afetados pelos diversos sentimentos que os circundam. Nesse sentido, “escolarizar” o texto literário, sem permitir o encontro do aluno com a arte, é sabotar o leitor, desconsiderando o papel humanizador que a escola precisa assumir (LOIS, 2010, p. 35).

Como argumentamos em outras partes desse projeto, nosso objetivo é apresentar práticas de leitura aliadas às estratégias cooperativas nas quais o aluno dialogue com o texto literário, associando-o ao seu conhecimento de mundo. Para tanto, pensamos que é função do professor situar o literário no âmbito artístico e não, restritamente, no campo gramatical, conceitual e histórico. Essa prática contempla o letramento literário, permitindo ao professor explorar o texto, de modo a promover um aprofundamento na interpretação para que esse texto faça sentido para o jovem leitor.

Nossa proposta de intervenção se coaduna com os postulados interacionistas. Nessa abordagem, a leitura é interação social, resultando de interação entre autor e leitor, mediada pelo texto (COSSON, 2006, p. 40). Destarte, o texto constitui espaço de enunciação, pois o autor constrói um projeto de dizer que precisa ser resgatado pelo leitor no ato de interpretação. Nessa interlocução, o leitor é estimulado a assumir postura cooperativa e produtiva.

Interpretar, no dizer de Cosson (2006, p. 41), é “dialogar com o texto tendo como limite o contexto”. Esse contexto não se refere apenas ao literário, depende também de muitos outros aspectos que constituem as condições de leitura realizada pelo leitor, considerando a comunidade leitora em que autor e leitor se encontram. Essa perspectiva converge com o movimento denominado Estética da Recepção, surgido nas décadas de 1960 e 1970, em que o leitor é alçado à posição de protagonista do ato de ler (LOIS, 2010, p. 31).

Nessa perspectiva, Barthes (1988, p.40) assegura que o leitor reconstitui a leitura através de suas indagações e/ou digressões, possibilitando a reconstituição do texto num esforço de atribuir sentido ao não-dito no texto ou interpretar o dito de outras formas, já que o texto é de natureza polissêmica e se modifica conforme o momento histórico de sua recepção.

Segundo Eco (1994, p. 9, *apud* CASTRO; TORGA, 2009, p. 2) o texto literário assemelha-se a uma *máquina preguiçosa* pedindo ao leitor que faça sua parte, preenchendo-lhe suas lacunas. Por essas peculiaridades, a abordagem do texto literário na educação básica necessita geralmente de mediadores para que os alunos possam, através do diálogo e interação com o professor e outros alunos, atribuir e construir sentidos, realizando, assim, uma leitura proficiente. Ademais, buscamos ocupar um “espaço disciplinar”, no dizer de Cosson (2014, p. 70), para a literatura no ensino fundamental, tendo em vista não só o letramento literário nessa etapa de escolarização, mas também o desenvolvimento de habilidades linguístico-discursivas.

As atividades desenvolvidas com o texto literário nessa intervenção terão como referência as propostas de letramento literário desenvolvidas por Cosson (2006, 2014), que postula que “uma interação organizada com atividades de participação, comentário e análise é fundamental para a formação do leitor e o desenvolvimento da competência literária” (2014, p. 130). Com base nisso, intentamos promover atividades em que os alunos do 9º ano do ensino fundamental possam se envolver, intelectual e emocionalmente, com o texto literário, sem deixar de lado a imaginação, a ludicidade, elementos imprescindíveis não só para esta intervenção, mas para a grande maioria das atividades com o texto literário que o professor se proponha a realizar.

Apropriando-nos das proposições de Cosson (2006), descrevemos, a seguir, a *sequência básica* composta das seguintes etapas: motivação, introdução, leitura, interpretação e expansão ou extrapolação. Antes, porém, uma advertência: o autor (p. 48) chama a atenção para que essa prática não se transforme numa ação modelar a ser seguida rigidamente, mas que o professor a compreenda como ação exemplar do que pode vir a ser realizado nas aulas de literatura na educação básica.

O primeiro passo da SB é a *motivação*, que consiste em preparar o encontro do aluno com o texto literário. Para que a atividade motivadora seja bem-sucedida, levando os alunos a estabelecerem laços estreitos com o literário que se vai ler (COSSON, 2006, p. 55), é relevante a construção de situações em que os alunos possam responder a uma questão ou posicionar-se diante de um tema. Pereira & Silva (2012, p.7) sugerem que o professor, nessa etapa, recorra a outras formas linguagens, por meio de uma dinâmica, um vídeo, uma canção,

e que traga outros textos com a mesma temática do texto a ser lido (reportagens, anúncio publicitário, por exemplo).

A *introdução* é a apresentação do autor e da obra. Cosson (2006, p. 60) considera essa atividade relativamente simples, embora sua realização demande do professor alguns cuidados, para não se prolongar demasiadamente, transformando essa etapa numa aula expositiva sobre a biografia do autor ou a apresentação do texto literário. As informações selecionadas devem ser relevantes para despertar a curiosidade do aluno pelo objeto de leitura.

O momento seguinte trata-se da *leitura*, que pode acontecer de forma silenciosa, primeiramente, ou protocolada¹⁰, por meio de inferências, fazendo algumas pausas “estratégicas” durante o processo. Pode haver a formulação de predições, que possibilitam um maior “envolvimento do leitor e do professor no diálogo que constitui a leitura” (COSSON, 2014, p. 116). As pausas podem, ainda, acontecer em trechos que antecedem uma revelação, depois da introdução de um dado novo (personagem, acontecimento) ou ainda com a finalidade de chamar a atenção para determinada expressão, perguntando-se aos alunos os seus sentidos. É interessante que o professor utilize as estratégias de leitura como ativação de conhecimento prévio, inferências, conexões etc., promovendo uma maior interação do aluno com o texto literário (COSSON, 2014, p. 117).

O próximo passo é a *interpretação*, a apreensão total da obra. Cosson recomenda que a condução desse momento pelo professor deva ocorrer de modo organizado, sem imposições, já que não podemos supor nem que haja uma interpretação única nem que toda interpretação seja válida na leitura do texto literário (COSSON, 2006, p. 66) As atividades interpretativas devem ser diversificadas, para que os alunos (re)construam os sentidos do objeto de leitura. Para tanto, o professor pode solicitar, por exemplo, que os alunos relacionem os sentimentos de determinada personagem a uma música, realizem uma dramatização, façam registros em diário, promovam o julgamento de uma personagem, produzam colagens e resenhas...

Dentre as possibilidades de desenvolver o letramento literário, além da *sequência básica*, Cosson nos apresenta os *círculos de leitura* que constituem uma atividade na qual os alunos se reúnem em grupos para as propostas de interpretação sobre um texto literário. Segundo Daniels (2002, *apud* COSSON, 2014, p. 142), essa atividade dispõe de fichas de

¹⁰ Para o pleno desenvolvimento da prática de leitura protocolada, Soares (2008) recomenda que o professor ensaie o modo de ler em voz alta, os gestos, a expressão facial, a interpretação e os movimentos, conjunto de ações decisivas na conquista do leitor.

função ou fichas de leitura, nas quais os alunos devem registrar informações a partir de determinada função que assumem no grupo. As principais funções são *conector* (conecta o texto lido com a vida, com o momento); *questionador* (prepara perguntas, geralmente de cunho analítico, sobre o texto, que serão destinadas aos colegas); *iluminador* (escolhe uma passagem para explicitar ao grupo, seja porque é bonita, porque é difícil de ser entendida ou porque é essencial para a compreensão do texto); e *ilustrador* (traz imagens para ilustrar o texto). Segundo o autor, essas funções são as mais importantes porque elas estão relacionadas aos hábitos de leitura de um leitor maduro (COSSON, 2014, p. 143).

Percebemos que as funções assumidas pelos alunos nos círculos de leitura assemelham-se aos papéis desempenhados nas atividades cooperativas, sendo necessário, portanto, o desenvolvimento de habilidades sociais para que o grupo possa interagir a contento, devendo os alunos entenderem a hora de falar e de escutar, respeitarem a opinião do outro e cumprirem as tarefas acordadas.

Embora seja uma metodologia consistente (COSSON, 2014, p. 145), é preciso reconhecer aspectos que podem fragilizar o trabalho orientado, tais como a ausência de instruções que cumpram os objetivos relacionados ao conhecimento literário; a ocorrência de comportamentos antidemocráticos, desrespeitosos e competitivos entre os alunos, inviabilizando uma adequada interação social; e as eventuais discussões que não ultrapassam uma leitura literal, permanecendo restritas ao âmbito pessoal (COSSON, 2014, p.146). Acreditamos que essas dificuldades possam ser dirimidas se fortalecermos essa metodologia, vinculando-a à AC, que traz estratégias reconhecidamente estruturadas para promoção de habilidades sociais, tendo em vista a construção de um espaço dialógico, o que é imprescindível para a construção literária dos sentidos. É nessa perspectiva que elaboramos as ações didáticas que compõem esta proposta de intervenção.

Importa dizer que a leitura literária não tem apenas um caminho, o que poderia facilitar nosso percurso pedagógico. Na verdade, revela-se um grande desafio: proporcionar o encontro do aluno com o texto literário, através desse “labirinto de palavras”, no dizer de Cosson (2006). O autor complementa: “o texto literário é um labirinto de muitas entradas, cuja saída precisa ser construída uma vez e sempre pela leitura dele” (COSSON, 2006, p. 65).

Não é nossa intenção construir um protocolo de leitura literária, com o passo a passo docente para promover uma leitura bem-sucedida do texto literário, pois consideramos que esses “protocolos” não dialogam com a perspectiva discursiva da linguagem adotada nesse trabalho. O que pretendemos realizar é o compartilhamento de experiências construídas ativamente por alunos e professora, através das ações de ensino e de aprendizagem, no âmbito de uma aula de leitura do texto literário em que a aprendizagem cooperativa se faça presente.

3 ATIVIDADES PROPOSTAS

Nesta seção, apresentamos as atividades elaboradas para que pudéssemos aplicar o método da aprendizagem cooperativa às aulas de língua portuguesa com foco na leitura do texto literário. A fim de que o processo de elaboração dessas atividades seja o mais claro possível, antes de descrevê-las, elencamos aspectos metodológicos que julgamos relevante para que se entenda o caráter científico-investigativo de nossa intervenção. Ao final do capítulo, apresentamos a análise de duas atividades aplicadas, seguidas das considerações gerais acerca do trabalho realizado.

3.1 ASPECTOS METODOLÓGICOS

3.1.1 Tipo de pesquisa

Considerando a natureza dialética deste trabalho de intervenção, o *modus operandi* docente no contexto da AC e as implicações para o ensino de leitura, com foco no trabalho com o texto literário, numa turma de 34 alunos, do 9º ano do ensino fundamental de uma escola regular, da rede pública estadual, realizamos pesquisa etnográfica colaborativa para os procedimentos de investigação, de coleta de dados e de análise interpretativa, a fim de que pudéssemos compreender e interpretar os fenômenos observados pelos sujeitos envolvidos, professora e alunos, nessa pesquisa.

A pesquisa etnográfica colaborativa não apenas descreve o que o pesquisador observa, como na etnografia tradicional, mas promove mudanças no ambiente pesquisado. Nesse contexto, os sujeitos envolvidos são coparticipantes, assumindo um papel ativo na construção do conhecimento (BORTONI-RICARDO, 2008, p. 72).

A necessidade de entender e de interpretar as ações sociais decorrentes das interações que aconteceram no contexto da AC nos levaram a efetivar a coleta de dados por meio de registro das aulas em vídeo e das respostas dos alunos às questões interpretativas das atividades orais e escritas.

3.1.2 Procedimentos metodológicos

Quanto aos procedimentos metodológicos, inicialmente, estruturamos a implantação da AC na turma em duas fases, a saber: fase de pré-implantação e de implementação. Na primeira fase, sensibilizamos a turma, realizando as oficinas iniciais da AC, como oficinas de habilidades sociais, pacto pela aprendizagem e história de vida, objetivando não só inserir os participantes no contexto da AC, mas também estimular o desenvolvimento de habilidades sociais que favoreceria a aprendizagem dos alunos.

Para a realização desta intervenção, promovemos oito encontros, que aconteceram com frequência semanal, às vezes, quinzenal, dependendo do calendário de atividades escolares. Cada encontro teve duração de 100 minutos. Desses oito encontros, cinco compõem os dados dessa pesquisa, os quais denominamos “Oficinas de leitura do texto literário” para que os alunos se familiarizassem com a rotina de atividades, na qual seriam inseridos durante determinado tempo.

Por não ser a professora regente de língua portuguesa da turma¹¹, senti a necessidade de realizar três encontros introdutórios de AC antes da intervenção pedagógica que constitui *corpus* desse trabalho. Nesses três primeiros encontros, intentamos conhecer os participantes; apresentar e explicar a proposta e os objetivos de trabalho com o texto literário numa abordagem de aprendizagem cooperativa; sensibilizar para a participação dos alunos na pesquisa; e inseri-los no contexto da aprendizagem cooperativa, metodologia com a qual estruturamos as aulas de leitura.

3.1.3 Contexto da pesquisa

A presente pesquisa foi realizada numa escola da rede estadual no município de Fortaleza-CE, localizada no bairro Conjunto Ceará, região periférica da cidade. A escola atende 980 alunos nos turnos da manhã, tarde e noite, ofertando o ensino regular nos níveis fundamental e médio. A clientela, oriunda principalmente dos bairros Granja Portugal, Granja Lisboa e Bom Jardim, dispõe, nesta unidade escolar, de 13 salas de aulas, 1 sala de vídeo, 2 laboratórios de informática, 1 biblioteca, 1 laboratório de ciências, 1 quadra poliesportiva.

¹¹ A professora regente de língua portuguesa do 9º C assentiu em ceder suas aulas para realização dessa intervenção, por acreditar nos possíveis benefícios trazidos para a turma com esse trabalho. No entanto, a professora não quis participar do experimento.

Em 2017, a escola recebeu a classificação de “escola prioritária” pela Secretaria da Educação do Estado (Seduc) devido aos baixos indicadores de desempenho acadêmico, abandono e de reprovação no ano letivo de 2016. Segundo a Seduc, a decisão de formar o grupo de escolas prioritárias para receberem atenção diferenciada faz parte de uma ação institucional denominada “Foco no IDEB”, com ênfase na inclusão, permanência e melhoria da aprendizagem de todos os estudantes da rede estadual. Os altos indicadores de reprovação e abandono revelaram uma situação de vulnerabilidade educacional. Dentre as ações institucionais promovidas em 2017, tivemos encontros formativos de gestores e docentes, recursos para contratação, por tempo determinado, de professores de língua portuguesa e matemática, maior acompanhamento da rotina da escola por parte da Seduc.

Planejamos realizar a intervenção com os 34 alunos do 9º ano C, manhã. Os resultados insatisfatórios apresentados nas avaliações internas no 1º bimestre do ano letivo anterior, as constantes queixas dos professores em relação à falta de concentração da turma nos levaram a concluir que esses alunos poderiam vir a ter benefícios quanto à aprendizagem ao participarem das oficinas de leitura do texto literário planejadas numa abordagem de aprendizagem cooperativa.

3.2 ATIVIDADES

O *corpus* desta pesquisa é constituído por cinco atividades de leitura do texto literário numa abordagem de aprendizagem cooperativa. Embora estejamos cientes de que o desenvolvimento da compreensão leitora e o letramento literário não se restringem ao trabalho exclusivo com um determinado gênero, considerando os propósitos dessa pesquisa e o fator limitante de tempo, decidimos que os gêneros conto e crônica, por suas particularidades, possibilitariam, aos leitores menos experientes, subsídios para adentrarem no universo da ficção literária, ampliando seu repertório cultural.

Os gêneros conto e crônica reúnem os mesmos (ou quase os mesmos) elementos de uma narrativa longa num espaço conciso, permitindo que as atividades propostas aconteçam integralmente em sala de aula, no tempo destinado à execução das oficinas de leitura. Ademais, o trabalho com gêneros de narrativas mais longas demandaria um tempo do qual não dispomos no momento para sua execução e poderia vir a desestimular o leitor iniciante.

Nossa própria vivência, no que concerne à leitura de textos literários e à prática docente, motivou a seleção dos textos, cujos temas – educação, preconceito, sentimentos e escolhas – relacionam-se ao universo dos participantes da pesquisa, possibilitando, através da mediação docente, discussões e reflexões que ampliem a percepção de mundo por parte dos jovens. Dessa forma, os textos selecionados foram “Quando a escola é de vidro” de Ruth Rocha; “O homem da favela” de Manuel Lobato; “Entre a espada e a rosa” e “Moça tecelã”, ambos de Marina Colasanti; e, por fim, “Restos de carnaval” de Clarice Lispector.

Planejamos atividades que dessem ênfase ao desenvolvimento de habilidades de leitura necessárias à compreensão e à interpretação numa abordagem de AC. Nosso intuito era levar os alunos a vivenciarem experiências com a leitura literária na sala de aula que ampliassem não só sua proficiência leitora, mas também seu repertório cultural. Para tanto, consideramos os postulados teóricos de Koch e Elias (2017), que alçam o leitor à condição de construtor de sentidos, as propostas de letramento literário por Cosson (2006, 2014) e os procedimentos de aprendizagem cooperativa, conforme estudos de Johnson, Johnson e Holubec (1999) e Lopes e Silva, (2009).

Dessa forma, as atividades didáticas que propomos nesta intervenção, acreditamos, oportuniza situações de aprendizagem efetiva, através da interação não só entre os sujeitos participantes desta pesquisa, mas principalmente, através da interação texto-leitor. Nesse contexto dialógico, o aluno é encorajado a participar ativamente da leitura como um processo de construção de sentidos, o que se evidencia nos constantes questionamentos e nas tarefas individuais propostas que intentam levar os alunos a internalizarem os procedimentos de leitura, inerentes à compreensão, utilizando-os, quando necessário, para autorregular sua própria leitura.

De modo geral, as cinco oficinas de leitura realizadas apresentavam os seguintes momentos como rotina de trabalho, independentemente da estratégia da AC utilizada: a *exposição inicial*, em que o professor faz uma explanação de objetivos da aula, de procedimentos e de tarefas; a *leitura*, acompanhada de estratégias para ampliar a compreensão; a *tarefa*, que pode ser um resumo, questões de interpretação etc.; o *compartilhamento* com o grupo e com a classe sobre a tarefa individual; e o *fechamento*, que consiste no encerramento da aula, com uma explicação do professor concluindo o assunto discutido ou a atividade.

Cada um dos textos literários foi objeto de leitura e de compreensão de atividades estruturadas, com procedimentos diversos da AC, sem nos referir a uma das inúmeras técnicas ou estratégias dessa metodologia, especificamente. Optamos por estruturar as atividades a

partir de procedimentos que evidenciassem os cinco elementos da AC e que possibilitassem a interação entre os alunos, favorecendo sua aprendizagem. Nessa técnica, o professor decide sobre os procedimentos e a configuração da aula, atuando como mediador e observador.

Identificamos as atividades pela ordem de aplicação, da seguinte maneira:

- a) atividade 1 (A1) – “Quando a escola é de vidro”;
- b) atividade 2 (A2) – “O homem da favela”;
- c) atividade 3 (A3) – “Entre a espada e a rosa”;
- d) atividade 4 (A4) – “Moça tecelã”;
- e) atividade 5 (A5) – “Restos de carnaval”.

A seguir, passamos à descrição de cada atividade.

3.2.1 Atividade 1

Elaboramos a atividade do conto “Quando a escola é de vidro” de Ruth Rocha, utilizando a metodologia dos círculos de leitura associada ao método *Aprendendo Juntos* da AC. Selecionamos quatro funções dos círculos de leitura e as associamos aos papéis que os alunos deveriam desempenhar durante a estratégia da AC.

Iniciamos a oficina, escrevendo no quadro os seguintes procedimentos:

- a) Exposição dos objetivos da oficina de leitura (5 min.)
- b) Explicação acerca das funções e tarefas a serem desenvolvidas pelos alunos (10 min.)
- c) Predição a partir do título do conto (3 min.)
- d) Leitura compartilhada do conto, confirmando ou não as hipóteses levantadas pelos alunos (20 min.)
- e) Formação dos grupos heterogêneos (5 min.)
- f) Distribuição das funções para realização das atividades (05 min.)
- g) Produção do contrato de cooperação pelos alunos (05 min.)
- h) Trabalho no grupo: leitura novamente do texto para realização das atividades do círculo de leitura. (25 min.)
- i) Apresentação dos círculos de leitura (15 min.)
- j) Fechamento (05 min.)
- k) Processamento de grupo (05 min.)

Explicamos aos alunos que um dos objetivos da oficina era auxiliar a compreensão do texto que seria lido em sala de aula, através da implementação das metodologias dos círculos de leitura e da AC. Relembramos, rapidamente, o que havíamos vivenciado nos encontros anteriores sobre AC e as funções desempenhadas pelos estudantes durante as oficinas de história de vida e de habilidades sociais.

Após a exposição dos procedimentos da oficina, fizemos predições a partir do título do conto, que denominaremos como atividade oral (AO1), tentando inserir o participante no universo literário, iniciando com o diálogo, que transcrevemos a seguir, sobre o título do texto.

Atividade oral 1

P: “Do que vai tratar o texto “Quando a escola é de vidro”? Como seria uma escola de vidro? Seria interessante? Por quê?”

A5: Seria uma escola transparente e agradável.

A12: É um espaço onde a gente fica exposto, sendo vigiado.

A7: É como se fosse uma vitrine, tia.

P: Como seria estudar numa escola em que os alunos ficam expostos numa vitrine? Seria agradável? (A maioria dos alunos responde negativamente, então solicitei que alguns respondessem)

A15: Tia, a gente já é “vigiado” aqui, imagine numa escola de vidro?!

Para finalizar esse momento que denominamos pré-leitura, questionei os alunos quanto ao gênero textual, perguntando-lhes se a partir do título do texto a ser lido poderíamos saber se se tratava de uma reportagem, uma notícia, um artigo de opinião ou um conto? Os alunos pensaram um pouco e as repostas ficaram divididas entre reportagem, artigo de opinião e conto. Nesse momento, disse-lhes que iríamos iniciar a leitura e na sequência checaríamos, entre as hipóteses levantadas por eles, quais seriam as respostas mais adequadas.

Realizamos a leitura compartilhada do conto, fazendo algumas pausas para confirmar ou não as hipóteses levantadas pelos alunos, que pareciam atentos à leitura, acrescentando novas hipóteses a partir de perguntas que iam sendo introduzidas. Segue o texto, com indicação gráfica para localizar as pausas realizadas.

QUANDO A ESCOLA É DE VIDRO

Ruth Rocha

Naquele tempo eu até que achava natural que as coisas fossem daquele jeito.

Eu nem desconfiava que existissem lugares muito diferentes...

Eu ia para a escola todos os dias de manhã e quando chegava, logo, logo, eu tinha que me meter no

vidro. É, no vidro!

Trecho 2: Como vocês se sentiriam ao chegar a escola e fosse obrigado/a a entrar num vidro?

Cada menino ou menina tinha um vidro e o vidro não dependia do tamanho de cada um, não!

O vidro dependia da classe em que agente estudava.

Se você estava no primeiro ano ganhava um vidro de um tamanho.

Se você fosse do segundo ano seu vidro era um pouquinho maior.

E assim, os vidros iam crescendo à medida que você ia passando de ano.

Se não passasse de ano, era um horror.

Você tinha que usar o mesmo vidro do ano passado.

Coubesse ou nãooubesse.

Aliás nunca ninguém se preocupou em saber se a gente cabia nos vidros.

E, pra falar a verdade, ninguém cabia direito.

Uns eram muito gordos, outros eram muito grandes, uns eram pequenos e ficavam afundados no vidro, nem assim era confortável.

Os muitos altos de repente se esticavam e as tampas dos vidros saltavam longe, às vezes até batiam no professor. Ele ficava louco da vida e atarrachava a tampa com força, que era pra não sair mais.

A gente não escutava direito o que os professores diziam, os professores não entendiam o que a gente falava...

As meninas ganhavam uns vidros menores que os meninos. Ninguém queria saber se elas estavam crescendo depressa, se não cabiam nos vidros, se respiravam direito...

Trecho 3: Por que será que as meninas recebiam vidros menores?

A gente só podia respirar direito na hora do recreio ou na aula de educação física. Mas aí a gente já estava desesperado, de tanto ficar preso e começava a correr, a gritar, a bater uns nos outros.

As meninas, coitadas, nem tiravam os vidros no recreio. E na aula de Educação Física elas ficavam atrapalhadas, não estavam acostumadas a ficarem livres, não tinham jeito nenhum para Educação Física.

Dizem, nem sei se é verdade, que muitas meninas usavam vidros até em casa. E alguns meninos também. Estes eram os mais tristes de todos. Nunca sabiam inventar brincadeiras, não davam risada à toa, uma tristeza!

Se a gente reclamava? Alguns reclamavam. E então os grandes diziam que sempre tinha sido assim; ia ser assim o resto da vida.

Uma professora que eu tinha dizia que ela sempre tinha usado vidro, até para dormir, por isso é que ela tinha boa postura.

Uma vez um colega meu disse pra professora que existem lugares onde as escolas não usam vidro nenhum, e as crianças podem crescer à vontade.

Então a professora respondeu que era mentira, que isso era conversa de comunistas. Ou até coisa pior...

Trecho 4: O que podemos entender por conversa de comunistas?

Tinha menino que tinha até que sair da escola porque não havia jeito de se acomodar nos vidros. E tinha uns que mesmo quando saíam dos vidros ficavam do mesmo jeitinho, meio encolhidos, como se estivessem tão acostumados que estranhavam sair dos vidros.

Mas, uma vez veio para a minha escola um menino, que parece que era favelado, carente, essas coisas que as pessoas dizem pra não dizer que era pobre.

Ai não tinha vidro pra botar esse menino.

Trecho 5: O que vocês acham que vai acontecer? Conseguiram um vidro para o Firuli?

Então os professores acharam que não fazia mal não, já que ele não pagava a escola mesmo...

Então ,o Firuli, ele se chamava Firuli, começou a assistir as aulas sem estar dentro do vidro.

Engraçado é que o Firuli desenhava melhor que qualquer um, o Firuli respondia perguntas mais depressa que os outros, o Firuli era muito mais engraçado...

Os professores não gostavam nada disso...

Afinal, o Firuli podia ser um mau exemplo pra nós...

Trecho 6: Por que os professores consideravam o Firuli um mau exemplo?

Nós morríamos de inveja dele, que ficava no bem-bom, de perna esticada, quando queria ele espreguiçava, e até meio que gozava a cara da gente que vivia preso.

Então um dia um menino da minha classe falou que também não ia entrar no vidro.

Dona Demência ficou furiosa, deu um coque nele e ele acabou tendo que se meter no vidro, como qualquer um.

Mas no dia seguinte duas meninas resolveram que não iam entrar no vidro também:

— Se Firuli pode por que é que nós não podemos?

Mas dona Demência não era sopa.

Trecho 7: O que quer dizer a expressão “não era sopa”?

Deu um croque em cada uma, e lá se foram elas, cada uma pro seu vidro...

Já no outro dia a coisa tinha engrossado.

Já tinha oito meninos que não queriam saber de entrar nos vidros.

Dona Demência perdeu a paciência e mandou chamar seu Hermenegildo que era o diretor lá da escola.

Hermenegildo chegou muito desconfiado:

— Aposto que essa rebelião foi fomentada pelo Firuli. É um perigo esse tipo de gente aqui na escola. Um perigo!

A gente não sabia o que queria dizer fomentada, mas entendeu muito bem que ele estava falando mal do Firuli.

Seu Hermenegildo não conversou mais. Começou a pegar os meninos um por um e enfiar à força dentro dos vidros.

Mas nós estávamos loucos para sair também, e para cada um que ele conseguia enfiar dentro do vidro, já tinha dois fora.

E todo mundo começou a correr do seu Hermenegildo, que era para ele não pegar a gente, e na correria começamos a derrubar os vidros.

E quebramos um vidro, depois quebramos outro e outro mais e dona Demência já estava na janela gritando:

— SOCORRO! VÂNDALOS! BÁRBAROS!

(Pra ela bárbaro era xingação).

Chamem os Bombeiros, o Exército da Salvação, a Polícia Feminina...

Os professores das outras classes mandaram, cada um, um aluno para ver o que estava acontecendo.

E quando os alunos voltaram e contaram a farra que estava na 6ª série todo mundo ficou assanhado e começou a sair dos vidros.

Na pressa de sair começaram a esbarrar uns nos outros e os vidros começaram a cair e a quebrar.

Foi um custo botar ordem na escola e o diretor achou melhor mandar todo mundo pra casa, que era pra pensar num castigo bem grande, pro dia seguinte.

Trecho 8: que tipo de castigo Seu Hermenegildo daria aos alunos?

Então eles descobriram que a maior parte dos vidros estava quebrada e que ia ficar muito caro comprar aquela vidraria toda de novo.

Então, diante disso, seu Hermenegildo pensou um bocadinho, e começou a contar pra todo mundo que em outros lugares tinha umas escolas que não usavam vidro nem nada, e que dava bem certo, as crianças gostavam muito mais.

E que de agora em diante ia ser assim: nada de vidro, cada um podia se esticar um bocadinho, não precisava ficar duro nem nada, e que a escola agora ia se chamar Escola Experimental.

Dona Demência, que apesar do nome não era louca nem nada, ainda disse timidamente:

— Mas seu Hermenegildo, Escola Experimental não é bem isso...

Seu Hermenegildo não se perturbou:

— Não tem importância. A gente começa experimentando isso. Depois a gente experimenta outras coisas...

E foi assim que na minha terra começaram a aparecer as Escolas Experimentais.

Depois aconteceram muitas coisas, que um dia eu ainda vou contar...

Trecho 9: O que vocês acham que são escolas experimentais?

Ao final dessa etapa, realizamos uma atividade oral (AO2) com os seguintes questionamentos para checar a compreensão inicial dos alunos quanto à leitura compartilhada:

Atividade oral 2

- a) Do ponto de vista do narrador, como era a escola de vidro?
- b) Segundo o narrador, o que os adultos diziam sobre a escola de vidro? (Era um lugar interessante, saudável, necessário etc. ?)
- c) O que significa o vidro? O que ele representa ou simboliza?
- d) Por que as meninas recebiam vidros menores que os vidros dos meninos?
- e) Por que Firuli permanece na escola sem o vidro? Seu comportamento influencia os demais alunos? Justifique.
- f) Por que S. Hermenegildo dispensou o uso dos vidros?

Após discussão sobre as questões acima, procedemos com o sorteio para formar os grupos de trabalho, que teriam, nesta atividade, quatro integrantes. Foram formados sete grupos. Entregamos para cada grupo orientações numa folha impressa, apresentadas a seguir.

FORMAÇÃO DOS GRUPOS DE TRABALHO E DIVISÃO DAS FUNÇÕES AC/ CÍRCULO DE LEITURA.	
<p>a) Sintetizador/ Coordenador: resume o texto oralmente para a turma. Como coordenador, ficará responsável por contatar o professor para esclarecimentos e por registrar por escrito o processamento em grupo.</p> <p>b) Conector/Guardião do contrato: liga a obra com a vida, com um determinado momento (fato real). Cuida do contrato de cooperação, observando durante as atividades se o grupo está seguindo os pontos que foram contratados, anotando as suas observações sobre pontos do contrato que não foram cumpridos para apresentar, no processamento de grupo.</p> <p>c) Dicionarista/Guardião do silêncio: escolhe palavras no texto consideradas difíceis ou relevantes para a leitura. Responsável por evitar que os membros falem muito alto e atrapalhem as células vizinhas.</p> <p>d) Questionador/Guardião do tempo: prepara perguntas sobre o texto lido para os demais integrantes do grupo. Cronometra o tempo para a execução de cada tarefa e o tempo de fala de cada um, garantindo que todos tenham oportunidade de falar.</p>	
Aluno(a)	Função no grupo
Contrato de cooperação	
<i>Cada aluno deve citar uma atitude ou comportamento que considera importante para a realização de atividade em grupo.</i>	

Na sequência, explicamos aos alunos que, para realização da atividade individual (AI1), eles teriam as funções da AC, já conhecidas por eles, associadas às funções do círculo de leitura. Lemos as orientações e solicitamos que os alunos definissem entre eles as funções para, em seguida, realizarem o contrato de cooperação.

Ao constatarmos que todos os grupos haviam concluído o contrato, convidamos os alunos que estavam na função de coordenador do grupo à mesa de apoio da professora para entregarmos as tarefas de cada aluno. Cada coordenador recebeu uma cópia do texto e quatro fichas em que estavam descritas as seguintes tarefas:

1. SINTETIZADOR- Sua função é resumir o texto “Quando a escola é de vidro” oralmente para o grupo.
--

2. CONECTOR - Sua função é ligar ou relacionar o texto lido a um fato, um momento da sua vida de estudante. Você deverá compartilhar sua resposta com os colegas.

3. DICIONARISTA - Sua função é selecionar no texto palavras consideradas difíceis ou relevantes para compreensão da leitura. Você deverá compartilhar sua resposta com os colegas.
--

4. QUESTIONADOR - Sua função é preparar, no mínimo, duas perguntas sobre o texto lido para os demais integrantes do grupo. Não esqueça de dar respostas às questões propostas.
--

Explicamos a cada coordenador as tarefas individuais, descritas naquelas papeletas, lembrando-lhes que a primeira tarefa, cuja função era sintetizar o texto oralmente, era do próprio coordenador. Ao retornarem aos seus grupos, os alunos na função de coordenadores informariam que a equipe teria 10 minutos para realizar a tarefa individualmente e depois mais 15 minutos para o compartilhamento das respostas entre eles.

Durante a realização da atividade, circulamos pela sala, entre os grupos, a fim de observarmos não só a funcionalidade dos grupos, mas também para orientarmos os alunos que demonstravam certa insegurança na execução da atividade proposta. Procuramos atender a todos os alunos e grupos que sinalizavam dúvidas ora quanto às funções, ora quanto às tarefas, orientando-os na execução das tarefas e levantando mais questionamentos, para que refletissem um pouco mais, sem dar-lhes as respostas às questões propostas. Nossa intenção era estabelecer em sala de aula um clima de confiança, para que os alunos pudessem demonstrar mais segurança, deixando de lado o medo de errar que os tolhia em sua criatividade, possibilitando, assim, que a aprendizagem entre pares viesse a acontecer.

Encerrados os 25 minutos destinados à execução da etapa relatada anteriormente, demos sequência com o fechamento da aula com as apresentações dos círculos de leitura, momento em que os coordenadores dos grupos compartilharam as respostas com a classe. Nesse momento, solicitamos que os alunos formassem um círculo para que pudessem compartilhar com toda a turma as respostas às perguntas do círculo de leitura. Os alunos que se encontravam na função de coordenador do círculo, deveriam representar o grupo nessa tarefa. Ao concluir o compartilhamento, tecemos algumas considerações acerca da importância da estratégia “círculo de leitura” para auxiliar na compreensão dos textos

literários. No fechamento, também aproveitamos para estimular os alunos a reunirem-se novamente a fim de realizarem o processamento de grupo, etapa em que os alunos refletiram sobre o desempenho do grupo e as dificuldades enfrentadas na execução das tarefas.

3.2.2 Atividade 2

A atividade do conto “O homem da favela”, de Manuel Lobato, foi planejada com o propósito de ampliar as ações inferenciais dos alunos durante a leitura, proporcionando o desenvolvimento da competência leitora. Para a realização desta atividade, utilizamos os procedimentos de AC (atribuição de papéis aos alunos nos grupos, compartilhamento, meta coletiva) e as estratégias de leitura (antecipação, inferência).

Inicialmente, explicamos aos alunos os objetivos da oficina e os procedimentos adotados para concretizá-los. Consideramos a necessidade de realizar um contrato de cooperação com todos os alunos presentes, já que a atividade envolvia uma leitura com pausas estratégicas, em determinados pontos do texto, para o levantamento e confirmação de hipóteses a partir de questionamentos da professora. Dessa forma, solicitamos que os alunos apontassem os comportamentos esperados para que pudéssemos ter um bom desempenho na atividade e um bom relacionamento no grupo, enquanto registrávamos as sugestões no quadro.

Na sequência, iniciamos a leitura com as estratégias preditivas, denominada atividade oral (AO2) a partir do título do conto, fazendo as seguintes perguntas aos alunos:

- a) O que o título “O homem da favela” lhes sugere?
- b) Que assunto será abordado nesse texto?
- c) Você lembra alguma imagem ao ouvir esse título? Qual seria? Por quê?

Dividimos o texto em trechos para realizar algumas pausas para que novos questionamentos fossem feitos e para confirmação de hipóteses levantadas em momentos anteriores. A seguir, transcrevemos o texto com as respectivas pausas e questionamentos.

TRECHO 1

O homem da favela

Dr. Levi dá plantão no Hospital dos Operários, que fica perto de uma favela. Ele é meio conhecido na favela porque sobe o morro de vez em quando, em visita médica à Associação dos Deficientes Visuais. Mesmo assim, já foi assaltado nove vezes, sempre de manhã, quando está saindo do pátio em seu carro. Por causa disso, Dr. Levi anda prevenido.

(P) O que você entende por andar prevenido? O que dr. Levi faz para estar prevenido?

TRECHO 2

Não compra revólver, mas, ao deixar o plantão, já vem com a chave do automóvel na mão, passos rápidos, abre a porta, entra depressa, liga o motor, engrena a marcha, acelera e dispara. Não se preocupa com os malandros que tentam abordá-lo na estrada.

A neblina prejudica a visão do médico nessa manhã de inverno. Ele aperta o dispositivo de água, liga o limpador que faz o semicírculo com seu rastro no para-brisa. Vê no meio da estrada, ainda distante, um pedestre que finge embriaguez. O marginal está um tanto desnordeado, meio aéreo, andando sem rumo, em ziguezague. Parece trazer um porrete na mão.

Dr. Levi será obrigado a diminuir a aceleração e a reduzir a marcha. Se o mau elemento continuar na pista, terá de frear. Se parar, poderá ser assaltado pela décima vez. O carro se aproxima do malandro.

(P) O que você faria nessa situação? Quem o médico vê na estrada um pedestre ou um marginal?

TRECHO 3

Ele usa boné com o bico puxado para frente, cobrindo-lhe a testa. Óculos escuros para disfarce, ensaia os cambaleios, tomba um pouco a cabeça, olha para cima, procura o sol que está aparecendo, sem pressa, com má vontade.

O médico, habituado a salvar vidas, tem ímpeto de matar. Acelera mais, joga o farol alto na cara do pilantra, buzina repetidas vezes. O mau-caráter faz que procura o acostamento, mas permanece na pista.

O carro vai atropelar o velhaco. Talvez até passe por cima dele, se continuar fingindo que está bêbado. Menos um para atrapalhar a vida de gente séria.

(P) O que você entende pela palavra “velhaco”? Por que o narrador a emprega? Quem seria a “gente séria” a que o narrador se refere? O que você acha que vai acontecer? Como você agiria?

TRECHO 4

O esperto pressente o perigo, deve ter adivinhado que o automóvel não vai desviar-se dele, ouve de novo a buzina, o barulho do motor cada vez mais acelerado. De fato, o carro não desvia de seu intento. Obstinado, segue seu rumo. Vai tirar um fino.

(P) A quem se refere o adjetivo “esperto”? Levante hipóteses: de quem seria essa “voz” que fala “o esperto pressente o perigo”?

(P) O que você acha que vai acontecer com o homem de quem o Dr. Levi tirou um fino com o carro?

TRECHO 5

O vivaldino é atingido de raspão, cambaleia agora de verdade, cai de lado. O cirurgião ouve o baque, sente o impacto do esbarro.

(P) O que você entende por “vivaldino”? Que pistas o texto nos dá para compreender o sentido dessa palavra?

(P) Como você acha que o cirurgião se sentiu nesse momento? Há preocupação, arrependimento? Justifique, considerando o que você já sabe sobre o texto.

TRECHO 6

Vê pelo retrovisor interno a vítima caída à beira da estrada. O vidro de trás está embaçado, mas permite distinguir o vulto, imagem refratada. Gotas de água escorrem pelo vidro não como lágrimas, e, sim, como bagas de suor pelo esforço da corrida. Não há piedade, há cansaço.

Dr. Levi nota que o retrovisor externo está torto, danificado. Diminui a marcha, abaixa o vidro lateral, bate o retrovisor do lado de fora. O espelho está partido, sujo de sangue. O profissional se sente vingado, satisfeito, vitorioso, como se estivesse saindo do bloco cirúrgico, após delicada operação, na qual fica provada a sua frieza, competência, habilidade. O dom de salvar o semelhante e de também salvar-se.

(P) *Que efeito de sentido causa a voz do narrador em ‘O dom de salvar o semelhante e de também salvar-se’?*

TRECHO 7

No dia seguinte, ao cair da tarde, chega o plantonista ao Hospital dos Operários. Toma conhecimento do acidente. O paciente – algumas fraturas, escoriações – está fora de perigo. Deu entrada ontem de manhã, mal havia chegado o substituto do Dr. Levi.

Na ficha, anotações sobre a vítima:

(P) *Quem era a vítima? De quem se tratava?*

TRECHO 8

funcionário da Associação. Seus pertences: recibo das mensalidades, uns trocados, óculos e bengala. Cego.

Manuel Lobato

Após o término da leitura, tentando prolongar a interação do momento anterior, levantamos os seguintes questionamentos aos alunos para que aprofundassem suas percepções quanto ao texto.

Atividade oral 3

- a) Neste conto, o que chamou sua atenção?
- b) As previsões feitas no início da história se confirmaram?
- c) A pessoa que o Dr. Levi encontra em seu caminho demonstra ser uma ameaça ao médico? Justifique.
- d) Por que o médico decide não desviar da pessoa na estrada?
- e) O que o título do conto revela sobre a história? Justifique.
- f) No texto, há representações de vozes de diferentes sujeitos. Além da voz do narrador, identifique a voz (quem fala) de outro sujeito no texto. Justifique com informações do texto.

Após as discussões, procedemos com a formação dos grupos heterogêneos a fim de realizar as tarefas escritas de interpretação. Nessa atividade, optamos por compor grupos com três integrantes, para possibilitar maior interação e participação dos alunos e, assim, dar condições para que os princípios da AC pudessem ser evidenciados mais facilmente. Havia trinta alunos em sala, portanto formamos dez grupos de três integrantes.

Os alunos deveriam dividir as funções de *coordenador*, *relator* e *guardião do contrato de cooperação* entre eles e registrar essa divisão em instrumental disponibilizado para cada grupo. Convocamos os alunos que estavam na função de coordenador para dar-lhes orientações sobre os procedimentos a serem desenvolvidos, cópias do texto e tarefas. As tarefas individuais consistiam em leitura silenciosa e realização de questões interpretativas. Ao término do tempo destinado para sua execução, os alunos precisavam compartilhar no grupo suas respostas.

Aluno/a:
1.De que forma o Dr. Levi é caracterizado pelo narrador?

Aluno/a:
2.Que substantivos ou adjetivos são utilizados pelo narrador para fazer referência à pessoa que Dr. Levi encontrou na estrada? Nas expressões que caracterizam esse personagem predomina um aspecto positivo ou negativo? Justifique.

Aluno/a:
3.Reflita: por que o narrador construiu o personagem que atravessou o caminho do Dr. Levi de forma negativa?

No fechamento da oficina, conduzimos as discussões sobre as questões das tarefas individuais, solicitando que o relator do grupo compartilhasse com a turma as respostas. Encerramos o encontro, encorajando os alunos a realizarem o processamento de grupo,

momento para discutirem as dificuldades encontradas na execução da tarefa e as estratégias utilizadas na solução dos desafios.

3.2.3 Atividade 3

Elaboramos a atividade do conto “Entre a espada e a rosa”, de Marina Colasanti, à semelhança da atividade 1, no que se refere à metodologia dos círculos de leitura associada a procedimentos da AC. Quanto ao número de integrantes dos grupos, optamos por manter a quantidade de alunos da atividade anterior, por entendermos que essa configuração com três participantes favoreceu a interação e a participação efetiva, principalmente entre sujeitos menos experientes em atividades de leitura na abordagem da AC. Dessa forma, selecionamos três funções dos círculos de leitura e as associamos aos papéis da AC que os alunos deveriam desempenhar.

A exposição dos objetivos da oficina e a explicação das funções dos círculos de leitura e das tarefas permaneceram como procedimentos rotineiros antes da leitura nessa abordagem. Quanto à atividade de leitura, procedemos com as estratégias já desenvolvidas nas oficinas anteriores, como ativação do conhecimento prévio, formação de hipóteses antes e durante a leitura e questões interpretativas discutidas oralmente e por escrito, em grupo. Para tanto, iniciamos com os seguintes questionamentos:

- | |
|--|
| <ul style="list-style-type: none"> a) O que esse título sugere? Que assunto será abordado nesse texto? b) Haverá alguma disputa? Conflitos? Dúvidas? c) Há o momento certo para homens e mulheres se casarem? Qual? |
|--|

Trecho 1

ENTRE A ESPADA E A ROSA

Marina Colasanti

Qual é a hora de casar, senão aquela em que o coração diz “quero”?

Trecho 2

... A hora que o pai escolhe. Isso descobriu a Princesa na tarde em que o Rei mandou chamá-la e, sem rodeios, lhe disse que, tendo decidido fazer aliança com o povo das fronteiras do Norte, prometera dá-la em casamento ao seu chefe. Se era velho e feio, que importância tinha frente aos soldados que traria para o reino, às ovelhas que poria nos pastos e às moedas que despejaria nos cofres? Estivesse pronta, pois breve o noivo viria buscá-la.

(P) Como vocês reagiriam numa situação semelhante? Como a princesa reagiu?

Trecho 3

De volta ao quarto, a Princesa chorou mais lágrimas do que acreditava ter para chorar. Embotada na cama, aos soluços, implorou ao seu corpo, a sua mente, que lhe fizesse achar uma solução para escapar da decisão do pai. Afinal, esgotada, adormeceu.

E na noite ...

(P) O que vocês acham que vai acontecer durante a noite? A princesa fugiu? O que geralmente acontece em histórias de princesa?

Trecho 4

...sua mente ordenou, e no escuro seu corpo ficou. E ao acordar de manhã, os olhos ainda ardendo de tanto chorar, a Princesa percebeu que algo estranho se passava. Com quanto medo correu ao espelho! Com quanto espanto viu cachos ruivos rodeando-lhe o queixo! Não podia acreditar, mas era verdade.

Em seu rosto, uma barba havia crescido.

(P) No lugar da princesa, o que fariam?

Trecho 5

Passou os dedos lentamente entre os fios sedosos. E já estendia a mão procurando a tesoura, quando afinal compreendeu. Aquela era a sua resposta. Podia vir o noivo buscá-la. Podia vir com seus soldados, suas ovelhas e suas moedas. Mas, quando a visse, não mais a quereria. Nem ele nem qualquer outro escolhido pelo Rei. Salva a filha, perdia-se, porém a aliança do pai.

(P) Como o Rei reagiria diante dessa situação?

Trecho 6

... Que tomado de horror e fúria diante da jovem barbada, e alegando a vergonha que cairia sobre seu reino diante de tal estranheza, ordenou-lhe abandonar o palácio imediatamente.

A Princesa fez uma trouxa pequena com suas joias, escolheu um vestido de veludo cor de sangue. E, sem despedidas, atravessou a ponte levadiça, passando para o outro lado do fosso. Atrás ficava tudo o que havia sido seu, adiante estava aquilo que não conhecia.

Na primeira aldeia aonde chegou, depois de muito caminhar, ofereceu-se de casa em casa para fazer serviços de mulher. Porém ninguém quis aceitá-la porque, com aquela barba, parecia-lhes evidente que fosse homem.

Na segunda aldeia, esperando ter mais sorte, ofereceu-se para fazer serviços de homem. E novamente ninguém quis aceitá-la porque, com aquele corpo, tinham certeza de que era mulher. Cansada, mas ainda esperançosa, ao ver de longe as casas da terceira aldeia, a Princesa pediu uma faca emprestada a um pastor, e raspou a barba. Porém, antes mesmo de chegar, a barba havia crescido outra vez, mais cacheada, brilhante e rubra do que antes.

(P) O que faz a princesa para viver agora? Como conviver e ser aceita com essa barba?

Trecho 7

Então, sem mais nada pedir, a Princesa vendeu suas joias para um armeiro, em troca de uma couraça, uma espada e um elmo. E, tirando do dedo o anel que havia sido de sua mãe, vendeu-o para um mercador, em troca de um cavalo.

Agora, debaixo da couraça, ninguém veria seu corpo, debaixo do elmo, ninguém veria sua barba. Montada a cavalo, espada em punho, não seria mais homem, nem mulher. Seria guerreiro.

E guerreiro valente tornou-se, à medida que servia aos Senhores dos castelos e aprendia a manejar as armas. Em breve, não havia quem a superasse nos torneios, nem a vencesse nas batalhas. A fama da sua coragem espalhava-se por toda parte e a precedia. Já ninguém recusava seus serviços. A couraça falava mais que o nome.

Pouco se demorava em cada lugar. Lutava cumprindo seu trato e seu dever, batia-se com lealdade pelo Senhor. Porém suas vitórias atraíam os olhares da corte, e cedo os murmúrios começavam a percorrer os corredores. Quem era aquele cavaleiro, ousado e gentil, que nunca tirava os trajes de batalha? Por que não participava das festas, nem cantava para as damas? Quando as perguntas

se faziam em voz alta, ela sabia que era chegada a hora de partir. E ao amanhecer montava seu cavalo, deixava o castelo, sem romper o mistério com que havia chegado.

Somente sozinha, cavalgando no campo, ousava levantar a viseira para que o vento lhe refrescasse o rosto acariciando os cachos rubros. Mas tornava a baixá-la, tão logo via tremular na distância as bandeiras de algum torreão.

Assim, de castelo em castelo, havia chegado àquele governado por um jovem Rei. E fazia algum tempo que ali estava.

Desde o dia em que a vira, parada diante do grande portão, cabeça erguida, oferecendo sua espada, ele havia demonstrado preferi-la aos outros guerreiros. Era a seu lado que a queria nas batalhas, era ela que chamava para os exercícios na sala de armas, era ela sua companhia preferida, seu melhor conselheiro. Com o tempo, mais de uma vez, um havia salvo a vida do outro. E parecia natural, como o fluir dos dias, que suas vidas transcorressem juntas.

Companheiro nas lutas e nas caçadas, inquietava-se porém o Rei vendo que seu amigo mais fiel jamais tirava o elmo. E mais ainda inquietava-se, ao sentir crescer dentro de si um sentimento novo, diferente de todos, devoção mais funda por aquele amigo do que um homem sente por um homem. Pois não podia saber que à noite, trancado o quarto, a princesa encostava seu escudo na parede, vestia o vestido de veludo vermelho, soltava os cabelos, e diante do seu reflexo no metal polido, suspirava longamente pensando nele.

Muitos dias se passaram em que, tentando fugir do que sentia, o Rei evitava vê-la. E outros tantos em que, percebendo que isso não a afastava da sua lembrança, mandava chamá-la, para arrepende-se em seguida e pedia-lhe que se fosse.

Por fim, como nada disso acalmasse seu tormento, ordenou que viesse ter com ele.

(P) Por que o jovem Rei encontrava-se atormentado? O que aguardava a princesa? O que faria o jovem Rei? Se você estivesse no lugar do jovem Rei, como agiria para acalmar seu tormento?

Trecho 8

E, em voz áspera, lhe disse que há muito tempo tolerava ter a seu lado um cavaleiro de rosto sempre encoberto. Mas que não podia mais confiar em alguém que se escondia atrás do ferro. Tirasse o elmo, mostrasse o rosto. Ou teria cinco dias para deixar o castelo.

(P) E agora, o que faria a princesa? Iria embora ou revelaria ao Jovem Rei sua condição?

Trecho 9

Sem resposta, ou gesto, a Princesa deixou o salão, refugiando-se no seu quarto. Nunca o Rei poderia amá-la, com sua barba ruiva. Nem mais a quereria como guerreiro, com seu corpo de mulher. Chorou todas as lágrimas que ainda tinha para chorar. Dobrada sobre si mesma, aos soluços, implorou ao seu corpo que lhe desse uma solução. Afinal, esgotada, adormeceu.

E na noite sua mente ordenou, e no escuro seu corpo brotou. E ao acordar de manhã, com os olhos inchados de tanto chorar, a Princesa percebeu que algo estranho se passava.

(P) O que de estranho acontece à princesa? O que seu corpo brotou?

Trecho 10

... Não ousou levar as mãos ao rosto. Com medo, quanto medo! Aproximou-se do escudo polido, procurou seu reflexo. E com espanto, quanto espanto! Viu que, sim, a barba havia desaparecido.

Mas em seu lugar, rubras como os cachos, rosas lhe rodeavam o queixo.

Naquele dia não ousou sair do quarto, para não ser denunciada pelo perfume, tão intenso, que ela própria sentia-se embriagar de primavera. E ...

(P) Nesse trecho, nos encaminhamos ao final da história/ narrativa. Pelo que aconteceu até aqui, o que você espera que aconteça no final? O que você sugere para o final da história?

Trecho 11

... perguntava-se de que adiantava ter trocado a barba por flores, quando, olhando no escudo com

atenção, pareceu-lhe que algumas rosas perdiam o viço vermelho, fazendo-se mais escuras que o vinho. De fato, ao amanhecer, havia pétalas no seu travesseiro.

Uma após a outra, as rosas murcharam, despetalando-se lentamente. Sem que nenhum botão viesse substituir as flores que se iam. Aos poucos, a rósea pele aparecia. Até que não houve mais flor alguma. Só um delicado rosto de mulher.

Era chegado o quinto dia. A Princesa soltou os cabelos, trajou seu vestido cor de sangue. E, arrastando a cauda de veludo, desceu as escadarias que a levariam até o Rei, enquanto um perfume de rosas se espalhava no castelo.

A necessidade de conduzir uma conversa com os alunos sobre os aspectos relevantes e reveladores do conto, para promover uma experiência de leitura embasada na construção de sentidos, justifica esse momento de interação com o texto a partir de questionamentos que elaboramos e transcrevemos a seguir.

- a) Como você classificaria esse texto: um poema, um artigo de opinião, uma fábula, um conto de fadas? Justifique.
- b) Em que aspecto(s) o conto lido se aproxima do cotidiano?
- c) Observe o comportamento da princesa. Ele é condizente/adequado ao comportamento das princesas dos contos tradicionais? Em que aspecto difere?
- d) Como são resolvidos os conflitos nos contos de fadas tradicionais? E nos contos de fadas contemporâneos?
- e) Você se lembra de alguma personagem feminina com comportamento semelhante ao comportamento da princesa desse conto? Qual? Explique em que consiste a semelhança.

O exercício de refletir sobre as questões propostas permite que os alunos não só ampliem suas percepções sobre o tema tratado, mas também tenham subsídios para vivenciarem experiências de letramento literário, como o círculo de leitura, metodologia utilizada na próxima tarefa.

Assim, formamos os trios heterogêneos para realização das tarefas do círculo de leitura. Cada grupo recebeu um instrumental em que identificava a função de cada integrante e registrava o contrato de cooperação. Ao concluírem essa etapa, solicitamos que os alunos na função de coordenadores se dirigissem à frente da sala para receberem as orientações para realização das tarefas individuais e da meta coletiva. A meta coletiva consistia na realização do círculo de leitura entre os integrantes do grupo, que deveriam, após compartilhamento, entregar as fichas transcritas a seguir preenchidas.

ATIVIDADE DE LEITURA E INTERPRETAÇÃO DO TEXTO: o grupo terá 20 minutos para realizar a atividade, em seguida, cada aluno deverá explicar ao grupo a sua função e a resposta dada à atividade.

CONECTOR:	Sua função é ligar ou relacionar o texto lido a:
	1) Uma música:
	2) Um fato, um momento da vida:
ILUMINADOR:	Sua função é escolher uma passagem para explicitar ao grupo, seja porque é bonita, porque é difícil de ser entendida ou porque é essencial à compreensão do texto.

PERFILADOR:	Sua função é traçar o perfil das personagens:
	1) Rei (pai da princesa)
	2) Princesa
	3) Jovem Rei

Durante o fechamento da oficina, realizamos o compartilhamento das tarefas individuais do círculo de leitura com toda a classe. Encorajamos os alunos a encerrarem sua participação com o processamento de grupo a fim de que avaliassem os pontos positivos e negativos do trabalho coletivo.

3.4.4 Atividade 4

Na elaboração da atividade do conto “Moça tecelã”, de Marina Colasanti, mantivemo-nos coerentes com as propostas didáticas que vínhamos desenvolvendo em nossa intervenção, oportunizando a criação de espaços dialógicos, a fim de ampliar a interação professor-aluno e aluno-aluno e favorecer a construção de sentidos durante a leitura do texto literário. Dessa forma, os procedimentos iniciais das oficinas realizadas, como exposição de objetivos, explicação das tarefas e predição e levantamento de conhecimento prévio permanecem.

No entanto, nesta oficina, planejamos alguns procedimentos diferentes após o momento de predição. Formamos os grupos heterogêneos e solicitamos que os alunos dividissem entre eles as funções de coordenador, guardião do contrato de cooperação e relator. Como, a cada oficina, os grupos apresentavam uma formação diferente, solicitamos que os alunos fizessem seu contrato de cooperação no instrumental que entregamos aos alunos na função de coordenador.

Os coordenadores de cada grupo receberam o texto dividido em três partes e as respectivas orientações para realização das tarefas individual e coletiva que consistiam, inicialmente, em colocar o texto na ordem e, em seguida, realizar a leitura compartilhada no grupo para o primeiro contato com o texto. Nossa intenção era levar os alunos a exercitarem as habilidades em leitura e a cooperação para sequenciarem o conto de forma adequada. A seguir, apresentamos o material entregue aos alunos.

<u>A moça tecelã</u>	
	<i>Marina Colasanti</i>
Fragmento 1	<p>Acordava ainda no escuro, como se ouvisse o sol chegando atrás das beiradas da noite. E logo sentava-se ao tear.</p> <p>Linha clara, para começar o dia. Delicado traço cor da luz, que ela ia passando entre os fios estendidos, enquanto lá fora a claridade da manhã desenhava o horizonte.</p> <p>Depois lãs mais vivas, quentes lãs iam tecendo hora a hora, em longo tapete que nunca acabava.</p> <p>Se era forte demais o sol, e no jardim pendiam as pétalas, a moça colocava na lançadeira grossos fios cinzentos do algodão mais felpudo. Em breve, na penumbra trazida pelas nuvens, escolhia um fio de prata, que em pontos longos rebordava sobre o tecido. Leve, a chuva vinha cumprimentá-la à janela.</p> <p>Mas se durante muitos dias o vento e o frio brigavam com as folhas e espantavam os pássaros, bastava a moça tecer com seus belos fios dourados, para que o sol voltasse a acalmar a natureza.</p> <p>Assim, jogando a lançadeira de um lado para outro e batendo os grandes pentes do tear para frente e para trás, a moça passava os seus dias.</p> <p>Nada lhe faltava. Na hora da fome tecia um lindo peixe, com cuidado de escamas. E eis que o peixe estava na mesa, pronto para ser comida. Se sede vinha, suave era a lã cor de leite que entremeava o tapete. E à noite, depois de lançar seu fio de escuridão, dormia tranquila.</p> <p>Tecer era tudo o que fazia. Tecer era tudo o que queria fazer.</p>
Fragmento 2	<p>Mas tecendo e tecendo, ela própria trouxe o tempo em que se sentiu sozinha, e pela primeira vez pensou em como seria bom ter um marido ao lado.</p> <p>Não esperou o dia seguinte. Com capricho de quem tenta uma coisa nunca conhecida, começou a entremear no tapete as lãs e as cores que lhe dariam companhia. E aos poucos seu desejo foi aparecendo, chapéu emplumado, rosto barbado, corpo apumado, sapato engraxado. Estava justamente acabando de entremear o último fio do ponto dos sapatos, quando bateram à porta.</p> <p>Nem precisou abrir. O moço meteu a mão na maçaneta, tirou o chapéu de pluma, e foi entrando em sua vida.</p> <p>Aquela noite, deitada no ombro dele, a moça pensou nos lindos filhos que teceria para aumentar ainda mais a sua felicidade.</p>

E feliz foi, durante algum tempo. Mas se o homem tinha pensado em filhos, logo os esqueceu. Porque tinha descoberto o poder do tear, em nada mais pensou a não ser nas coisas todas que ele poderia lhe dar.

— Uma casa melhor é necessária — disse para a mulher. E parecia justo, agora que eram dois. Exigiu que escolhesse as mais belas lãs cor de tijolo, fios verdes para os batentes, e pressa para a casa acontecer.

Mas pronta a casa, já não lhe pareceu suficiente.

— Para que ter casa, se podemos ter palácio? — perguntou. Sem querer resposta imediatamente ordenou que fosse de pedra com arremates em prata.

Dias e dias, semanas e meses trabalhou a moça tecendo tetos e portas, e pátios e escadas, e salas e poços. A neve caía lá fora, e ela não tinha tempo para chamar o sol. A noite chegava, e ela não tinha tempo para arrematar o dia. Tecia e entristecia, enquanto sem parar batiam os pentes acompanhando o ritmo da lançadeira.

Afinal o palácio ficou pronto. E entre tantos cômodos, o marido escolheu para ela e seu tear o mais alto quarto da mais alta torre.

— É para que ninguém saiba do tapete — ele disse. E antes de trancar a porta à chave, advertiu: — Faltam as estrebarias. E não se esqueça dos cavalos!

Fragmento 3

Sem descanso tecia a mulher os caprichos do marido, enchendo o palácio de luxos, os cofres de moedas, as salas de criados. Tecer era tudo o que fazia. Tecer era tudo o que queria fazer.

E tecendo, ela própria trouxe o tempo em que sua tristeza lhe pareceu maior que o palácio com todos os seus tesouros. E pela primeira vez pensou em como seria bom estar sozinha de novo.

Só esperou anoitecer. Levantou-se enquanto o marido dormia sonhando com novas exigências. E descalça, para não fazer barulho, subiu a longa escada da torre, sentou-se ao tear.

Desta vez não precisou escolher linha nenhuma. Segurou a lançadeira ao contrário, e jogando-a veloz de um lado para o outro, começou a desfazer seu tecido. Desteceu os cavalos, as carruagens, as estrebarias, os jardins. Depois desteceu os criados e o palácio e todas as maravilhas que continha. E novamente se viu na sua casa pequena e sorriu para o jardim além da janela.

A noite acabava quando o marido estranhando a cama dura, acordou, e, espantado, olhou em volta. Não teve tempo de se levantar. Ela já desfazia o desenho escuro dos sapatos, e ele viu seus pés desaparecendo, sumindo as pernas. Rápido, o nada subiu-lhe pelo corpo, tomou o peito apumado, o emplumado chapéu.

Então, como se ouvisse a chegada do sol, a moça escolheu uma linha clara. E foi passando-a devagar entre os fios, delicado traço de luz, que a manhã repetiu na linha do horizonte.

Ao verificarmos que os alunos, em grupos, haviam concluído a leitura, convidamo-los para uma leitura compartilhada com toda a sala. Ao final, checamos se as hipóteses levantadas se confirmavam ou não; então, procedemos com a atividade de interpretação realizada oralmente. Abaixo, transcrevemos essa atividade.

Atividade oral 4

- De que fala o texto?
- O que você esperava encontrar nesse texto se confirmou?
- Como você acha que a moça deveria agir?
- O que você entende pelo trecho em destaque: “Mas tecendo e tecendo, ela própria trouxe o tempo em que se sentiu sozinha”?
- As mulheres sempre puderam tecer seus próprios caminhos? Ou outras pessoas teceram os caminhos para as mulheres, independentemente da sua vontade? Quem seriam essas outras pessoas? Explique.
- O texto é um conto que se utiliza de elementos “mágicos”, “fantásticos”. O que há de “mágico” no texto?

- | |
|--|
| <p>a) Observe que o tear mágico exige o esforço de trabalho da tecelã. Se você tivesse um tear que pudesse tecer o seu dia, como seria?</p> <p>b) Nesse texto, a narração acontece em 1ª ou 3ª pessoa? Explique.</p> |
|--|

Após a discussão sobre os questionamentos da atividade oral, mais uma vez, recrutamos os alunos que se encontravam na função de coordenador, para buscarem as atividades individuais que consistiam em perguntas a serem respondidas por cada integrante da equipe. A meta coletiva era o compartilhamento das respostas de cada integrante com os demais membros do grupo a fim de que negociassem, se necessário, os sentidos que produziram sobre o texto, a partir das questões propostas. Ao final dessa atividade, os alunos deveriam realizar uma pequena avaliação de interpretação sobre as representações construídas do texto literário. A seguir, apresentamos o material com a tarefa individual dessa oficina.

ALUNO(A):
TAREFA 1 - Responda: por que a moça tecelã decidiu tecer o marido?
A tecelã, ao tecer o seu destino, faz escolhas e as concretiza. Ao se decepcionar com suas escolhas, ela as destece. O que a atitude de destecer o marido revela sobre a tecelã, em relação ao comportamento da mulher, principalmente no casamento?

ALUNO(A):
TAREFA 2 - Sua tarefa é citar as principais características das personagens, citando passagens do texto que confirmem sua resposta.
Moça tecelã -
Marido da moça tecelã -
ALUNO(A):
TAREFA 3 - Sua tarefa é responder as seguintes perguntas:
1. Por que a mulher “desteceu” o marido e a vida que criara com ele? O que, na sua opinião, a fez tomar esta decisão? O que lhe faltava?

2. No conto, assim como em outros textos narrativos, o narrador pode ser narrador-observador ou narrador-personagem. Que tipo de narrador o conto “A moça tecelã” apresenta? Comprove sua resposta com elementos do texto.

Durante o fechamento da atividade, realizamos um compartilhamento das respostas dadas às questões anteriores, promovendo, assim, mais um momento de mediação para ampliar a compreensão leitora dos alunos, antes de aplicarmos uma avaliação individual para verificar o que os alunos apreenderam de alguns pontos relevantes do conto. Esta avaliação individual encontra-se reproduzida a seguir.

META INDIVIDUAL – Aluno(a): _____

Marque V para verdadeiro e F para falso nas sentenças abaixo sobre o conto “A moça tecelã”.

1. [] O texto aborda o tema da submissão feminina diante do casamento.
2. [] O marido da tecelã se revela um homem ambicioso e interesseiro.
3. [] A tecelã teceu o marido para afastar a solidão de sua vida e alegrar os seus dias com os filhos que iriam ter.
4. [] A decisão de destecer o marido revela que a mulher era vingativa e egoísta.
5. [] A frase “É impossível ser feliz sozinho” resume o texto.
6. [] O marido demonstrava sensibilidade e preocupação em tornar a mulher feliz.
7. [] Predomina no texto o foco narrativo em 3ª pessoa ou narrador-observador.
8. [] O texto reforça a ideia de que o casamento é a fórmula da felicidade.

Para essa atividade, estabelecemos que cada aluno deveria acertar, pelo menos, cinco dos oito itens propostos. Ao encerrarem a avaliação, colocamos o gabarito no quadro para que os alunos acompanhassem seus desempenhos. Com o resultado, estimulamos o processamento em grupo para que refletissem sobre as ações dos indivíduos e do grupo que influenciaram no desempenho satisfatório ou insatisfatório.

3.4.5 Atividade 5

A quinta e última proposta dessa intervenção, foi elaborada a partir da crônica “Restos de carnaval”, de Clarice Lispector. Como nas atividades anteriores, os procedimentos da oficina mantiveram-se sem alterações na rotina. Portanto, realizamos a exposição inicial com os objetivos da oficina e as estratégias utilizadas para atingi-los.

Iniciamos a leitura estimulando o conhecimento prévio do aluno sobre a escritora Clarice Lispector. Alguns alunos comentaram que já tinham ouvido falar da escritora, sem, contudo, lembrar alguma obra ou texto em particular. Duas participantes mencionaram que no livro didático havia um texto intitulado *Felicidade clandestina* da mesma autora. Aproveitamos a ocasião para informar aos alunos que ambos os textos, *Felicidade clandestina* e *Restos de carnaval*, faziam parte da coletânea *Felicidade clandestina*.

Em seguida, utilizamo-nos das estratégias preditivas a partir do título do texto a ser lido para favorecer uma leitura mais eficiente. Assim, lançamos os seguintes questionamentos aos alunos:

- a) O que o título sugere?
- b) Em que época do ano é comum o uso deste adereço? (mostrar uma máscara de carnaval) Com que finalidade se usa esse adereço?
- c) Vocês gostam de carnaval? Que atividades realizam no período carnavalesco?
- d) O texto que iremos é “Restos de carnaval”, de Clarice Lispector. Já ouviram falar dessa escritora? Com esse título você acha que o objetivo principal do texto será informar, denunciar, relatar um acontecimento, sensibilizar ...?

Inicialmente, realizamos uma leitura silenciosa e depois compartilhada com a turma. A leitura foi conduzida por alguns alunos que demonstraram interesse em realizá-la. Na sequência, transcrevemos o texto entregue aos alunos, integralmente. Ao concluírem esse momento, verificamos se as hipóteses levantadas no início se cumpriram ou não. A seguir, apresentamos o texto na íntegra.

Restos de Carnaval

Não, não deste último carnaval. Mas não sei por que este me transportou para a minha infância e para as quartas-feiras de cinzas nas ruas mortas onde esvoaçavam despojos de serpentina e confete. Uma ou outra beata com um véu cobrindo a cabeça ia à igreja, atravessando a rua tão extremamente vazia que se segue ao carnaval. Até que viesse o outro ano. E quando a festa ia se aproximando, como explicar a agitação íntima que me tomava? Como se enfim o mundo se abrisse de botão que era em grande rosa escarlate. Como se as ruas e praças do Recife enfim explicassem para que tinham sido feitas. Como se vozes humanas enfim cantassem a capacidade de prazer que era secreta em mim. Carnaval era meu, meu.

No entanto, na realidade, eu dele pouco participava. Nunca tinha ido a um baile infantil, nunca me haviam fantasiado. Em compensação deixavam-me ficar até umas 11 horas da noite à porta do pé de escada do sobrado onde morávamos, olhando ávida os outros se divertirem. Duas coisas preciosas eu ganhava então e economizava-as com avareza para durarem os três dias: um lança-perfume e um saco de confete. Ah, está se tornando difícil escrever. Porque sinto como ficarei de coração escuro ao constatar que, mesmo me agregando tão pouco à alegria, eu era de tal modo sedenta que um quase nada já me tornava uma menina feliz.

E as máscaras? Eu tinha medo, mas era um medo vital e necessário porque vinha de encontro à minha mais profunda suspeita de que o rosto humano também fosse uma espécie de máscara. À porta do meu pé de escada, se um mascarado falava comigo, eu de súbito entrava no contato indispensável com o meu mundo interior, que não era feito só de duendes e príncipes encantados, mas de pessoas com o seu mistério. Até meu susto com os mascarados, pois, era essencial para mim.

Não me fantasiavam: no meio das preocupações com minha mãe doente, ninguém em casa

tinha cabeça para carnaval de criança. Mas eu pedia a uma de minhas irmãs para enrolar aqueles meus cabelos lisos que me causavam tanto desgosto e tinha então a vaidade de possuir cabelos frisados pelo menos durante três dias por ano. Nesses três dias, ainda, minha irmã acedia ao meu sonho intenso de ser uma moça - eu mal podia esperar pela saída de uma infância vulnerável - e pintava minha boca de batom bem forte, passando também ruge nas minhas faces. Então eu me sentia bonita e feminina, eu escapava da meninice.

Mas houve um carnaval diferente dos outros. Tão milagroso que eu não conseguia acreditar que tanto me fosse dado, eu, que já aprendera a pedir pouco. É que a mãe de uma amiga minha resolvera fantasiar a filha e o nome da fantasia era no figurino Rosa. Para isso comprara folhas e folhas de papel crepom cor-de-rosa, com as quais, suponho, pretendia imitar as pétalas de uma flor. Boquiaberta, eu assistia pouco a pouco à fantasia tomando forma e se criando. Embora de pétalas o papel crepom nem de longe lembrasse, eu pensava seriamente que era uma das fantasias mais belas que jamais vira.

Foi quando aconteceu, por simples acaso, o inesperado: sobrou papel crepom, e muito. E a mãe de minha amiga - talvez atendendo a meu apelo mudo, ao meu mudo desespero de inveja, ou talvez por pura bondade, já que sobrara papel - resolveu fazer para mim também uma fantasia de rosa com o que restara de material. Naquele carnaval, pois, pela primeira vez na vida eu teria o que sempre quisera: ia ser outra que não eu mesma.

Até os preparativos já me deixavam tonta de felicidade. Nunca me sentira tão ocupada: minuciosamente, minha amiga e eu calculávamos tudo, embaixo da fantasia usaríamos combinação, pois se chovesse e a fantasia se derretesse pelo menos estaríamos de algum modo vestidas - à ideia de uma chuva que de repente nos deixasse, nos nossos pudores femininos de oito anos, de combinação na rua, morríamos previamente de vergonha - mas ah! Deus nos ajudaria! não choveria! Quanto ao fato de minha fantasia só existir por causa das sobras de outra, engoli com alguma dor meu orgulho, que sempre fora feroz, e aceitei humilde o que o destino me dava de esmola.

Mas por que exatamente aquele carnaval, o único de fantasia, teve que ser tão melancólico? De manhã cedo no domingo eu já estava de cabelos enrolados para que até de tarde o frisado pegasse bem. Mas os minutos não passavam, de tanta ansiedade. Enfim, enfim! Chegaram três horas da tarde: com cuidado para não rasgar o papel, eu me vesti de rosa.

Muitas coisas que me aconteceram tão piores que estas, eu já perdoei. No entanto essa não posso sequer entender agora: o jogo de dados de um destino é irracional? É impiedoso. Quando eu estava vestida de papel crepom todo armado, ainda com os cabelos enrolados e ainda sem batom e ruge - minha mãe de súbito piorou muito de saúde, um alvoroço repentino se criou em casa e mandaram-me comprar depressa um remédio na farmácia. Fui correndo vestida de rosa - mas o rosto ainda nu não tinha a máscara de moça que cobriria minha tão exposta vida infantil - fui correndo, correndo, perplexa, atônita, entre serpentinas, confetes e gritos de carnaval. A alegria dos outros me espantava.

Quando horas depois a atmosfera em casa acalmou-se, minha irmã me penteou e pintou-me. Mas alguma coisa tinha morrido em mim. E, como nas histórias que eu havia lido sobre fadas que encantavam e desencantavam pessoas, eu fora desencantada; não era mais uma rosa, era de novo uma simples menina. Desci até a rua e ali de pé eu não era uma flor, era um palhaço pensativo de lábios encarnados. Na minha fome de sentir êxtase, às vezes começava a ficar alegre, mas com remorso lembrava-me do estado grave de minha mãe e de novo eu morria.

Só horas depois é que veio a salvação. E se depressa agarrei-me a ela é porque tanto precisava me salvar. Um menino de uns 12 anos, o que para mim significava um rapaz, esse menino muito bonito parou diante de mim e, numa mistura de carinho, grossura, brincadeira e sensualidade, cobriu meus cabelos, já lisos, de confete: por um instante ficamos nos defrontando, sorrindo, sem falar. E eu então, mulherzinha de 8 anos, considerei pelo resto da noite que enfim alguém me havia reconhecido: eu era, sim, uma rosa.

Clarice Lispector

Conto publicado no livro Felicidade Clandestina

Ao concluírem esse momento, verificamos se as hipóteses levantadas no início se cumpriram ou não.

À semelhança da atividade 2, intentamos prolongar a interação didática do momento anterior, levantando os seguintes questionamentos aos alunos para que aprofundassem suas percepções quanto ao texto e ampliassem seu repertório cultural.

Atividade oral 5

- a) De que fala o texto?
- b) O que você esperava encontrar nesse texto se confirmou?
- c) Quem é o narrador? Qual etapa da vida ele resgata? A partir de qual lembrança é construída essa memória?
- d) O que representa o carnaval para a protagonista?
- e) O que aconteceu, naquele ano, que mudou o rumo do carnaval para a protagonista?
- f) Como podemos descrever a infância da protagonista a partir de suas lembranças?
- g) Que relação podemos estabelecer entre o mundo se abrindo em botão de rosa escarlate, a fantasia de rosa e o desfecho do conto?
- h) Naquele carnaval, a protagonista afirma que teria o que sempre quisera. Do que se trata? Explique.
- i) O que acontece para tornar esse dia, o único de fantasia, tão melancólico?
- j) No último parágrafo, a autora nos diz: “Só horas depois é que veio a salvação”. Por que o gesto do menino acabou sendo tão importante para a protagonista?
- k) Como você entendeu o desfecho do conto: “enfim alguém me havia reconhecido: eu era, sim, uma rosa”.
- l) Sobre o tempo do conto, sabemos que pode ser cronológico e psicológico. O cronológico organiza-se a partir da sucessão de acontecimentos, sendo medido pela passagem de minutos, horas, dias etc.; o psicológico ou interior flui de dentro da personagem, segundo seu estado de espírito, possibilitando que passado, presente e futuro se entrelacem. Em “Restos de Carnaval”, há predomínio de que tempo? Explique.
- m) Na sua opinião, por que o texto tem o título “Restos de carnaval”?

Após a atividade oral, orientamos a formação dos grupos heterogêneos com três integrantes cada, conforme optamos desde a segunda proposta didática por acreditarmos que essa configuração potencializou a aprendizagem dos alunos. Os papéis da AC a serem divididos entre os participantes eram os de coordenador, relator e guardião do contrato.

Os alunos na função de coordenadores de grupo receberam instrumental para registrarem a divisão dos papéis e o contrato de cooperação. Em seguida, orientamos quanto às atividades individuais e o tempo que teriam para resolvê-las. Entregamos o instrumental com as tarefas para cada equipe, conforme o modelo a seguir.

ALUNO(A) 1:

- 1) Trace o perfil da protagonista da história.

2) O tempo que predomina no conto é cronológico ou psicológico? Explique.
ALUNO(A) 2:
Sua tarefa é responder as seguintes questões:
2) A afirmação <i>eu fora desencantada</i> , décimo parágrafo, resume o sentimento da narradora diante do modo com tudo acabou acontecendo naquele carnaval. Como podemos interpretar tal afirmação?
3) O que representa o carnaval para a protagonista?

ALUNO(A) 3:
Sua tarefa é responder as seguintes questões:
4) No segundo parágrafo, a narradora diz: “Ah, está se tornando difícil escrever”. Qual é a razão para esse desabafo da narradora neste ponto do texto?
5) No nono parágrafo, a narradora nos diz que coisas piores lhe aconteceram e ela perdoou, mas que o acontecido naquele carnaval foi diferente: “não posso sequer entender agora”. Por quê?

Durante o fechamento da oficina, retomamos pontos relevantes do texto com o intento de dar suporte final para a construção dos sentidos do leitor do texto literário menos experiente.

Considerando os objetivos desta oficina, encorajei os alunos a promoverem no grupo a etapa de processamento a fim de avaliar o desempenho de todos os integrantes.

3.3 AC E FORMAÇÃO DO LEITOR LITERÁRIO: UMA BREVE ANÁLISE

Neste tópico, centralizamos a reflexão sobre a influência do método da aprendizagem cooperativa no desenvolvimento dos alunos em relação à leitura do texto literário. Apresentamos, aqui, a análise de duas das atividades aplicadas, considerando os seguintes aspectos: a mediação docente para compreensão do texto literário pelo aprendiz; e a interação entre os alunos nos grupos de AC (observando, neste último, os cinco elementos que compõem a prática didática fundamentada na AC).

3.3.1 Análise da atividade 1

A oficina referente ao trabalho com o conto “Quando a escola é de vidro” contou com a participação de 28 alunos, que formaram 7 grupos (G) com 4 integrantes cada. Nessa oficina, além da estratégia do círculo de leitura, realizamos atividades orais de ativação do conhecimento prévio e de interpretação para o primeiro contato do aluno com o texto literário. Essas atividades foram elaboradas com o objetivo de propiciar um contato mais orientado com o texto literário, a fim de que o leitor menos experiente ampliasse sua compreensão leitora.

3.3.1.1 Mediação docente para compreensão do texto literário

A mediação docente nessa atividade teve início com um diálogo para ativação do conhecimento prévio do aluno, a partir de questões feitas oralmente. Na sequência, segue o diálogo entre professora (P) e alunos (A)¹².

P: “Do que vai tratar o texto “Quando a escola é de vidro”? [pausa]

P: Como seria uma escola de vidro? Seria interessante? Por quê?

A5: Seria uma escola transparente e agradável.

A12: É um espaço onde a gente fica exposto, sendo vigiado.

A7: É como se fosse uma vitrine, tia.

¹² Os diálogos apresentados nesta seção resultam de transcrições de vídeo.

P: Como seria estudar numa escola em que os alunos ficam expostos numa vitrine? Seria agradável?
(A maioria dos alunos responde negativamente, então solicitei que falassem um de cada vez para que pudesse ouvi-los).

A15: Tia, a gente já é “vigiado” aqui, imagine numa escola de vidro?!

P: Por que vocês se sentem vigiados? Quem os vigia na escola?

A4: Ah, é muito fácil, a diretora, as coordenadoras, os professores, o seu Manel, o Fábio
 (funcionários responsáveis pelos serviços gerais da escola).

Nesse trecho do diálogo que estabelecemos com os alunos, consideramos o resultado satisfatório, no que se refere ao objetivo das perguntas, que era ativar o conhecimento prévio e verificar quais conhecimentos os alunos tinham sobre o tema. Embora os alunos tenham ficado em silêncio quanto à primeira pergunta, percebemos que eles reagiram à segunda pergunta, provavelmente por termos mudado a perspectiva – em vez de abordarmos o tema focalizando o texto, trouxemos o tema para o universo deles, abrindo espaço para que se expressassem com base em suas experiências. Acreditamos que conseguimos acionar o conhecimento de mundo do aluno, possibilitando permitindo a produção de sentidos

Vejamos outro exemplo de interação do leitor com o texto literário, através da mediação da professora na situação que transcrevemos abaixo.

Atividade oral

- a) Do ponto de vista do narrador, como era a escola de vidro?
- b) Segundo o narrador, o que os adultos diziam sobre a escola de vidro? *(Era um lugar interessante, saudável, necessário etc.?)*
- c) O que significa o vidro? O que ele representa ou simboliza?
- d) Por que as meninas recebiam vidros menores que os vidros dos meninos?
- e) Por que Firuli permanece na escola sem o vidro? Seu comportamento influencia os demais alunos? Justifique.
- f) Por que S. Hermenegildo dispensou o uso dos vidros?

Os questionamentos iam sendo apresentados um a um aos alunos, e, conforme eles respondiam, procedíamos com as perguntas na sequência. Em algumas situações, precisávamos reformular a pergunta para que auxiliássemos o aluno nesse percurso

interpretativo. Essa reformulação era necessária quando as perguntas envolviam a construção de representações coerentes do texto literário, conforme transcrevemos no trecho a seguir.

P: O que significa o vidro? O que ele representa ou simboliza?

(silêncio)

P: Eim, gente?! O que pode representar esse vidro no texto?

A1: Não sei, eu não entendi.

P: Não entendeu a pergunta ou o não compreendeu o texto?

A1: O texto!

P: Gente, os textos literários estão repletos de recursos expressivos, como símbolos, alegorias que são representações de ideias, da realidade ... A Bíblia, por exemplo, é um livro cheio de alegorias, quer dizer, é um livro com narrativas e nessas narrativas, temos muita simbologia, alegorias, comparações, metáforas... recursos de expressão. Certo? Deu pra entender?

(Alguns alunos responderam afirmativamente balançando a cabeça)

P: Então, o que poderia ser ou significar esse vidro que mantinha os alunos dessa escola presos?

A3: Seria o medo, tia?

P: Medo de quê ou de quem?

A3: Do diretor, sei lá.

P: Gente, houve um tempo em que os alunos não tinham liberdade, espaço, vez, voz na escola ... Um tempo em que os professores eram autoritários, rígidos ...

A7: Ainda hoje tem desses ...

A3: Ah, e como tem, viu?

P: Desses o quê?

A7: Tem professor que a gente não olha nem de lado que ele já manda a gente sair...

P: Pronto! Como vocês se sentem nessas aulas em que os professores são mais rígidos? Será que vocês se sentiriam como os alunos da escola do texto?

A12: Ah, sim.

Nesse trecho, demonstramos como o uso da mediação pode possibilitar que o aluno estabeleça uma relação entre o texto e a experiência ou o conhecimento de mundo a fim de construir uma representação coerente para os sentidos estabelecidos no campo literário. As perguntas funcionaram como suporte para o aluno preencher as lacunas do texto a fim de desenvolver sua compreensão leitora.

Nessa interlocução, fica evidente que a leitura e a produção de sentidos são atividades orientadas por nossa bagagem sociocognitiva (KOCH; ELIAS, 2006, p. 21), demandando interação para acessarmos algumas informações textuais. Consideramos que

parte dos alunos soube aproveitar o diálogo estabelecido com a professora ao conectar o texto a uma experiência de vida, um fato, já que os registros escritos do círculo de leitura da função “conector” nos revelaram que os grupos G2, G4 e G7 apresentaram conexão com situações referentes à escola, aos professores e às provas, conforme evidenciamos nas seguintes respostas:

G2:
Sim, quando temos medo de um professor e ficamos travados no nosso lugar, igual na história.

G4:
O vidro é com uma prisão; tem professor rígido, uma atividade difício ou até mesmo uma prova.

G7:
Sim, por que as escolas antigamente eram muito rígidas e se não aprendese a matéria apanhava na mão com um pedaço de madeira que parecia uma régua.

As representações construídas pelos alunos “conectores” se aproximam das pistas dadas pela professora no momento de interação coletiva, anterior a essa interação nos grupos, entre os alunos. Os grupos G2 e G4 conseguem estabelecer uma conexão pessoal ao conto, enquanto G7 enuncia uma conexão plausível, mas sem associá-la a uma experiência pessoal ou a um momento da vida de um dos integrantes do grupo.

Os grupos G1, G3, G5 e G6 não conseguiram estabelecer uma conexão satisfatória entre o texto e um fato ou momento da vida, conforme vemos nas respostas a seguir:

G1:
Senti medo quando fiz minha primeira apresentação de violão na escola, fiquei bem nervoso!

G3:
Na minha opinião, o texto, o assunto do texto, não tem nada a ver com a minha vida pessoal. [sic]

G5:
Muitas pessoas são muito sozinhas e acabam ficando tristes e depressivos. São tão sozinhos que parecem viver em vidro.

G6:
A gente esta preso em um vidro sem poder enxergar a realidade. A realidade está oculta.

Percebemos que G3, embora tenha compreendido a instrução da tarefa, prefere não respondê-la, talvez por falta de motivação para responder a atividade, pelas conversas que não se relacionavam à tarefa (como veremos adiante), ou, ainda, porque os integrantes do grupo não vivenciaram a experiência trazida pelo conto. Os grupos G1, G5 e G6 apresentam conexões que não traduzem a expectativa de resposta, que consistia em perceber ou relacionar o vidro ao controle que algumas pessoas ou instituições exercem sobre os demais indivíduos.

Houve uma leitura superficial do conto, detendo-se em aspectos não relevantes para a apreensão total da história.

De certa forma, os alunos apresentaram dificuldade para responder às questões dos círculos de leitura, o que nos foi informado pelos instrumentais dos grupos G5 e G7, quando responderam às questões referentes ao processamento de grupo: “Caso tenham encontrado dificuldades na realização das atividades, conseguiram superá-las? Como?” Ambos os grupos afirmaram ter dificuldades, mas informaram, também, que recorreram ao texto para tentar resolvê-las. Vejamos:

G5:

Sim, lendo o texto.

G7:

Na realidade foi um pouco difícil interpretar o texto, mas conseguimos lendo duas vezes.

Os integrantes dos grupos G5 e G7 enunciam, no processamento de grupo, a dificuldade encontrada por eles na realização das atividades interpretativas, dando-nos um indicativo da capacidade (ou tentativa) de regulação do processo de ensino e aprendizagem vivido por esses alunos. Os demais grupos realizaram um processamento de grupo em que relatam que não tiveram dificuldades durante a execução da tarefa, embora o desempenho deles contradiga a sua manifestação.

De modo geral, atribuímos as dificuldades dos alunos na realização das tarefas do círculo de leitura à ausência de conhecimentos prévios e à recorrência de práticas de leitura superficiais, em que os alunos são levados a identificar informações explícitas, sem buscar os sentidos mais profundos dos textos. Podemos afirmar que, durante a interação com a professora, essas dificuldades em estabelecer conexões ou em ativar o conhecimento prévio foram atenuadas pelas pistas que iam sendo fornecidas na mediação, o que confirma que a abordagem do texto literário na escola demanda a condução do professor para que os alunos desenvolvam as habilidades necessárias à compreensão.

Dessa forma, consideramos a mediação, de certa forma, produtiva, uma vez que alguns alunos conseguiram aproveitar o diálogo que desenvolvemos durante a condução para tentarem preencher as lacunas do texto literário, embora sem muito sucesso, às vezes. Esse *insucesso* pode ser consequência do comportamento extremamente passivo ao qual os alunos foram submetidos durante sua trajetória escolar.

3.3.1.2 Interação entre os alunos nos grupos de AC

Quanto à interação entre os alunos, os dados coletados dos instrumentais que eles preencheram e da nossa observação evidenciam que, de modo geral, os aprendizes conseguiram realizar as atividades, ainda que a maioria não tenha conseguido estabelecer a cooperação, no que se refere a solicitar e a dar ajuda e apoio mútuos para superarem as dificuldades encontradas. Observamos que a maioria dos alunos trabalhou individualmente, embora a tarefa dos círculos de leitura se caracterizasse por uma interdependência positiva de papéis.

Dos sete grupos, dois grupos, G1 e G3, não conseguiram concluir a tarefa, que consistia em entregar à professora o instrumental do círculo de leitura preenchido¹³ (meta coletiva). Alguns integrantes dos referidos grupos não se engajaram para realizar a atividade e participar da oficina de leitura, o que pode ter afetado o interesse dos demais alunos. Embora tenhamos realizado a formação dos grupos heterogêneos através de sorteio, duas duplas de amigos se encontraram nos grupos G1 e G3. Particularmente, no G3, observamos que a funcionalidade do grupo foi comprometida pelas conversas e brincadeiras da dupla de amigos.

Os cinco outros grupos, G2, G4, G5, G6 e G7, completaram sua atividade, compartilharam algumas informações, embora tenham sido pouco cooperativos, o que pode ser evidenciado nas seguintes manifestações:

G2:

A12: Tiaaa, eu já terminei, posso tomar água?

P: E o seu grupo já concluiu o círculo de leitura?

A12: Eu, já!

P: Mas a tarefa é coletiva, de todo o grupo. Só termina, quando todos concluírem.

G6:

[A10, com fones, ouvindo música do celular]

P: Você pode guardar o celular?

A10: Mas eu já terminei a minha parte.

P: A tarefa é coletiva. Será que os seus colegas não estão precisando de sua ajuda?

Estamos cientes de que a cooperação é um processo, por isso demanda um certo tempo para que se estabeleça nas relações entre os sujeitos. Nosso intuito é verificar se há indícios, nas atividades realizadas em grupo, de comportamentos propensos à cooperação e à solidariedade. Dessa forma, identificamos os G4 e G7 como grupos cujos integrantes se

¹³ Instrumental da tarefa do círculo de leitura disponível na seção 3.2.1 deste capítulo, p. 41.

mantiveram focados durante a maior parte do tempo na realização da atividade individual, pouco se distraíndo durante o compartilhamento do círculo de leitura e durante o registro das respostas no instrumental. Ao observarmos esses grupos trabalhando, apontamos atitudes que prevaleceram na interação que indicam uma cooperação ainda incipiente, como no momento em que o *coordenador* do G7 pergunta aos integrantes do grupo se eles haviam entendido a instrução da tarefa. Nesse momento, ainda que intuitivamente, o aluno-coordenador põe em prática a interação promotora. Ademais, os integrantes do grupo G4 demonstraram nas interações, habilidades sociais, trabalhadas e estimuladas em oficina anterior que não consta no *corpus* desta intervenção, como saber ouvir, esperar a hora de falar, moderar a altura da voz etc.

3.3.2 Análise da atividade 3

Participaram dessa oficina 24 alunos, formando 8 grupos (G) de 3 integrantes.

3.3.2.1 Mediação docente para compreensão do texto literário

As atividades interpretativas do conto “Entre a espada e a rosa” foram elaboradas para que os alunos não só pudessem estabelecer relação entre os contos de fadas tradicionais e os contemporâneos, mas também para que refletissem sobre a representação feminina nas produções literárias e no cotidiano. No entanto, o conhecimento de mundo dos alunos ampliou as possibilidades de leitura, levando-os a produzir seu próprio discurso de compreensão desse objeto plurissignificativo da linguagem, o texto literário.

Nossas experiências podem contribuir ou não para a construção de uma leitura coerente, cabendo ao leitor mais experiente, nesse caso o professor, mediar o processo para que o leitor menos experiente, o aluno, não se perca ao produzir um discurso incompatível com o texto literário. No trecho do diálogo que transcrevemos a seguir, percebemos que o jovem leitor constrói um sentido plausível para o texto a partir de sua vivência.

P: Podemos relacionar o conto lido ao cotidiano ou realidade?

A3: Sim.

P: Em que aspectos?

A3: Quando seus pais não te aceitam.

P: Sim. Por que alguns pais não aceitam os filhos?

A7: Porque não aceitam como a gente é, o que a gente quer fazer...

Desenvolver atividades de leitura significativas envolve a escolha de textos também significativos que despertem no leitor emoções, sentimentos. Petit (2009, p. 108) afirma que os textos abrem caminhos para a interioridade, território inexplorado de afetividade, das emoções e sensibilidade. Nessa perspectiva, podemos dizer que a leitura desse conto suscitou interesse imediato na turma, ora pelas referências inevitáveis às séries baseadas em contos fantásticos (como *Games of Thrones* ou *Once Upon a Time*), ora pelas referências à liberdade, à autonomia, à realização pessoal, às escolhas, às perdas etc., o que podemos exemplificar a partir das conexões realizadas pelos alunos nos círculos de leitura. Vejamos, a título de exemplo, o registro do grupo G8 quanto à função do conector nos círculos de leitura que consistia em relacionar o texto a uma canção ou aos versos de canção e a um fato ou um momento da vida.

(G8)

Tudo que eu precisava era provar pra todo mundo que eu não precisava provar nada para ninguém (sic) – Legião Urbana.¹⁴

Quando lhes perguntamos por que escolheram essa canção para associá-la ao texto, o “conector” do grupo respondeu conforme transcrevemos a seguir:

A10: Porque a princesa teve que provar pras pessoas quem ela era.

(P) A princesa tinha que provar quem era ela ou o que ela era capaz de fazer, independente da sua barba ou do seu corpo feminino? Quantas vezes somos julgados ou definidos por nossa aparência? Isso é bom ou é ruim?

Embora A10 não tenha conseguido enunciar uma relação coerente do trecho da canção escolhida à situação da princesa do conto, percebemos certa pertinência nessa resposta, quando nos colocamos na perspectiva do leitor iniciante, no caso, a aluna. Assim, consideramos que o desejo da princesa era viver de tal modo que não precisasse provar nada a ninguém, já que ela *teve que provar pras pessoas quem era*, na perspectiva de A10. As situações conflitantes, às quais a princesa foi submetida pelas circunstâncias, funcionavam como uma espécie de “provação” na interpretação da aluna.

¹⁴ Podemos observar que a transcrição que os alunos fazem da letra da canção “Quase sem querer” não corresponde à letra original (“Quando o que eu mais queria era provar pra todo o mundo [...]”), o que não compromete o efeito de sentido pretendido pelos integrantes do grupo.

Acreditamos que o conhecimento de mundo dos alunos, que se manifestou a partir da interação com o texto, mediada pela professora, permitiu a (re)construção ativa e colaborativa de sentidos do texto literário (COSSON, 2014, p. 147). Reconhecemos o esforço e o engajamento dos alunos na produção de sentidos dessa interlocução, por isso buscamos ampliar os sentidos dessa leitura, através de perguntas que os levassem a questionar e argumentar com base no texto literário e na sua própria interpretação.

3.3.2.2 Interação entre os alunos nos grupos de AC

Dos 8 grupos (G) formados, identificamos que os grupos G1, G6 e G8 conseguiram cumprir a meta coletiva, que consistia em entregar o instrumental com as respostas sobre os círculos de leitura¹⁵. Vejamos as respostas compartilhadas pelo G6:

G6:

A22 (conector): A Vandinha, em meio as dificuldades, ela nunca desistiu, hoje ela dorme com o Senhor, mas deixou um ótimo legado. Vandinha é a mãe de A14.

A29 (iluminador): O último parágrafo nos deixou meio confusas, dá um suspense. O que vai acontecer? (*transcrevem o seguinte trecho*: “E, arrastando a cauda de veludo, desceu as escadarias que a levariam até o Rei, enquanto um perfume de rosas se espalhava no castelo.”)

A14 (perfilador): Rei – uma pessoa, com postura autoritária, rude, mandão;

Princesa – uma pessoa, perseverante, que nunca desistiu.

Jovem Rei – uma pessoa amigável, gentil.

A pertinência das respostas dos círculo de leitura do G6 nos permitem afirmar que o grupo foi bem-sucedido nas representações que construíram a partir do diálogo que estabeleceram com o texto literário. A22 consegue relacionar a história da princesa do conto à história de vida da mãe de A14, ao inferir um aspecto da personalidade da princesa que se aproxima de um traço da personalidade de uma pessoa que ele conheceu.

Os grupos G2, G3, G4, G5 e G7 entregaram o instrumental parcialmente preenchido, sendo o G3, o grupo que apresentou o pior rendimento na oficina. Dos três integrantes do grupo G3, somente A23 realizou sua tarefa, sem, contudo, exercer a função que lhe fora atribuída na AC, que consistia em orientar os demais integrantes para realizar as atividades e para o processamento de grupo; enquanto A13 e A34 conversavam e usavam o celular durante a oficina. Dialogamos com os integrantes do grupo para saber o motivo do

¹⁵ Instrumental do círculo de leitura disponível na seção 3.2.3 deste capítulo, p.49-50.

desinteresse na atividade e vimos que aquela formação de equipe não havia favorecido os integrantes.

Na contramão do que observamos com o grupo anterior, identificamos que os integrantes dos grupos G6 e G8 interagiram entre si de modo produtivo, o que evidenciamos não só pelo instrumental com a meta coletiva, mas também pela participação ativa na atividade do círculo de leitura. Verificamos que os integrantes desses grupos estabeleceram entre si uma boa comunicação e ajuda mútua, demonstrando responsabilidade individual e com o grupo ao desempenharem seus papéis dos círculos de leitura e da AC.

Os *coordenadores* dos referidos grupos, imbuídos nas funções da AC, instruíram satisfatoriamente os demais integrantes, o que pode ser inferido a partir das atitudes observadas em ambos os grupo, como: os integrantes conversando sobre aspectos relevantes do texto, respeitando o turno da fala, sem sobrepor ou interromper, quem estava falando. Nesses dois grupos, além de identificarmos liderança em A14 e A32, alunas na função de *coordenador*, as demais integrantes, A22 e A29 no G6 e A3 e A10 no G8, demonstraram posturas ativas, o que podemos constatar da observação da seguinte situação: integrantes de G8, após ouvirem o perfil que A10 (perfiladora) traçou para as personagens, discordam de um aspecto, sem rejeitar a possibilidade de resposta dada pela aluna, negociam quanto às tarefas a serem realizadas, o que evidencia uma postura mais ativa por parte do alunos.

Percebemos que a atuação dos alunos foi decisiva na funcionalidade dos grupos que integravam. Ressaltamos ainda que, apesar do sorteio para a formação dos grupos heterogêneos, o G6 manteve em sua composição alunos com perfis semelhantes no que se refere ao rendimento escolar satisfatório, o que pode justificar o bom desempenho desse grupo no círculo de leitura. Distintamente, nos grupos G1 e G8, os integrantes apresentavam diferentes perfis, com alunos assíduos e faltosos, com bons rendimentos acadêmicos e com baixos rendimentos, etc. Dessa forma, acreditamos que a heterogeneidade presente nesses grupos favoreceu aos alunos que apresentavam alguma desvantagem acadêmica ou demonstravam timidez, por ter lhes proporcionado uma interação didática que prevê não só o desenvolvimento de habilidades discursivas, mas também habilidades sociais relacionadas ao trabalho em grupo.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Apostar? Não sabemos se já se jogou tudo ou se nada foi jogado. Nada é certo, principalmente o melhor, mas inclusive o pior. É dentro da noite e do nevoeiro que precisamos jogar.

MORIN, E. *Para sair do século XX*, p. 36.

Chegamos até aqui com mais incertezas do que certezas, com uma sensação de inacabamento, de que ainda temos muito a fazer, a refletir e a observar. No entanto, precisamos encerrar uma etapa de trabalho e enunciar, por ora, nossas considerações finais. É nessa perspectiva de incertezas, conforme o pensamento de Morin, que encaramos os resultados que obtivemos desta intervenção.

Retomamos, assim, nossa motivação inicial para elaboração e desenvolvimento desta pesquisa, que consistia em desenvolver a competência leitora dos nossos alunos, através de práticas inovadoras de leitura do texto literário numa abordagem de AC a fim de conduzir nosso olhar sobre os achados que por ora se revelam na análise que apresentamos de duas atividades didáticas, cujas interações entre os sujeitos participantes é representativa do que aconteceu durante as cinco oficinas de leitura desta intervenção.

Nessa breve análise, pudemos confirmar que os procedimentos da AC facultam momentos de interação profícuos para discussões sobre aspectos relevantes do texto literário, produzindo uma leitura mais densa, aprofundada. Estamos cientes de que um leitor não se forma de um ano para outro, muito menos em cinco oficinas de leitura. No entanto, não podemos negar que a AC dispõe de estrutura capaz de possibilitar e potencializar a aprendizagem dos alunos.

Considerando essa estrutura, analisamos a mediação docente e a interação entre alunos nos grupos de AC.

Quanto à mediação docente para a compreensão do texto literário, julgamos que resultou numa interação produtiva por parte de alguns alunos com o objeto de leitura. O uso de estratégias de leitura durante essa interação contribuiu nesse processo interpretativo. Atribuímos à nossa condução e aos nossos estímulos docentes uma participação mais efetiva de alguns alunos nas atividades interpretativas orais. Na oficina 1, do conto “Quando a escola é de vidro”, as dificuldades dos alunos na construção de uma representação coerente para o *vidro* podem ser explicadas por uma leitura desatenta em relação às pistas textuais, provavelmente, resultado de práticas leitoras superficiais, e pela ausência de conhecimentos prévios.

Na interação professora-alunos, utilizamo-nos constantemente de questionamentos, de exemplos, para que os alunos acionassem seus conhecimentos de mundo, o que os auxiliaria na compreensão do texto literário. Mas, em algumas situações, sentimos alguns alunos desconfortáveis com a nova dinâmica da sala de aula que lhes exigia uma postura mais ativa e maior participação nas atividades. Esses mesmos alunos também resistiam ao critério de heterogeneidade dos grupos, afirmando que terminariam a tarefa de *forma rápida*, se estivessem no grupo com pessoas *mais próximas*. Disse-lhes que nosso objetivo não era que os alunos terminassem a tarefa rapidamente, mas que realizassem a tarefa cooperativamente, dentro do prazo estabelecido, com a participação de todos e que todos os integrantes do grupo fossem beneficiados da interlocução que surgira entre eles.

No que refere à interação nos grupos da AC, observando os cinco elementos que compõem a sua prática, nossas expectativas relacionavam-se a comportamentos propensos à cooperação e à solidariedade, nas atividades desenvolvidas em grupo, uma vez que o pouco tempo/espço dos quais dispomos para a realização desta intervenção não nos permitia ter altas expectativas quanto ao desempenho dos grupos cooperativos. Esperar que os grupos formados entre adolescentes, sem as experiências ou maturidade necessárias para vivenciar a AC a contento, tivessem boa performance ou funcionalidade seria, no mínimo, imprudente da nossa parte, enquanto professora e pesquisadora. A AC é processual, demandando um tempo para que os alunos, cada um a seu ritmo, insira-se nesse contexto de aprendizagem e colaboração.

É evidente que acreditamos no potencial transformador da AC, no que tange não só à aprendizagem do aluno, mas também ao desenvolvimento de práticas colaborativas e solidárias entre eles; entretanto, precisamos adequar ou equilibrar nossas expectativas ao contexto de aplicação dessa proposta e aos participantes, para que não nos precipitemos ao inferir sobre a eficácia ou não da intervenção.

Ao ler as respostas atribuídas às funções do círculo de leitura, destacamos, inicialmente, o que eles não conseguiram fazer, o que nos desestimulou um pouco pelo quantitativo de grupos que não respondeu/interagiu satisfatoriamente, no que se refere à compreensão. Questionamos se a metodologia empregada traria os benefícios que esperávamos para os alunos. No entanto, vimos a necessidade de ampliar nosso campo de visão sobre os dados e adotar a perspectiva do aluno para interpretar suas respostas.

Nesse sentido, interpretamos que as dificuldades dos alunos se relacionavam a algumas habilidades inferenciais, necessárias à atividade do círculo, ainda não adquiridas ou desenvolvidas, uma vez que as tarefas que precisavam comumente realizar após a leitura em

classe consistia em buscar informações do texto. Também podemos relacionar o desempenho nessas atividades a uma maior ou menor motivação dos alunos para a leitura, o que pode explicar as conversas, a falta de interesse e de engajamento por parte de alguns alunos.

Nesse sentido, reiteramos o quanto a heterogeneidade dos grupos, pressuposto da AC, é relevante para desenvolver situações efetivas de aprendizagem, uma vez que possibilita a discussão entre os alunos com diferentes perfis. Entretanto, observamos que, para obtermos mais benefícios a partir dessa formação heterogênea dos grupos, é importante conhecer os alunos, para que possamos equilibrar ou equacionar essa divisão, evitando o (des)favorecimento de determinados grupos, como relatamos acima. Identificamos que alguns grupos se favoreceram e/ou foram prejudicados pela formação, o que consideramos normal dentro desse experimento, pelas condições e pelo tempo que dispomos para realizar esta intervenção.

Dessa forma, orientamos aos professores que pretendem promover ações didáticas em AC, que, ao conhecerem seus alunos, o que pode levar certo tempo, dependendo da quantidade de turmas em que esteja lotado, promova uma formação de equipe heterogênea baseada em critérios, a partir da observação do comportamento e do desempenho dos alunos, no que se refere à realização das atividades propostas e à presença dos cinco elementos da AC. Como dissemos, nesta intervenção, promovemos uma formação heterogênea, sem contudo, considerar tais critérios, porque não os tínhamos inicialmente, para garantir uma formação que potencializasse o aprendizado dos alunos. Se pudessemos realizar uma nova etapa para esta intervenção, convidaríamos os alunos que interagiram de modo produtivo com o texto literário, mas também que demonstraram comportamentos propensos à cooperação e à solidariedade na execução das tarefas e na relação com os demais indivíduos, para assumirem a função de *coordenador* nos grupos, por um tempo determinado, podendo ser um mês ou um pouco mais, por exemplo. Os demais integrantes do grupo poderiam ser recrutados através de sorteio, podendo dividir entre eles as outras funções determinadas para atividade planejada. Esses grupos poderiam trabalhar juntos mensalmente ou semanalmente, conforme os objetivos de ensino, visando sempre promover situações de aprendizado para os alunos.

Quanto ao letramento literário na escola, a proposta que aqui apresentamos na abordagem da AC foi planejada para um contexto específico de sala de aula do ensino fundamental, cujo objetivo principal era promover o diálogo do aluno com o texto literário, através de atividades que estimulavam a interlocução.

Em novembro, compartilhamos nossa experiência com os professores de língua portuguesa da escola Dr. Ubirajara, numa manhã muito produtiva de interação, em que

apresentamos sugestões didáticas para uma abordagem do texto literário em sala de aula com ênfase em habilidade de leitura. Nosso intuito era de que as ações didáticas iniciadas nesta intervenção não fossem encerradas naquele momento, porque sabíamos que elas constituíam etapa importante no propósito de formar o jovem leitor do texto literário.

Consideramos que esta intervenção abriu caminhos importantes a partir do que nos propomos a fazer, apesar das dificuldades encontradas. Colocar os alunos reunidos em pequenos grupos para conversarem sobre aspectos relevantes do texto literário é um grande avanço, principalmente num contexto em que a interlocução entre os sujeitos – professores e alunos – ainda não é efetiva e as práticas de leitura predominante fogem a um evento comunicativo, limitando-se a localizar informações que ficam na superfície do texto. Tanto os procedimentos da AC quanto a perspectiva de leitura adotada nesta intervenção elevam o aluno/leitor a uma postura mais ativa, mais protagonista, na (re)construção do conhecimento. Dessa forma, acreditamos que deixamos nossa contribuição ao planejar e implementar situações didáticas que permitissem uma interação maior não só entre indivíduos, mas também com o texto literário. Esperamos que os contratempos do percurso que aqui relatados não inviabilizem ou desencorajarem os docentes que busquem trabalhar com essa abordagem, mas que lhes orientem o planejamento de ações didáticas, mobilizando as informações e recursos necessários para uma implementação satisfatória de novas práticas para a sala de aula.

REFERÊNCIAS

- ANDRADE, C. N. R. **Aprendizagem cooperativa**: estudo com alunos do 3.º CEB. 2011. 239f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Instituto Politécnico de Bragança, Bragança, SP, 2011. Disponível em: <https://bibliotecadigital.ipb.pt/bitstream/10198/6157/1/DISSERTACAO_FINAL.pdf>. Acesso em: 18 out. 2016.
- ANTUNES, I. **Análise de textos**: fundamentos e práticas. São Paulo: Parábola, 2010.
- BARTHES, R. Escrever a leitura. In: _____. **O rumor da língua**. São Paulo: Brasiliense, 1988, p. 40.
- BORTONI-RICARDO, S. M. **O professor pesquisador**: introdução à pesquisa qualitativa. São Paulo: Parábola, 2008.
- BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. **Parâmetros curriculares nacionais de língua portuguesa**: introdução aos parâmetros curriculares nacionais. Brasília: MEC, 1997, 67p.
- _____. Ministério da Educação e do Desporto. **Parâmetros curriculares nacionais de língua portuguesa**: 3º e 4º ciclos. Brasília: MEC, 1998.
- _____. Ministério da Educação. **Base nacional comum**: proposta preliminar: 2ª revisão. Brasília: MEC, 2016.
- CARVALHO, F. V. **Trabalho em equipe, aprendizagem cooperativa e pedagogia da cooperação**. São Paulo: Scortecci, 2015.
- CASTRO, M. L. A.; TORGA, V. L. M. A alusão e a constituição do leitor em *Por parte de pai*, de Bartolomeu Campos Queirós. In: CONGRESSO NACIONAL DE LINGUAGENS E REPRESENTAÇÕES: LINGUAGENS E LEITURAS, 1.,; ENCONTRO NACIONAL DA CÁTEDRA UNESCO DE LEITURA, 3., 2009. Ilhéus. **Anais...** Ilhéus, BA: [s.n.], 2009, p. 1-7.
- CEARÁ. Governo do Estado. Secretaria de Educação. **Foco no IDEB**. Fortaleza: SEDUC, 2017.
- _____. Secretaria da Educação. Coordenadoria de Protagonismo Estudantil. **Protagonismo Estudantil**. Disponível em: <<http://migre.me/qxLx7>>. Acesso em: 05 fev. 2017.
- COSSON, Rildo. **Letramento literário**: teoria e prática. São Paulo: Contexto, 2006.
- _____. **Círculos de leitura e letramento literário**. São Paulo: Contexto, 2014.
- DEMO, P. **Professor do futuro e reconstrução do conhecimento**. 6. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2009.
- DÍAZ-AGUADO, M. J. **Educação intercultural e aprendizagem cooperativa**. Porto, Portugal: Porto, 2000.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa.** 8. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FONTES, A.; FREIXO, O. **Vygotsky e a aprendizagem cooperativa: uma forma de aprender melhor.** Lisboa: Horizonte livros, 2004.

JOHNSON, D. W.; JOHNSON, R. T.; HOLUBEC, E. J. **El aprendizaje cooperativo en el aula.** Buenos Aires: Paidós, 1999. Disponível em:
<[KOCH, I. G.; ELIAS, V. M. **Ler e compreender: os sentidos do texto.** São Paulo: Contexto, 2006.](http://s3.amazonaws.com/academia.edu.documents/33597188/El_aprendizaje_cooperativo_en_el_aula.pdf?AWSAccessKeyId=AKIAJ56TQJRTWSMTNPEA&Expires=1477177515&Signature=0CcNEM5pKx5hjYcAXA8oSPHKRm8%3D&response-content-disposition=inline%3B%20filename%3DEl_aprendizaje_cooperativo_en_el_aula.pdf.>
Acesso em: 22 out. 2016.</p>
</div>
<div data-bbox=)

LOIS, L. **Teoria e prática da formação do leitor: leitura e literatura na sala de aula.** Porto Alegre: Artmed, 2010.

LOPES, J.; SILVA, H. S. **Aprendizagem cooperativa na sala de aula: um guia prático para o professor.** Lisboa: Lidel, 2009.

MARCUSCHI, L. A. **Produção textual, análise de gêneros e compreensão.** São Paulo: Parábola, 2008.

MARTINS, G. V. **Estratégias metacognitivas de leitura na interação com contos: a percepção do discurso universal no texto literário.** 2017. 172 f. Dissertação (Mestrado em Artes e Comunicação) – Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2017. Disponível em:
<https://repositorio.ufpe.br/bitstream/handle/123456789/19994/disserta%C3%A7%C3%A3o_GERDNA_2017.pdf?sequence=1>. Acesso 15 jan. 2018.

MIZUKAMI, M. G. N. **Ensino: as abordagens do processo.** São Paulo: E.P.U., 2014.

MONTEIRO, B. C. B. **A perspectiva sociocognitiva da referência na abordagem didática do texto: implicações na percepção do leitor aprendiz.** 2014. 207f. Dissertação (Mestrado em Linguística aplicada) – Universidade Estadual do Ceará, Fortaleza, 2014. Disponível em:
<<http://www.uece.br/posla/dmdocuments/DISSERTA%C3%87%C3%83O%20BENEDITA.pdf>> . Acesso em: 12 jan. 2017.

MOREIRA, J. I. D. **A aprendizagem cooperativa: aplicação ao 8º ano de escolaridade na disciplina de história.** 2012. 126f. Dissertação (Mestrado em Ensino de História e Geografia) - Faculdade de Letras, Universidade do Porto, 2012. Disponível em: <<http://repositorio-aberto.up.pt/bitstream/10216/66463/2/tesemestjoanamoreiraaprendizagem000193258.pdf>>
Acesso em: 12 jan. 2017.

MOURA, A. C. C.; MELLO, D. M. Aprendizagem cooperativa no ensino médio: histórias de quem conviveu com essa abordagem de ensino. **Entrepalavras**, Fortaleza, v. 07, p. 533-549, 2017. Disponível em: <<http://www.entrepalavras.ufc.br/revista/index.php/Revista/article/view/763>>. Acesso em: 03 out. 2017.

OLIVEIRA, A. M. A. **A aprendizagem cooperativa no ensino-aprendizagem de história e geografia no 3º ciclo do ensino básico e ensino secundário**. 2015. 103f. Dissertação (Mestrado em Educação) –Departamento de Ciências da Educação, Universidade dos Açores, Açores, 2015.

PEREIRA, J. A.; SILVA, M. V. Letramento literário como prática de provocação ao leitor. In: CONGRESSO INTERNACIONAL DE LEITURA E LITERATURA INFANTO-JUVENIL, 3., 2012. Porto Alegre. **Anais...** Porto Alegre: [s.n.], 2012, p. 1-11. Disponível em: <<http://ebooks.pucrs.br/edipucrs/anais/IIICILLIJ/Trabalhos/Trabalhos/S9/jaquelaniapereija.pdf>>. Acesso em: 18 out. 2017.

PETIT, M. **A arte de ler ou como resistir à adversidade**. São Paulo: [s.n.], 2009.

RIOS, S. I. A. Formação de leitores proficientes. In: PEREIRA et al (Org.). **Literatura e formação de leitores**. Campina Grande, PB: Bagagem, 2008, p. 93-104.

RODRIGUES, P. B. **Relatório de estágio apresentado à Escola Superior de Educação de Bragança para obtenção do grau de mestre em ensino do 1.º e do 2.º Ciclo do Ensino Básico**. 2012. 165f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Escola Superior de Educação – Instituto Politécnico de Bragança, Bragança, SP, 2012. Disponível em: <<https://bibliotecadigital.ipb.pt/bitstream/10198/7631/1/Aprendizagem%20cooperativa%20e%20m%20contexto%20de%20sala%20de%20aula.pdf>>. Acesso em: 08 jan. 2017.

SANTOS, M. C. S. C. **Aprendizagem cooperativa em matemática: um estudo longitudinal com uma turma experimental do novo programa de matemática do 2º ciclo do ensino básico**. 2011. 634f. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Ciências Humanas e Sociais, Universidade do Algarve, Algarve, 2011.

SOARES, M. Introdução: ler, verbo transitivo. In: PAIVA, Aparecida et al (Org.). **Leituras literárias, discursivos transitivos**. Belo Horizonte: Autêntica, 2008. p. 30-31.

SOUZA, M. B. D. A organização da interação professor-aluno em sala de aula: turnos e o par pergunta-resposta. 2013. 191f. Dissertação (Mestrado em Humanas, Letras e Artes) – Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2013. Disponível em: <http://bdtd.ibict.br/vufind/Record/UFRN_3f6c817d858f1fb4b2dfe0ebb1663e00>. Acesso em: 15 jan. 2018.

TERZI, S. B. **A construção da leitura: uma experiência com crianças de meios iletrados**. 4. ed. Campinas, SP: Pontes, 2014.

TORRES, P. L.; ALCÂNTARA, P. R.; IRALA, E. A. F. Grupos de consenso: uma proposta de aprendizagem colaborativa para o processo de ensino-aprendizagem. **Revista Diálogo Educacional**, v. 4, n. 13, p. 129-145, 2004.

TORRES, P. L.; IRALA, E. A. F. Aprendizagem colaborativa: teoria e prática. In: TORRES, P. L. (Org.). **Complexidade: redes e conexões na produção do conhecimento**. Curitiba: Senar, 2014, p. 61-93.

APÊNDICE

APÊNDICE A – Manual



UNIVERSIDADE ESTADUAL DO CEARÁ
CENTRO DE HUMANIDADES
MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS – PROFLETRAS

COMPETÊNCIA COMUNICATIVA NO CONTEXTO DA APRENDIZAGEM
COOPERATIVA: IMPLICAÇÕES NO TRABALHO COM O TEXTO
LITERÁRIO NO ENSINO FUNDAMENTAL

RAVENA RÉGIA DE SOUSA BARBOSA

FORTALEZA – CEARÁ

2018

APRESENTAÇÃO

Prezado(a) professor(a),

Nossa experiência no ensino de língua portuguesa na educação básica nos revela que as práticas de leitura que se realizam na escola ainda estão distantes de promover o acesso a diversos bens artístico-culturais da sociedade, principalmente àqueles que se realizam através da escrita. Nesse cenário, nosso desafio, enquanto professoras e professores de língua portuguesa, é possibilitar aos nossos alunos situações de aprendizagem que lhes permitam não só ampliar a competência comunicativa, mas também favorecer a formação do leitor literário. Para tanto, é imperativo, muitas vezes, repensar e revisar nosso *modus operandi* e os objetivos de ensino da língua portuguesa.

Dessa forma, a partir de uma proposta de intervenção pedagógica, no âmbito do Profletras, elaboramos este manual didático objetivando subsidiar o fazer docente no que se refere ao desenvolvimento de atividades de leitura como eventos comunicativos, ampliando, dessa forma, a competência leitora dos alunos. Para tanto, sugerimos que as práticas de leitura aconteçam numa abordagem de *aprendizagem cooperativa*, metodologia que favorece a interação, de modo colaborativo e solidário, entre os jovens, estimulando a responsabilidade por seu aprendizado e participação proativa na escola.

Neste manual, apresentamos procedimentos e recursos de aprendizagem cooperativa para o desenvolvimento de práticas de leitura na escola, como uma atividade de produção de sentidos. Esperamos que este material possa estimulá-lo(a) a pesquisar e a desenvolver práticas de ensino de leitura mais significativas para os nossos alunos.

Um abraço.

Ravena Régia

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	86
1. Aprendizagem Cooperativa.....	87
2. Leitura, literatura e aprendizagem cooperativa	92
3. O trabalho com o texto literário na escola: contribuições para a formação do jovem leitor literário	94
4. Ações didáticas	97
PALAVRAS FINAIS	107

INTRODUÇÃO

O ensino de língua portuguesa que se efetiva na escola atende às necessidades dos aprendizes no que se refere a uma participação efetiva na sociedade? As práticas de leitura são motivadoras de um diálogo do leitor com o texto literário? Nossos alunos reúnem as habilidades sociais necessárias para uma interação que possibilite uma aprendizagem cooperativa?

Esses questionamentos suscitam reflexões e nos instigam a (re)pensar nosso fazer pedagógico em busca de orientações metodológicas que subsidiem a (re)elaboração de práticas que ampliem a capacidade de uso da língua pelo aluno, garantindo sua efetiva participação na sociedade. Nesse sentido, o documento de introdução aos *Parâmetros curriculares nacionais* (PCN) (1997, p. 63), no tópico “Interação e Cooperação”, afirma que um dos objetivos da escola é que os alunos aprendam a assumir a palavra enunciada e a conviver em grupo de maneira produtiva e cooperativa, sendo fundamentais as situações em que possam aprender a dialogar, a ouvir o outro e ajudá-lo, a pedir ajuda, aceitar críticas, explicar um ponto de vista, coordenar ações para obter sucesso em uma tarefa conjunta etc. As recomendações didáticas dos PCN quanto ao ensino estabelecem correlação, como veremos na seção seguinte, com os princípios da aprendizagem cooperativa, metodologia utilizada nas ações didáticas que compõem este manual.

1. Aprendizagem Cooperativa

Neste capítulo, tratamos do conceito de Aprendizagem cooperativa, suas características e elementos constitutivos e a técnica ou estratégia a ser exemplificada nesse manual.

A aprendizagem cooperativa (AC), consiste num método de ensino em que alunos reunidos em pequenos grupos estudam e se ajudam, mutuamente, a fim de solucionarem problemas, maximizando sua própria aprendizagem e a dos outros colegas. Os métodos ou estratégias de ensino apresentam procedimentos estruturados, conforme veremos adiante, voltados não só para o desenvolvimento cognitivo, mas também para o desenvolvimento de habilidades sociais pelos alunos (JOHNSON; JOHNSON; HOLUBEC, 1993, *apud* LOPES e SILVA, 2009).

Para o êxito das atividades propostas e, conseqüentemente, da aprendizagem dos alunos, a formação dos grupos de trabalho em AC constitui um fator relevante.

A recomendação é que, sempre que possível, os grupos de alunos sejam heterogêneos. Podem ser compreendidos como heterogêneos os grupos cujos participantes não compartilhem perfis semelhantes, afinidades e as mesmas referências quanto a gênero, rendimentos acadêmicos, valores, crenças, conhecimento de mundo etc.

A heterogeneidade dos grupos, em AC, é pressuposto porque a discussão entre estudantes com perfis distintos diversifica a reflexão, enriquecendo o debate, podendo resultar em maior funcionalidade de grupo e, portanto, maior aprendizagem (GONÇALVES, 2006).

Para que os grupos possam trabalhar cooperativamente, faz-se necessária a presença de cinco elementos inter-relacionados: a *interdependência positiva*, a *responsabilidade individual e do grupo*, a *interação promotora* ou *face a face*, as *competências sociais* e o *processamento de grupo* ou avaliação, conforme figura 1.

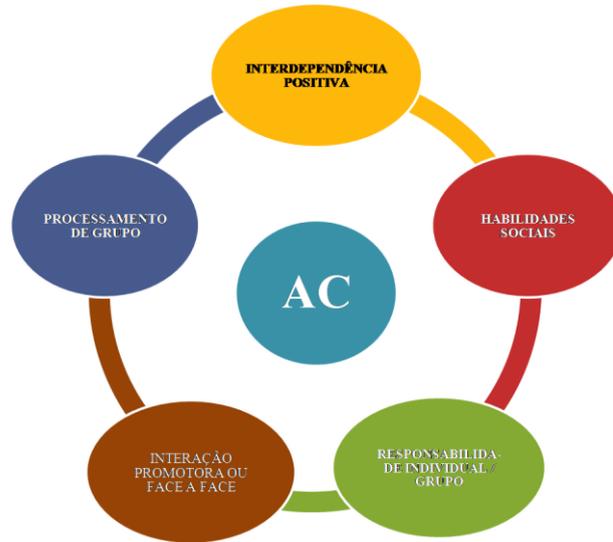


Figura 1 – AC – Interdependência de elementos (Elaboração própria)

A seguir, descrevemos os cinco elementos necessários à efetivação de atividades na abordagem da AC.

A interdependência positiva caracteriza-se por um sentimento de dependência mútua e positiva que pode vir a ser desenvolvida entre integrantes do grupo, por meio do estabelecimento de metas comuns, da atribuição de papéis ou funções a cada integrante e da divisão de tarefas e de recursos. Há o estabelecimento de corresponsabilidade, ou seja, o compromisso não só com a própria aprendizagem, mas também com a aprendizagem dos demais integrantes do grupo. Esse princípio é essencial para estruturar a cooperação entre os indivíduos, pois todos os membros do grupo devem ter tarefas distintas a serem realizadas.

Uma das estratégias utilizadas pelos docentes para desenvolver o princípio da interdependência é a divisão de informações entre os alunos do grupo. Cada integrante receberá uma parte da informação necessária para a realização da atividade. Os alunos deverão ler sua parte, apropriar-se da informação e explicá-la aos demais colegas que compõem o grupo. Evidencia-se a interdependência positiva no trabalho em grupo quando os integrantes compreendem que não se pode ter êxito sem que os demais componentes do grupo também tenham.

O segundo elemento da AC trata da responsabilidade individual e do grupo. Cada integrante será responsável por sua aprendizagem e deve ajudar os colegas do grupo a cumprirem com a sua parte na atividade para que todos aprendam e realizem a tarefa solicitada. Considerando-se o que dissemos sobre o princípio anterior, temos que cada aluno detém uma parte da informação para completar a tarefa; com base no segundo princípio, acrescenta-se que a responsabilidade individual reside em cada aluno estar ciente de sua

atribuição e realizá-la. Verifica-se a responsabilidade individual quando o grupo avalia o desempenho de cada integrante e esse resultado é transmitido ao grupo, que se organizará para dar apoio e incentivo a quem necessitar para executar a atividade (LOPES; SILVA, 2009, p 17). Uma estratégia possível para avaliar se esse princípio foi compreendido e posto em prática pelos alunos é a seleção aleatória de um integrante do grupo para explicar à turma o que aprendeu na realização da atividade ou solicitar que cada aluno explique à turma o que aprendeu durante a tarefa (OLIVEIRA, 2015).

O terceiro elemento da AC, a interação promotora ou interação face a face, é o princípio que oportuniza aos alunos promoverem o sucesso uns dos outros, ajudando-se, apoiando-se, encorajando-se e elogiando os esforços que todos realizam para aprender. É importante a disposição das cadeiras na sala para que os alunos se posicionem face a face. Essa interação pode ser feita através da solicitação de uma explicação oral de como resolver alguma situação-problema ou de como relacionar o que os alunos estão estudando com outros temas já lecionados anteriormente (LOPES; SILVA, 2009). Dessa forma, o grupo se fortalece a partir de estratégias que promovem uma interação positiva entre os integrantes.

As competências sociais, o quarto elemento da AC, consistem em ensinar aos alunos, através de estratégias colaborativas, competências interpessoais e grupais necessárias ao trabalho coletivo, como comunicar-se de forma clara, escutar ativamente, saber esperar a sua vez, elogiar os outros, partilhar materiais, pedir ajuda, ajudar os outros, encorajar os colegas, partilhar materiais e ideias etc. O trabalho em grupo é propício para o desenvolvimento dessas competências, através da interação.

O quinto elemento, o processamento de grupo, equivale a uma avaliação acerca do funcionamento do grupo. Os integrantes analisam não só se as metas foram cumpridas, a partir das regras definidas e do contrato de cooperação, mas também se as atitudes foram positivas ou negativas, e decidem sobre ações a serem mantidas ou modificadas visando à eficácia do grupo.

Professora, professor, você deve estimular o uso das competências sociais durante o processamento de grupo, principalmente, se a turma com a qual você pretende trabalhar tem pouca experiência na AC. As competências sociais, necessárias durante todas as etapas da AC, são imprescindíveis para promover maior integração/conexão entre os integrantes do grupo durante o trabalho cooperativo.

Inicialmente, essa divisão de funções ou distribuição de papéis pode ser realizada por você, professor/professora, até os estudantes demonstrarem autonomia e amadurecimento, em atividades da AC, para realizarem a organização interna de cada grupo, considerando os objetivos pretendidos e os procedimentos estruturados para determinada atividade.



A ausência de um desses princípios pode acarretar a AC uma proximidade com os tradicionais trabalhos em equipe realizados na escola, em que os estudantes acabam trabalhando individualmente ou, ainda, em que uns trabalham mais que os outros.

Os cinco elementos essenciais da AC se “materializam” através da atribuição de funções ou papéis a cada integrante do grupo para a realização de determinada atividade. Essas funções ou papéis são responsáveis por estabelecer um clima cooperativo entre os alunos do grupo.

Johnson, Johnson e Holubec (1999, p. 24) apresentam algumas vantagens acerca da atribuição de papéis ou funções aos alunos:

1. Reduz a probabilidade de que alguns alunos adotem uma atitude passiva ou bem dominante no grupo.

2. Garante que o grupo utilize técnicas básicas e que os membros do grupo aprendam todas as práticas necessárias.

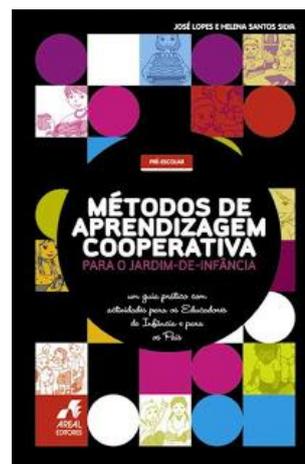
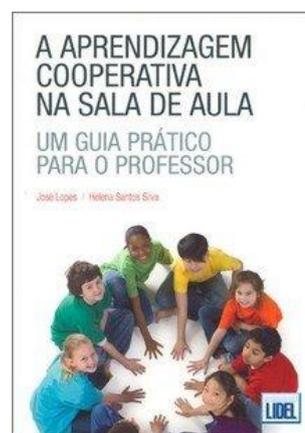
3. Cria uma interdependência entre os membros do grupo. Esta interdependência se dá quando são atribuídos aos membros do grupo papéis complementares e interligados.

Promover a cooperação entre os indivíduos não é tarefa das mais simples, principalmente na escola regular, cujas práticas pedagógicas predominantes tendem a favorecer o individualismo e a competitividade. É preciso, então, ter sempre em mente que a construção de um ambiente cooperativo decorre, em ampla medida, de um método, de modo que a AC é planejada, sistematizada e processual.

A AC é uma metodologia que envolve diversas estratégias, recursos e técnicas a fim de atingir os objetivos de ensino-aprendizagem propostos. Neste manual, apresentaremos uma atividade de leitura estruturada em um conjunto de procedimentos para estimular a participação do aluno no trabalho coletivo, enfatizando o desenvolvimento não só dos aspectos cognitivos, mas também de competências sociais.

PARA SABER MAIS!

Professora, professor, caso desejam conhecer mais estratégias de AC, sugerimos a leitura das seguintes obras:



3ª Edição



PLANEJANDO O TRABALHO EM GRUPO

Elizabeth G. COHEN
Rachel A. LOTAN



2. Leitura, literatura e aprendizagem cooperativa

Os *Parâmetros curriculares nacionais* (PCN) afirmam que a leitura é processo no qual o leitor realiza um trabalho ativo de compreensão e interpretação do texto, a partir de objetivos orientados para cada situação, mobilizando seu conhecimento prévio sobre o autor, o tema, a linguagem etc. Por *trabalho ativo de compreensão* podemos entender uma operação em que o leitor vai além das habilidades de decodificação e extração de informações, construindo, através da interação texto-leitor, os sentidos possíveis para o texto.

A leitura é apreendida através de atividades de interação e de colaboração, mobilizando, para tanto, estratégias, tais como seleção, antecipação, inferência e verificação, sem as quais, a proficiência leitora não é possível, conforme asseguram os PCN (1998, p.69).

Os PCN (1998) recomendam revisão substantiva dos métodos de ensino e constituição de práticas que possibilitem ao aluno ampliar sua competência discursiva na interlocução. Essas recomendações repercutem diretamente na aprendizagem do aluno, que não se efetivará, se não reformularmos as atividades curriculares na escola.

A atividade discursiva, resultante das interações do trabalho desenvolvido em AC, requer do aluno habilidades linguísticas necessárias à realização das etapas de cooperação, tais como ler, escutar, explicar, argumentar, parafrasear, perguntar, planejar e escrever. Portanto, as interlocuções promovidas a partir da AC contribuem para ampliar a competência comunicativa dos alunos, favorecendo uma experiência com a leitura que vá além da simples identificação de informações no texto.

Vejamos, ainda, as recomendações dos PCNs (1998, p.24) para o trabalho com a oralidade nas aulas de língua portuguesa:

uma rica interação dialogal na sala de aula, dos alunos entre si e entre o professor e os alunos, é uma excelente estratégia de construção do conhecimento, pois permite a troca de informações, o confronto de opiniões, a negociação dos sentidos, a avaliação dos processos pedagógicos em que estão envolvidos.

Essas recomendações se coadunam com as aulas estruturadas em instância cooperativa pela imprescindível e necessária interação professor-aluno para que os objetivos de ensino sejam atingidos.

A língua numa perspectiva *interacionista*

Os interacionistas compreendem a linguagem como forma de ação, assim, “a língua é um conjunto de práticas sociais e cognitivas, historicamente situada” (MARCUSCHI, 2008, p.61). Portanto, deve ser analisada como atividade e não como estrutura isolada. Bakhtin/Voloshinov em *Marxismo e Filosofia da Linguagem* (1979, p.109, *apud* MARCUSCHI, 2008, p.20), afirmam que “a verdadeira substância da língua não é constituída por um sistema abstrato de formas linguísticas [...], mas pelo fenômeno social da interação, realizado através da enunciação ou das enunciações”. Nessa perspectiva, os PCNs (1998, p.22) recomendam que o objeto de ensino e, portanto, de aprendizagem seja o conhecimento linguístico e discursivo com o qual o sujeito opera ao participar das práticas sociais mediadas pela linguagem.

O documento preliminar à *Base nacional comum curricular* (BNCC), segunda versão revista (BRASIL, 2016), nos informa que

a meta do trabalho com a Língua Portuguesa, ao longo da Educação Básica, é a de que crianças, adolescentes, jovens e adulto aprendam a ler e desenvolvam a escuta, construindo sentidos coerentes para textos orais e escritos; e a escrever e a falar, produzindo textos adequados a situações de interação diversas, apropriando-se de conhecimentos linguísticos relevantes para a vida em sociedade (BNC, 2016, p.87)

A BNCC, documento que norteará os currículos nacionais, dialoga com a perspectiva discursiva da linguagem, retomando, de modo mais amplo, as orientações teórico-metodológicas dos PCN para o ensino da língua portuguesa. Nessa perspectiva, esse documento sugere um leque de gêneros literários para cada etapa de escolaridade, considerando o sujeito em formação e possibilitando aos alunos não só o desenvolvimento de recursos linguísticos-discursivos, mas também o acesso aos bens culturais e à ampliação do repertório literário (BRASIL, 2016, p.96).

Na próxima seção, refletiremos sobre o texto *literário e a formação do leitor* no ensino de língua portuguesa no fundamental (BNCC, 2016), relacionando-a tanto aos postulados de Cosson (2006, 2014), no que se refere à formação do jovem leitor literário, quanto às implicações da AC sobre o texto literário como objeto de ensino.

3. O trabalho com o texto literário na escola: contribuições para a formação do jovem leitor

As práticas de leitura na escola, quando acontecem, ainda são desprovidas de sentido, em sua maioria, embora já vislumbremos um cenário profícuo, no que se refere ao surgimento de propostas não só para desenvolver a proficiência leitora, mas principalmente para formar o jovem leitor literário.

Nosso objetivo é apresentar práticas de leitura aliadas às estratégias cooperativas nas quais o aluno dialogue com o texto literário, associando-o ao seu conhecimento de mundo. Para tanto, pensamos que é função do professor situar o literário no âmbito artístico e não no campo gramatical, conceitual e histórico. Essa prática contempla o *letramento literário*, permitindo ao professor explorar o texto, de modo a promover um aprofundamento na interpretação para que esse texto faça sentido ao jovem leitor.

Letramento literário? Vamos lembrar esse conceito?

Há vários níveis e diferentes tipos de letramento, dependendo da perspectiva que se adota esse termo. Aqui, abordaremos o termo sob perspectiva pedagógica que consiste na apropriação de habilidades linguísticas que possibilitem o indivíduo ler e/ou escrever, de modo adequado e eficiente, nas mais diversas práticas sociais, nas quais está inserido. O letramento literário, é portanto, a apropriação da literatura como linguagem a fim de que o leitor interaja com o texto literário, construindo sentidos (COSSON, 2006, 2014).

A proposta de trabalho que apresentaremos aqui dialoga com os postulados interacionistas. Nessa abordagem, a leitura é interação social, resultando de interação entre autor e leitor, mediada pelo texto (COSSON, 2006, p.40). Dessa forma, o texto constitui

espaço de enunciação, pois o autor constrói um projeto de dizer que precisa ser resgatado pelo leitor no ato de interpretação. Nessa interlocução, o leitor é estimulado a assumir postura cooperativa e produtiva.

A abordagem do texto literário na educação básica necessita geralmente de mediadores para que os alunos possam, através do diálogo e interação com a professora ou o professor e outros alunos, atribuir e construir sentidos, realizando, assim, uma leitura proficiente. Ademais, buscamos ocupar um “espaço disciplinar”, no dizer de Cosson (2014, p. 70), para a literatura no ensino fundamental, tendo em vista não só o letramento literário nessa etapa de escolarização, mas também o desenvolvimento de habilidades linguístico-discursivas.

As estratégias para o desenvolvimento do letramento literário, postuladas por Cosson (2014) como os *círculos de leitura*, aliadas aos procedimentos da AC, poderão contribuir para ampliar a competência comunicativa do jovem leitor. A constante interação promovida pela AC entre aluno-professor e aluno-aluno poderá facilitar o acesso do jovem leitor a um “espaço” da literatura que necessita da mediação para adentrá-lo.

Você sabe o que são os círculos de leitura? Já conhece essa estratégia de letramento literário?

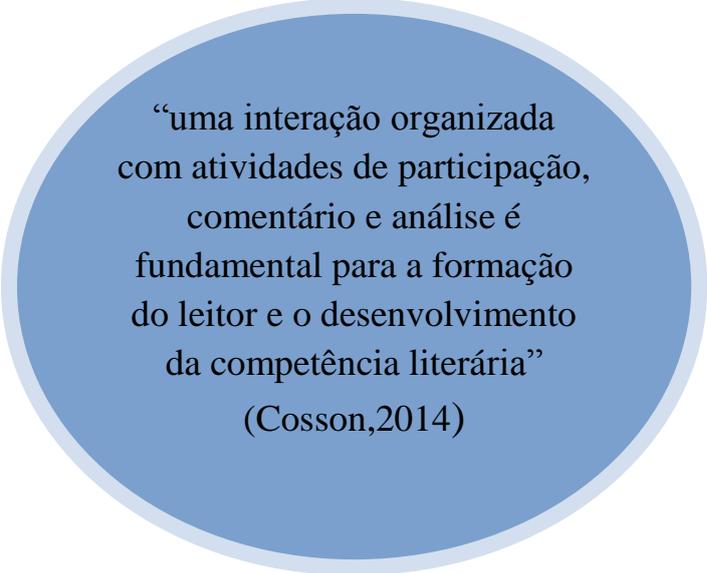
Os círculos de leitura constituem uma atividade em que alunos se reúnem em grupos para as propostas de interpretação sobre um texto literário. Segundo Daniels (2002, apud COSSON, 2014, p.142), essa atividade dispõe de fichas de função ou fichas de leitura, nas quais os alunos devem registrar informações a partir de determinada função que assumem no grupo. As principais funções são conector (conecta o texto lido com a vida, com o momento); questionador (prepara perguntas, geralmente de cunho analítico, sobre o texto, que serão destinadas aos colegas); iluminador (escolhe uma passagem para explicitar ao grupo, seja porque é bonita, porque é difícil de ser entendida ou porque é essencial para a compreensão do texto); e ilustrador (traz imagens para ilustrar o texto). Segundo o autor, essas funções são as mais importantes porque elas estão relacionadas aos hábitos de leitura de um leitor maduro (COSSON, 2014, p. 143).

As funções assumidas pelos alunos nos círculos de leitura assemelham-se aos papéis desempenhados nas atividades cooperativas, sendo necessário, portanto, o desenvolvimento de habilidades sociais (as competências sociais) para que o grupo possa interagir a contento, devendo os alunos entenderem a hora de falar e de escutar, respeitarem a opinião do outro e cumprirem as tarefas acordadas.

Os círculos de leitura são uma metodologia reconhecidamente consistente e bem-sucedida, no entanto, é preciso reconhecer aspectos que podem fragilizar o trabalho, tais como a ausência de instruções que cumpram os objetivos relacionados ao conhecimento literário; a ocorrência de comportamentos antidemocráticos, desrespeitosos e competitivos entre os alunos, inviabilizando uma adequada interação social; e as eventuais discussões que não ultrapassam uma leitura literal, permanecendo restritas ao âmbito pessoal (COSSON, 2014, p.146). Essas dificuldades apontadas podem ser dirimidas se fortalecermos essa metodologia, vinculando-a à AC, que traz estratégias reconhecidamente estruturadas para promoção de habilidades sociais, tendo em vista a construção de um espaço dialógico, o que é imprescindível para a construção literária dos sentidos.

Intentamos promover uma atividade em que os alunos do 9º ano do ensino fundamental possam se envolver, intelectual e emocionalmente, com o texto literário, sem deixar de lado a imaginação, a ludicidade, elementos imprescindíveis para a grande maioria das atividades com o texto literário que o professor se proponha a realizar.

Na próxima seção, apresentaremos os procedimentos para desenvolver a atividade do conto “Entre a espada e a rosa”, de Marina Colasanti, utilizando a metodologia dos círculos de leitura associada a estratégias características da AC. A professora ou o professor, poderá utilizar os procedimentos que descreveremos a seguir com outro texto literário a seu critério.



“uma interação organizada com atividades de participação, comentário e análise é fundamental para a formação do leitor e o desenvolvimento da competência literária”
(Cosson,2014)

4. Ações didáticas

Professor, professora,

Estruturamos essa atividade em cinco momentos, que contemplam os cinco elementos da AC assim divididos: *exposição inicial*, em que o professor faz uma explanação de objetivos da aula, de procedimentos e de tarefas; a *leitura*, acompanhada de estratégias para ampliar a compreensão; a(s) *tarefa(s)*, sendo uma individual (*nessa ação é uma das funções do círculo de leitura*) e um coletiva (*realização do círculo de leitura no grupo*), etc.; o *compartilhamento* com o grupo e com a classe sobre a tarefa individual e o *fechamento*, que contempla tanto o encerramento da aula quanto o processamento de grupo, e pode acontecer a partir de uma explicação do professor concluindo o assunto discutido ou a atividade, ou ainda um conjunto de considerações sobre os círculos de leitura e desempenho dos alunos.

A partir de agora, detalharemos os cinco momentos da atividade, evidenciando como os elementos da AC podem se manifestar por meio de alguns procedimentos.

1º Momento: Exposição inicial

Nessa etapa, professor, professora, você precisará fazer não só uma explanação sobre os objetivos de aprendizagem, mas também explicar os procedimentos da atividade aos alunos. Você também poderá elencar comportamentos ou atitudes que considera adequados e esperados durante a interação.

Iniciamos a atividade, escrevendo no quadro os seguintes procedimentos:

1. Exposição dos objetivos da oficina de leitura (5 min.).

- a) Interpretar texto de acordo com as suas características estruturais quanto ao gênero.

- b) Realizar inferências a partir das informações subjacentes do texto.
 - c) Identificar as diferenças e semelhanças entre os contos de fadas tradicionais e contemporâneos
 - d) Organizar círculos de leitura através da metodologia da aprendizagem cooperativa.
2. Explicação acerca das funções e tarefas a serem desenvolvidas pelos alunos (10 min.)
 3. Predição a partir do título do conto. (3 min.)
 4. Leitura compartilhada do conto. (20 min.)
 5. Formação dos grupos heterogêneos /Distribuição das funções para realização das atividades (05 min.)
 7. Produção do contrato de cooperação pelos alunos (05 min.)
 8. Trabalho no grupo: leitura novamente do texto para realização das atividades do círculo de leitura. (25 min.)
 9. Apresentação dos círculos de leitura. (15 min.)
 10. Fechamento (05 min.)
 11. Processamento de grupo (05 min.)

Professor, professora, sugerimos que os objetivos da oficina sejam apresentados aos alunos através da sua exposição oral, não havendo a necessidade de transcrevê-los no quadro um a um, o que demandaria um tempo para esse momento que não se configura necessário.

2º Momento: Leitura

Nessa etapa, professor, professora, concentramos as estratégias de leitura de antecipação, de ativação do conhecimento prévio, de inferências e de interpretação, através da mediação docente, a fim de possibilitar aos alunos interação com o texto literário, favorecendo uma leitura com produção de sentidos.

Nesse momento, procedemos com a predição a partir do título “Entre a espada e a rosa”, de Marina Colasanti.

- a) O que esse título sugere? Que assunto será abordado nesse texto?

- b) Haverá alguma disputa? Conflitos? Dúvidas?
- c) Há momento certo para homens e mulheres se casarem? Qual?

Após esse procedimento inicial, deve-se realizar a leitura compartilhada do conto, fazendo-se algumas pausas para que os alunos elaborem hipóteses, confirmem-nas ou refutem-nas, à medida que a interação com o texto vai progredindo.

Abaixo, transcrevemos o texto com as respectivas pausas e questionamentos sugeridos.

Trecho 1

ENTRE A ESPADA E A ROSA

Marina Colasanti

Qual é a hora de casar, senão aquela em que o coração diz “quero”?

Trecho 2

... A hora que o pai escolhe. Isso descobriu a Princesa na tarde em que o Rei mandou chamá-la e, sem rodeios, lhe disse que, tendo decidido fazer aliança com o povo das fronteiras do Norte, prometera dá-la em casamento ao seu chefe. Se era velho e feio, que importância tinha frente aos soldados que traria para o reino, às ovelhas que poria nos pastos e às moedas que despejaria nos cofres? Estivesse pronta, pois breve o noivo viria buscá-la.

(P) Como vocês reagiriam numa situação semelhante? Como a princesa reagiu?

Trecho 3

De volta ao quarto, a Princesa chorou mais lágrimas do que acreditava ter para chorar. Embotada na cama, aos soluços, implorou ao seu corpo, a sua mente, que lhe fizesse achar uma solução para escapar da decisão do pai. Afinal, esgotada, adormeceu. E na noite ...

(P) O que vocês acham que vai acontecer durante a noite? A princesa fugiu? O que geralmente acontece em histórias de princesa?

Trecho 4

...sua mente ordenou, e no escuro seu corpo ficou. E ao acordar de manhã, os olhos ainda ardendo de tanto chorar, a Princesa percebeu que algo estranho se passava. Com quanto medo correu ao espelho! Com quanto espanto viu cachos ruivos rodeando-lhe o queixo! Não podia acreditar, mas era verdade.

Em seu rosto, uma barba havia crescido.

(P) No lugar da princesa, o que fariam?

Trecho 5

Passou os dedos lentamente entre os fios sedosos. E já estendia a mão procurando a tesoura, quando afinal compreendeu. Aquela era a sua resposta. Podia vir o noivo buscá-la. Podia vir com seus soldados, suas ovelhas e suas moedas. Mas, quando a visse, não mais a quereria. Nem ele nem qualquer outro escolhido pelo Rei. Salva a filha, perdia-se, porém a aliança do pai.

(P) Como o Rei reagiria diante dessa situação?

Trecho 6

... Que tomado de horror e fúria diante da jovem barbada, e alegando a vergonha que cairia sobre seu reino diante de tal estranheza, ordenou-lhe abandonar o palácio imediatamente.

A Princesa fez uma trouxa pequena com suas joias, escolheu um vestido de veludo cor de sangue. E, sem despedidas, atravessou a ponte levadiça, passando para o outro lado do fosso. Atrás ficava tudo o que havia sido seu, adiante estava aquilo que não conhecia.

Na primeira aldeia aonde chegou, depois de muito caminhar, ofereceu-se de casa em casa para fazer serviços de mulher. Porém ninguém quis aceitá-la porque, com aquela barba, parecia-lhes evidente que fosse homem.

Na segunda aldeia, esperando ter mais sorte, ofereceu-se para fazer serviços de homem. E novamente ninguém quis aceitá-la porque, com aquele corpo, tinham certeza de que era mulher. Cansada, mas ainda esperançosa, ao ver de longe as casas da terceira aldeia, a Princesa pediu uma faca emprestada a um pastor, e raspou a barba. Porém, antes mesmo de chegar, a barba havia crescido outra vez, mais cacheada, brilhante e rubra do que antes.

(P) O que faz a princesa para viver agora? Como conviver e ser aceita com essa barba, nessa condição?

Trecho 7

Então, sem mais nada pedir, a Princesa vendeu suas joias para um armeiro, em troca de uma couraça, uma espada e um elmo. E, tirando do dedo o anel que havia sido de sua mãe, vendeu-o para um mercador, em troca de um cavalo.

Agora, debaixo da couraça, ninguém veria seu corpo, debaixo do elmo, ninguém veria sua barba. Montada a cavalo, espada em punho, não seria mais homem, nem mulher. Seria guerreiro. E guerreiro valente tornou-se, à medida que servia aos Senhores dos castelos e aprendia a manejar as armas. Em breve, não havia quem a superasse nos torneios, nem a vencesse nas batalhas. A fama da sua coragem espalhava-se por toda parte e a precedia. Já ninguém recusava seus serviços. A couraça falava mais que o nome.

Pouco se demorava em cada lugar. Lutava cumprindo seu trato e seu dever, batia-se com lealdade pelo Senhor. Porém suas vitórias atraíam os olhares da corte, e cedo os murmúrios começavam a percorrer os corredores. Quem era aquele cavaleiro, ousado e gentil, que nunca tirava os trajes de batalha? Por que não participava das festas, nem cantava para as damas? Quando as perguntas se faziam em voz alta, ela sabia que era chegada a hora de partir. E ao amanhecer montava seu cavalo, deixava o castelo, sem romper o mistério com que havia chegado.

Somente sozinha, cavalgando no campo, ousava levantar a viseira para que o vento lhe refrescasse o rosto acariciando os cachos rubros. Mas tornava a baixá-la, tão logo via tremular na distância as bandeiras de algum torreão.

Assim, de castelo em castelo, havia chegado àquele governado por um jovem Rei. E fazia algum tempo que ali estava.

Desde o dia em que a vira, parada diante do grande portão, cabeça erguida, oferecendo sua espada, ele havia demonstrado preferi-la aos outros guerreiros. Era a seu lado que a queria nas batalhas, era ela que chamava para os exercícios na sala de armas, era ela sua companhia preferida, seu melhor conselheiro. Com o tempo, mais de uma vez, um havia salvo a vida do outro. E parecia natural, como o fluir dos dias, que suas vidas transcorressem juntas.

Companheiro nas lutas e nas caçadas, inquietava-se porém o Rei vendo que seu amigo mais fiel jamais tirava o elmo. E mais ainda inquietava-se, ao sentir crescer dentro de si um sentimento novo, diferente de todos, devoção mais funda por aquele amigo do que um homem sente por um homem. Pois não podia saber que à noite, trancado o quarto, a princesa encostava seu escudo na parede, vestia o vestido de veludo vermelho, soltava os cabelos, e diante do seu reflexo no metal polido, suspirava longamente pensando nele.

Muitos dias se passaram em que, tentando fugir do que sentia, o Rei evitava vê-la. E outros tantos em que, percebendo que isso não a afastava da sua lembrança, mandava chamá-la, para arrepender-se em seguida e pedía-lhe que se fosse.

Por fim, como nada disso acalmasse seu tormento, ordenou que viesse ter com ele.

(P) Por que o jovem Rei encontrava-se atormentado? O que aguardava a princesa? O que faria o jovem Rei? Se você estivesse no lugar do jovem Rei, como agiria para acalmar seu tormento?

Trecho 8

E, em voz áspera, lhe disse que há muito tempo tolerava ter a seu lado um cavaleiro de rosto sempre encoberto. Mas que não podia mais confiar em alguém que se escondia atrás do ferro. Tirasse o elmo, mostrasse o rosto. Ou teria cinco dias para deixar o castelo.

(P) E agora, o que faria a princesa? Iria embora ou revelaria ao Jovem Rei sua condição?

Trecho 9

Sem resposta, ou gesto, a Princesa deixou o salão, refugiando-se no seu quarto. Nunca o Rei poderia amá-la, com sua barba ruiva. Nem mais a queria como guerreiro, com seu corpo de mulher. Chorou todas as lágrimas que ainda tinha para chorar. Dobrada sobre si mesma, aos soluços, implorou ao seu corpo que lhe desse uma solução. Afinal, esgotada, adormeceu.

E na noite sua mente ordenou, e no escuro seu corpo brotou. E ao acordar de manhã, com os olhos inchados de tanto chorar, a Princesa percebeu que algo estranho se passava.

(P) O que de estranho acontece à princesa? O que seu corpo brotou?

Trecho 10

... Não ousou levar as mãos ao rosto. Com medo, quanto medo! Aproximou-se do escudo polido, procurou seu reflexo. E com espanto, quanto espanto! Viu que, sim, a barba havia desaparecido.

Mas em seu lugar, rubras como os cachos, rosas lhe rodeavam o queixo.

Naquele dia não ousou sair do quarto, para não ser denunciada pelo perfume, tão intenso, que ela própria sentia-se embriagar de primavera. E ...

(P) Nesse trecho, nos encaminhamos ao final da história/ narrativa. Pelo que aconteceu até aqui, o que você espera que aconteça no final? O que você sugere para o final da história?

Trecho 11

... perguntava-se de que adiantava ter trocado a barba por flores, quando, olhando no escudo com atenção, pareceu-lhe que algumas rosas perdiam o viço vermelho, fazendo-se mais escuras que o vinho. De fato, ao amanhecer, havia pétalas no seu travesseiro.

Uma após a outra, as rosas murcharam, despetalando-se lentamente. Sem que nenhum botão viesse substituir as flores que se iam. Aos poucos, a rósea pele aparecia. Até que não houve mais flor alguma. Só um delicado rosto de mulher.

Era chegado o quinto dia. A Princesa soltou os cabelos, trajou seu vestido cor de sangue. E, arrastando a cauda de veludo, desceu as escadarias que a levariam até o Rei, enquanto um perfume de rosas se espalhava no castelo.

A necessidade de conduzir uma conversa com os alunos sobre os aspectos relevantes e reveladores do conto, para promover uma experiência de leitura embasada na construção de sentidos, justifica esse momento de interação com o texto a partir de questionamentos que elaboramos e transcrevemos a seguir.

- Como você classificaria esse texto: um poema, um artigo de opinião, uma fábula, um conto de fadas? Justifique.
- Em que aspecto(s) o conto lido se aproxima do cotidiano?

- Observe o comportamento da princesa. Ele é condizente/adequado ao comportamento das princesas dos contos tradicionais? Em que aspecto difere?
- Como são resolvidos os conflitos nos contos de fadas tradicionais? E nos contos de fadas contemporâneos?
- Você se lembra de alguma personagem feminina com comportamento semelhante ao comportamento da princesa desse conto? Qual? Explique em que consiste a semelhança.

O exercício de refletir sobre as questões propostas permite que os alunos não só ampliem suas percepções sobre o tema tratado, mas também tenham subsídios para vivenciar experiências de letramento literário, como o círculo de leitura, metodologia utilizada na próxima tarefa.

3º Momento: Tarefa

Esse momento acontece quando os alunos vivenciam a experiência de trabalho em grupo cooperativo. De acordo com os objetivos da atividade, o professor deverá decidir sobre a formação dos grupos, as funções ou papéis da AC a serem desempenhados pelos alunos e as tarefas a serem realizadas.

Nessa atividade, optamos por compor grupos heterogêneos com três integrantes, para possibilitar maior interação e participação dos alunos e, assim, dar condições para que os princípios da AC (interdependência positiva, responsabilidade individual, interação promotora, competências sociais e processamento de grupo) possam ser trabalhados e evidenciados mais facilmente.

Professor, professora, a composição dos grupos poderá acontecer inicialmente através de sorteios, de dinâmicas específicas, etc., considerando a premissa de que o grupo seja heterogêneo para que a discussão entre alunos com perfis distintos diversifique a reflexão, enriqueça o debate, podendo resultar em maior funcionalidade de grupo e, portanto, maior aprendizagem (GONÇALVES, 2006).

Nessa atividade, elencamos três funções ou papéis da AC a serem desempenhados pelos alunos, a saber: *coordenador, relator e guardião do contrato de cooperação*. Os alunos

Os papéis ou funções da AC relacionam-se aos objetivos de ensino pretendidos, podendo ser papéis que *favoreçam a integração dos alunos dentro do grupo* ou papéis que *favoreçam o desenvolvimento das tarefas*, como os papéis que utilizamos nessa ação didática. Além desses, ainda temos: *guardião do silêncio, guardião do tempo, facilitador, harmonizador etc.*

podem dividir essas funções entre eles e registrar essa divisão em instrumental disponibilizado para cada grupo, conforme modelo reproduzido abaixo.

I – DIVISÃO DE FUNÇÕES

No trabalho cooperativo a responsabilidade individual é estimulada entre os participantes através da divisão de funções, passo importante para a manutenção das atividades no grupo. Neste momento, o grupo deverá dividir as seguintes funções entre si:

- 1 **Coordenador:** certifica-se de que todos compreenderam os objetivos da equipe e as estratégias de trabalho; orienta as atividades e faz a conexão com o facilitador, caso o grupo tenha dúvidas. Lidera a realização do contrato de cooperação e do processamento de grupo.
- 2 **Relator do grupo:** escreve e sintetiza as respostas do grupo, sempre quando necessário. Mantém-se atento aos pontos principais relatados pelos colegas para fazer a síntese da discussão no grupo; resume as respostas da equipe no compartilhamento.
- 3 **Guardião do contrato de cooperação:** Cuida do contrato de cooperação, observando durante as atividades se o grupo está seguindo os pontos que foram contratados, anotando as suas observações sobre pontos do contrato que não foram cumpridos para apresentar, no processamento de grupo.

FUNÇÃO NO GRUPO	NOME

II. CONTRATO DE COOPERAÇÃO

No trabalho cooperativo é necessário que o grupo acorde, antes do início das atividades, sobre que atitudes e comportamentos são necessários para a melhor execução do trabalho a ser realizado, levando em consideração a eficiência nas tarefas e a qualidade do relacionamento entre os membros da equipe. Para este trabalho, vocês sugerem de atitude e comportamento:

--

--	--

Instrumental para os grupos

Enquanto os grupos trabalham, você, professor/professora, deve caminhar pela sala, observando as interações entre os alunos para orientá-los, se necessário, na realização dessa etapa. Ao constatar que todos os grupos tenham concluído o contrato, convide os alunos que assumiram a função de coordenador do grupo à sua mesa para entregar as tarefas individuais e orientá-los quanto à realização dos círculos de leitura.

Cada aluna/aluno, na função de coordenador deve receber uma cópia do texto e três fichas em que estão descritas as tarefas relacionadas aos círculos de leitura. A cópia do texto possibilitará aos alunos a sua própria leitura, permitindo, assim, um encontro pessoal com o literário. As fichas com as tarefas do círculo de leitura constituem as tarefas do grupo, que podem ser divididas entre os alunos, sem a intervenção do docente.

<p>ATIVIDADE DE LEITURA E INTERPRETAÇÃO DO TEXTO cada aluno terá 10 minutos para realizar a tarefa, em seguida, deverá explicar ao grupo a sua função e a resposta dada à atividade.</p>
--

CONECTOR:	Sua função é ligar ou relacionar o texto lido a:
	3) Uma música:
	4) Um fato, um momento da vida:

PERFILADOR:	Sua função é traçar o perfil das personagens:
	4) Rei (pai da princesa)
	5) Princesa
6) Jovem Rei	

ILUMINADOR:	Sua função é escolher uma passagem para explicitar ao grupo, seja porque é bonita, porque é difícil de ser entendida ou porque é essencial à compreensão do texto.

Ao término do tempo destinado para execução das tarefas, os alunos precisam compartilhar com o grupo suas respostas a fim de vivenciarem o círculo de leitura. Essa etapa encerra com a devolução do instrumental com as tarefas do círculo de leitura ao professor.

Professor, professora, nessa etapa, você pode observar, a partir da atividade planejada, se há evidências se a responsabilidade individual se efetiva na realização das tarefas, se o comportamento do aluno contribui ou atrapalha o desempenho do grupo.

4º Momento: Compartilhamento

Essa etapa acontece quando os alunos compartilham em grupo as respostas dadas às tarefas da etapa anterior e/ou quando as respostas do grupo são comentadas e compartilhadas pela turma com a mediação do docente.

O compartilhamento poderá acontecer em dois momentos, dependendo dos objetivos propostos. Nessa proposta, sugerimos que esse momento aconteça primeiro dentro dos grupos cooperativos para que os alunos partilhem, conversem sobre as respostas dadas a cada função do círculo, ampliando a possibilidade de compreensão do texto pelos alunos; no segundo momento, o compartilhamento deverá acontecer com toda a turma reunida, de preferência, em círculo.

Professor/professora, para o compartilhamento com toda a sala, você poderá solicitar que o relator de cada grupo apresente as respostas dadas a cada função do círculo, ou poderá convidar os representantes de cada função para compartilharem as respostas. Para que o momento não se prolongue, correndo o risco de ficar exaustivo e os alunos virem a se dispersar, você poderá propor uma representação de grupos diferentes para ouvir os conectores, em seguida, somente os iluminadores e, por último, os perfiladores. Assim, todos os grupos cooperativos participarão desse momento que permite uma construção coletiva de sentidos para o texto. Ao término da exposição dos alunos, você, pode fazer suas considerações sobre essa etapa da atividade ou sobre aspectos que lhes chamaram a atenção nos relatos dos alunos.

É importante lembrar de que essa ação didática se insere numa prática de letramento literário, portanto, estimulemos, valorizemos cada contribuição e façamos questionamentos, sempre que possível, para levar os alunos a refletirem sobre as conexões, associações, as inferências construídas por eles, principalmente aquelas em que as

representações dos alunos se distanciam, não dialogando com o contexto de produção literária.

Professor, professora, o compartilhamento é uma etapa em que você pode e deve estimular a interação promotora ou a interação face a face entre os grupos, incentivando e encorajando os alunos a participarem das atividades e a partilharem suas conclusões.

5º Momento: Fechamento

Esse momento consiste no encerramento da aula, com uma explicação do professor concluindo o assunto discutido ou a atividade.

No encerramento ou fechamento, o professor/ a professora poderá retomar alguns pontos do texto, através de questionamentos, para auxiliar os alunos na compreensão, por exemplo; também poderá realizar considerações gerais sobre o desempenho dos alunos durante a realização das tarefas. Esse momento é profícuo para tentar checar a compreensão dos alunos e encaminhar as discussões para possíveis conclusões acerca do que foi lido e debatido durante a oficina.

Professor, professora, é importante que, no fechamento, você oriente os alunos a realizarem o *processamento em grupo*, considerando os objetivos da aula, o desempenho do grupo, as atitudes e os comportamentos que auxiliaram ou dificultaram o trabalho coletivo.

Dessa forma, sugerimos algumas perguntas como roteiro dessa conversa entre os integrantes do grupo cooperativo:

- O grupo conseguiu cumprir o contrato de cooperação?
- Todos participaram da atividade, compartilhando suas respostas?
- O grupo teve dificuldades na realização das atividades? Quais?
- Caso tenham encontrado dificuldades, como conseguiram superá-las?



Você, professor ou professora, também pode estruturar suas atividades de leitura numa abordagem de AC. Caso você se sinta mais à vontade, poderá fazer uma transição para AC, adotando os procedimentos somente em determinados momentos da aula (por exemplo, durante a realização de tarefas).

PALAVRAS FINAIS

Esperamos que as orientações que constam neste manual possibilitem à professora/ao professor planejar as ações didáticas para o trabalho com o texto literário numa abordagem de aprendizagem cooperativa. Ao elaborar a atividade, é importante planejar de que forma a cooperação (cinco elementos da AC) poderá se manifestar na realização do trabalho em grupo. Outro aspecto relevante na AC que poderá determinar o sucesso ou não do trabalho coletivo reside na heterogeneidade dos grupos. Dessa forma, para que o grupo tenha funcionalidade, ou seja, apresente os elementos da AC e um bom rendimento nas atividades, faz-se necessária a formação de grupos heterogêneos, ampliando as possibilidades de uma aprendizagem efetiva.

Como dissemos anteriormente, existem várias práticas de letramento literário. Neste manual consta apenas uma ação que não traz a pretensão de por si só desenvolver o letramento literário nos alunos, mas sugere um caminho, através da interação possibilitada pelos procedimentos da AC descritos nas etapas desta ação didática.

BIBLIOGRAFIA

COHEN, E. G. **Planejando o trabalho em grupo:** estratégias para salas de aula heterogêneas. 3ª edição. Porto Alegre: Penso, 2017.

COSSON, Rildo. **Letramento literário:** teoria e prática. São Paulo: Contexto, 2006.

KOCH, I. G.; ELIAS, V. M. **Ler e compreender:** os sentidos do texto. São Paulo: Contexto, 2006.

LOPES, J.; SILVA, H. S. **Aprendizagem cooperativa na sala de aula:** um guia prático para o professor. Lisboa: Lidel, 2009.

MARCUSCHI, L. A. **Produção textual, análise de gêneros e compreensão.** São Paulo: Parábola, 2008.

ANEXOS

ANEXO A - Atividades dos grupos na oficina “Quando a escola é de vidro.”

G1

CONECTOR:	Sua função é ligar ou relacionar o texto lido a:
	1) Um fato, um momento da vida: Resposta do Jago: - Senti medo quando fiz minha primeira apresentação de violão na escola, fiquei bem nervoso!

DICIONARISTA	Sua função é selecionar no texto consideradas difíceis ou relevantes para a leitura
	Comentada; Caixa preta; alfenim;

QUESTIONADOR	Sua função é preparar perguntas sobre o texto lido para os demais integrantes do grupo.
	Que os vidros simbolizavam? Você já se sentiu como a autora do texto na escola? Você acha que desse tempo alguma coisa mudou? Você tem traumas?

Obs.: Os grupos apresentarão as informações levantadas pelo conector, dicionarista, e questionador. Cada grupo apresentará os resultados das atividades desempenhadas por cada uma das funções acima detalhadas, através dos círculos de leitura.

4. PROCESSAMENTO DE GRUPO.

- O grupo conseguiu cumprir o acordo estabelecido?

Sim!

- Encontraram dificuldades na realização das atividades? Quais?

Não.

- Caso tenham encontrado dificuldades, conseguiram superá-las? Como?

Não encontramos dificuldades, vamos top!

G2

CONECTOR:	Sua função é ligar ou relacionar o texto lido a:
	<p>1) Um fato, um momento da vida:</p> <p>Sim, quando nós tivemos medo de um professor e ficamos assustados no nosso lugar, igual na história.</p>

DICIONARISTA	Sua função é selecionar no texto consideradas difíceis ou relevantes para a leitura
	<p>papa, fomentada, Bárbaros.</p>

QUESTIONADOR	Sua função é preparar perguntas sobre o texto lido para os demais integrantes do grupo.
	<p>Se você estivesse no lugar dele como você se sentiria?</p> <p>- Preso, triste.</p> <p>- Triste.</p> <p>- Incomodado pelo espaço pequeno.</p>

Obs.: Os grupos apresentarão as informações levantadas pelo conector, dicionarista, e questionador. Cada grupo apresentará os resultados das atividades desempenhadas por cada uma das funções acima detalhadas, através dos círculos de leitura.

4. PROCESSAMENTO DE GRUPO.

- O grupo conseguiu cumprir o acordo estabelecido?

Sim!

- Encontraram dificuldades na realização das atividades? Quais?

Não, Temos um bom trabalho juntos.

- Caso tenham encontrado dificuldades, conseguiram superá-las? Como?

G3

CONECTOR:	Sua função é ligar ou relacionar o texto lido a:
	1) Um fato, um momento da vida: na minha opinião, o texto, o assunto do texto não tem nada a ver com minha vida pessoal.

DICIONARISTA	Sua função é selecionar no texto consideradas difíceis ou relevantes para a leitura
	achabamba, ptarochavo, Firuli, engrasado, fomenegildo, fomenhado, rinda ptebo, rabinandria,

QUESTIONADOR	Sua função é preparar perguntas sobre o texto lido para os demais integrantes do grupo.
	<ul style="list-style-type: none"> • O que esse texto fala? • O que seu Menemegildo pensou? • O que era engrasado em Firuli? •

Obs.: Os grupos apresentarão as informações levantadas pelo conector, dicionarista, e questionador. Cada grupo apresentará os resultados das atividades desempenhadas por cada uma das funções acima detalhadas, através dos círculos de leitura.

4. PROCESSAMENTO DE GRUPO.

- O grupo conseguiu cumprir o acordo estabelecido?

Sim

- Encontraram dificuldades na realização das atividades? Quais?

Não, foi ótima

- Caso tenham encontrado dificuldades, conseguiram superá-las? Como?

Sim, em grupo, em comunhão

G4

CONECTOR:	Sua função é ligar ou relacionar o texto lido a:
	1) Um fato, um momento da vida: <i>O vidro é como uma prisão; tem paredes rígidas, uma tampa muito difícil ou até mesmo uma trava.</i>

DICIONARISTA	Sua função é selecionar no texto consideradas difíceis ou relevantes para a leitura
	<i>Atarrachada: Apertar, prender fermentada: Organizado, fechado, enfeitada.</i>

QUESTIONADOR	Sua função é preparar perguntas sobre o texto lido para os demais integrantes do grupo.
	<i>Que é o vidro para o grupo: uma prisão, tristeza. Que o grupo faria se estivesse preso em um vidro? Tentaria fugir ou quebrar o vidro.</i>

Obs.: Os grupos apresentarão as informações levantadas pelo conector, dicionarista, e questionador. Cada grupo apresentará os resultados das atividades desempenhadas por cada uma das funções acima detalhadas, através dos círculos de leitura.

4. PROCESSAMENTO DE GRUPO.

- O grupo conseguiu cumprir o acordo estabelecido?

Sim

- Encontraram dificuldades na realização das atividades? Quais?

Não

- Caso tenham encontrado dificuldades, conseguiram superá-las? Como?

G5

CONECTOR:	Sua função é ligar ou relacionar o texto lido a:
	1) Um fato, um momento da vida: <i>Muitas pessoas são muito sozinhas e acabam ficando muito tristes e depressivas. São tão sozinhas, que parecem viver em vidros, isolados, com somente a companhia de seu próprio mundo.</i>

DICIONARISTA	Sua função é selecionar no texto consideradas difíceis ou relevantes para a leitura
	<i>bochornos, desconjuro, afunilado</i>

QUESTIONADOR	Sua função é preparar perguntas sobre o texto lido para os demais integrantes do grupo.
	<p><i>O que a guardiã tem a dizer sobre o menino que assistiu aula na sala?</i></p> <p><input checked="" type="checkbox"/> <i>que as pessoasiram ele com</i></p> <p><input checked="" type="checkbox"/> <i>outro olhar</i></p> <p><i>O que o grupo falou no lugar dos alunos?</i></p> <p><input checked="" type="checkbox"/> <i>Eu me mataria</i></p> <p><input checked="" type="checkbox"/> _____</p>

Obs.: Os grupos apresentarão as informações levantadas pelo conector, dicionarista, e questionador. Cada grupo apresentará os resultados das atividades desempenhadas por cada uma das funções acima detalhadas, através dos círculos de leitura.

4. PROCESSAMENTO DE GRUPO.

- O grupo conseguiu cumprir o acordo estabelecido?

Sim

- Encontraram dificuldades na realização das atividades? Quais?

Não, realizamos todas as perguntas com toda a-tenção

- Caso tenham encontrado dificuldades, conseguiram superá-las? Como?

Sim, lendo o texto

G6

CONECTOR:	Sua função é ligar ou relacionar o texto lido a:
	<p>1) Um fato, um momento da vida:</p> <p>A gente está preso em um vidro sem poder enxergar a nossa realidade. A realidade está oculta aos nossos olhos.</p>

DICIONARISTA	Sua função é selecionar no texto consideradas difíceis ou relevantes para a leitura
	<p>o difícil foi entender que era o vidro.</p> 

QUESTIONADOR	Sua função é preparar perguntas sobre o texto lido para os demais integrantes do grupo.
	<p>1) O que o texto representou para você?</p> <p>2) O texto te lembrou alguma coisa? O que?</p> <p>3) O que você entendeu do texto?</p> <p>4) Você acha correto a atitude do diretor?</p>

Obs.: Os grupos apresentarão as informações levantadas pelo conector, dicionarista, e questionador. Cada grupo apresentará os resultados das atividades desempenhadas por cada uma das funções acima detalhadas, através dos círculos de leitura.

4. PROCESSAMENTO DE GRUPO.

- O grupo conseguiu cumprir o acordo estabelecido?

Sim

- Encontraram dificuldades na realização das atividades? Quais?

Sim

- Caso tenham encontrado dificuldades, conseguiram superá-las? Como?

Sim, juntos sempre mais

G7

CONECTOR:	Sua função é ligar ou relacionar o texto lido a:
	<p>1) Um fato, um momento da vida:</p> <p>sim, por que as escolas antigamente eram muito rígidas e se nas aulas a professora apontava na mão com um pedaço de madeira que parecia uma régua.</p>
DICIONARISTA	Sua função é selecionar no texto consideradas difíceis ou relevantes para a leitura
	<p>sim, bochabamba; atornachava; hermangulido; fermentada; baixaprego;</p>
QUESTIONADOR	Sua função é preparar perguntas sobre o texto lido para os demais integrantes do grupo.
	<p>01. por que as pastilhas teriam que ser colocadas em vidros?</p> <p>02. por que as meningas eram colocadas em vidros pequenos?</p>

Obs.: Os grupos apresentarão as informações levantadas pelo conector, dicionarista, e questionador. Cada grupo apresentará os resultados das atividades desempenhadas por cada uma das funções acima detalhadas, através dos círculos de leitura.

4. PROCESSAMENTO DE GRUPO.

- O grupo conseguiu cumprir o acordo estabelecido?

Sim

- Encontraram dificuldades na realização das atividades? Quais?

Não

- Caso tenham encontrado dificuldades, conseguiram superá-las? Como?

Na realidade foi um pouco difícil interpretar o texto, mas conseguimos.

ANEXO B - Atividades dos grupos na oficina "Homem da favela."

G-1

CONECTOR: 	Sua função é ligar ou relacionar o texto lido a:
	1) Uma música: <i>True colors - não sei quem fez X</i>
	2) Um fato, um momento da vida: <i>Quando seus pais não te aceitam X</i>

ILUMINADOR:	Sua função é escolher uma passagem para explicitar ao grupo, seja porque é bonita, porque é difícil de ser entendida ou porque é essencial à compreensão do texto.
	<i>Eu achei que o rei era muito machista Porque ele espusou o filho dele Porque ele tem barba</i> <i>Literal</i>

PERFILADOR:	Sua função é traçar o perfil das personagens:
	1) Rei (pai da princesa) <i>Um homem machista que se importa apenas com seu bem-estar.</i>
	2) Princesa <i>uma mulher forte, que não se enbota com a opinião dos outros</i>
	3) Jovem Rei <i>Ele era GAY</i>

CONECTOR: <i>62</i>	Sua função é ligar ou relacionar o texto lido a:
	1) Uma música: <i>Sonhar, Come Back Home (BTS)</i>
	2) Um fato, um momento da vida: <i>Que a vida é cheia de coisas e coisas e nem tudo o que queremos.</i>

ILUMINADOR:	Sua função é escolher uma passagem para explicitar ao grupo, seja porque é bonita, porque é difícil de ser entendida ou porque é essencial à compreensão do texto.
	<i>Uma após a outra, as rosas murcharam, despetalando-se lentamente. Sem que nenhum botão viesse substituir os flores que se iam. Aos poucos, a rosas pela aparência. Até que não houve mais flor alguma. Só um delicado resto de mulher.</i>

Samuel Breitar da Costa

PERFILADOR:	Sua função é traçar o perfil das personagens:
	1) Rei (pai da princesa) <i>Machista e egoísta</i>
	2) Princesa <i>Gentil, amável e Geopolítico e sabe o que quer da vida</i>
	3) Jovem Rei <i>Devidido</i>

Domile

CONECTOR: <i>63/</i>	Sua função é ligar ou relacionar o texto lido a:
	1) Uma música: <i>Vida de casado.</i>
	2) Um fato, um momento da vida: <i>?</i>

ILUMINADOR: <i>Verônica</i>	Sua função é escolher uma passagem para explicitar ao grupo, seja porque é bonita, porque é difícil de ser entendida ou porque é essencial à compreensão do texto.
	<i>É um texto muito legal, é um romance muito lindo.</i>

PERFILADOR: <i>Ulisses</i>	Sua função é traçar o perfil das personagens:
	1) Rei (pai da princesa)
	2) Princesa
	3) Jovem Rei

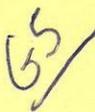
<p>CONECTOR:</p> <p>Alexandre</p>	<p>Sua função é ligar ou relacionar o texto lido a:</p>
	<p>1) Uma música:</p> <p>LinkE PLAY</p>
	<p>2) Um fato, um momento da vida:</p> <p>Nasci um dia no mundo e o mundo mudou completamente</p>

Lauana, Carollina, Alexandre e Maria Eduarda

<p>ILUMINADOR:</p>	<p>Sua função é escolher uma passagem para explicitar ao grupo, seja porque é bonita, porque é difícil de ser entendida ou porque é essencial à compreensão do texto.</p>
	<p>gostei dessa passagem por despertar minha curiosidade "A princesa soltou os cabelos, trocou seu vestido cor de sangue. Desceu as escadarias que a levavam até ao rei, enquanto um perfume de rosas se espalhava no castelo. gostei dessa passagem por despertar minha curiosidade"</p>

<p>PERFILADOR:</p> <p>Eduarda Ferreira</p>	<p>Sua função é traçar o perfil das personagens:</p>
	<p>1) Rei (pai da princesa)</p> <p>egoísta e machista</p>
	<p>2) Princesa</p> <p>guerrilheira e forte</p>
	<p>3) Jovem Rei</p> <p>gentil e decidido</p>

G5

CONECTOR: 	Sua função é ligar ou relacionar o texto lido a:
	1) Uma música: Henrique e Juliano - A flor e o Beijo flor
	2) Um fato, um momento da vida: essa música marcou mt a minha vida

ILUMINADOR: Felipe	Sua função é escolher uma passagem para explicitar ao grupo, seja porque é bonita, porque é difícil de ser entendida ou porque é essencial à compreensão do texto.
	somente sozinha cavalgando no campo, curava levantar a viseira para que o vento lhe refrescasse o rosto acariciando os cachos rubros.

Leonardo de Souza

PERFILADOR:	Sua função é traçar o perfil das personagens:
	1) Rei (pai da princesa) Era um pai muito autoritário, que queria definir a decisão mais importante do vida dela.
	2) Princesa Uma mulher guerreira, que luta pelo os seus objetivos. Mas além de tudo, uma mulher elegante e meiga, como uma princesa.
	3) Jovem Rei Um jovem batalhador, que também luta por seus sonhos. Mas também é um jovem apaixonado, que sente paixão.

G6

CONECTOR: <i>Betina</i> <i>66/</i>	Sua função é ligar ou relacionar o texto lido a:
	1) Uma música: <i>Sentou - Mc Gui</i>
	2) Um fato, um momento da vida: <i>A Vandinha, mesmo em meio as dificuldades, ela nunca desistiu, hoje ela dorme com os senhores, mas deixou um último legado - Vandinha é a mãe da Kaylane</i>

ILUMINADOR: <i>Rebeca</i>	Sua função é escolher uma passagem para explicitar ao grupo, seja porque é bonita, porque é difícil de ser entendida ou porque é essencial à compreensão do texto.
	<i>O último parágrafo nos deixou meio confusos, dá um suspense.</i> <i>E, amastando a cauda de veludo, desceu as escadarias que a levariam até o rei, enquanto uma perfume de rosas se espalhava no castelo. - Suspense!</i>

PERFILADOR: <i>Kaylane</i>	Sua função é traçar o perfil das personagens:
	1) Rei (pai da princesa) <i>Uma pessoa, com postura autoritária, rude, mandava.</i>
	2) Princesa <i>Uma pessoa, perseverante que nunca desistiu.</i>
	3) Jovem Rei <i>uma pessoa amigável.</i>

CONECTOR:	Sua função é ligar ou relacionar o texto lido a:
	1) Uma música: [REDACTED]
	2) Um fato, um momento da vida: <i>Quando falei pra menina que gostava dela</i>
ILUMINADOR:	Sua função é escolher uma passagem para explicitar ao grupo, seja porque é bonita, porque é difícil de ser entendida ou porque é essencial à compreensão do texto.
	<i>"ATRÁS KICAVA TUDO O QUE HAVIA SIDO SEU, ADIANTE ESTAVA AQUILO QUE NÃO CONHECIA." É UMA PASSAGEM MUITO BONITA.</i>
PERFILADOR:	Sua função é traçar o perfil das personagens:
	1) Rei (pai da princesa) <i>era muito <u>ingigente</u> ?</i>
	2) Princesa <i>era determinada</i> ✓
	3) Jovem Rei <i>era um guerreiro valente</i> ✓

G 8

CONECTOR:	<p>Sua função é ligar ou relacionar o texto lido a:</p> <p>1) Uma música: Tudo que eu precisava era provar Legião Urbana: Para mim mesmo que eu não precisava provar nada p/ ninguém.</p> <p>2) Um fato, um momento da vida: (Ela buscava soluções sem seu corpo:) Sempre quando acontece algo com a gente, nós achamos que não precisamos de ninguém. Tipo um término de namoro.</p>
ILUMINADOR:	<p>Sua função é escolher uma passagem para explicitar ao grupo, seja porque é bonita, porque é difícil de ser entendida ou porque é essencial à compreensão do texto.</p> <p>É na noite sua mente ordenou e o no escuro seu corpo ficou.</p>
PERFILADOR:	<p>Sua função é traçar o perfil das personagens:</p> <p>1) Rei (pai da princesa) Um homem seguro, egoísta, orgulhoso, confiante, desafiador, determinado, corajoso e arrogante.</p> <p>2) Princesa uma garota sensível, segura, sentimental, por muitas vezes egoísta, e determinado. Confiante.</p> <p>3) Jovem Rei Sensível, Apegado, Jovem, corajoso, determ- inado, Cuidadoso, curioso, Fiel,</p>

ANEXO C - Atividades dos grupos na oficina "Entre a espada e a rosa."

G1

III. ATIVIDADE DE LEITURA E INTERPRETAÇÃO DO TEXTO:

1. De que forma o Dr. Levi é caracterizado pelo narrador?

Profissional que enfrenta seus medos, frio, competente e habilidoso.

2. Que substantivos ou adjetivos são utilizados pelo narrador para fazer referência à pessoa que Dr. Levi encontrou na estrada? Nas expressões que caracterizam esse personagem predomina um aspecto positivo ou negativo? Justifique.

Negativo, o narrador chama o indivíduo de malandro, mau elemento, mau caráter etc.

3. Reflita: por que o narrador construiu o personagem que atravessou o caminho do Dr. Levi de forma negativa?

O homem que estava na estrada parecia ser um ~~mau~~ malandro.

IV. PROCESSAMENTO DE GRUPO.

- HOUVE ALGUM ITEM DO CONTRATO DE COOPERAÇÃO E APRENDIZAGEM QUE DEIXOU DE SER CUMPRIDO? QUAL?

Não. Nenhum.

- O TRABALHO EM GRUPO AUXILIA NA COMPREENSÃO DA ATIVIDADE DE INTERPRETAÇÃO? JUSTIFIQUE.

Sim. Pois usamos uma equipe.

- O QUE VOCÊ APRENDEU HOJE E QUE LEVARÁ PARA SUA PRÓXIMA EQUIPE DE TRABALHO?

Que devemos cooperar para dar tudo certo.

G2

III. ATIVIDADE DE LEITURA E INTERPRETAÇÃO DO TEXTO:

1. De que forma o Dr. Levi é caracterizado pelo narrador?

ele agiu por impulso, não sabia que ele era uma pessoa de bem, por isso ele precisava ser

2. Que substantivos ou adjetivos são utilizados pelo narrador para fazer referência à pessoa que Dr. Levi encontrou na estrada? Nas expressões que caracterizam esse personagem predomina um aspecto positivo ou negativo? Justifique.

desmuntado, meus ares, andando sem rumo, em zigue-zague
Parece trazer um porrete na mão

3. Reflita: por que o narrador construiu o personagem que atravessou o caminho do Dr. Levi de forma negativa?

Para demonstrar que as aparências enganam

IV. PROCESSAMENTO DE GRUPO.

- HOUVE ALGUM ITEM DO CONTRATO DE COOPERAÇÃO E APRENDIZAGEM QUE DEIXOU DE SER CUMPRIDO? QUAL?

Não

- O TRABALHO EM GRUPO AUXILIA NA COMPREENSÃO DA ATIVIDADE DE INTERPRETAÇÃO? JUSTIFIQUE.

Sim. Se um não entender, o outro ajuda

- O QUE VOCÊ APRENDEU HOJE E QUE LEVARÁ PARA SUA PRÓXIMA EQUIPE DE TRABALHO?

Para nunca julgar as pessoas, nem ao menos conhecê-las

III. ATIVIDADE DE LEITURA E INTERPRETAÇÃO DO TEXTO:

1. De que forma o Dr. Levi é caracterizado pelo narrador?

ele é médico cirurgião obstinado frio
competente habilidoso e preguiçoso.

2. Que substantivos ou adjetivos são utilizados pelo narrador para fazer referência à pessoa que Dr. Levi encontrou na estrada? Nas expressões que caracterizam esse personagem predomina um aspecto positivo ou negativo? Justifique.

o marginalista está um tanto desmor-
tuado, meio bêta, andando sem
rumo em ziguezague, negativa
Por que denominou o sujeito como
malandro.

3. Reflita: por que o narrador construiu o personagem que atravessou o caminho do Dr. Levi de forma negativa?

Por que o médico já foi assaltado
muitas vezes e estava preocupado de
Possíveis ~~de~~ pelo Hospital
ser na favela.

IV. PROCESSAMENTO DE GRUPO.

- HOUVE ALGUM ITEM DO CONTRATO DE COOPERAÇÃO E APRENDIZAGEM QUE DEIXOU DE SER CUMPRIDO? QUAL?

não, falta de Harmonia.

- O TRABALHO EM GRUPO AUXILIA NA COMPREENSÃO DA ATIVIDADE DE INTERPRETAÇÃO? JUSTIFIQUE.

sim, interpretação de texto e
auxílio na expressão na
humanidade.

- O QUE VOCÊ APRENDEU HOJE E QUE LEVARÁ PARA SUA PRÓXIMA EQUIPE DE TRABALHO?

a se prevenir dos assaltos.

G4

III. ATIVIDADE DE LEITURA E INTERPRETAÇÃO DO TEXTO:

1. De que forma o Dr. Levi é caracterizado pelo narrador?

Um doutor, muito exemplar, que salva vidas e já foi roubado 9 vezes

2. Que substantivos ou adjetivos são utilizados pelo narrador para fazer referência à pessoa que Dr. Levi encontrou na estrada? Nas expressões que caracterizam esse personagem predomina um aspecto positivo ou negativo? Justifique.

desmuntado, meio aéreo, andando sem rumo
sem direção. Parece trazer um porrete na
mão.
Negativo

3. Reflita: por que o narrador construiu o personagem que atravessou o caminho do Dr. Levi de forma negativa?

porque ele andava "gingando" estas coisas e
dinha um bone pro norte (como se fosse um
marginal)

IV. PROCESSAMENTO DE GRUPO.

- HOUVE ALGUM ITEM DO CONTRATO DE COOPERAÇÃO E APRENDIZAGEM QUE DEIXOU DE SER CUMPRIDO? QUAL?

Não

- O TRABALHO EM GRUPO AUXILIA NA COMPREENSÃO DA ATIVIDADE DE INTERPRETAÇÃO? JUSTIFIQUE.

Sim, porque ajuda a pensar e ouvir
nessa parte

- O QUE VOCÊ APRENDEU HOJE E QUE LEVARÁ PARA SUA PRÓXIMA EQUIPE DE TRABALHO?

Que não podemos julgar

G5

III. ATIVIDADE DE LEITURA E INTERPRETAÇÃO DO TEXTO:

1. De que forma o Dr. Levi é caracterizado pelo narrador?

É conhecido no hospital porque sabe o nome de
seus em quonidos em vez de trédica sua idiguentra
ou suoviz. mesmo assim foi que o saltado e repers.

2. Que substantivos ou adjetivos são utilizados pelo narrador para fazer referência à pessoa que Dr. Levi encontrou na estrada? Nas expressões que caracterizam esse personagem predomina um aspecto positivo ou negativo? Justifique.

finje embriaguez. O marginal está um tanto desmuntado,
meio aéreo, andando sem rumo, em ziguezague.
Parece ter um revólver na mão. É negativo

3. Reflita: por que o narrador construiu o personagem que atravessou o caminho do Dr. Levi de forma negativa?

Porque ele usava uma vestimenta meia
desarrumada

IV. PROCESSAMENTO DE GRUPO.

- HOUVE ALGUM ITEM DO CONTRATO DE COOPERAÇÃO E APRENDIZAGEM QUE DEIXOU DE SER CUMPRIDO? QUAL?

Não, nenhum

- O TRABALHO EM GRUPO AUXILIA NA COMPREENSÃO DA ATIVIDADE DE INTERPRETAÇÃO? JUSTIFIQUE.

Sim, pois é preciso ler atentamente para ler
o texto e interpretá-lo

- O QUE VOCÊ APRENDEU HOJE E QUE LEVARÁ PARA SUA PRÓXIMA EQUIPE DE TRABALHO?

Trabalhar com união, atenção e compreensão, iram
longe

G6

III. ATIVIDADE DE LEITURA E INTERPRETAÇÃO DO TEXTO:

1. De que forma o Dr. Levi é caracterizado pelo narrador?

Uma pessoa prevenida e com medo, cansada de ser assaltado.

2. Que substantivos ou adjetivos são utilizados pelo narrador para fazer referência à pessoa que Dr. Levi encontrou na estrada? Nas expressões que caracterizam esse personagem predomina um aspecto positivo ou negativo? Justifique.

marginal, mau elemento, malandro, pilantra, mau-caráter, vilhaco, vivaldino. Negativo. Por que o Dr. Levi achava que ele era uma pessoa ruim.

3. Reflita: por que o narrador construiu o personagem que atravessou o caminho do Dr. Levi de forma negativa?

Para parecer que ele era uma pessoa ruim e no final nos mostrar que as aparências enganam e não podemos nos guiar pelo medo.

IV. PROCESSAMENTO DE GRUPO.

> HOUVE ALGUM ITEM DO CONTRATO DE COOPERAÇÃO E APRENDIZAGEM QUE DEIXOU DE SER CUMPRIDO? QUAL?

Não, todos trabalharam com bastante competência

> O TRABALHO EM GRUPO AUXILIA NA COMPREENSÃO DA ATIVIDADE DE INTERPRETAÇÃO? JUSTIFIQUE.

Sim, pois com a ajuda do grupo realizamos a atividade com mais eficiência e rapidez.

> O QUE VOCÊ APRENDEU HOJE E QUE LEVARÁ PARA SUA PRÓXIMA EQUIPE DE TRABALHO?

Que não devemos julgar as pessoas por aparência, e nem sermos guiados pelo MEDO.

G7

III. ATIVIDADE DE LEITURA E INTERPRETAÇÃO DO TEXTO:

1. De que forma o Dr. Levi é caracterizado pelo narrador?

Como um DM. que dá plantão em um hospital perto de uma favela, e é conhecido por ter sido assaltado nove vezes.

2. Que substantivos ou adjetivos são utilizados pelo narrador para fazer referência à pessoa que Dr. Levi encontrou na estrada? Nas expressões que caracterizam esse personagem predomina um aspecto positivo ou negativo? Justifique.

Parecia ser um ladrão, que estava desvestido, usa boné com laço puxado na frente, óculos escuro... E parecia estar segurando um correte.
negativo.

3. Reflita: por que o narrador construiu o personagem que atravessou o caminho do Dr. Levi de forma negativa?

Na mente do Dr. Levi, ele estava tão amustado com tantos assaltos, que tudo pra ele é um ladrão.

IV. PROCESSAMENTO DE GRUPO.

➤ HOUVE ALGUM ITEM DO CONTRATO DE COOPERAÇÃO E APRENDIZAGEM QUE DEIXOU DE SER CUMPRIDO? QUAL?

não.

➤ O TRABALHO EM GRUPO AUXILIA NA COMPREENSÃO DA ATIVIDADE DE INTERPRETAÇÃO? JUSTIFIQUE.

Sim, Pois todos expõem a sua opinião.

➤ O QUE VOCÊ APRENDEU HOJE E QUE LEVARÁ PARA SUA PRÓXIMA EQUIPE DE TRABALHO?

Devemos ouvir os outros, que você tem opinião diferente dos outros.

G8

III. ATIVIDADE DE LEITURA E INTERPRETAÇÃO DO TEXTO:

1. De que forma o Dr. Levi é caracterizado pelo narrador?

Ele se trata de sair na rua
 Logo depois foi consultado pelos vizinhos.

2. Que substantivos ou adjetivos são utilizados pelo narrador para fazer referência à pessoa que Dr. Levi encontrou na estrada? Nas expressões que caracterizam esse personagem predomina um aspecto positivo ou negativo? Justifique.

negativo.

aquele se era um cara feio, meus pontos não recitavam da mesma
 maneira, os tracados, acúmulos e a garganta.

3. Reflita: por que o narrador construiu o personagem que atravessou o caminho do Dr. Levi de forma negativa?

Porque, além do dr. Levi, tem medo de andar nas ruas.
 O feio e uma rebeldia que impediu os vizinhos de
 tem o medo de achar que o trabalho fosse algum assaltante.

IV. PROCESSAMENTO DE GRUPO.

- HOUVE ALGUM ITEM DO CONTRATO DE COOPERAÇÃO E APRENDIZAGEM QUE DEIXOU DE SER CUMPRIDO? QUAL?

Sim, teve um problema com células, mas
 no instante saiu tudo bem

- O TRABALHO EM GRUPO AUXILIA NA COMPREENSÃO DA ATIVIDADE DE INTERPRETAÇÃO? JUSTIFIQUE.

Mim pois todos ficam pensando e tentando
 entender tudo isso! Como o ditado diz, as
 cabeças pensam melhor que o corpo.

- O QUE VOCÊ APRENDEU HOJE E QUE LEVARÁ PARA SUA PRÓXIMA EQUIPE DE TRABALHO?

Aprendi que nas diferenças entre as pessoas podem
 surpreender! Resarei a

G9

III. ATIVIDADE DE LEITURA E INTERPRETAÇÃO DO TEXTO:

1. De que forma o Dr. Levi é caracterizado pelo narrador?

Um homem de bem

2. Que substantivos ou adjetivos são utilizados pelo narrador para fazer referência à pessoa que Dr. Levi encontrou na estrada? Nas expressões que caracterizam esse personagem predomina um aspecto positivo ou negativo? Justifique.

Desorientado, ávido e sem rumo. Negativo, em marginais.

3. Reflita: por que o narrador construiu o personagem que atravessou o caminho do Dr. Levi de forma negativa?

Para mostrar que nem tudo que pensamos ou achamos sobre outras pessoas seja ruim, não devemos julgar sem conhecer.

IV. PROCESSAMENTO DE GRUPO.

- HOUVE ALGUM ITEM DO CONTRATO DE COOPERAÇÃO E APRENDIZAGEM QUE DEIXOU DE SER CUMPRIDO? QUAL?

Não.

- O TRABALHO EM GRUPO AUXILIA NA COMPREENSÃO DA ATIVIDADE DE INTERPRETAÇÃO? JUSTIFIQUE.

Sim, com outras pessoas conseguimos abrir a mente.

- O QUE VOCÊ APRENDEU HOJE E QUE LEVARÁ PARA SUA PRÓXIMA EQUIPE DE TRABALHO?

Que não devemos julgar ninguém sem conhecer.

G10

III. ATIVIDADE DE LEITURA E INTERPRETAÇÃO DO TEXTO:

1. De que forma o Dr. Levi é caracterizado pelo narrador?

Uma pessoa que anda presenida.

2. Que substantivos ou adjetivos são utilizados pelo narrador para fazer referência à pessoa que Dr. Levi encontrou na estrada? Nas expressões que caracterizam esse personagem predomina um aspecto positivo ou negativo? Justifique.

Malandro, é negativo, pois se trata de uma pessoa que faz escisar o narrador.

3. Reflita: por que o narrador construiu o personagem que atravessou o caminho do Dr. Levi de forma negativa?

Para justificar a atitude do doutor Levi,

IV. PROCESSAMENTO DE GRUPO.

- HOUVE ALGUM ITEM DO CONTRATO DE COOPERAÇÃO E APRENDIZAGEM QUE DEIXOU DE SER CUMPRIDO? QUAL?

Não

- O TRABALHO EM GRUPO AUXILIA NA COMPREENSÃO DA ATIVIDADE DE INTERPRETAÇÃO? JUSTIFIQUE.

Sim, temos a ajuda de todos.

- O QUE VOCÊ APRENDEU HOJE E QUE LEVARÁ PARA SUA PRÓXIMA EQUIPE DE TRABALHO?

Não julgar as pessoas antes de conhecê-las.

ANEXO D - Atividades dos grupos na oficina "Moça tecelã."

G1

ALUNO/A: <u>Maria Eduarda</u>
TAREFA 1 - Resposta: Por que a moça tecelã decidiu teceer o marido?
<u>Porque ela se sentiu sozinha, solitário</u>
A tecelã ao teceer o seu destino, faz escolhas e as concretiza. Ao se decepcionar com suas escolhas ela as destece. O que atitude de destecer o marido revela da tecelã, em relação ao comportamento da mulher, principalmente no casamento?
<u>Porque ela se submetia muito ao marido, e ela percebeu que aquilo não era pra ela, ela queria se sentir livre</u>

ALUNO/A: <u>Eduarda Maria</u>
TAREFA 2 - Sua tarefa é citar as principais características das personagens, citando passagens do texto que confirmem sua resposta.
Moça tecelã -
<u>Uma pessoa solitária, e um pouco submissa em relação ao marido que sempre exigia e ela o aceitava</u>
Marido da moça tecelã -
<u>exigente, "... levantou-se enquanto o marido dormia sonhando com novas exigências."</u>

ALUNO/A: <u>Luana Carolina</u>
TAREFA 3 - Sua tarefa é responder as seguintes perguntas:
1. Por que a mulher "desteceu" o marido e a vida que criara com ele? O que, na sua opinião, a fez tomar esta decisão? O que lhe faltava?
<u>Porque ela queria se sentir livre novamente. Ela percebeu que se sentia mais feliz sozinha. felicidade</u>
2. No conto assim como em outros textos narrativos, o narrador pode ser narrador-observador ou narrador-personagem. Que tipo de narrador o conto "A moça tecelã" apresenta. Comprove sua resposta com elementos do texto.
<u>narrador-observador. "Acordava ainda no escuro, como se ouvisse o sol chegando atrás das beiradas da noite. E logo sentava-se ao tear."</u>

G2

ALUNO/A:
TAREFA 1 - Responda: Por que a moça tecelã decidiu tecer o marido?
Porque, ele a privou de ter o que ela queria, e ser quem ela é, que é uma moça simples.
A tecelã ao tecer o seu destino, faz escolhas e as concretiza. Ao se decepcionar com suas escolhas ela as destece. O que atitude de desteceer o marido revela da tecelã, em relação ao comportamento da mulher, principalmente no casamento?
Que ela havia se arrependido de suas escolhas, e não estaria feliz

ALUNO/A:
TAREFA 2 - Sua tarefa é citar as principais características das personagens, citando passagens do texto que confirmem sua resposta.
Moça tecelã -
Ela era uma moça simples que não gostava de muito requiso
Marido da moça tecelã -
Chapéu emplumado, vestidos bordados e corpo apertado, depois engravidado

ALUNO/A: <u>Rebeca Vitória</u>
TAREFA 3 - Sua tarefa é responder as seguintes perguntas:
1. Por que a mulher "desteceu" o marido e a vida que criara com ele? O que, na sua opinião, a fez tomar esta decisão? O que lhe faltava?
Ela não estava se sentindo bem ela queria se voltar a ficar sozinha como antes, ela não estava fazendo o que ela queria, mas sim o que ele queria, e isto não estava fazendo ela bem, lhe faltava compreensão e apoio do seu marido.
2. No conto assim como em outros textos narrativos, o narrador pode ser narrador-observador ou narrador-personagem. Que tipo de narrador o conto "A moça tecelã" apresenta. Comprove sua resposta com elementos do texto.
<u>Narrador-observador</u> , mas durante muitos dias o vento e o frio brigavam com as folhas e apontavam os pássaros, <u>bastava a moça tecer com seus belos fios dourados</u> , para que o sol voltasse a aquecer a natureza.

G3

ALUNO/A: Samuel Soares da Costa
TAREFA 1 - Responda: Por que a moça tecelã decidiu tecer o marido?
Porque ela se sentia sozinha
A tecelã ao tecer o seu destino, faz escolhas e as concretiza. Ao se decepcionar com suas escolhas ela as destece. O que atitude de destecer o marido revela da tecelã, em relação ao comportamento da mulher, principalmente no casamento?
Porque ele teve atitude de fazer suas próprias escolhas

ALUNO/A: IVANILSON
TAREFA 2 - Sua tarefa é citar as principais características das personagens, citando passagens do texto que confirmem sua resposta.
Moça tecelã -
ela era uma moça humilde.
Marido da moça tecelã -
Ele era arrogante e se aproveitava da moça tecelã.

ALUNO/A: João Pedro, Samuel, Ivanilson
TAREFA 3 - Sua tarefa é responder as seguintes perguntas:
1. Por que a mulher "desteceu" o marido e a vida que criara com ele? O que, na sua opinião, a fez tomar esta decisão? O que lhe faltava?
Porque ele era aproveitador
2. No conto assim como em outros textos narrativos, o narrador pode ser narrador-observador ou narrador-personagem. Que tipo de narrador o conto "A moça tecelã" apresenta. Comprove sua resposta com elementos do texto.
narrador observador

G4

ALUNO/A:
TAREFA 1 - Responda: Por que a moça tecelã decidiu tecer o marido?
Porque ela se sentia sozinha
A tecelã ao tecer o seu destino, faz escolhas e as concretiza. Ao se decepcionar com suas escolhas ela as destece. O que atitude de destecer o marido revela da tecelã, em relação ao comportamento da mulher, principalmente no casamento?
na realidade ele não era nem um "divorcio", ela se desteceu, ou seja, ela se "separou"

ALUNO/A:
TAREFA 2 - Sua tarefa é citar as principais características das personagens, citando passagens do texto que confirmem sua resposta.
Moça tecelã -
ela tinha desejos de fugir, tinha determinação e vontade
Marido da moça tecelã -
ele era "mandão", egoísta, só pensou nela própria.

ALUNO/A:
TAREFA 3 - Sua tarefa é responder as seguintes perguntas:
1. Por que a mulher "desteceu" o marido e a vida que criara com ele? O que, na sua opinião, a fez tomar esta decisão? O que lhe faltava?
Ela se sentiu infeliz, ela procurava amor e compreensão Falta uma pessoa que a entenda.
2. No conto assim como em outros textos narrativos, o narrador pode ser narrador-observador ou narrador-personagem. Que tipo de narrador o conto "A moça tecelã" apresenta. Comprove sua resposta com elementos do texto.
Narrador-observador, "Sem descanso tecia a mulher os caprichos do marido" e "ela própria trouxe o tempo em que se sentiu sozinha".

G5

ALUNO/A: <i>Condo Vinho</i>
TAREFA 1 - Responda: Por que a moça tecelã decidiu tecer o marido?
<i>Por que viu que ele não era a decepção para a deixá-lo feliz, pelo contrário se fez o oposto.</i>
A tecelã ao tecer o seu destino, faz escolhas e as concretiza. Ao se decepcionar com suas escolhas ela as desteece. O que atitude de destecer o marido revela da tecelã, em relação ao comportamento da mulher, principalmente no casamento?
<i>Que ela era uma mulher humilde, e não precisava de tudo aquilo.</i>

ALUNO/A: <i>Duizene Serneira Correia</i>
TAREFA 2 - Sua tarefa é citar as principais características das personagens, citando passagens do texto que confirmem sua resposta.
Moça tecelã - <i>Humilde e caprichosa.</i>
<i>"Nada lhe faltava. Na fêmea tinha um lindo peixe [...]" "Com caprichos de quem tenta uma coisa nunca conhecida [...]"</i>
Marido da moça tecelã - <i>Bem arrumado e ambicioso.</i>
<i>"[...] chapéu emplumado, rosto barbado, corpo apumado, sapatos engraçados." " [...] em nada pensou o não, nem nos esboços que ele poderia lhe dar."</i>

ALUNO/A:
TAREFA 3 - Sua tarefa é responder as seguintes perguntas:
1. Por que a mulher "desteceu" o marido e a vida que criara com ele? O que, na sua opinião, a fez tomar esta decisão? O que lhe faltava?
<i>Por que ela não era feliz de não fazer o que de guerra fazia, não o que o marido queria em tão de se desfez de tudo.</i>
2. No conto assim como em outros textos narrativos, o narrador pode ser narrador-observador ou narrador-personagem. Que tipo de narrador o conto "A moça tecelã" apresenta. Comprove sua resposta com elementos do texto.
<i>Narrador-observador</i>

G6

ALUNO/A: <u>Jamile Jéana</u> <u>9ºCM</u>
TAREFA 1 - Responda: Por que a moça tecelã decidiu tecer o marido?
<u>Por que estava se sentindo sozinha</u>
A tecelã ao tecer o seu destino, faz escolhas e as concretiza. Ao se decepcionar com suas escolhas ela se destece. O que atitude de destecer o marido revela da tecelã, em relação ao comportamento da mulher, principalmente no casamento?
<u>Por que ela não a vontade do marido e não se dá.</u>

ALUNO/A: <u>Letícia Pereira Cavalcante</u>
TAREFA 2 - Sua tarefa é citar as principais características das personagens, citando passagens do texto que confirmem sua resposta.
Moça tecelã -
<u>Uma moça sozinha que tecia tudo</u>
Marido da moça tecelã -
<u>Chapéu emplumado, rosto barbado, corpo apumado, sapato engraxado.</u>

ALUNO/A: <u>IVANA MAIA</u> <u>9C</u>
TAREFA 3 - Sua tarefa é responder as seguintes perguntas:
1. Por que a mulher "desteceu" o marido e a vida que criara com ele? O que, na sua opinião, a fez tomar esta decisão? O que lhe faltava?
<u>ELA SE SENTIA SOZINHA, FALTAVA ATENÇÃO.</u>
2. No conto assim como em outros textos narrativos, o narrador pode ser narrador-observador ou narrador-personagem. Que tipo de narrador o conto "A moça tecelã" apresenta. Comprove sua resposta com elementos do texto.
<u>NARRADOR-PERSONAGEM.</u>

G7

ALUNO/A:
TAREFA 1 - Responda: Por que a moça tecelã decidiu tecer o marido?
Porque tudo que ela desejava saía
A tecelã ao tecer o seu destino, faz escolhas e as concretiza. Ao se decepcionar com suas escolhas ela as destece. O que atitude de desteceer o marido revela da tecelã, em relação ao comportamento da mulher, principalmente no casamento?
Um comportamento estranho

ALUNO/A:
TAREFA 2 - Sua tarefa é citar as principais características das personagens, citando passagens do texto que confirmem sua resposta.
Moça tecelã -
na hora da luma, tecia um lindo peixe, com cuidado de escama e eis que o peixe estava no mar -
Marido da moça tecelã -
ele já deixava o desenho escuro dos sapatos, e ele viu seus pés desaparecendo, sumindo as pernas.

ALUNO/A:
TAREFA 3 - Sua tarefa é responder as seguintes perguntas:
1. Por que a mulher "desteceu" o marido e a vida que criara com ele? O que, na sua opinião, a fez tomar esta decisão? O que lhe faltava?
a decisão foi tomada o mar com o palácio de luz faltava del. grada de luz
2. No conto assim como em outros textos narrativos, o narrador pode ser narrador- observador ou narrador-personagem. Que tipo de narrador o conto "A moça tecelã" apresenta. Comprove sua resposta com elementos do texto.
narrador, conto o palácio marido e o moça

ALUNO/A: <u>Felipe Romalho</u>
TAREFA 1 - Responda: Por que a moça tecelã decidiu tecer o marido?
<u>POQUE ELA ESTAVA SE SENTINDO SOZINHA E TECEU O MARIDO PARA SER SUA COMPANHA.</u>
A tecelã ao tecer o seu destino, faz escolhas e as concretiza. Ao se decepcionar com suas escolhas ela as destece. O que atitude de desteceer o marido revela da tecelã, em relação ao comportamento da mulher, principalmente no casamento?
<u>EM RELAÇÃO AO DIVÓRCIO, MUITAS MULHERES DEIXAM DE FAZER COISAS QUE AS ALEGAM PELO OMARIDO E ACABAM DESTECENDO O CASAMENTO PARA TENTAR ACHAR A FELICIDADE EM OUTROS WOMENS</u>

ALUNO/A: <u>Karieliny de Carvalho</u>
TAREFA 2 - Sua tarefa é citar as principais características das personagens, citando passagens do texto que confirmem sua resposta.
Moça tecelã -
<u>humilde, falbelidosa</u>
Marido da moça tecelã -
<u>egoísta, desumilde, ganancioso</u>

ALUNO/A: <u>Leonardo de Souza Costa Rodrigues</u>
TAREFA 3 - Sua tarefa é responder as seguintes perguntas:
1. Por que a mulher "desteceu" o marido e a vida que criara com ele? O que, na sua opinião, a fez tomar esta decisão? O que lhe faltava?
<u>Ela o desteceu pois o ele exigia que ela o tivesse muitas coisas para a felicidade dele, e ela teve que tomar essa decisão para ter as coisas para a sua própria felicidade. O O que a fez fazer isso foi o egoísmo e o desejo excessivo dele. Lhe faltava as coisas simples que ela fazia todo dia.</u>
2. No conto assim como em outros textos narrativos, o narrador pode ser narrador-observador ou narrador-personagem. Que tipo de narrador o conto "A moça tecelã" apresenta. Comprove sua resposta com elementos do texto.
<u>Narrador observador: "Aquele noite, deitada no ombro dele, a moça pensou nos lindos filhos..." "sem descanso tecia a mulher os caprichos do marido..."</u>

ANEXO E - Atividades dos grupos na oficina "Restos de carnaval."

G1

ALUNO/A 1:
1) Trace o perfil da protagonista da história. era uma pessoa humilde, que queria ter um carnaval diferente de todos os outros.
2) Como podemos descrever a infância da protagonista a partir de suas lembranças? ela não tinha condições naquele tempo e que ela tinha uma grande vontade de ter um fantasia.

ALUNO/A 2:
Sua tarefa é responder as seguintes questões: 3) A afirmação "eu fora desencantada", décimo parágrafo, resume o sentimento da narradora diante do modo com tudo acabou acontecendo naquele carnaval. Como podemos interpretar tal afirmação? Que diante de todo esse carnaval que poderia ser emocionante, como um desejo muito acreditado, na verdade foi um carnaval que voltou ao que era antes. Uma simples menina.
4) O que representa o carnaval para a protagonista? Um sonho nunca realizado.

ALUNO/A 3:
Sua tarefa é responder as seguintes questões: 5) No segundo parágrafo, a autora diz: <i>Ah, está se tornando difícil escrever.</i> Qual é a razão para esse desabafo da autora neste ponto do texto? Porque, ela lembra que sua mãe estava muito mal de saúde.
6) Como você entendeu o desfecho do conto "enfim alguém me havia reconhecido: eu era, sim, uma rosa." Porque, alguém tinha reconhecido ela e agora ela sentia.

G2

ALUNO/A 1: <u>Isadora Cavallina e Antônio Saladino</u>
1) Trace o perfil da protagonista da história. É uma menina de 8 anos, que gostava de se maguiar para virar moça.
2) Como podemos descrever a infância da protagonista a partir de suas lembranças? Uma infância pobre e conturbada.

ALUNO/A 2: <u>Rebeca Vitória</u>
Sua tarefa é responder as seguintes questões: 3) A afirmação "eu fora desencantada", décimo parágrafo, resume o sentimento da narradora diante do modo com tudo acabou acontecendo naquele carnaval. Como podemos interpretar tal afirmação? Ela ficou dividida entre a raiva da mãe e querer uma alegria momentânea.
4) O que representa o carnaval para a protagonista? Uma fuga da sua realidade.

ALUNO/A 3: <u>Luizane Ferreira Almeida</u>
Sua tarefa é responder as seguintes questões: 5) No segundo parágrafo, a autora diz: <i>Ah, está se tornando difícil escrever.</i> Qual é a razão para esse desabafo da autora neste ponto do texto? Porque ela se lembrou do que sentiu quando viu a mãe doente.
6) Como você entendeu o desfecho do conto "enfim alguém me havia reconhecido: eu era, sim, uma rosa." Alguém havia notado sua presença, e como se sentia.

G3

ALUNO/A 1: <u>Luiza Kaylane</u>
1) Trace o perfil da protagonista da história. <u>Cabelos lisos, pintava sempre a boca de batom bem forte, e passava ruje no rosto.</u>
2) Como podemos descrever a infância da protagonista a partir de suas lembranças? <u>Uma infância triste, onde quando ela conseguia se alegrar, logo, logo ela desencantava por lembrar do estado que a mãe se encontrava.</u>

ALUNO/A 2: <u>Luanda de Souza Araújo</u>
Sua tarefa é responder as seguintes questões:
3) A afirmação "eu foi desencantada", décimo parágrafo, resume o sentimento da narradora diante do modo com tudo acabou acontecendo naquele carnaval. Como podemos interpretar tal afirmação? <u>Que ela avia caído na realidade.</u>
4) O que representa o carnaval para a protagonista? <u>A infância dela.</u>

ALUNO/A 3: <u>Maria Eduarda F.</u>
Sua tarefa é responder as seguintes questões:
5) No segundo parágrafo, a autora diz: <i>Ah, está se tornando difícil escrever.</i> Qual é a razão para esse desabafo da autora neste ponto do texto? <u>Por ela ter se lembrar de uma fase difícil que ela passa</u>
6) Como você entendeu o desfecho do conto "enfim alguém me havia reconhecido: eu era, sim, uma rosa." <u>que ela tinha visto o rosto dela</u>

G4

ALUNO/A 1:
1) Trace o perfil da protagonista da história. Eu, uma menina de 12 anos que queris descrever seu "eu" interior.
2) Como podemos descrever a infância da protagonista a partir de suas lembranças? Foi uma infância um pouco difícil pois sua mãe estava doente e a família não tinha uma condição financeira boa.

ALUNO/A 2:
Sua tarefa é responder as seguintes questões:
3) A afirmação "eu fora desencantada", décimo parágrafo, resume o sentimento da narradora diante do modo com tudo acabou acontecendo naquele carnaval. Como podemos interpretar tal afirmação? Ela desencantou pelo fato dos acontecimentos, a perda de sua mãe, a falta de alegria dos pessoas na rua.
4) O que representa o carnaval para a protagonista? O carnaval ela não queria explicar o significado íntimo, que temores ela o carnaval era esperado por ela e o carnaval ela cita no texto: "Carnaval era meu, meu".

ALUNO/A 3:
Sua tarefa é responder as seguintes questões:
5) No segundo parágrafo, a autora diz: <i>Ah, está se tornando difícil escrever</i> . Qual é a razão para esse desabafo da autora neste ponto do texto? Por lembrar alguns momentos tristes do passado, ela ficou triste.
6) Como você entendeu o desfecho do conto "enfim alguém me havia reconhecido: eu era, sim, uma rosa." Ela se sentiu feliz por alguém notar ela.

ALUNO/A 1: <u>Francisco Jamilson de Sousa</u>
1) Trace o perfil da protagonista da história.
<u>ela era uma menina infeliz.</u>
2) Como podemos descrever a infância da protagonista a partir de suas lembranças?
<u>ela era uma menina vazia, triste e não tinha condições de ter uma fantasia por não ter dinheiro para comprar uma fantasia.</u>

ALUNO/A 2: <u>Leonardo de Souza Costa Rodrigues</u>
Sua tarefa é responder as seguintes questões:
3) A afirmação "eu fora desencantada", décimo parágrafo, resume o sentimento da narradora diante do modo com tudo acabou acontecendo naquele carnaval. Como podemos interpretar tal afirmação? <u>Ela estava muito ansiosa para a festa e momentos antes, sua mãe passou mal e ela não conseguiu ver mais alegria naquele carnaval e aquilo a desencantou.</u>
4) O que representa o carnaval para a protagonista?
<u>Uma época em que as pessoas se fantasiavam e deixavam de ser quem elas eram. Com isso, ela podia se fantasiar e esconder a menina que havia nela.</u>

ALUNO/A 3: <u>Italo Guilherme dos Santos</u>
Sua tarefa é responder as seguintes questões:
5) No segundo parágrafo, a autora diz: <i>Ah, está se tornando difícil escrever.</i> Qual é a razão para esse desabafo da autora neste ponto do texto? <u>Porque ela sentia que saía ficar de coração esvazio ao constatar que, mesmo se agregando tão pouco à alegria, ela era de tal modo sadista que um quase nada já se tornava ^{menina feliz} uma menina feliz.</u>
6) Como você entendeu o desfecho do conto "enfim alguém me havia reconhecido: eu era, sim, uma rosa." <u>Que alguém conseguir ver quem ela era, que não era apenas uma meninazinha comum.</u>

G6

ALUNO/A 1:
1) Trace o perfil da protagonista da história. Triste, uma vida difícil
2) Como podemos descrever a infância da protagonista a partir de suas lembranças? uma infância difícil e Humilde

ALUNO/A 2:
Sua tarefa é responder as seguintes questões: 3) A afirmação "eu fora desencantada", décimo parágrafo, resume o sentimento da narradora diante do modo com tudo acabou acontecendo naquele carnaval. Como podemos interpretar tal afirmação? Ela se desencantou
4) O que representa o carnaval para a protagonista?  Momento de infelicidade, e alguns momentos Felizes

ALUNO/A 3:
Sua tarefa é responder as seguintes questões: 5) No segundo parágrafo, a autora diz: <i>Ah, está se tornando difícil escrever</i> . Qual é a razão para esse desabafo da autora neste ponto do texto? Ela está lembrando do passado e ficando triste
6) Como você entendeu o desfecho do conto "enfim alguém me havia reconhecido: eu era, sim, uma rosa." alguém a viu e a elogiou

ALUNO/A 1:

1) Trace o perfil da protagonista da história.

Uma menina, que tinha medo de máscaras
nunca tinha ido em um baile infantil.

2) Como podemos descrever a infância da protagonista a partir de suas lembranças?

Ela se achava infantil, nunca tinha ido
a uma festa com fantasmas.

ALUNO/A 2:

Sua tarefa é responder as seguintes questões:

3) A afirmação "eu fora desencantada", décimo parágrafo, resume o sentimento da narradora diante do modo com tudo acabou acontecendo naquele carnaval. Como podemos interpretar tal afirmação?

O narrador ficou assim que parecia ser, pois a menina
estava preocupada com a saúde da mãe.

ALUNO/A 3:

Sua tarefa é responder as seguintes questões:

5) No segundo parágrafo, a autora diz: *Ah, está se tornando difícil escrever*. Qual é a razão para esse desabafo da autora neste ponto do texto?

Por as lembranças daquele carnaval ainda estavam
frescas, que a deixava comovida.

6) Como você entendeu o desfecho do conto "enfim alguém me havia reconhecido: eu era, sim, uma rosa."

Que alguém tinha notado, que enfim ela era o
que queria ser!

G9

ALUNO/A 1:

1) Trace o perfil da protagonista da história. Uma mulherzinha de 8 anos, que tenha um medo vital de máscaras, com uma mãezinha doente em casa; uma menina que nunca havia usado uma fantasia de Carnaval.

2) Como podemos descrever a infância da protagonista a partir de suas lembranças? Uma infância simples, uma infância meio que "apressada", pois a protagonista que ria logo ser uma mulher.

ALUNO/A 2:

Sua tarefa é responder as seguintes questões:

3) A afirmação "eu fora desencantada", décimo parágrafo, resume o sentimento da narradora diante do modo com tudo acabou acontecendo naquele carnaval. Como podemos interpretar tal afirmação?

Que ela caiu na realidade de que aquilo era momentâneo

4) O que representa o carnaval para a protagonista? Para ela, o Carnaval é muito melancólico, certas coisas a deixa triste, outros não, ela não tem um sentimento único pelo Carnaval

ALUNO/A 3:

Sua tarefa é responder as seguintes questões:

5) No segundo parágrafo, a autora diz: *Ah, está se tornando difícil escrever*. Qual é a razão para esse desabafo da autora neste ponto do texto? Ela estava querendo dizer que o Carnaval não era um momento feliz para ela, e isso a deixa emojada

6) Como você entendeu o desfecho do conto "enfim alguém me havia reconhecido: eu era, sim, uma rosa." Porque já que ela ainda estava fantasiada, e na hora que o menino ficou confuso nela, ele à viu vestida de rosa.



FOCO NO IDEB

Foco no IDEB é um movimento que a Seduc está promovendo, neste ano de 2017, tendo à frente o Secretário da Educação, com ênfase na inclusão, permanência e melhoria da aprendizagem de todos os estudantes do ensino médio da rede estadual.

I. Escolas prioritárias

Neste movimento de foco no IDEB, tomou-se a decisão de formar um grupo de escolas para receberem uma atenção diferenciada da Secretaria da Educação. Este grupo foi denominado de **Escolas Prioritárias** que foi constituído por 160 escolas de ensino médio regular. Além deste, também foi formado o grupo de prioridade das escolas estaduais de educação profissional formado por 26 escolas.

II. Diferenciais da rede estadual do Ceará

- Professor Coordenador de Área (PCA);
- Professor Diretor de Turma (PDT);
- Licitação de reforma pela escola e uma equipe de 30 engenheiros na Seduc;
- Elevado número de construção de escolas: atualmente estão sendo construídas 100 escolas, entre novas e reconstrução;
- O reconhecido empenho dos diretores.

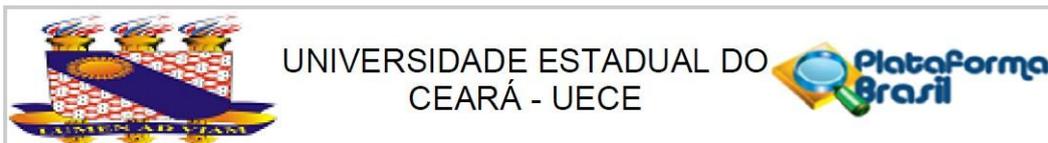
III. Crenças e motivações

- Nós podemos estar em outro patamar de IDEB;
- É fundamental a permanência na escola com sucesso dos alunos;
- Acreditamos na possibilidade de mudança rápida;
- Temos confiança no engajamento, especialmente, dos professores, diretores, coordenadores e de todos os servidores da escola;
- Apostamos no protagonismo dos estudantes para potencializar a aprendizagem e no apoio de suas famílias;
- Precisamos ser os campeões de esforços; podemos até não conseguir, mas vamos nos esforçar.

IV. Premissas para as ações

- A Seduc apoia, mas a coordenação e acompanhamento das ações é de responsabilidade da Crede e Sefor junto às escolas;
- Não podemos esquecer das essências;

ANEXO G – Parecer Consubstanciado CEP



PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: COMPETÊNCIA COMUNICATIVA NO CONTEXTO DA APRENDIZAGEM COOPERATIVA: IMPLICAÇÕES NO TRABALHO COM O TEXTO LITERÁRIO NO ENSINO FUNDAMENTAL

Pesquisador: RAVENA REGIA DE SOUSA BARBOSA

Área Temática:

Versão: 2

CAAE: 67993517.6.0000.5534

Instituição Proponente: Centro de Humanidades

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 2.281.641

Apresentação do Projeto:

Proposta de intervenção com foco no método da Aprendizagem Cooperativa para o ensino de Língua Portuguesa e suas implicações na leitura do texto literário por alunos do 9º ano de uma escola pública da rede estadual de Fortaleza.

Objetivo da Pesquisa:

Objetivo Primário:

Desenvolver uma proposta de intervenção pedagógica com foco na leitura do texto literário, no contexto de aprendizagem cooperativa, numa turma de 9º ano de uma escola pública da rede estadual de Fortaleza.

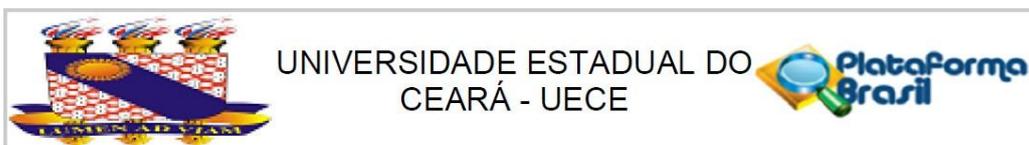
Objetivo Secundário:

Descrever a relação entre as estratégias cooperativas e o aprendizado linguístico-discursivo do aluno, durante as aulas de leitura do texto literário.

Interpretar as interações linguístico-discursivas entre professor-aluno e aluno-aluno, nas aulas de língua portuguesa, no contexto da AC.

Investigar a interferência da condução do professor nas atividades estruturadas, no âmbito da AC, para a promoção de uma leitura literária proficiente.

Endereço: Av. Silas Munguba, 1700	CEP: 60.714-903
Bairro: Itaperi	
UF: CE	Município: FORTALEZA
Telefone: (85)3101-9890	Fax: (85)3101-9906
	E-mail: cep@uece.br



Continuação do Parecer: 2.281.641

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

O autor refere que se os participantes demonstrarem desconforto, dificuldade ou desinteresse pelas atividades propostas nas oficinas de leitura, poderão interromper a participação a qualquer momento, esclarecendo-lhes que a recusa em participar desta pesquisa não acarretará prejuízo em sua relação com a professora/pesquisadora e a escola.

Para que os riscos de constrangimento e vergonha sejam dirimidos, promoverá dois encontros ou "rodas de conversa", em que faremos leitura compartilhada de um texto literário e, em seguida, conversará sobre a temática do texto para que os alunos sintam-se motivados a participarem das atividades. A pesquisa propõe que a postura perante à sala de aula será de total abertura e disponibilidade às conversas coletivas e individuais para diminuir ou dirimir quaisquer desconforto que, porventura, surja no desenvolvimento das oficinas de leitura.

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

A proposta de estruturar as aulas de Língua Portuguesa no contexto da aprendizagem cooperativa se mostra bastante relevante para o ensino escolar e formação de crianças e adolescentes.

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

TCLE, termo de assentimento, carta de anuência, folha de rosto e orçamento estão adequados à proposta do estudo e às exigências do CEP.

Recomendações:

Sugiro atualizar início da coleta de dados no cronograma.

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

Projeto apto a ser desenvolvido quanto aos preceitos éticos.

Considerações Finais a critério do CEP:

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_893894.pdf	14/08/2017 09:45:04		Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	ravena_projeto.doc	14/08/2017 09:44:10	RAVENA REGIA DE SOUSA BARBOSA	Aceito
Outros	TERMO_ANUENCIA_VF.pdf	14/08/2017 09:43:42	RAVENA REGIA DE SOUSA BARBOSA	Aceito

Endereço: Av. Silas Munguba, 1700

Bairro: Itaperi

CEP: 60.714-903

UF: CE

Município: FORTALEZA

Telefone: (85)3101-9890

Fax: (85)3101-9906

E-mail: cep@uece.br