

**UNIVERSIDADE DE TAUBATÉ**

**Thiago José Diogo Alves Oliveira**

**Crônica, teatro-imagem e fotocrônica: motivação, procedimentos  
de leitura e letramento ideológico em ensino-aprendizagem**

**Taubaté – SP**

**2012**

**Thiago José Diogo Alves Oliveira**

**Crônica, teatro-imagem e fotocrônica: motivação, procedimentos  
de leitura e letramento ideológico em ensino-aprendizagem**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós- graduação em Linguística Aplicada da Universidade de Taubaté, Unitau, como parte dos pré-requisitos para obtenção do título de Mestre.

Área de concentração: Língua materna e Línguas estrangeiras.

Orientadora: Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Vera Lúcia Batalha de Siqueira Renda

**Taubaté – SP  
2012**

**THIAGO JOSÉ DIOGO ALVES OLIVEIRA**

**Crônica, teatro-imagem e fotocrônica: motivação, procedimentos de leitura e letramento ideológico em ensino-aprendizagem**

UNIVERSIDADE DE TAUBATÉ, TAUBATÉ (SP)

DATA: \_\_\_/\_\_\_/2012

RESULTADO: \_\_\_\_\_

BANCA EXAMINADORA

Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Vera Lúcia Batalha de Siqueira Renda, Universidade de Taubaté (UNITAU)

Assinatura

---

Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Maria Aparecida Garcia Lopes Rossi, Universidade de Taubaté (UNITAU)

Assinatura

---

Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Vera Maria Almeida Rodrigues da Costa (UNIVAP)

Assinatura

---

Para tia Odete Alves Brandão, alfabetizadora e “fazedora” de canudinhos; e para  
Dover Tangará, artista de circo e morador de rua.  
*(In memoriam)*

## **AGRADECIMENTOS**

À professora Vera Lúcia Batalha de Siqueira Renda, pelo apoio e estímulo nos momentos difíceis;

À Josefina Neves Mello, pelas conversas, discussões e amizade;

À Elaine Scarpa, pelo incentivo e apoio;

À professora Cíntia Maria Paiva, pela colaboração para a realização desta pesquisa;

À professora Eliana Peres, pela troca de experiências;

A todas as pessoas que colaboraram de alguma forma para que este trabalho pudesse ser desenvolvido.

*As situações de leitura mais motivadoras também são as mais reais: isto é, aquelas em que a criança lê para se libertar, para sentir o prazer de ler, quando se aproxima do cantinho de biblioteca ou recorre a ela. Ou aquelas outras em que, com um objetivo claro – resolver uma dúvida, um problema ou adquirir a informação necessária para determinado projeto – aborda um texto e pode manejá-lo à vontade, sem a pressão de uma audiência (SOLÉ, 1998, p.91-92).*

## RESUMO

O presente estudo objetiva analisar se situações de leitura de crônicas narrativas, dramatizações dessas leituras e produções de fotocrônicas – narrativas de texto e imagem – podem motivar os alunos em práticas de leitura em sala de aula e colaborar para o desenvolvimento de procedimentos de leitura desses educandos, sendo assim vistas como um modelo de letramento ideológico na escola. Além disso, pretende verificar se essas práticas podem ser consideradas significativas e motivadoras para o ensino de leitura de alunos do 8º do ensino fundamental de uma escola pública estadual. A motivação para esta pesquisa surgiu a partir da constatação das dificuldades de interação entre professor e alunos em sala de aula e pela falta de motivação por parte dos educandos em atividades de leitura. A metodologia apoiou-se, para as dramatizações das leituras, no jogo teatral (teatro-imagem), de Augusto Boal e, para a produção de fotocrônicas, no conhecimento prévio dos alunos sobre o gênero quadrinhos pela sua associação com o gênero fotonovela. Tal proposta deu-se com base nos conceitos de modelo autônomo e ideológico de letramento, na teoria sociocognitiva de leitura, no ensino de gêneros discursivos e em pressupostos teóricos de ensino-aprendizagem. A análise foi permitida por meio dos seguintes materiais de 12 sujeitos da interação: 3 relatos de aprendizagem, 1 questionário sobre hábitos de leitura, 1 questionário sobre as vivências realizadas e as fotocrônicas produzidas. Foi utilizado ainda, para compor esses *corpora*, um registro das vivências feito pelo professor-pesquisador ao longo do processo. Os resultados desta pesquisa apontaram que as atividades desenvolvidas podem promover a motivação dos alunos em práticas de leitura, bem como colaborar para um desenvolvimento de procedimentos de leitura desses jovens.

**Palavras-chave:** Crônica; Dramatização; Ensino de língua portuguesa; Leitura; Letramento.

## ABSTRACT

This study aimed to analyze whether reading situations of narrative chronicles, dramatizations of these readings and productions of photo chronicles – narratives built in text and image, can motivate students in reading practices in the classroom and collaborate to the development of the reading procedures of these students, thus being regarded as a model of ideological literacy in school. Also, it was aimed to verify if these practices could be considered meaningful and motivating for the reading teaching process of students of the eighth year of the basic education in a state school. The motivation for this research emerged from the observation of the difficulties of interaction between teacher and students in the classroom and by lack of motivation of the students regarding reading activities. The methodology leaned on the drama game (theater-image), by Augusto Boal, for the role plays of the readings and for the production of the photo chronicles, and on the students' prior knowledge about the genre comics, by its association with the genre 'photo soap opera'. Such proposal was given based on the concepts of the autonomous and ideological model of literacy, sociocognitive theory of reading, teaching genres and theoretical premises of the teaching and learning process. The analysis was held through the data from twelve subjects of the interaction, which follow: three learning reports, one questionnaire on reading habits, and one questionnaire on the experiences undertaken and the production of the photo chronicles. It was also used, to compose these corpora, a record of the experiences, made by the teacher-researcher throughout the process. The results of this research pointed out that the activities developed could promote students' motivation in reading practices, as well as collaborate for the developing of the reading procedures of these youngsters.

**Keywords:** Chronicle; Literacy; Reading; Role Play; Teaching of Portuguese.



## LISTA DE TABELAS

TABELA 1: Itens da análise de relato de aprendizagem de 26/09/2011 .....	58
TABELA 2: Itens da análise de relato de aprendizagem de 30/09/2011 .....	64
TABELA 3: Itens da análise de relato de aprendizagem de 25/11/2011 .....	71
TABELA 4: Itens da análise de questionário sobre hábitos de leitura aplicado em 10/10/2011 .....	76
TABELA 5: Itens da análise de questionário sobre vivências .....	82
TABELA 6: Itens do registro de vivências da pesquisa.....	96

## SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	11
CAPÍTULO 1: LETRAMENTO, TEORIA SOCIOCOGNITIVA DE LEITURA E ENSINO APRENDIZAGEM.....	16
1.1 Letramento na escola: modelo autônomo e ideológico.....	16
1.2 O modelo autônomo de letramento na escola e as alternativas para mudança de paradigma.....	21
1.3 Teoria sociocognitiva de leitura e o ensino de gêneros discursivos.....	25
1.4 Metacognição, predisposição e enculturação: aspectos de motivação em ensino-aprendizagem.....	29
CAPÍTULO 2: CRÔNICA NARRATIVA, TEATRO-IMAGEM E FOTOCRÔNICA	33
2.1 Ao rés da vida – a crônica narrativa.....	33
2.2 O teatro na escola, a escola e o teatro.....	36
2.3 Ver a si e aos outros: o teatro-imagem e o Teatro do Oprimido.....	38
2.4 Da fotonovela à fotocrônica.....	41
CAPÍTULO 3: METODOLOGIA DA PESQUISA.....	45
3.1 Delimitação da pesquisa.....	45
3.2 Sujeitos da pesquisa e o espaço escolar.....	46
3.3 Sobre os procedimentos da pesquisa e a coleta de dados.....	47
3.4 Fluxograma das atividades da pesquisa.....	52
CAPÍTULO 4: ANÁLISE DA INTERAÇÃO E DOS RESULTADOS OBTIDOS .....	55

4.1	Os relatos de aprendizagem.....	56
4.1.1	Relato de aprendizagem do dia 26/09/2011 .....	57
4.1.2	Relato de aprendizagem do dia 30/09/2011 .....	63
4.1.3	Relato de aprendizagem do dia 25/11/2011 .....	70
4.2	Questionários da pesquisa .....	75
4.2.1	Questionário sobre hábitos de leitura dos alunos.....	76
4.2.2	Questionário sobre vivências em sala de aula.....	81
4.2.3	Sobre os questionários .....	83
4.3	A produção de fotocrônicas.....	84
4.3.1	Primeira etapa: produção a partir do conto de conhecimento prévio dos alunos .....	84
4.3.2	Segunda etapa: produção a partir da leitura das crônicas .....	86
4.3.3	Sobre as duas etapas de produção .....	90
4.4	O registro das vivências .....	91
	CONCLUSÃO.....	99
	REFERÊNCIAS .....	102
	Apêndice A – Registro das Vivências .....	104
	Apêndice B – Questionário sobre hábitos de leitura .....	115
	Apêndice C – Questionário sobre vivências em sala de aula .....	116
	ANEXOS .....	117
	ANEXO A – Crônicas .....	118
	ANEXO B – Fotocrônicas.....	121

## INTRODUÇÃO

Muito se tem discutido sobre a importância da leitura como fundamento da educação e do fato de sermos um país que pouco valoriza a leitura. Buscar meios para que a atividade leitora faça parte das práticas sociais dos educandos é responsabilidade de todo educador. Para tanto a ideia de que “leitura é prazer” deve ser divulgada e trabalhada, mas como levar os alunos a ler? Cabe ao professor estabelecer estratégias para que seu objetivo seja atingido. Tornar, aos olhos do aluno, a leitura interessante, como fonte de surpresas e descobertas.

No entanto, ao longo dos anos trabalhando como professor de português na educação de alunos de 12 a 14 anos, pude<sup>1</sup> constatar que algumas práticas de ensino de leitura não motivam a participação dos educandos, o que dificulta o desenvolvimento de habilidades e estratégias de leitura.

Acreditando na necessidade dessa motivação<sup>2</sup>, busquei realizar algumas interações que, de algum modo, tentassem atrair ou seduzir os alunos para a leitura. Nessas atividades<sup>3</sup>, constatei que, além da necessidade de mobilizar a vontade de participação, outro fator dificultava o trabalho em sala de aula: o pouco contato desses alunos com o material escrito. Procurei, portanto, estratégias que associassem a leitura do texto ao envolvimento lúdico dos educandos.

Assim, uma das estratégias empregadas para mobilizar a vontade e o interesse do alunado foi a dramatização de textos narrativos pelo teatro-imagem – jogo teatral desenvolvido pelo dramaturgo Augusto Boal (1998), em seu método o *Teatro do Oprimido*. Esse jogo teatral, adaptado para o contexto escolar, foi a motivação para essa pesquisa<sup>4</sup>.

---

<sup>1</sup> Elucidamos a necessidade de se usar a primeira pessoa do singular em alguns momentos durante a escrita da Dissertação pela singularidade na vivência dos fatos.

<sup>2</sup> Dicionarizada, a palavra motivação significa “ação de motivar, persuasão, incentivar para agir” (SCOTTINI, 2009, p. 372) e é nesse sentido que a usamos.

<sup>3</sup> Dramatizações, audição de histórias em áudio, produção de quadrinhos, musicalização de assuntos abordados, entre outras.

<sup>4</sup> Percebi, ao trabalhar com essa proposta em algumas interações, uma participação mais efetiva por parte dos alunos nas aulas de leitura. Tal percepção subjetiva, então, estimulou a necessidade de uma verificação por meio de uma pesquisa sistemática.

Ao aprofundar a pesquisa sobre Boal, foi possível verificar a importância de sua obra no âmbito teatral e em outros contextos sociais. O método do Teatro do Oprimido foi aplicado, para além dos palcos e trupes do país e do mundo, em associações de bairro, escolas, sindicatos, dentre outras instituições e movimentos por permitir a abordagem de questões específicas do grupo que dele se utiliza.

Adotou-se, assim, como parte da metodologia, a dramatização de crônicas narrativas pelo teatro-imagem. A partir da dramatização das crônicas lidas, os alunos produziram fotocrônicas – uma adaptação da fotonovela para confecção de histórias por meio de fotos tiradas pelos alunos nas dramatizações. Ao longo desse processo, foram também produzidos relatos de aprendizagem e respondidos questionários sobre os hábitos de leitura dos alunos e sobre as atividades vivenciadas. Esses elementos constituem os corpora desse estudo:

- 1 – Relatos de aprendizagem dos alunos;
- 2 – respostas a questionário sobre hábitos de leitura dos educandos e familiares;
- 3 – respostas a questionário sobre impressões dos educandos sobre o projeto em desenvolvimento;
- 4 – fotocrônicas produzidas pelos alunos;
- 5 – registro das vivências do professor.

Assim considerando, esta pesquisa tem por objetivos específicos:

- 1 – Verificar se situações de leitura de crônicas narrativas e dramatizações destas leituras, seguidas de produção de fotocrônicas podem motivar os alunos para as práticas de leitura em sala de aula.
- 2 – Observar se a transposição do gênero crônica para fotocrônica colaborou para o desenvolvimento de procedimentos de leitura dos educandos.
- 3 – Analisar se esse tipo de interação pode ser visto como um modelo de letramento ideológico na escola.

Desses objetivos específicos, depreende-se o objetivo geral deste estudo: Avaliar se situações de leitura de crônicas narrativas, dramatizações destas crônicas e produção de fotocrônicas podem ser consideradas práticas significativas e motivadoras para o ensino de leitura a adolescentes na educação básica. Para tanto, buscar-se-ão respostas para as seguintes perguntas:

- 1 – Propor situações de leitura de crônicas narrativas em sala de aula com o objetivo de fazer dramatizações e produções de fotocrônicas pode motivar os alunos nas práticas de leitura?
- 2 – O percurso de transposição do gênero crônica para o gênero fotocrônica pode contribuir para o desenvolvimento de procedimentos de leitura dos alunos?
- 3 – Esse tipo de interação proporcionado pela leitura de crônicas, dramatizações destas leituras e produção de fotocrônicas pode ser visto como um modelo de letramento ideológico no contexto escolar?

Esta pesquisa tem sua fundamentação teórica nos estudos de letramento, na teoria sociocognitiva de leitura, no ensino de gêneros discursivos e em conceitos relativos aos processos de ensino-aprendizagem em De Corte (1996) e Perkins, Jay e Tishman (1993).

O presente trabalho caracteriza-se pesquisa-ação colaborativa por propor uma série de atividades em uma sala de aula de outro profissional da área as quais visam promover a interação entre alunos e professor na produção de conhecimento na busca por alternativas para situações de aprendizagem mais motivadoras e significativas.

A pesquisa justifica-se pela demanda cada vez maior da sociedade em criar melhores condições de aprendizagem em leitura, já que em nossos tempos tecnologicizados e informativos, cada vez mais os indivíduos se deparam com situações de letramento que exigem habilidades e estratégias para manipular e organizar as informações.

No Capítulo 1, aborda-se o conceito de letramento e suas implicações para esta pesquisa. Apresentamos a teoria sociocognitiva de leitura e estabelecemos algumas considerações acerca do ensino de gêneros discursivos. Concluímos o capítulo com conceitos de ensino-aprendizagem presentes em De Corte (1996) e Perkins, Jay e Tishman (1993) que embasaram aspectos que podem contribuir para a verificação da motivação dos alunos nas atividades propostas.

No Capítulo 2, foram esmiuçados os seguintes elementos explorados neste trabalho: a crônica narrativa, o teatro-imagem e a fotocrônica. Acerca da crônica narrativa, levantaram-se características formais e aspectos tipológicos que remetem à sua organização composicional, sua organização verbal e seus aspectos linguísticos. Para a abordagem da crônica narrativa em sala de aula, exploraram-se as partes que constituem sua estrutura narrativa ou enredo. Esse enfoque objetivou traçar diretrizes para a leitura desse gênero textual e contribuir para a sua compreensão. Em relação ao trabalho com o teatro-imagem, procurou-se apoio em Grazioli (2007), e discorreu-se sobre teatro-imagem, com base no Teatro do Oprimido, de Augusto Boal (1998). De Grazioli (2007) constatou-se que esta proposta de interação teatral para fins educacionais trata-se de um método dramático que se utiliza do jogo teatral; enquanto de Boal (1998) pode-se focar a especificidade da linguagem teatral adotada. Quanto à fotocrônica, para situá-la conceitualmente, partiu-se de um histórico da fotonovela com base em Baldasso (2010), justificando, assim, o uso da nova terminologia.

No Capítulo 3, detalhamos a metodologia deste trabalho: orientação teórica e procedimentos. Apresentamos os sujeitos da pesquisa, o contexto no qual ela se deu e o percurso das vivências realizadas.

No Capítulo 4, é apresentada a análise dos *corpora* no intento de apresentar, interpretar e discutir os resultados obtidos. Conclusão, Referências e Apêndices finalizam este estudo.

Esta pesquisa teve seu projeto aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa da UNITAU conforme protocolo CEP/UNITAU nº 370/11.

*Tudo é vida, tudo é motivo de experiência e reflexão, ou simplesmente de divertimento, de esquecimento momentâneo de nós mesmos a troco do sonho ou da piada que nos transporta ao mundo da imaginação, para voltarmos mais maduros à vida, conforme o sábio. (CÂNDIDO, 1996, p.28)*



## CAPÍTULO 1

### LETRAMENTO, TEORIA SOCIOCOGNITIVA DE LEITURA E ENSINO- APRENDIZAGEM

Este capítulo aborda o conceito de letramento focando os modelos autônomo e ideológico, explicita a teoria sociocognitiva de leitura, aponta a importância do ensino a partir de gêneros discursivos e expõe sobre metacognição, predisposição e enculturação em ensino-aprendizagem, no intuito de fundamentar a intervenção realizada em sala de aula e conseguir subsídios para analisá-la.

#### **1.1 Letramento na escola: modelo autônomo e ideológico**

Há uma diversidade de conceitos e definições acerca do termo letramento. No entanto, todos eles apontam para uma busca de compreensão de práticas sociais que envolvem a escrita. Sabemos que diversas situações do cotidiano impõem a necessidade do domínio da língua escrita e mesmo as pessoas que mantêm pouco contato com a escrita deparam-se com cartazes, propagandas, avisos que “solicitam” esse conhecimento. O que significa que independente do grau de letramento, toda pessoa possui algum tipo de conhecimento sobre a escrita e seu uso nas práticas sociais.

De acordo com Kleiman (1995), essas e outras situações sociais que envolvem a escrita podem ser chamadas de letramento. Scribner e Cole (apud KLEIMAN, 1995, p.19), definem o conceito de letramento como “um conjunto de práticas sociais que usam a escrita, enquanto sistema simbólico e enquanto tecnologia, em contextos específicos, para objetivos específicos”.

Assim, as práticas de letramento permitem que a pessoa interaja em uma sociedade em constante transformação, possibilitando-lhe realizar uma aprendizagem de maneira autônoma em diversos aspectos da vida e ao longo dela. Esse aprendizado não é apenas útil em atividades escolares, mas também aplicável a todas as situações de resolução de um problema ligado à necessidade de informação; ou seja, a escola não é o único espaço no qual esse conhecimento é transmitido.

No entanto, costuma-se confundir letramento, escolarização e alfabetização. Tápias-Oliveira (2010, p.19), por exemplo, orienta que letramento é um conceito mais amplo que alfabetização, pois:

[...] podendo envolver práticas de leitura, de escritura e de oralidade; pode ser definido como as formas de fazer, de realizar, de acontecer pela língua, que variam conforme a situação, os participantes da situação, as instituições, o momento da comunicação, etc. Quando falamos em Estudos do Letramento, portanto, estamos falando das “teorias e modelos sobre as práticas sociais de usos da escrita”.

Tendo em vista que um evento de letramento pode envolver práticas de oralidade, além de leitura e escritura, uma aula de leitura constitui-se num evento de letramento mesmo que priorize outras atividades – que não somente o ato de ler e escrever – como, por exemplo, dramatizações e trabalhos em laboratório de informática – o caso desta pesquisa – que podem dar-se a partir da leitura de um texto proposto em aula.

Dessa maneira, este trabalho se inscreve nos estudos do letramento e, com base em Barton e Hamilton (2000) — para quem os diferentes letramentos são situados, ou seja, acontecem entre sujeitos específicos em momentos históricos determinados — pode-se propor uma análise das condições específicas de eventos de letramento com alunos do 8º ano do ensino fundamental de uma escola pública do interior de São Paulo. Este trabalho foi pensado a partir da experiência do pesquisador em sala de aula com adolescentes e da constatação de que, com essa faixa etária principalmente, é preciso mobilizar a vontade de participação dos alunos para que ocorra a aprendizagem.

Em outros tempos – e ainda hoje – verificam-se situações de ensino-aprendizagem em que era — e ainda é — praticamente desconsiderado esse tipo de preocupação. Daí um dos motivos da distinção entre modelo autônomo e modelo ideológico de letramento.

Street (apud KLEIMAN, 1995, p.21) verifica que o modelo autônomo é uma concepção de letramento dominante na sociedade — modelo, contudo, considerado, por pesquisadores, parcial e equivocado. De acordo com a autora:

Essa é a concepção [...] que pressupõe que há apenas uma maneira de o letramento ser desenvolvido, sendo que essa forma está associada quase que causalmente com o progresso, a civilização, a mobilidade social. [...] A esse modelo autônomo, Street (op. cit.) contrapõe o *modelo ideológico*, que

afirma que as práticas de letramento, no plural, são social e culturalmente determinadas, e, como tal, os significados específicos que a escrita assume para um grupo social dependem dos contextos e instituições em que ela foi adquirida. Não pressupõe, esse modelo, uma relação causal entre letramento e progresso ou civilização, ou modernidade, pois, ao invés de conceber um grande divisor entre grupos orais e letrados, ele pressupõe a existência, e investiga as características, de grandes áreas de interface entre práticas orais e práticas letradas (KLEIMAN, 1995, p.21).

A autora, assim, verifica que o modelo autônomo pressupõe efeitos universais a partir de uma prática mais uniforme. De acordo com a citação acima, nesta concepção, “há apenas uma maneira de o letramento ser desenvolvido”, enquanto que o modelo ideológico reconheceria as idiossincrasias e efeitos de cada situação específica de letramento.

Pode-se citar um exemplo decorrente de uma prática de ensino que carrega consigo traços de um modelo autônomo de letramento em um contexto de alfabetização de adultos (KLEIMAN, 1997, p.10-11): A professora propôs aos alunos uma atividade de leitura de uma bula de remédio. Contudo, não obteve êxito em sua proposta já que os alunos julgaram desnecessário esse tipo de leitura, pois não acreditavam ou não utilizavam a medicina alopática. Esses alunos faziam muito mais uso de remédios tradicionais, consultas a benzedores e acreditavam que as doenças eram uma fatalidade. É possível dizer, então, que a professora propôs uma atividade desconsiderando seu contexto de interação e, assim, não negociou ou expôs os pressupostos de leitura daquele gênero (KLEIMAN, 1997, p.10-11).

Com isso, pode-se falar que um traço distintivo do modelo autônomo de letramento é sua desconsideração do contexto em que um determinado evento de letramento ocorre. Essa desconsideração do contexto é decorrente da supervalorização, por esse modelo, do funcionamento lógico interno do texto escrito (KLEIMAN, 1995, p.22). Disso decorre também uma desvalorização da oralidade no evento. Esse tipo de modelo desconsideraria, de acordo com Kleiman (1995, p.22), “reformulações estratégicas que caracterizam a oralidade”. Em outras palavras, não valorizaria o diálogo, a troca de informações entre os agentes do evento para resolução de problemas encontrados no texto – como compreensão, atribuição de sentido, relação com outros textos e com o contexto situacional. Daí uma desvalorização da interação na aprendizagem.

Nesse modelo, então, a mediação do professor não contemplaria as situações em que se dá o letramento e não as consideraria para continuidade de sua prática. É o caso de práticas

de ensino autoritárias que não consideram os anseios e conhecimentos prévios do educando, mas também é o caso – e talvez este problema seja mais atual – de práticas que, apesar de não serem explicitamente autoritárias, encontram dificuldade de viabilizar o interesse e vontade do aluno e/ou articular seu conhecimento prévio. Verificam-se, por exemplo, nas escolas, professores interessados em modificar suas práticas, mas, no entanto, carentes de referências para mudanças ou engessados por uma estrutura institucional arraigada num modelo. Daí também a problemática atual da formação de professores.

Verifica-se que práticas de letramento na escola se aproximam do modelo autônomo de letramento por não considerarem seu contexto específico de atuação – justamente por atribuírem efeitos universais a intervenções descontextualizadas e uniformes – e que as práticas que se aproximam ou se assemelham a práticas de um modelo ideológico, embora relevem o contexto em que se dão, podem carregar consigo características do modelo anterior, já que, dentre outros motivos, advêm de uma mesma instituição que carrega consigo traços de uma tradição secular.

Rojo (2000) utiliza o termo “letramento escolar” referindo-se às práticas de letramento na educação formal, porém admite que os conceitos de letramento e escolarização muitas vezes se entrecruzam. A partir deste termo, a autora pretende investigar como se dão essas práticas, isto é, como é realizado o letramento na escola. Pode-se, neste estudo, observar o letramento em sala de aula pautando-se pelos conceitos de modelo autônomo e ideológico para averiguar quais práticas relevam as especificidades de seu contexto de interação – por isso, mais reflexivas e diversificadas – e quais práticas não as relevam – por isso, menos reflexivas e mais uniformes.

Sendo assim, uma proposta de letramento em sala de aula pode estar mais próxima do modelo ideológico ao abrir-se à discussão e ao questionamento dos pressupostos que a embasam, bem como ao tentar ajustar-se aos anseios e conhecimentos do alunado, procurando criar condições de aprendizagem pela valorização da oralidade ou diálogo entre os interlocutores. Para que isso aconteça, devem-se criar situações em que os educandos possam construir sentido neste tipo de interação.

No entanto, ainda é possível falar sobre desdobramentos de estudos norteados pela concepção de letramento que podem contribuir com este trabalho. Kleiman (1995, p.43), ao relatar pesquisas realizadas por Heath (1982, 1983), discorre sobre diferenças entre eventos de

letramento nas famílias menos e mais escolarizadas de comunidades do sul dos Estados Unidos; e conta que, em famílias menos escolarizadas, embora haja eventos de letramento – como a leitura de historinhas dos pais aos filhos – não acontece uma extensão de conteúdos e práticas de letramento a outras situações, como em famílias mais escolarizadas. Assim, não se estabelece relação do que é lido com outras situações da vida ou com outras leituras. Além disso, nessas famílias americanas menos escolarizadas não existe uma preocupação de verbalização de atividades realizadas no dia-a-dia (KLEIMAN, 1995, p.43).

A autora, então, relata que essas crianças que tiveram formações distintas em suas famílias apresentam desempenhos escolares também diferentes, já que a escola pressupõe que seus alunos conseguiriam fazer uma transposição da informação adquirida pela leitura a outros contextos sem a necessidade de um auxílio ao desenvolvimento desse processo cognitivo. Kleiman (1995, p.43-44) discorre sobre a disparidade do desempenho escolar dessas crianças de famílias de classes sociais diferentes:

Na extrapolação para outros contextos (por exemplo, a opinião sobre a estória, ou analogias com situações do cotidiano), são as crianças dos grupos majoritários as que participam plenamente. Quando chegam à quarta série, as diferenças entre os dois grupos são marcadas. Como a escola pressupõe que a criança pode estender as suas práticas em eventos de letramento a outros contextos, como de fato é o caso da criança majoritária, que já teve ampla prática pré-escolar nessas formas discursivas na díade, com sua mãe, a escola não ensina essas crianças a fazê-lo.

A autora ainda aponta que no contexto brasileiro essas diferenças são ainda mais acirradas, dado o maior grau de vulnerabilidade social em nosso país. Ao final de seu artigo, Kleiman (1995) propõe um modelo de ensino que possibilite a explicitação dos pressupostos de leitura de um texto dado em sala de aula e a necessidade de se inventariar as práticas de letramento de grupos minoritários para que, assim, seja criado realmente um modelo ideológico de letramento na educação formal.

Neste trabalho não houve uma preocupação radical de inventariar as práticas de letramento do grupo com o qual se interagiu. Mas houve, sim, a preocupação de criar canais de diálogos entre os agentes a partir de um texto trabalhado em sala de aula. Pensou-se em propor atividades que pudessem motivar o público adolescente de educação básica para as práticas de leitura.

## 1.2 O modelo autônomo de letramento na escola e as alternativas para mudança de paradigma

O caráter tradicionalista e descontextualizado do modelo autônomo de letramento pode não atender a uma demanda contemporânea. Tal caráter dá-se em parte pela permanência de práticas arraigadas e não atualizadas por pesquisas e debates acadêmico-científicos; e, em parte, por uma questão de relação de poder em uma sociedade que reproduz condições de desigualdades sociais (KLEIMAN, 1995, p.44-45).

Sabe-se que, na verdade, o contexto de interação é regido por uma série de fatores; o que implica questões de diversas ordens para compreensão dos eventos. Entretanto, pode-se dar uma pequena parcela de contribuição ao debate do problema de ensino de leitura no país ao apontarem-se novas formas de letramento que, embora já praticadas nas escolas, ainda assim, carecem de aportes teóricos e amparo institucional.

Rojo (2004) ilustra bem uma situação de letramento do modelo autônomo que explora poucas capacidades leitoras<sup>5</sup> justamente por permitir possibilidades mínimas de contato com o texto, ou seja, não é uma prática diversificada. Segundo ela:

Se perguntarmos a nossos alunos o que é ler na escola, possivelmente estes dirão que é ler em voz alta, sozinho ou em jogral (para avaliação de fluência entendida como compreensão) e, em seguida, responder um questionário onde se deve localizar e copiar informações do texto (para avaliação de compreensão). Ou seja, somente poucas e as mais básicas das capacidades leitoras têm sido ensinadas, avaliadas e cobradas pela escola. Todas as outras são ignoradas. É o que mostram os resultados de leitura de nossos alunos em diversos exames, como o ENEM, SARESP, SAEB, PISA, tidos como altamente insuficientes para a leitura cidadã numa sociedade urbana e globalizada, altamente letrada, como a atual (ROJO, 2004, p.4).

A autora identifica uma reprodução de relações de classes no espaço escolar (ROJO, 2004, p.1), pois a escola, ao não explorar diferentes capacidades leitoras nas situações de aprendizagem, estaria perpetuando as diferenças entre leitores de classes dominantes e leitores

---

<sup>5</sup> Embora as capacidades leitoras apontadas por Rojo (2004) em seu estudo abordem diversos aspectos dos processos de leitura, pode-se compreendê-las em parcela significativa, neste estudo, como similares às estratégias metacognitivas e habilidades linguísticas propostas em Kleiman (1997, p.50) a saber: estratégias metacognitivas – a autoavaliação constante da compreensão do texto e a definição de objetivos de leitura; habilidades linguísticas ou estratégias cognitivas, isto é, a competência textual que compõe regras gramaticais e conhecimento de vocabulário.

de minorias. Vale notar o eco dessa constatação em Kleiman (1995) que, a partir de um relato de pesquisa de Heath (1982, 1983), mostra que a escola não ensina os alunos a fazerem transferências de conhecimentos para outros contextos, pois trabalha com o pressuposto de que eles o fariam sem a necessidade dessa explicitação (KLEIMAN, 1995, p.43-44). Rojo (2004) observa que a escola não explora o desenvolvimento das capacidades leitoras ao propor atividades que remontam a uma concepção de leitura como decodificação (ROJO, 2004, p.3).

A autora afirma que “isto é feito, em geral, em todas as disciplinas, por meio de práticas de leitura lineares e literais, principalmente de localização de informação em textos e de sua repetição ou cópia em respostas de questionários, orais ou escritos” (ROJO, 2004, p.1).

Essas práticas pressupõem uma concepção de leitura como decodificação e, ao mesmo tempo, remontam a práticas de ensino autoritárias que, por conseguinte, não abrem espaço à vontade e conhecimento prévio de alunos.

As práticas de letramento não deveriam ser orientadas pelo controle ou imposição do professor, pois não favorecem ambientes propícios para a aprendizagem. Muito pelo contrário, como já dito anteriormente, para a mobilização do alunado, são importantes situações de letramento que viabilizem o prazer e o desejo de participação.

Encontra-se em Kleiman (1997, p.16) uma exposição sobre práticas de letramento que podem ser vistas como um modelo autônomo que se contrapõe a uma vontade de participação dos alunos. Para a autora:

Ninguém gosta de fazer aquilo que é difícil demais, nem aquilo do qual não consegue extrair o sentido. Essa é uma boa caracterização da tarefa de ler em sala de aula: para uma grande maioria dos alunos ela é difícil demais, justamente porque ela não faz sentido. Devemos lembrar que, para a maioria, a leitura não é aquela atividade no aconchego do lar, no canto preferido, que nos permite nos isolarmos, sonhar, esquecer, entrar em outros mundos, e que tem suas primeiras associações nas histórias que a nossa mãe nos lia antes de dormir. Pelo contrário, para a maioria, as primeiras lembranças dessa atividade são a cópia maçante, até a mão doer, de palavras da família do da, “Dói o dedo do Didu”[...].

Viabilizar o prazer, então, deve ser uma preocupação no processo de ensino-aprendizagem em leitura. Para isso, são necessárias aulas dinâmicas que contemplem diversos

aspectos da percepção humana. Daí a proposta, deste trabalho, de aulas de leitura desenvolvidas com dramatizações de teatro-imagem e criação de fotocrônicas. Nesta proposta, é possível perceber traços do lúdico, como a imaginação e a criatividade, que podem mobilizar aspectos afetivos dos alunos para a aprendizagem.

Rodari (1982, p.137) verifica que a imaginação e a fantasia foram durante muito tempo preocupações exclusivas da filosofia e apenas mais recentemente é que a psicologia passa a se debruçar sobre elas. Disso, o autor conclui:

Não é, portanto, de se admirar que a *imaginação* nas nossas escolas, ainda seja tratada como o parente pobre, em desvantagem com a *atenção* e *memória*; que escutar pacientemente e recordar escrupulosamente constituam até agora as características do modelo escolar, o mais cômodo e maleável.

O autor, com isso, aponta que valorizar a imaginação nas atividades escolares é uma iniciativa recente e, por isso, carente de referências, ao contrário de atividades que valorizam mais especificamente a atenção e a memória. Rodari (1982), desse modo, verifica, nas práticas que priorizam estritamente a atenção e a memória, um posicionamento mais cômodo.

Held (1980) tece considerações sobre o dinamismo entre o real e o imaginário que a criança de até oito anos vai articulando. E pontua acerca de saber até que ponto o universo imaginário criado por crianças dessa faixa etária contribui para que estas construam sua percepção do real, ou seja, criem um crivo de delimitação da realidade e da imaginação e consigam separar, de acordo com o dizer popular, o joio do trigo. A autora, após explanação sobre do assunto, pondera a favor da “nutrição” da imaginação infantil, pelo adulto, enquanto ferramenta para um desenvolvimento cognitivo:

Se há, como vimos, toda uma dialética extremamente sutil do real e do imaginário, não seria apenas pelo atrito de um no outro, pelo vaivém contínuo, que a criança vai, pouco a pouco, movimentar-se num e noutro com agilidade, com lucidez crescente, que vai, enfim, aprender a melhor *situá-los* respectivamente?

Para nós, razão e imaginação não se constroem uma contra a outra, mas, ao contrário, uma pela outra. Não é tentando extirpar da infância as raízes da imaginação criadora que vamos torná-la racional. Pelo contrário, é auxiliando-a a manipular essa imaginação criadora cada vez com mais habilidade, distância. O que supõe, quase sempre possível, mediação do adulto, diálogo (HELD, 1980, p.48).



Com isso, ao falar sobre a relevância da articulação entre imaginação e razão no desenvolvimento infantil, a autora ressalta a importância de se considerar a imaginação neste desenvolvimento, ajudando a criança a manipulá-la. Podem-se transpor os dizeres da pesquisadora, neste estudo, para a educação de jovens de 13 e 14 anos se pensarmos que a imaginação se insere no domínio do lúdico e, por isso, pode favorecer a vontade de participação na aprendizagem. Desse modo, no caso da educação dos jovens, a imaginação também não deveria ser extirpada dos processos de ensino-aprendizagem, mas, ao contrário, ser fomentada como alternativa para viabilizar o desejo de leitura. Para isso, a exploração de outras linguagens nas práticas educativas e a leitura de crônicas pode ser um meio de fomentar a imaginação e favorecer a vontade de leitura.

Retomando a autora, Held (1980) ainda, ao tratar de situações de aprendizagem infantil a partir do conto fantástico, fala sobre a possibilidade do trabalho com o texto narrativo-ficcional em sala de aula criar condições férteis para um contexto de aprendizagem:

Mas a ficção proposta à criança pelo adulto, a reflexão e as discussões que acarreta constituem, precisamente, forma de exercício que permite, à criança, tornar-se mais lúcida e mais flexível em sua própria manipulação do real e do imaginário (HELD, 1980, p.50).

[...] a ficção serve de ponto de partida, de trampolim para uma interrogação lógica, desejando a criança “dar às coisas o que é das coisas” e descobrir “a verdade” (HELD, 1980, p.52).

A pesquisadora, então, pontua a ficção como ponto de partida para reflexões, discussões e interrogações lógicas. Novamente podem-se estender as considerações de Held (1980) relativas à educação infantil para o domínio da educação de jovens e dizer que estimular a imaginação e, por decorrência, a criatividade dos educandos, pode criar situações de aprendizagem que também operem o conhecimento abstrato e racional. Sendo assim, é possível afirmar que as habilidades de raciocínio podem ser estimuladas a partir da ativação de outros níveis do conhecimento que não o lógico-formal ou racional.

Por fim, verifica-se em Renda e Tápias-Oliveira (2007) que a divisão da sociedade ocidental em prazer e obrigação é notória na educação formal. Das autoras, ainda pode-se depreender que esse tipo de educação valoriza, tradicionalmente, o aspecto cognitivo, ligado às habilidades de raciocínio, em detrimento dos aspectos afetivos, ligados ao domínio do sentir (RENDA; TÁPIAS-OLIVEIRA, 2007, p.306-308). Assim, pode-se falar na necessidade de se tratar, nas pesquisas acadêmicas, os aspectos educativos que priorizem uma articulação

entre as habilidades de raciocínio e os domínios do sentir. Domínios que este estudo buscou contemplar em práticas que intentaram estimular a imaginação e a criatividade pela exploração de linguagens diferentes e pelo incentivo à leitura de crônicas narrativas.

### **1.3 Teoria sociocognitiva de leitura e o ensino de gêneros discursivos**

No tópico anterior, com base em Rojo (2004), assinalou-se que o modelo autônomo de letramento pode desenvolver apenas pequena parcela das capacidades de leitura dos educandos ao explorar práticas embasadas somente na concepção de leitura como decodificação. Kleiman (1995; 1997) ratifica tal afirmativa ao discorrer sobre práticas de ensino que não promovem explicitamente a transferência de conhecimento para outros contextos ou também se apoiam em atividades calcadas nessa mesma concepção de leitura.

Logo, apontou-se para esse impasse uma exploração de eventos de letramento que busquem articular imaginação e razão como possível solução para um desenvolvimento cognitivo mais amplo no ambiente de aprendizagem. Entretanto, de que se trata esse desenvolvimento cognitivo em aulas de leitura?

Solé (1998), Rojo (2004) e Kleiman (1997) tratam dos processos cognitivos apreendidos no ato de ler e afirmam que as concepções iniciais sobre leitura abordam exclusivamente processos que explicam habilidades de decodificação. Para as autoras, as críticas acerca dessas concepções efetivam-se por não abrangerem também o processo de compreensão do texto.

Rojo (2004, p.3) afirma que, no começo da segunda metade do século XX, a leitura era vista somente como processo de decodificação dos elementos formais da língua para a atribuição de significado ao texto. Dessa maneira, aprender a ler e alfabetização eram concepções muito próximas. A autora continua:

Uma vez alfabetizado [...], o indivíduo poderia chegar da letra, à sílaba e à palavra, e delas, à frase, ao período, ao parágrafo e ao texto, acessando assim, linear e sucessivamente, seus significados. É o que se denominou fluência de leitura. Nesta teoria, as capacidades focadas eram as de decodificação do texto, portal importante para o acesso à leitura, mas que absolutamente não esgotam as capacidades envolvidas no ato de ler.

Solé (1998, p.23) afirma que as diferentes teorias sobre leitura poderiam ser agrupadas em torno de dois modelos teóricos: o ascendente – *bottom up* – e o descendente – *top down*. As teorias que tratam de habilidades de decodificação se enquadrariam no modelo ascendente ou *bottom up*, enquanto teorias que tratam do reconhecimento global de palavras e expressões, bem como sobre hipóteses e previsões do leitor poderiam se enquadrar no modelo descendente – *top down*.

Em Solé (1998), o modelo de concepção de leitura abordado é o interativo ou cognitivo. Nesse modelo, tanto habilidades de decodificação como estratégias de compreensão são valorizadas; sendo assim, a perspectiva interativa articula elementos da decodificação com estratégias adotadas pelo leitor para sua compreensão, como previsões, hipóteses e objetivos de leitura (SOLÉ, 1998, 22-24).

Todavia, o modelo interativo não dá conta de outras questões — como a relevância do contexto sociocultural no processo de compreensão — que atualmente passam a ser consideradas na teoria sociocognitiva de leitura. Sobre isso, Marcuschi (2008, p.228-229) pondera:

[...] as representações coletivas, já lembrava Vygotsky, precedem as elaborações individuais e lhes servem de base. Essa é a grande novidade da abordagem sociointerativa da cognição em oposição à velha noção de conhecimento como atividade individual (fruto da psicologia cognitiva de origem subjetivista) [...] A língua é um sistema simbólico ligado a práticas sócio-históricas e não funciona no vácuo. Ela se dá, inclusive, com condições inter- e intrapessoais, como diria Vygotsky.

Do entendimento, então, de que componentes sociohistóricos influem na compreensão individual, surge nas teorias de leitura o contexto sociocultural em que se dá a interação com o texto escrito, bem como o contexto em que se dá a produção e circulação desse texto. Com isso, a atividade cognitiva em leitura é tributária desses componentes.

Pode-se, por exemplo, visualizar uma abordagem sociocognitiva sobre a compreensão em Marcuschi (2008). O autor coloca o fenômeno da compreensão textual enquanto um exercício de convivência sociocultural, por ser resultado de um trabalho e não de uma simples retirada de informações objetivas do texto. Ainda o autor explica que o trabalho aí é colaborativo entre autor-texto-leitor ou falante-texto-ouvinte e passível de desencontro. Daí os mal-entendidos em leitura, já que o leitor nem sempre dispõe de repertório cultural ou

cognitivo para recuperar dados necessários no texto para compreensão do que o autor expôs. Por último, o autor discorre sobre a importância da inferência em leitura:

Sendo uma atividade de produção de sentidos colaborativa, a compreensão não é um simples ato de identificação de informações, mas uma construção de sentidos com base em atividades inferenciais. Para se compreender bem um texto, tem-se que sair dele, pois o texto sempre monitora o seu leitor para além de si próprio e esse é um aspecto notável quanto à produção de sentido (MARCUSCHI, 2008, p.233).

Marcuschi (2008) ressalta o caráter colaborativo da compreensão que aponta para a atividade inferencial. A inferência advém da colaboração, pois estabelece relação entre o texto e outro elemento fora dele para produção de sentido.

Kleiman (2002, p.40) comenta sobre a importância do conhecimento de aspectos da cognição do leitor para, a partir disso, traçarem-se estratégias de ensino que possibilitem o desenvolvimento dessa cognição.

Tendo em vista o caráter colaborativo da compreensão, pois se trata de um processo de construção de sentidos (MARCUSCHI, 2008) e a necessidade de se traçarem estratégias de ensino de leitura a partir do conhecimento do funcionamento da cognição (KLEIMAN, 2002), pode-se verificar em Lopes-Rossi (2006) uma proposta de ensino de leitura a partir da noção de gêneros discursivos que aponta para um desenvolvimento de procedimentos de leitura nos educandos.

A autora, com relação aos aspectos sócio-históricos que podem influir na compreensão textual, assinala a necessidade de se falar em “condições de produção e circulação” do gênero discursivo. Lopes-Rossi (2006) afirma que:

[...] qualquer projeto de leitura e produção escrita deve iniciar-se por um estudo dessas propriedades sempre que partir do conceito bakhtiniano de gêneros discursivos, pelo qual toda produção linguística deve ser entendida como uma forma de ação social, situada sócio-historicamente.

Logo, num projeto de ensino de leitura, devem-se explorar essas condições de produção e circulação do gênero estudado com o intuito de favorecer a compreensão na atividade de leitura.

Além desses aspectos, a autora ainda ressalta a necessidade de se focar os vários níveis de organização do gênero estudado, como a organização composicional, a organização do texto verbal, aspectos linguísticos e de estilo. Por fim, Lopes-Rossi (2006) enumera uma sequência de procedimentos para a leitura do gênero discursivo estudado.

Desse modo, pode-se falar que este trabalho se apropria dos seguintes aspectos da teoria sociocognitiva e de estudo de gêneros discursivos:

- 1 – Delimitação de um gênero discursivo a ser lido em classe, explorando, num primeiro momento de leitura, suas condições de circulação e produção;
- 2 – Estímulo ao desenvolvimento de procedimentos de leitura com relação aos textos lidos em específico – verificação da organização composicional, da organização do texto verbal e de aspectos linguísticos<sup>6</sup> (LOPES-ROSSI, 2006) – por meio de atividades colaborativas entre os alunos com definição de objetivos de leitura.

Com base nesses itens pode-se formular que a proposta de interação em sala de aula desta pesquisa visa estimular o desenvolvimento de procedimentos de leitura com vistas à compreensão por meio das seguintes atividades colaborativas: leitura em grupo, dramatização, leitura compartilhada e produção de fotocrônicas.

Faz-se necessário ainda apontar a relação dos procedimentos de leitura com as capacidades leitoras (ROJO, 2004) e as estratégias metacognitivas (KLEIMAN, 1997); isso por entender procedimentos de leitura como ações do leitor que demonstram desempenhos cognitivos desencadeados no ato da leitura – como, por exemplo, questionar um colega sobre o texto, reler o texto, procurar o significado de uma palavra ou expressão, correlacionar uma explicação ao texto, discorrer sobre o texto, dramatizar o texto, criar a partir do texto, etc. Tratam-se de atividades que indicam supostamente desempenhos cognitivos, como previsões, hipóteses, objetivos de leitura e inferências a partir do contexto de interação e do conhecimento que os alunos têm do gênero estudado.

A verificação, de fato, de capacidades leitoras ou estratégias metacognitivas em atividades de leitura é de difícil observação. Entretanto, é possível, neste estudo, avaliar se as

---

<sup>6</sup> Lopes-Rossi (2006) inclui ainda nessa relação o estilo do gênero abordado. Neste estudo, porém, a questão do estilo não será tratada, dado a sua peculiaridade e a necessidade deste trabalho de abordar outros elementos teóricos.

práticas adotadas possibilitaram um desenvolvimento de procedimentos de leitura dos alunos ao longo das vivências. Dessa maneira, adotou-se, neste estudo, uma perspectiva sociocognitiva na proposta de interação em sala de aula que procurou ampliar ou dinamizar os procedimentos de leitura dos educandos a partir de vivências que vincularam as atividades de leitura a outras atividades de caráter lúdico, como a dramatização e produção de fotocrônicas. Para isso, além da orientação dos aspectos teóricos em leitura, a aplicação dessa perspectiva se apoiou em princípios de intervenção pedagógica que pudessem promover condições de aprendizagem favoráveis. Busca-se, no próximo tópico, abordar esse assunto.

#### **1.4 Metacognição, predisposição e enculturação: aspectos de motivação em ensino-aprendizagem**

Este tópico trata de dois conceitos e um modelo de intervenção explorado em ensino-aprendizagem, a saber: a metacognição (DE CORTE, 1996), a predisposição (DE CORTE, 1996) e a enculturação a partir de forças culturais (TISHMAN, PERKINS e JAY, 1999). Com a abordagem desses itens, espera-se compreender melhor a proposta de intervenção desta pesquisa, identificando elementos importantes que apontam para uma motivação em ambiente de aprendizagem.

A partir da teoria sociocognitiva de leitura e da concepção de ensino de gêneros discursivos, pode-se dizer que uma aula de leitura envolve o entendimento das condições de produção e circulação de um determinado gênero estudado, a verificação de sua organização composicional, de sua organização verbal e de seus aspectos linguísticos para que se dê a compreensão e percepção de suas estruturas recorrentes. Desse modo, ocorreria uma espécie de conscientização de estruturas e seus respectivos usos sociais que corroboraria para um tipo de ensino voltado para a metacognição. De Corte (1996, p.115), ao abordar as aptidões de um especialista em ensino, orienta que a metacognição diz respeito ao funcionamento cognitivo de si próprio e também das habilidades de autorregulação, automonitoração e metaconsciência do processo cognitivo.

Com isso, pode-se dizer que um ensino de leitura e escrita voltado para o desenvolvimento da metacognição preocupa-se em propiciar um contexto de reflexão sobre aquilo que não sabemos ou sabemos, de certa forma, mais intuitivamente. No entanto, para

além da construção do conhecimento de conceitos e percepção de estruturas linguísticas, observa-se a necessidade do desenvolvimento da predisposição dos educandos. O ganho da predisposição seria um desenvolvimento cognitivo pelo qual os alunos conseguiriam aplicar seu aprendizado a diversos contextos e teriam vontade de fazê-lo. De Corte (1996, p. 119), a partir de Tishman, Perkins e Jay (1993), mostra que a predisposição em ensino-aprendizagem trata-se de uma tendência para se fazer algo, assim como uma percepção de se fazer em situações oportunas. A predisposição<sup>7</sup>, então, seria essa sensibilidade em querer aplicar determinado conhecimento em contextos em que é útil e necessário.

O autor explica que a aquisição da predisposição envolve uma extensa experiência com as categorias de aptidões por ele elencadas, o que requer um longo período de tempo para adquiri-la em aprendizagem (DE CORTE, 1996, p. 119). Disso pode-se dizer que o desenvolvimento em práticas de leitura e escrita é decorrente de um extenso percurso de atividades acompanhado de suas respectivas reflexões e indagações. Daí também a necessidade da explicitação de conceitos e procedimentos tratados em aula.

Tishman, Perkins e Jay (1999, p.31-49) observam a importância de o educador verbalizar sua linha de pensamento nas discussões e ensinamentos em aula. Os autores apontam tal recurso como uma estratégia de explicitação do modo de pensamento desenvolvido no enunciado como um meio de sugerir guias para o desenvolvimento intelectual dos alunos. Encontra-se, nessas considerações, consonância em De Corte (1996), ao propor um processo de ensino-aprendizagem que, a partir da explicitação da linha de pensamento, possa garantir a aquisição de habilidades de autorregulação/ automonitoração/ metaconsciência por parte dos alunos.

Do mesmo modo, é possível relacionar isso à pergunta mediadora no ensino de leitura, proposta por Kleiman (2002, p.42), como um modo de promover o engajamento cognitivo dos educandos. Portanto, pode-se dizer, com base nesses autores, que ensinar é justamente promover a automonitoração do processo de aquisição do conhecimento dos alunos. No entanto, como promover esse processo? De que modo intervir em sala de aula para obter tal resultado?

---

<sup>7</sup> A palavra motivação, utilizada neste estudo, apresenta sentido similar. Contudo, a predisposição trata-se de uma motivação dinamizada por um ganho cognitivo. Esse estudo, assim, parte do pressuposto de que as atividades em que se verificou um desempenho metacognitivo e em que houve predisposição dos alunos para realizá-las, tratam-se de atividades que motivaram os educandos para aprendizagem.

Ainda de acordo com Tishman, Perkins e Jay (1999, p.15-17), uma atividade de ensino pode ter um modelo cultural como base – ou enculturação. Esse modelo seria premissas a partir das quais o educador se nortearia para intervir nos processos de pensamento e hábitos de alunos. Tishman, Perkins e Jay (1999, p.15-17) defendem o desenvolvimento de uma cultura do pensamento em sala de aula e dizem que para criá-la, a partir do desenvolvimento da enculturação, são necessárias quatro forças culturais: modelo, explicação, interação e comentário de retorno. O modelo seria uma espécie de exemplificação do educador de como atuar frente a uma determinada situação ou contexto. A explicação seria um desdobramento do modelo, a partir da qual o professor daria chaves para o entendimento ou compreensão de como lidar com aquela determinada situação. A interação seria as atividades que promovessem a troca de informações entre os alunos para busca de soluções de como operar naquela situação ou contexto proposto. E, por último, o comentário de retorno seria avaliações explicativas do professor sobre o desempenho dos alunos na atividade proposta (TISHMAN, PERKINS e JAY, 1999, p.15-17).

Sendo assim, as intervenções em sala de aula deveriam criar condições para o amadurecimento da metacognição e predisposição dos alunos a partir de estratégias de ensino autorreguladas pelo professor com fins a alcançar esses resultados. A enculturação seria uma resposta a essas estratégias de ensino autorreguladas. A partir do paradigma das quatro forças da enculturação, o professor poderia se orientar para organizar sua intervenção com os educandos.

Ainda tendo em vista o desenvolvimento da metacognição e predisposição dos alunos, o educador traçaria estratégias que explicitassem os pressupostos com os quais lida, para resolver as situações criadas no ambiente de aprendizagem. Verificado um empenho metacognitivo dos alunos nas atividades, bem como uma predisposição para realizá-las, seria possível falar que essas atividades os motivaram para aprendizagem e, por decorrência disso, que essas práticas foram significativas para esses educandos.

O próximo capítulo trata dos elementos explorados, nesta pesquisa-ação, para a mediação de leitura.



*Todo mundo atua, age, interpreta. Somos todos atores. Até mesmo os atores! Teatro é algo que existe dentro de cada ser humano, e pode ser praticado na solidão de um elevador, em frente a um espelho, no Maracanã ou em praça pública para milhares de espectadores. Em qualquer lugar... até mesmo dentro dos teatros (BOAL, 1998, p. i)*

## CAPÍTULO 2

### CRÔNICA NARRATIVA, TEATRO-IMAGEM E FOTOCRÔNICA

Este capítulo discorre sobre a crônica narrativa, gênero discursivo trabalhado na interação de sala de aula; o teatro-imagem, jogo teatral explorada com os alunos; e a fotocrônica, produção narrativa de texto e imagem realizada pelos educandos. Pretende-se, então, uma exploração destes três elementos – a crônica narrativa, o teatro-imagem e a fotocrônica – que permita visualizá-los dentro do horizonte do ensino de leitura.

#### 2.1 Ao rés da vida – a crônica narrativa

Tal como visto no Capítulo 1 deste trabalho, tendo como base o modelo ideológico de letramento – que procura valorizar a especificidade histórica de um evento de letramento – e tendo em vista uma concepção de leitura sociocognitiva – que entende a compreensão textual como consequência de fatores socioculturais – faz-se interessante para o estudo de um determinado gênero, expor suas condições de produção e circulação, bem como verificar sua organização composicional, sua organização verbal e seus aspectos linguísticos, conforme proposto em Lopes-Rossi (2006). Desse modo, no caso da crônica, busca-se aqui dar um panorama de sua abordagem em educação básica, levantando possíveis motivos de sua utilização em sala de aula e ao mesmo tempo expondo aspectos que a constituem.

Seja por sua coloquialidade, seja por sua versatilidade, seja por seu traço de humor – características depreendidas de Cândido (1996, p.23-29) – a crônica é um gênero bastante explorado em sala de aula. Embora possa ser abordada em outros anos, a crônica geralmente torna-se objeto de estudo no 8º e/ou 9º ano do ensino fundamental. Tal enfoque nesses anos talvez se dê, dentre outros motivos, por esse gênero permitir a abordagem de aspectos da linguagem que remetem à sensibilidade ou aos “domínios do sentir” do jovem leitor e, a partir daí, poder inseri-lo no contexto da esfera de comunicação jornalística.

Os alunos dessa fase apresentam geralmente a faixa etária de 12 a 14 anos; são adolescentes que estão construindo valores e afirmando ou revendo posturas<sup>8</sup>. Nesse sentido, a crônica, como gênero jornalístico de entretenimento e lazer, possibilita uma visita a temas abordados do cotidiano e, com isso, pode suscitar discussões nas atividades de leitura. Assim, este gênero por seu caráter de abordagem de temas e condutas do dia-a-dia, bem como por sua exploração de uma linguagem atrelada aos “domínios do sentir”, contribuiria com o desenvolvimento desta faixa etária que começa a dar seus primeiros passos rumo à fase adulta.

Com relação aos traços de linguagem explorados pela crônica, seu caráter de gratuidade ou descomprometimento – a crônica é a leitura leve do jornal ou da revista, é o momento de deleite entre as inúmeras reportagens e notícias destes suportes – é um dado que poderia mobilizar a vontade de leitura de jovens leitores.

Apontadas algumas características desse gênero, com o intuito de mobilizar os jovens à leitura, o que se destaca aqui é a possibilidade de abordar a estrutura da crônica narrativa – a crônica que guarda semelhanças ao conto<sup>9</sup> – como um primeiro passo à compreensão. A tipologia narrativa, então, seria o conhecimento prévio pelo qual o educando seria estimulado a traçar objetivos de leitura e realizar uma retomada do texto.

Embora a estrutura da crônica narrativa possa ser variável<sup>10</sup>, ainda assim tende a apresentar os elementos constitutivos de uma narrativa comum: apresentação, situação de

---

<sup>8</sup> Os PCN de língua portuguesa de 5ª a 8ª enfocam essa questão quando expõe: “Considerando-se que, para o adolescente, a necessidade fundamental que se coloca é a da reconstituição de sua identidade na direção da construção de sua autonomia e que, para tanto, é indispensável o conhecimento de novas formas de enxergar e interpretar os problemas que enfrenta, o trabalho de reflexão deve permitir-lhe tanto o reconhecimento de sua linguagem e de seu lugar no mundo quanto a percepção das outras formas de organização do discurso, particularmente daquelas manifestas nos textos escritos” (BRASIL, PCN: língua portuguesa, 2001, p. 47).

<sup>9</sup> Sá (1985, p.9) preocupa-se em distinguir a crônica do conto, justamente pelo traço narrativo em comum: “Enquanto o *contista* mergulha de ponta-cabeça na construção do personagem, do tempo, do espaço e da atmosfera [...], o *cronista* age de maneira mais solta, dando a impressão de que pretende apenas ficar na superfície de seus próprios comentários, sem ter sequer a preocupação de colocar-se na pele de um narrador [...] Assim, quem narra uma crônica é o seu autor mesmo [...]”.

<sup>10</sup> Cândido (1996, p.28) demonstra a diversidade de formas e estruturas de crônicas ao explicitar os diversos tipos que compõem o livro que ele prefacia: “Neste livro há crônicas que são diálogos [...] Outras parecem marchar rumo ao conto, à narrativa mais espaiada, com certa estrutura de ficção [...] ou parecem anedotas desdobradas [...] Nalguns casos o cronista se aproxima da exposição poética [...]”.

conflito, clímax e desfecho<sup>11</sup>. Partiu-se, pois, dessa estrutura básica – a qual se pode também chamar de enredo – como traço de conhecimento prévio para verificação do texto e, a partir disso, para sua compreensão.

Sendo assim, observam-se traços na crônica narrativa que justificam sua abordagem nos últimos anos do ensino fundamental: a circulação em periódicos em geral, os temas do cotidiano, a coloquialidade, a despretensão, a tipologia narrativa, a linguagem que busca suscitar sentimentos e sensações no leitor. Dentre essas características, pode-se frisar mais uma vez que aspectos tipológicos narrativos do conhecimento prévio dos alunos com relação a esse gênero – embora um tipo de conhecimento ainda não muito autorregulado ou consciente – pode ser uma motivação para a aprendizagem dos educandos. Daí o uso das dramatizações do teatro-imagem que intenta promover a interação e a troca de informações dos alunos com relação a esses aspectos.

Numa das crônicas trabalhadas nesta pesquisa, “A verdadeira história dos três porquinhos”, de Antônio Prata, nota-se as marcas bem representativas de um modelo recorrente de crônica – o vocabulário coloquial, por exemplo. Nessa história, o autor subverte o conto popular “Os três porquinhos” e modula um tom de despretensão ao texto tão almejado pelos cronistas, ao dar êxito justamente ao porquinho preguiçoso. Vejamos uma passagem da crônica:

O CDF acabou soterrado, embaixo de todo o concreto destinado a protegê-lo; o medíocre foi eletrocutado pelas luzinhas chinesas; e só o preguiçoso sobreviveu, sob a fina camada de palha que caiu sobre seu corpo. Dizem que, apesar da saudade dos amigos, vive feliz para sempre, ouvindo reggae e comendo jabuticabas em sua rede. Ainda mais agora, que ouviu dizer que o lobo foi morto por uns caçadores logo após engolir uma vovozinha, lá pros lados de Jundiaí (PRATA, 2003, p.102-103).

Analisando esse trecho, atentando para as partes constitutivas da crônica, poderíamos relacioná-lo ao desfecho. Nele é possível observar elementos que remontam ao nosso repertório cotidiano e que aferem seu traço coloquial: “luzinhas chinesas, ouvindo reggae e lá pros lados de Jundiaí”. Com isso, na intervenção em sala de aula, pensou-se que, identificando as partes do enredo da crônica, pelo jogo teatral, contemplar-se-ia a organização

---

<sup>11</sup> Cereja e Magalhães (2000, p. 216 – 225), autores cujos livros didáticos geralmente são adotados no ensino fundamental, usam estes elementos para tratar do conto. Os autores chamam de enredo o que neste estudo é chamado de estrutura narrativa. Podemos entender que tanto um conto quanto uma crônica narrativa podem dispor destes elementos que os estruturam narrativamente ou constituem seu enredo.

composicional desse gênero, além de focar sua organização verbal e seus aspectos linguísticos. É o que se buscou nesta pesquisa: verificar os elementos do enredo nas crônicas lidas e, a partir daí, discutir e explorar suas particularidades, recorrências textuais e temática.

## **2.2 O teatro na escola, a escola e o teatro**

Trata-se, nesta seção, sobre questões relativas ao uso do teatro na escola. Para isso, toma-se como referência Grazioli (2007), que busca investigar essa linguagem no contexto escolar. Procurou-se identificar como o teatro pode configurar nos processos de ensino-aprendizagem.

Grazioli (2007) inicia seu estudo explanando os princípios constitutivos da atividade teatral que poderiam justificar sua aplicação na escola. Segundo ele, o princípio elementar que promoveria esse elo “escola-teatro” diz respeito ao fato de a atividade teatral poder influenciar no desenvolvimento global do ser humano. Com base em Barcelos (1975), Sitta e Potrich (2005) e Lopes (2006), o autor pondera sobre este desenvolvimento global a partir do teatro:

A arte dramática é capaz de resgatar o indivíduo em sua totalidade, ou seja, de permitir-lhe transitar livremente por hemisférios distintos e integradores da essência humana, ir do emocional ao racional, do racional ao intuitivo, do intuitivo ao que está armazenado na memória. Esses predicativos nos permitem inferir que, no contexto escolar, essa atividade pode existir como um conjunto de elementos que, integrados, têm contribuição exclusiva para dar ao ser humano (GRAZIOLI, 2007, p.23).

O pesquisador, desse modo, enfatiza a multiplicidade de aspectos da essência humana contemplada pelo teatro. Contudo, além de frisar a contemplação global do indivíduo pela atividade teatral, detém-se em princípios específicos do teatro, que em conjunto, corroborariam a hipótese do desenvolvimento global que a atividade teatral proporcionaria. O autor destaca quatro princípios da prática teatral: a socialização promovida pelo teatro; o crescimento consciente dos sujeitos – do qual também decorreria a aquisição de autonomia; o caráter estético da arte teatral; e a especificidade da linguagem teatral (GRAZIOLI, 2007, p.23-34). Na sequência, o autor aborda cada um desses princípios, embasando-se com citações do PCN: artes.

Essa pesquisa foca o caráter estético da arte teatral e a especificidade de sua linguagem. Com relação a isso, Grazioli (2007, p.32) afirma que “a experiência estética está intimamente relacionada ao contato com as diversas linguagens artísticas, cuja recepção satisfatória depende da compreensão das especificidades da linguagem em questão”.

Assim, o pesquisador orienta que uma melhor compreensão e aproveitamento desse tipo de arte estariam ligados à percepção de suas particularidades. Logo, quanto mais se conhece sobre uma linguagem artística, maior a possibilidade de melhor fruí-la.

Com relação aos diversos modos de promover a atividade teatral no espaço escolar, o autor, com base em Courtney (2003), elenca cinco formas de abordagem dramática na escola: o método dramático; o teatro criativo; o movimento criativo; e o teatro escolar. O método dramático seria uma abordagem na qual o teatro seria usado como metodologia para o ensino de diferentes conteúdos ou disciplinas (GRAZIOLI, 2007, p.35-36). O pesquisador, então, encontra respaldo no método dramático em autores como Koudela (1992) e Reverbel (1989), isto é, nesses autores, o teatro é passível de ser utilizado como metodologia de ensino. Contudo, verifica em Lapenda (2000) uma crítica a esse recurso, já que boa parte de casos analisados pela autora apontam para usos pedagógicos da arte teatral que desconsideram características e peculiaridades desta linguagem. Embora o método dramático seja um recurso muito utilizado em escolas brasileiras em geral, o que acontece é um foco exacerbado nos conteúdos a serem abordados em detrimento das especificidades da linguagem teatral. Não existiria, assim, uma preocupação por parte do professor em mostrar aos alunos as particularidades desta linguagem. Todavia, o autor afirma que existe sim compatibilidade entre a atividade teatral para fins educacionais e a natureza do teatro, desde que as técnicas e conhecimentos específicos deste sejam ressaltados (GRAZIOLI, 2007, p. 39-41).

O pesquisador, então, defende um trabalho fundamentado nos valores intrínsecos do teatro para o êxito da atividade pedagógica. Com isso, detém-se na relação entre jogo e teatro e identifica que muitos diretores partem do jogo para conceberem seus espetáculos. Assim, expõe a relação de jogo, teatro e desenvolvimento infantil, de acordo com Slade (1978) e Lopes (2006) e aborda o jogo, de Spolin (1992). Desse modo, verifica categorizações para o jogo no teatro e observa que os jogos dramáticos ou imaginativos apresentam o princípio de livre articulação de ideias e os jogos teatrais ou realistas são mais balizados por normas e regras. O autor justifica esta categorização dos jogos pelo caráter evolutivo que o trabalho teatral apresenta. Evolução que culminaria em dinâmicas e encenações que constituiriam uma

experiência significativa com a linguagem teatral. A partir daí, correlaciona esta evolução das atividades teatrais com um desenvolvimento do aluno (GRAZIOLI, 2007, p.56-66).

Essa pesquisa acredita no jogo teatro-imagem como um jogo teatral ou realista por estabelecer algumas regras. Contudo, o teatro-imagem permite a criação dos alunos ao propor o desenvolvimento de seu imaginário na confecção das chamadas esculturas ou imagens – as quais veremos logo a seguir.

Com base nestas explicações, pode-se identificar que a intervenção em sala de aula pelo teatro-imagem, neste estudo, assume-se como um método dramático, pois visa, a partir da experiência teatral, promover a interação entre alunos para que, assim, haja uma troca e fixação de conteúdos e informações. Para que ocorra plenamente esta troca de informações e conteúdos pelo teatro, pode-se afirmar, a partir de Grazioli (2007), que a experiência além de ser significativa deve amparar-se nas especificidades de uma linguagem teatral. Adotando um método específico, tal prática deve partir de uma atividade que gradativamente assuma cada vez mais complexidade em termos de normas e regras e em termos de usos de recursos expressivos – gestos, posicionamento corporal, uso de objetos, caracterização e ocupação do espaço, progressão temporal de ações, entre outros. Da exploração progressiva dos recursos desta linguagem, a prática teatral deve desembocar num produto final como, por exemplo, uma encenação. Passemos, então, às especificidades da linguagem teatral explorada neste estudo.

### **2.3 Ver a si e aos outros: o teatro-imagem e o Teatro do Oprimido**

Pretende-se, neste tópico, contextualizar o jogo teatro-imagem dentro do conjunto de técnicas teatrais do Teatro do Oprimido, de Boal<sup>12</sup> (1998). Verifica-se que o teatro-imagem pode fomentar a discussão e favorecer a percepção de aspectos estruturais da crônica narrativa nas aulas de leitura.

O método Teatro do Oprimido é um conjunto de técnicas teatrais desenvolvidas pelo teatrólogo Augusto Boal que, no prefácio de seu livro, narra uma fábula chinesa que trata da

---

<sup>12</sup> Fez-se necessário detalhar as ideias do autor, visto a aplicação delas no percurso da pesquisa.

origem mítica do teatro. Nesta fábula, a personagem Xuá-Xuá, uma espécie de fêmea pré-humana, se relaciona com outro da sua espécie, um macho pré-humano, Li-Peng. Os dois se enamoram, e Xuá-Xuá acaba engravidando. Os dois pré-humanos, então, se afastam por estranharem tal situação.

Enquanto Xuá-Xuá percebe mudanças em seu corpo, Li-Peng observa-a de longe e com o tempo Xuá-Xuá dá luz a Lig-Lig-Lé, não percebendo que os dois são seres diferentes. Xuá-Xuá acha que Lig-Lig-Lé é uma continuidade dela e Li-Peng, ainda de longe, observa o desenvolvimento do pequeno; mas, depois, Li-Peng passa a ensinar diversas atividades a Lig-Lig-Lé e afasta a criança da mãe. Com isso, após um certo sofrimento pela separação do filho, Xuá-Xuá percebe que Lig-Lig-Lé não é ela, Lig-Lig-Lé é outro ser, com outros anseios diferentes dos dela. A partir daí, Xuá-Xuá levanta uma série de dúvidas e incertezas acerca de si e dos outros. Vejamos o trecho abaixo em que é exposta a condição de questionamentos e constatações de Xuá-Xuá:

A recusa de Lig-Lig-Lé em obedecer à sua mãe levou-a a compreender que eles eram dois, e não apenas um. Ela não queria estar junto de Li-Peng; no entanto, esse era o desejo de Lig-Lig-Lé: cada um havia feito a sua própria escolha. Então havia duas escolhas possíveis, duas opiniões, dois sentimentos diferentes: isto é, duas pessoas, dois indivíduos.

Esse reconhecimento obrigou Xuá-Xuá a olhar para si mesma e a ver-se como apenas uma mulher, uma mãe, uma dos dois: obrigou-a a se identificar e a identificar os outros. Quem era ela? Quem era o filho e quem era Li-Peng? Onde estavam e para onde iam? E quando? E agora? E amanhã? E depois? Teria ela outros homens, assim como Li-Peng tivera outras mulheres? O que aconteceria se o seu ventre crescesse outra vez? Xuá-Xuá procurava respostas. Procurava a si mesma, se olhava: ela e os outros, ela e ela mesma; aqui e lá, hoje e amanhã. (BOAL, 1998, xix)

Boal, então, conta que a partir do momento em que Xuá-Xuá reconhece a individualidade de seu filho e a sua, a fêmea pré-humana encontra-se a si e acaba descobrindo o teatro. O teatrólogo narra a fábula com a intenção de ilustrar a capacidade do homem de se ver em ação e de identificar a si e aos outros. O teatro, com isso – segundo Boal, na acepção mais arcaica do termo – seria essa capacidade de os homens observarem a si mesmos em ação (BOAL, 1998, p. xiv). Nessa narrativa, vislumbra-se essa observação quando Li-Peng contempla a gravidez de Xuá-Xuá, quando Xuá-Xuá contempla sua própria gravidez e – mais nitidamente – quando Xuá-Xuá separa-se de seu filho. A personagem começa a adquirir consciência dos questionamentos levantados pela observação da ação dos demais



personagens, por sua imaginação e indagação. A partir daí, Xuá-Xuá identifica a si e aos outros, com isso tem-se o teatro.

De acordo com Boal (1998, p. ix), todos os seres humanos são atores porque agem, e espectadores porque observam. Daí todos serem “espect-atores” – ou seja, todos são atores e espectadores, agem e se observam mutuamente. O Teatro do Oprimido, portanto, parte desse entendimento de teatro para sua fundamentação: os seres humanos têm capacidade de se ver em ação, por isso são atores e espectadores, e com isso todos podem identificar-se a si e aos outros. Seu método, então, joga com essa concepção para propor uma forma de fazer teatro em que plateia pode virar ator e vice-versa. Daí a originalidade do trabalho do teatrólogo: não apenas atuam os que estão em cena, mas também os que assistem, a plateia. Com essa dinâmica, atores e plateia poderiam perceber atitudes, acontecimentos, opiniões e pontos de vista que até então não haviam percebido. É um teatro que busca desvelar sentidos e intervir no contexto social em que opera, de modo a modificá-lo. O objetivo último do Teatro do Oprimido é melhorar a condição de vida das pessoas, revelando condições de opressão na sociedade e, com isso, buscando alterá-las.

Uma das técnicas mais conhecidas do Teatro do Oprimido é o teatro-fórum. Nele, discute-se um tema polêmico e significativo da plateia a quem ele é apresentado. Em um dado momento do espetáculo, os espectadores podem intervir na peça propondo soluções para problemas e impasses daquela encenação, já que essa encenação trata justamente de situações que condizem a esses espectadores. O espetáculo, sendo assim, pode gerar muito debate e, com isso, reflexão.

Para realizar a montagem de um teatro-fórum, Boal prepara seus atores por meio de jogos teatrais, um deles é o teatro-imagem (BOAL, 1998, p.5-6, p.232-242). Neste jogo, atores dramatizam situações que, de alguma forma, habitam seu imaginário. Essas dramatizações são feitas de modo estático, sem movimento ou fala. A ideia é comunicar apenas com a expressão corporal. Boal relata que desenvolveu tal técnica ao trabalhar teatro com indígenas latino-americanos com os quais tinha dificuldade de se comunicar. Como já dito, no método Teatro do Oprimido, e no caso específico do teatro-imagem, o autor chama os atores de “espec-atores”, pois alguns encenam – na condição de estátuas ou imagens – e outros atuam, moldando essas estátuas – os escultores. O teatrólogo propõe tal jogo como uma maneira de visualizar o imaginário do grupo com o qual trabalha e, a partir de uma dramatização de uma situação de opressão, sugere a criação de imagens que demonstrem uma

situação ideal, ou melhor, uma situação em que não haja mais o tipo de opressão retratado. Boal visa propor uma reflexão acerca de temas constitutivos daquele grupo e busca, pelo teatro, formas de intervenção nesses temas. Com isso, objetiva-se cada vez mais desenvolver atividades até evoluir o trabalho ao teatro-fórum. Não é intento desta pesquisa evoluir o jogo teatro-imagem a uma encenação do teatro-fórum. Para isso, seria necessário um aprofundamento maior nas técnicas do Teatro do Oprimido, o que não seria possível aqui.

Neste trabalho, fez-se uma adequação do teatro-imagem de Boal (1998) às práticas de leitura em sala de aula, no intuito de mobilizar os alunos à leitura. Os educandos, então, criaram imagens a partir da leitura de crônicas narrativas com a finalidade de visualizar as partes que as compõem, compartilhando, assim, representações e ideias sobre as crônicas lidas. Essa proposta visou propiciar uma interação e troca de ideias sobre a leitura, bem como incitar o desenvolvimento de procedimentos para compreensão textual. Feito isso, os alunos criaram as fotocrônicas, refazendo um percurso de leitura do texto. Pensou-se, assim, adequar a proposta de Boal para também uma situação de mudança em que alunos pudessem usufruir a leitura a partir do jogo teatral.

## **2.4 Da fotonovela à fotocrônica**

Para tratar da fotocrônica, nesta seção, parte-se de um histórico da fotonovela, identificando suas características, com o intuito de compreender a apropriação desse gênero por este trabalho para, em analogia à fotonovela, cunhar-se o termo fotocrônica. Identifica-se também que a fotonovela passa atualmente por um processo de reutilização em ambientes virtuais e em contextos educativos.

Como foi dito nos tópicos anteriores, nesta pesquisa, buscou-se, a partir do jogo teatro-imagem, realizar, com os alunos, dramatizações que teriam um registro fotográfico que pudesse depois compor uma fotocrônica – história criada com texto e imagem a partir da leitura e dramatização de uma crônica. A fotocrônica, então, teria de traduzir por meio de fotos todo o conteúdo da crônica. Assim, como modelo para a produção de fotocrônicas, buscou-se orientação no gênero fotonovela.

Modificou-se aqui o termo “fotonovela” por “fotocrônica”, já que esta produção de imagem e texto deu-se a partir da leitura de crônicas narrativas. Sendo assim, faz-se necessário, traçar características gerais da fotonovela, o modelo adotado neste trabalho. Para isso, toma-se como base Baldasso (2010).

O autor traça um histórico da fotonovela. Nesse histórico, Baldasso (2010) define o gênero como uma narrativa que mescla imagens fotográficas e textos verbais e que circulava em periódicos em geral, a partir do final da primeira metade do século XX. Contudo, o autor verifica que esse intercâmbio de texto e imagem para narrar acontecimentos é algo muito antigo na humanidade e remonta à civilização egípcia antiga, ao uso das iluminuras em pergaminhos na Idade Média e podendo também ser encontrado na cultura maia, na América Central.

No caso da fotonovela, segundo o autor, há de se notar sua filiação aos folhetins romanescos do século XIX. A fotonovela seria uma espécie de desdobramento do folhetim, a partir do advento da fotografia, no sentido de ocupar o lugar de uma literatura de massa na qual a questão da autoria não seria muito importante. Nessas histórias de texto e imagem priorizavam-se os aspectos recorrentes do narrar em que preponderavam temáticas de justiça e amor perseguidos heroicamente por personagens bem demarcados (BALDASSO, 2010).

De acordo com o autor, o surgimento da fotonovela dá-se na década de 1940, na Itália do pós-guerra. As primeiras fotonovelas faziam adaptações de filmes da época. Assim, a popularização da fotonovela deu-se junto ao cinema, já que este, embora amplamente divulgado, nem sempre era acessível. Thomaz Souto Correia (apud BALDASSO, 2010) afirma que, no Brasil, as primeiras fotonovelas eram traduzidas do italiano e inspiradas em folhetins consagrados, como “A dama das Camélias”, de Alexandre Dumas. No entanto, foi em meados da década de 1950 que a revista “Capricho” alcançou grande êxito de tiragem – cerca de quinhentos mil exemplares – com suas publicações mensais de fotonovela; sendo o sucesso de tiragem atribuído à publicação dessas narrativas populares. De 1960 a 1970, as fotonovelas circularam por diferentes periódicos, sendo a partir de 1980 o começo de seu declínio devido à ascensão da televisão, entre outras manifestações de cultura de massa (BALDASSO, 2010).

Com isso, pode-se dizer que a fotonovela foi um gênero amplamente divulgado em nossa sociedade e cumpriu um papel de alimentação do imaginário social de uma época e de

difusão de valores - a fotonovela assumiu o lugar social dos folhetins e foi substituída pelas atuais telenovelas. E, apesar de seu declínio em periódicos, observou-se nesta pesquisa que, em ambiente virtual e em contextos educacionais, existe uma tendência atual a uma reapropriação dessa forma de narrar. Em ambiente virtual, a produção de fotonovela é utilizada como meio de experimentação artístico-estético – em sites que ressignificam a fotonovela a partir da possibilidade de uso de novas tecnologias, dentre outras linguagens<sup>13</sup>; nos contextos educacionais, essa forma de narrar é usada como ferramenta pedagógica que possibilita a exploração de diversas linguagens – o trabalho educativo, a partir da fotonovela, permite o envolvimento com o texto verbal, o teatro e a fotografia, dentre outros<sup>14</sup>.

Neste estudo, a apropriação da fotonovela não se deu pensando em retomar aspectos narrativos que a caracterizam, já que os elementos narrativos foram retirados das crônicas lidas e não de outras fotonovelas. Aqui o foco está em utilizar a imagem e o texto verbal enquanto recursos que buscassem retratar a crônica a partir da qual se iniciou o trabalho. Com isso, objetiva-se apreender tanto traços linguísticos da crônica abordada, quanto seu desenvolvimento narrativo e foco temático. Daí a possibilidade de chamar este resultado de fotocrônica.

---

<sup>13</sup> Vide o site [www.crepusculo.com.br](http://www.crepusculo.com.br) em que as fotonovelas são guarnecidas de animações, trilhas sonoras, dentre outros recursos, bem como exploram diferentes concepções artísticas, como a Pop Art.

<sup>14</sup> Baldasso, em seu blog, [asfotonovelas.blogspot.com.br](http://asfotonovelas.blogspot.com.br), relata dois experimentos em educação muito interessantes a partir da fotonovela. O primeiro, com idosos, principia com técnicas de fotografia e o segundo, com alunos do ensino médio, se apropria de diferentes quadros de artistas consagrados para vivências com texto e imagem.

*A formação de um cidadão letrado significa abandonar a ênfase  
excessiva nos conteúdos a fim de privilegiar a prática [...]*  
(KLEIMAN, p. 34, 2002)

## CAPÍTULO 3

### METODOLOGIA DA PESQUISA

Neste capítulo, define-se a metodologia utilizada, descrevem-se os sujeitos da pesquisa, o contexto de intervenção e os procedimentos empregados para a coleta de dados.

#### 3.1 Delimitação da Pesquisa

De acordo com Thiollent (2005, p.81), a pesquisa-ação possibilita a participação dos agentes de um contexto escolar na busca de soluções para seus problemas. Segundo o autor, a orientação metodológica da pesquisa-ação promove a produção de conhecimentos para um uso mais efetivo no âmbito educacional, favorecendo, assim, a compreensão de situações pedagógicas específicas para um planejamento de ações mais amplas.

Desse modo, pode-se qualificar este trabalho como uma pesquisa-ação, já que a intervenção deu-se numa dada realidade social e, a partir disso, gerou dados para análise que permitiram avaliar sua relevância como um mecanismo de interação de leitura em sala de aula. Essa avaliação deu-se por meio de reflexões sobre as condições em que ocorreu a interação, bem como sobre sua aceitação e funcionalidade para um melhor desempenho escolar no contexto em que se deu. Sendo assim, a avaliação dessa intervenção permitiu uma ponderação sobre um dado problema macrossocial: como atuar em aulas de leitura com alunos adolescentes em fase de maturação sociocognitiva no contato com o material escrito?

Além de pesquisa-ação, esse estudo pode ser nomeado de pesquisa-colaborativa, já que foi aplicado num dado contexto escolar sob a autorização e colaboração de um profissional que nele atua.

A professora de português da escola em que foi realizada esta intervenção concordou com que o pesquisador a aplicasse em uma de suas turmas de 8º ano, durante suas aulas. A professora havia começado um trabalho com os alunos a partir do gênero crônica e aceitou que a proposta feita seria interessante para eles. Partiu-se, então, para a intervenção, do pressuposto de que situações de leitura de crônicas narrativas com dramatizações e produção de fotocrônicas poderiam motivar alunos adolescentes em práticas de leitura.

### 3.2 Sujeitos da pesquisa e o espaço escolar

A interação em sala de aula foi realizada com 30 alunos, de 12 a 14 anos, sendo 14 meninos e 16 meninas, de um 8º ano do ensino fundamental de uma escola estadual do Vale do Paraíba, no quarto bimestre de 2011. A turma tem cinco aulas semanais de português no período vespertino com a professora que concedeu as aulas para que fosse realizada a pesquisa. A escola é situada num prédio em boas condições de conservação com um entorno bem arborizado. As instalações, além de um amplo pátio com refeitório, apresentam uma quadra de esportes coberta. O bairro é de classe média e não demonstra grandes problemas de vulnerabilidade social. A turma é tranquila e os alunos mais arredios à rotina escolar não dificultam tanto as dinâmicas de aula. A escola tem sala de leitura e laboratório de informática, mas não apresenta um projeto pedagógico exclusivo para os dois espaços.

A professora recomendou ao pesquisador que fizesse a intervenção com essa turma, pois, além de ela haver acompanhado a classe durante três anos, já havia iniciado um trabalho com o gênero crônica. Portanto, a pesquisa viria reforçar o aprendizado dos alunos. Parte das vivências foi realizada na sala de aula e parte no laboratório de informática.

Os alunos frequentavam as aulas com regularidade e não apresentavam grandes dificuldades de leitura e escrita, embora alguns demonstrassem pouca maturidade nesse tipo de atividade. No geral, todos tinham algum conhecimento sobre crônica – sabiam que era um gênero publicado em jornais, que poderia opinar sobre um fato ou contar uma história, que tinha uma escrita mais coloquial – mas não eram leitores assíduos desse gênero. Os alunos ainda demonstraram conhecer elementos básicos do enredo de uma narrativa, ao se elencar esses elementos em sala de aula. Já com relação ao teatro e à fotonovela<sup>15</sup>, eles sabiam menos. Sobre teatro, alguns já haviam feito algum tipo de apresentação na escola e outros já haviam visto com a família alguma apresentação em outro espaço. Sobre fotonovela, um ou outro pontuou que era parecido com quadrinhos. Contudo, apesar de não terem muito conhecimento sobre esses gêneros discursivos, ficaram interessados e concordaram em colaborar com a pesquisa.

---

<sup>15</sup> O pesquisador procurou tratar sobre o gênero fotonovela para depois cunhar o termo “fotocrônica” por analogia.

O grupo foi cooperativo e participou das atividades. No entanto, em alguns momentos das vivências, ocorreram dificuldades tanto em encenar as passagens do texto, quanto em opinar sobre as dramatizações realizadas, no sentido de cotejá-las com as passagens do texto. Já a mudança de atividades em sala de aula para atividades no laboratório de informática – a fase em que os alunos tiveram de produzir as fotocrônicas – foi motivadora, provocando um empenho maior dos educandos. Isto porque eles ainda não haviam utilizado o laboratório de informática.

Esse fato demonstra a necessidade de dinamismo nas aulas e isso nem sempre é possível no cotidiano de uma escola. A realidade escolar por não propor atividades diversificadas, nem promover deslocamentos que possam criar a sensação de movimento e variação, pode desmotivar os alunos.

Foram propostas, ao longo das atividades, dinâmicas de grupo e jogos dramáticos<sup>16</sup> que pudessem mobilizá-los e estimulá-los para a imaginação rumo à aprendizagem.

### **3.3 Sobre os procedimentos da pesquisa e a coleta de dados**

Os dados deste estudo foram gerados a partir das intervenções realizadas. Sendo assim, pensou-se em um *corpus* que permitisse a avaliação de como as práticas desenvolvidas em sala de aula poderiam repercutir nos alunos participantes. Pode-se dividir esta pesquisa em duas etapas: a primeira em que os educandos realizaram dramatizações, jogos dramáticos, dinâmicas, leituras, relatos de aprendizagem, respostas a questionários e registros fotográficos; e a segunda, em que produziram as fotocrônicas, releteram as crônicas e fizeram um relato de aprendizagem. Dessas atividades foram recolhidos, dos alunos, os seguintes materiais para compor os *corpora* para análise: na primeira etapa, dois relatos de aprendizagem e um questionário sobre hábitos de leitura e outro sobre as vivências realizadas; e, na segunda etapa, as fotocrônicas e um relato de aprendizagem. Além desse material, também para objeto de análise, foi feito ao longo do processo, pelo professor-pesquisador, um registro das vivências.

---

<sup>16</sup> Vide apêndice A - Registro de vivências - 3º encontro, p. 106 e 7º encontro, p. 110.



Desse modo, no primeiro encontro com os alunos, foi feita uma explanação da proposta em geral, uma panorâmica do projeto, enumerada a seguir: 1 – conhecer o jogo teatro-imagem que compõe o conjunto de técnicas teatrais do Teatro do Oprimido; 2 – explorar dramatizações com teatro-imagem em interface com leitura de crônicas; 3 – ler crônicas com o objetivo de dramatizá-las para depois produzir fotocrônicas; 4 – motivar a leitura e retomada do texto a partir de objetivos de leitura para dramatização e produção de fotocrônicas; 5 – produzir relatos de aprendizagem e responder a questionários com o intuito de refletir sobre a aprendizagem.

Logo depois dessa explanação geral, ainda nesse primeiro encontro, falou-se sobre o Teatro do Oprimido, afinando o assunto ao jogo teatro-imagem. Partiu-se, então, para as dinâmicas do teatro-imagem. Após algumas dramatizações, discorreu-se a respeito do uso destas para compreensão de textos narrativos, em especial, das crônicas. A partir disso, levantou-se uma história do conhecimento de todos para que fosse dramatizada e fotografada – o conto “Os três porquinhos”. Essa dramatização e seu registro fotográfico foram realizados ao final deste primeiro encontro e ao longo do segundo, sendo concluídos no início do terceiro encontro.

Já no terceiro encontro, além da finalização da dramatização acima, conversou-se a respeito das vivências e, com base nisso, foi solicitado um primeiro relato de aprendizagem no qual os alunos deveriam explicitar sobre o que foi compartilhado nas vivências e quais foram suas impressões sobre elas. Esse relato foi produzido com base em orientações feitas por escrito e comunicadas oralmente pelo professor-pesquisador.

Ao longo dos demais encontros, o processo se constituiu das seguintes atividades variáveis conforme os objetivos pretendidos: leitura de crônicas, dramatizações, jogos e dinâmicas teatrais, produção de relatos de aprendizagem, respostas de questionários sobre hábitos de leitura e sobre as vivências e, nos três últimos encontros, a produção de fotocrônicas.

Os alunos leram duas crônicas sugeridas pelo professor com base na interação das aulas e nos interesses demonstrados por eles: “A verdadeira história dos três porquinhos”, de Antônio Prata, e “Do rock”, de Carlos Heitor Cony. Houve, durante o processo, a leitura de outra crônica, “O diamante”, de Luis Fernando Veríssimo, mas não houve a dramatização dessa crônica para produção de fotocrônicas, já que essa leitura foi feita ao término de uma

aula e na aula posterior os alunos iniciaram a produção de fotocrônicas no laboratório de informática<sup>17</sup>.

Após a definição dos objetivos de leitura apontados pelo professor por meio de registro em lousa e comunicação oral, realizou-se a leitura com grupos de cinco alunos. Os objetivos de leitura visavam a uma identificação das partes do enredo da história: apresentação, situação de conflito, clímax e desfecho. Além dessa identificação, os alunos também, em seus respectivos grupos, deveriam planejar uma dramatização de teatro-imagem de uma parte do enredo ou estrutura narrativa previamente definida.

Na leitura da crônica “Do rock”, foram acrescentados objetivos de leitura que remetiam a traços específicos da crônica, como: identificar as características das personagens e verificar a comparação que o autor da crônica faz a partir de uma lembrança que ele teve.

Assim, com seis grupos de cinco alunos formados em sala, dois pares de grupos foram incumbidos de planejarem uma mesma parte da história. Após a leitura, eram elencados alguns alunos para encenarem as dramatizações à frente da sala e os grupos moldavam os alunos conforme haviam planejado a cena. Dessa maneira, os atores elencados ficavam à disposição para todas as dramatizações das partes de uma crônica lida. Antes da leitura e durante a leitura, o professor orientou os alunos para se atentarem a aspectos que poderiam ser contemplados na dramatização, como gestos, expressões faciais e objetos que poderiam ser usados ou representados por outros recursos para composição da cena. Feita a dramatização de uma parte da narrativa, a sala toda era consultada para confirmar se aquela dramatização era de fato representativa daquela parte ou se deveria ser feita outra encenação ou quais outros modos poderiam dramatizar aquela parte. Com o consenso de todos de que certa encenação era representativa de uma parte da narrativa, a cena era fotografada com o intuito de posteriormente ser usada para a produção das fotocrônicas. Desse modo, então, foram realizadas as dramatizações e registros fotográficos relacionados às leituras das duas crônicas.

Já os relatos de aprendizagem foram solicitados no terceiro, no quinto e no último encontro. Portanto, foram colhidos três relatos de aprendizagem de cada aluno. Nem todos os alunos entregaram os relatos. Estes eram feitos com base em orientações orais e registros em lousa por parte do professor. Essas orientações buscavam oferecer parâmetros para que os

---

<sup>17</sup> A leitura dessa terceira crônica objetivou apenas orientar os alunos acerca das especificidades do gênero.

alunos escrevessem seus relatos. Os parâmetros, por sua vez, eram estipulados tendo em vista as atividades realizadas e as relações e vínculos estabelecidos pelos alunos com essas atividades.

No sétimo encontro, os alunos responderam a um questionário sobre seus hábitos de leitura e a outro sobre suas impressões das aulas desenvolvidas. O questionário sobre hábitos de leitura visava gerar dados sobre as práticas de leitura nas casas desses alunos, e o questionário sobre as impressões dos educandos em relação às vivências objetivava observar a relação estabelecida dos alunos com as atividades.

Do oitavo ao décimo encontro, os alunos trabalharam no laboratório de informática, produzindo as fotocrônicas. Para a produção destas, tiveram acesso a um álbum virtual das fotos tiradas ao longo do processo – ou seja, essas fotos foram reunidas em um álbum virtual e disponibilizadas na rede de computadores do laboratório de informática. Os educandos foram orientados a produzirem as fotocrônicas tendo como base seu conhecimento prévio do gênero quadrinhos<sup>18</sup>. Logo, o gênero fotonovela serviu de paradigma ao professor para desenvolvimento e concepção das atividades, mas os alunos não travaram um contato mais direto com esse gênero em específico.

No processo de criação, o alunado primeiramente produziu uma fotocrônica a partir das fotografias da encenação da história original do conto “Os três porquinhos” – que foi encenada sem o uso de um texto escrito, mas pela consulta da memória e pela interação dos participantes com relação à história. Ao longo da produção, o professor foi orientando os alunos com relação à utilização dos recursos possíveis do computador para a confecção das narrativas. As fotocrônicas foram feitas no programa word do Windows.

Feita a primeira produção, os alunos trabalharam a partir das fotografias das dramatizações das duas crônicas lidas. Foi dada a opção aos educandos de escolherem entre produzir as fotocrônicas, a partir de uma das duas crônicas, ou produzir a partir das duas. O professor traçou objetivos para a produção: os alunos deveriam primeiramente ler as crônicas e, com base em sua estrutura narrativa, montar as fotocrônicas. Além disso, poderia utilizar-se de elementos das crônicas – descrições, falas de personagens e voz narrativa. No último encontro de produção das fotocrônicas, o professor fez uma leitura compartilhada com os

---

<sup>18</sup> Não foi utilizada a fotonovela como parâmetro, pelo fato de ser um gênero distante do universo adolescente. A proximidade entre as especificidades da fotonovela e dos quadrinhos permitiu essa associação.

alunos da crônica “Do rock” no intuito de verificar novamente unidades de sentido do texto para sua compreensão e favorecer, assim, um bom desempenho na produção. Ao final desse encontro, os alunos produziram um relato de aprendizagem sobre as atividades no laboratório de informática.

Concomitantemente às produções das fotocrônicas, deu-se o registro das vivências do professor. Nesse registro, cada aula foi dividida em três itens:

- 1 – “Objetivo” – descrição dos objetivos das atividades realizadas;
- 2 – “Passo a passo” – descrição das atividades realizadas;
- 3 – “Apontamentos do professor” – relato de impressões e observações do professor sobre o desenvolvimento das atividades e do posicionamento dos alunos.

Fez-se o recorte dos *corpora* com base nas produções de doze alunos – relatos de aprendizagem, respostas a questionários e fotocrônicas. A opção por esse recorte deu-se em razão de que foram colhidas, dentre outros materiais, as produções de fotocrônicas desses doze alunos. Com isso, seria possível avaliar o trabalho desses alunos do início ao término da pesquisa. Ao longo das vivências, alguns desses educandos não entregaram suas produções, pois estavam ausentes no dia da atividade. No entanto, ainda assim é possível manter esses *corpora* de análise, tendo em vista o número de atividades recolhidas.

A intervenção foi composta por dez encontros constituídos pelas seguintes atividades variáveis em sua combinação, dependendo dos objetivos dos encontros:

- 1) Explanação sobre a proposta de interação e seus objetivos pretendidos;
- 2) explanação sobre dramatização, teatro-imagem e Teatro do Oprimido;
- 3) dramatização dos alunos, em teatro-imagem, de assuntos e temas diversos;
- 4) apontamentos em lousa sobre a aula;
- 5) levantamento de conhecimento prévio dos alunos sobre estrutura narrativa ou enredo e seus elementos constituintes;
- 6) explanação acerca de estrutura narrativa, bem como sobre outros elementos da narrativa: personagens, tempo, espaço e voz narrativa.
- 7) dramatização pelo teatro-imagem, de história do repertório dos alunos;
- 8) verificação de estrutura narrativa de história dramatizada;

- 9) registro fotográfico de dramatização;
- 10) explanação acerca de condições de produção e circulação de uma crônica, bem como sobre sua organização composicional e organização verbal;
- 11) definição de objetivos de leitura para a crônica a ser lida;
- 12) divisão de grupos para leitura compartilhada da crônica;
- 13) criação de dramatizações de unidades estruturais ou partes do enredo da crônica lida e registro fotográfico;
- 14) conversa sobre as dramatizações e devolutiva do professor;
- 15) produção de relato de aprendizagem acerca das vivências;
- 16) resolução de questionários acerca das vivências e de hábitos de leitura;
- 17) aplicação de exercícios teatrais e dinâmicas diversificadas para integração de alunos e professor;
- 18) criação de fotocrônicas em laboratório de informática a partir das fotos das dramatizações de história do conhecimento prévio e das crônicas lidas;
- 19) definição de objetivos de produção de fotocrônicas a partir das crônicas lidas;
- 20) socialização das fotocrônicas entre alunos e professor;
- 21) produção de relato de aprendizagem acerca das vivências.

A seguir elencou-se um fluxograma dessas atividades.

### 3.4 Fluxograma das atividades da pesquisa

<b>Fluxograma de atividades</b>
<b>1º Encontro – 22/09/2011</b> – quinta-feira – duas aulas - Explanação acerca do jogo teatro-imagem, o Teatro do Oprimido e proposta de pesquisa.
Explanação acerca do uso da dramatização para interação de leitura de crônicas.
Explanação acerca de elementos narrativos e enredo de um texto narrativo.
Dramatização e registro fotográfico de história do conhecimento prévio de todos.
<b>2º Encontro – 23/09/2011</b> – sexta-feira – uma aula – Continuação de dramatização e registro fotográfico de história do conhecimento prévio de todos. Obs.: Foi escolhido o conto “Os três porquinhos”.
<b>3º Encontro – 26/09/2011</b> – segunda-feira – duas aulas – Conclusão de dramatização e registro fotográfico de fábula dos três porquinhos.
Produção de relato de aprendizagem.
Realização de dinâmicas de grupo e exercícios teatrais.
<b>4º Encontro – 29/09/2011</b> – quinta-feira – duas aulas –

Explicação sobre condições de produção e circulação de crônicas.
Explicação sobre aspectos constitutivos de crônicas.
Divisão de grupos para leitura da crônica “A verdadeira história dos três porquinhos”, de Antônio Prata, a partir do objetivo de leitura: reconhecer as passagens do texto que compõem o enredo ou a estrutura narrativa da crônica em questão.
Dramatização pelo teatro-imagem de passagens do texto que compõem o enredo ou estrutura narrativa.
<b>5º Encontro – 30/09/2011</b> – sexta-feira – uma aula – Produção de relato de aprendizagem
<b>6º Encontro – 3/10/2011</b> – segunda-feira – duas aulas – Leitura em grupo da crônica “Do rock”, de Carlos Heitor Cony.
Dramatização da crônica e registro fotográfico.
<b>7º Encontro – 10/10/2011</b> – segunda-feira – duas aulas – Aplicação de questionário sobre hábitos de leitura e sobre impressões dos encontros.
Realização de jogos e exercícios teatrais.
<b>8º Encontro – 10/11/2011</b> – quinta-feira – duas aulas – Produção de fotocrônicas em laboratório de informática.
<b>9º Encontro – 21/11/2011</b> – segunda-feira – três aulas – Produção de fotocrônicas em laboratório de informática.
<b>10º Encontro – 25/11/2011</b> – sexta-feira – três aulas – Releitura compartilhada da crônica “Do rock”, de Carlos Heitor Cony.
Produção de fotocrônicas em laboratório de informática.
Produção de relato de aprendizagem.

O caminho percorrido, ao longo da pesquisa, permitiu a produção de relatos de aprendizagem dos alunos, as respostas a questionários elaborados pelo pesquisador, a produção de fotocrônicas e o registro das vivências do professor-pesquisador. A seguir, procede-se à observação desse material.

*Somente quando se ensina ao aluno a perceber esse objeto que é o texto em toda sua beleza e complexidade, isto é, estruturado, como ele produz sentidos, quantos significados podem ser aí sucessivamente revelados, ou seja, somente quando são mostrados ao aluno modos de se envolver com esse objeto, mobilizando os seus saberes, memórias, sentimentos para assim compreendê-lo, há o ensino de leitura. (KLEIMAN, p.28, 2002)*

## CAPÍTULO 4

### ANÁLISE DA INTERAÇÃO E DOS RESULTADOS OBTIDOS

Este capítulo passa à análise dos *corpora*, abordando aspectos desenvolvidos ao longo dos capítulos anteriores. Procura-se avaliar se situações de leitura de crônicas narrativas, dramatizações destas crônicas e produção de fotocrônicas podem ser consideradas práticas significativas e motivadoras para o ensino de leitura a adolescentes na educação básica.

Assim considerando, buscar-se-ão respostas para as seguintes perguntas:

- 1 – Propor situações de leitura de crônicas narrativas em sala de aula com o objetivo de fazer dramatizações e produções de fotocrônicas pode motivar os alunos nas práticas de leitura?
- 2 – O percurso de transposição do gênero crônica para o gênero fotocrônica pode contribuir para o desenvolvimento de procedimentos de leitura dos alunos?
- 3 – Esse tipo de interação proporcionado pela leitura de crônicas, dramatizações destas leituras e produção de fotocrônicas pode ser visto como um modelo de letramento ideológico no contexto escolar?

Para tanto, destacam-se as seguintes categorias para um foco de análise:

- 1 – desenvolvimento de procedimentos de leitura dos educandos;
- 2 – envolvimento<sup>19</sup> dos alunos nas atividades;
- 3 – práticas que remontam a um modelo ideológico de letramento;
- 4 – práticas que remontam a um modelo autônomo de letramento.

---

<sup>19</sup>A escolha dessa categoria permite a associação com a motivação, que será abordada na Conclusão deste trabalho. Ressalta-se aqui o sentido para motivação adotado nesse estudo, conforme exposto em nota 2, p.11, “ação de motivar, persuasão, incentivar para agir” (SCOTTINI, 2009, p. 372). Entende-se que, se os alunos se envolveram nas atividades, eles se motivaram para a aprendizagem, pois houve um empenho metacognitivo dos educandos e uma predisposição para realização da atividade proposta, conforme exposto em nota 7, p.30, e p.31.



Pretende-se, então, visualizar as quatro categorias elencadas acima no material recolhido com o intuito de responder às perguntas e objetivos deste estudo. Essas categorias possibilitaram um olhar sobre os *corpora* que buscou a recorrência desses elementos. Além desses aspectos, cada parte dos *corpora* é detentora de especificidades que depreenderam outros elementos de análise. Contudo, esses novos elementos, surgidos pela especificidade do material analisado podem ser vistos como desdobramentos das categorias acima elencadas. Logo, a análise procurou manter uma unidade frente aos diferentes objetos observados.

Para uma melhor visualização e quantificação das amostras, trabalhou-se com tabelas que pudessem sistematizar as informações. A sistematização dos dados possibilitou um maior rigor da análise e favoreceu o despontar de algumas elucidações sobre os objetivos e perguntas da pesquisa. As tabelas foram organizadas cruzando os itens observados na amostra com as produções dos alunos que contemplaram ou não esses itens em suas atividades. Sendo assim, essas tabelas expuseram no eixo horizontal os itens analisados em específico e no eixo vertical os alunos que contemplaram ou não esses itens em seu trabalho. Alguns alunos não realizaram todas as atividades. Esses casos foram indicados nas tabelas pela expressão “sem amostra”.

Com base nisso e tendo em vista as perguntas e objetivos deste trabalho e o modo de coleta dos *corpora* para análise – realizada ao longo das vivências em sala de aula – observou-se, neste estudo, o processo de intervenção e interação nas aulas e não somente seu produto final; ou seja, é material de análise e observação não somente as fotocrônicas – produto final das atividades –, mas todo material recolhido ao longo das atividades: relatos de aprendizagem, questionários, fotocrônicas e o registro das vivências. Portanto, verifica-se, nesta pesquisa, um interesse analítico no processo das vivências – mais especificamente nas intervenções do professor-pesquisador e nas interações dos alunos – e não somente numa análise do resultado final desse processo. Dessa maneira, vislumbra-se, neste trabalho, uma articulação de aspectos de pesquisa quantitativa e qualitativa que colaborou para um apuro do olhar sobre os *corpora*, como se verá nas seções a seguir.

#### **4.1 Os relatos de aprendizagem**

Como foi colocado no capítulo anterior, foram feitos três relatos de aprendizagem pelos alunos. O primeiro no terceiro encontro, o segundo ao término de uma das atividades de dramatização e leitura e o terceiro no último encontro do projeto, após a produção de

fotocrônicas. A intenção de tais relatos era propor um momento em que os alunos pudessem avaliar o processo e registrar fatos significativos da experiência. Para a produção dos relatos de aprendizagem, foram estabelecidos critérios que visavam orientar uma reflexão sobre as vivências. Desse modo, para analisar esses relatos, as informações colhidas foram sistematizadas em tabelas, segundo esses critérios usados para sua produção. Como dito no início deste Capítulo, essas tabelas foram organizadas com o intuito de visualizar quais itens foram contemplados ou não nas atividades de cada aluno da amostra. Assim, o eixo horizontal das tabelas contempla os itens focados para análise e o eixo vertical, as atividades dos alunos da pesquisa. As seções a seguir tratam desses três relatos a partir dessas tabelas.

#### **4.1.1 – Relato de aprendizagem do dia 26/09/2011**

Os alunos participaram de dois encontros antes da escritura do primeiro relato. Com isso, na interação, primeiramente, abordou-se sobre o projeto de pesquisa, depois se tratou sobre aspectos do Teatro do Oprimido e, em especial, o teatro-imagem. A seguir fizemos<sup>20</sup> – professor-pesquisador e alunos – atividades do teatro-imagem mais próximas de sua concepção do Teatro do Oprimido e, depois de levantarmos aspectos referentes à narrativa – como enredo, personagens, tempo, espaço e narrador –, passamos a praticar o teatro-imagem adequado a dramatizar uma história a partir de seu enredo ou estrutura narrativa. O professor solicitou aos alunos que escolhessem e recontassem uma história que fosse do conhecimento de todos para a dramatização. Essa história foi trabalhada somente a partir do conhecimento prévio dos alunos e professor, sem, portanto, a utilização de um texto escrito que a narrasse. A história escolhida para a dramatização foi o conto “Os três porquinhos”. Após a dramatização, foi solicitado o primeiro relato de aprendizagem, com base nas seguintes orientações comunicadas oralmente e por escrito, tal como o modelo cultural proposto por Thishman, Perkins e Jay (1999, p.15-17):

1 – Relatar as atividades desenvolvidas;

2 – Relatar algum acontecimento específico que lhe tenha chamado atenção;

---

<sup>20</sup> Neste capítulo os verbos usados em primeira pessoa do plural são referentes a atividades realizadas pelo professor-pesquisador e alunos.

3 – Discorrer sobre o que julgava ter aprendido ao longo dessas aulas iniciais;

4 – Descrever sentimento ou sensação que teve ao longo destas aulas ou em algum momento delas.

Dessa maneira, alguns desses aspectos deveriam figurar nesses relatos de aprendizagem. Tem-se, desse recorte, a seguinte amostragem:

**TABELA 1 – ITENS DA ANÁLISE DE RELATO DE APRENDIZAGEM**

<b>Itens da Análise de Relato de Aprendizagem de 26/09/2011</b>					
Alunos (A)	1 – relato de atividades	2 – relato de acontecimento em específico	3 – comentário sobre aprendizagem	4 – descrição de sentimento ou sensação	Número de itens contemplados
A1	x	x	x	x	4
A2	x	-	x	x	3
A3	-	x	-	x	2
A4	x	x	x	x	4
A5	x	-	x	x	3
A6	x	x	x	x	4
A7	Sem amostra	Sem amostra	Sem amostra	Sem amostra	0
A8	x	x	x	x	4
A9	x	-	x	x	3
A10	x	x	x	x	4
A11	-	x	x	x	3
A12	-	-	x	x	2

FONTE: Dados da pesquisa, 2011.

Com base nessa tabela, observa-se que, de uma amostra de 11 alunos – já que nesse dia A7 não participou da atividade –, 3 alunos não enumeraram as atividades desenvolvidas, 2 não trataram de acontecimentos específicos e 1 não discorreu sobre sua aprendizagem. Desses 11 alunos, 5 conseguiram abordar todos os 4 itens, 4 conseguiram abordar 3 itens e 2 apenas 2. Sendo assim, dessa amostra, pode-se dizer que parte significativa do alunado se pautou nas considerações do professor para produzir seu relato de aprendizagem – 45% dos sujeitos da pesquisa contemplaram todos os itens e 35% dos sujeitos contemplaram 3 itens.

Cada um dos itens propostos para a produção dos relatos de aprendizagem pressupõe um estímulo ao desenvolvimento da metacognição dos alunos (DE CORTE, 1996). Esperava-se que, com a produção dos relatos de aprendizagem, os alunos fizessem um exame das atividades realizadas e, com isso, pudessem autorregular ou automonitorar sua aprendizagem (DE CORTE, 1996). Portanto, a realização total dos itens na produção permite dizer que houve um percurso cognitivo de autorregulação da aprendizagem – estimulado por esta produção escrita. Já a realização parcial desses itens também permite dizer que houve esse percurso de reflexão, contudo menos empenhado, menos autorregulado. A partir da verificação do desempenho metacognitivo dos alunos nos relatos de aprendizagem pode-se avaliar o envolvimento destes nas práticas de aula. Como parte considerável dos alunos contemplou os itens propostos, é possível falar em um envolvimento dos educandos nessas atividades.

A seguir relacionaram-se trechos dos relatos de aprendizagem, segundo os aspectos focados na tabela:

1 – Relato de atividades:

*A1 – Eu interpretei o lobo dos 3 porquinhos. É legal ver um tipo diferente de teatro que não tem falas e eu achei legal foi um modo legal de aprender. Também teve sobre bullying, sete pecados, gostei muito da aula.*

*A2 – Foi muito legal, nós fizemos um teatro e “fotonovela” com o professor Tiago. Fizemos montagem de cenários com alguns colegas da classe, poucas pessoas participaram, mas gostei bastante. Fizemos as estátuas com o tema dos sete pecados, homofobia, bullying, amizade, etc.*

*A4 – Ele tirou foto de nós atuando e nós fizemos desenhos na lousa e apresentamos com o desenho.*

*A5 – O pesquisador chamou alguns voluntários na frente, foi escolhido um tema, e as pessoas que estavam na frente, fizeram uma representação.*

*A6 – A aula foi feita na classe com dois alunos, o tema foi escolhido pela classe foi o bullying. Os personagens que eram os dois alunos tinham que retratar o tema sem formas verbais e sem movimentos, chamado teatro-imagem.*

A8 – *Eu gostei muito da aula, teve alguns alunos da sala que participou do teatro. Aí pegou o exemplo da história dos três porquinhos, fez a casinha de palha, de madeira e tijolo e foi muito legal. Tirou foto do jeito que eles tava fazendo a montagem. Também teve o exemplo dos sete pecados e eu gostei muito.*

A9 – *Teve a apresentação do teatro-imagem. Com os temas: bullying, amizade, sete pecados capitais, os três porquinhos.*

A10 – *[...] na aula quando eu fui encenar, nós primeiro vimos um título algo do dia-a-dia pra depois encenarmos, mas sem falar ele ia e tirava a foto da cena, mostrava cada um dos personagens, mostrava o desfecho nós mesmos que estávamos encenando, dávamos opinião para a cena que era proposta.*

2 – Relato de acontecimento específico:

A1 – *Eu interpretei o lobo dos 3 porquinhos. É legal ver um tipo diferente de teatro que não tem falas e eu achei legal foi um modo legal de aprender. Também teve sobre bullying, sete pecados, gostei muito da aula.*

A3: *Bom na aula passada teve um teatro-imagem com a história dos três porquinhos, e eu gostei muito, achei interessante, pois eu também não sabia que existe o teatro-imagem.*

A4: *Ele tirou foto de nós atuando e nós fizemos desenhos na lousa e apresentamos com o desenho.*

A5: *A segunda aula foi com três alunos voluntários fazendo os personagens da história escolhida que foi “Os três porquinhos”. Outro aluno voluntário teria que esculpir a posição dos alunos.*

A8: *Eu gostei muito da aula, teve alguns alunos da sala que participou do teatro. [...] Também teve o exemplo dos sete pecados e eu gostei muito.*

A10: *[...] além de que foi uma honra para mim ser um ator representar aquele personagem, além que pessoas deram opiniões que ajudaram nós a representar, fizemos certa comparação com o teatro-imagem e as cenas que aparecia na novela sete pecados soubemos várias coisas baseado no teatro-imagem.*

A11: *Estou gostando muito dessas aulas principalmente de ver os outros alunos esculpindo e sendo estátuas na história dos três porquinhos.*

### 3 – Comentário sobre aprendizagem:

A1: *Eu aprendi o que é teatro-imagem [...].*

A2: *Aprendi muita coisa relacionada a teatro. Eu achava que era realmente muito chato, mas depois destas aulas passei a gostar bastante de teatro, espero aprender mais.*

A4: *Eu aprendi coisas legais como histórias e a aula é boa. O Thiago nos ensinou a dar vida aos personagens de histórias como os três porquinhos etc.*

A5: *Que com o teatro-imagem, a gente pode retratar alguns temas da nossa sociedade, como bullying, amizade, os pecados capitais é legal poder fazer essa ilustração.*

A6: *Eu aprendi um novo modo de teatro e de cultura.*

A8: *Não aprendi nada, mas só que eu achei interessante.*

A9: *Aprendi o que é teatro-imagem, como funciona, como se atua. Aprendi o que é teatro.*

A10: *Bom eu aprendi várias coisas, além de não saber o que era teatro e os tipos, gostei muito do Augusto Boal, ele inventou esse tipo de teatro-imagem com muita criatividade [...]. Aprendi coisas diferentes, palavras que eu nem sabia que existia.*

A11: *Aprendi outro modo de fazer teatro, pois não conhecia o teatro-imagem e nunca ouvi falar do Augusto Boal.*

A12: *Aprendi bastante coisa relacionada à teatro aprendi alguma coisa.*

### 4 – Descrição de sentimento ou sensação:

A1: *Eu me senti bem, achei interessante e muito legal.*

A2: *Eu achava que era realmente muito chato, mas depois destas aulas passei a gostar bastante de teatro, espero aprender mais.*

A3: *Apesar de ter sido muito legal, eu não faria porque eu tenho muita vergonha, mas é muito interessante mesmo, que isso também pode servir para pessoas tem problema de audição.*

A4: *Eu senti muita emoção na aula os alunos vendo nós atuarmos lá na frente, foi muita emoção e alegria e divertimento. Eu também me senti como se fosse ator de histórias boas e legais.*

A5: *Eu não senti nada demais, pra mim foi normal.*

A6: *Eu senti um pouco de vergonha quando fui fazer o teatro-imagem, mas apesar disso eu gostei muito da aula.*

A8: *Eu gostei muito, achei interessante, legal e deu atenção para continuar vendo.*

A9: *Eu me senti bem, achei legal aprender esse tipo de teatro.*

A10: *Para mim foi algo legal, uma situação diferente e que todos nós participamos um ajudando o outro para chegar naquele ponto certo.*

A11: *Não gosto muito de teatro, mas com o teatro-imagem aprendi a admirar um pouco mais a arte do teatro.*

A12: *Me senti normal, pois não gosto muito de teatro, mas passei a gostar um pouco mais só não me dei muito bem na parte de representar, pois tenho muita vergonha.*

Desses trechos das produções dos educandos, ainda pode-se dizer que os alunos que contemplaram todos ou quase todos os itens elencados para a produção deste relato de aprendizagem apontam uma predisposição em sua aprendizagem (DE CORTE, 1996): os alunos apresentaram habilidade para a realização da tarefa e quiseram realizá-la. Disso, é possível pontuar que, nesta primeira fase de vivências, houve alunos com predisposição para uma atividade de desenvolvimento da metacognição (DE CORTE, 1996). Dessa maneira, a verificação da predisposição é outro critério indicativo de envolvimento dos alunos nas atividades.

Nesta primeira etapa, não se deu o contato com a leitura propriamente dita. Todavia, as aulas prenunciaram uma articulação entre dramatização e leitura ao ativarem o

conhecimento dos alunos com relação às partes que podem compor uma narrativa. Para isso, os educandos foram preparados com a dramatização de uma história de seu conhecimento prévio. Assim, tem-se aí uma mobilização dos alunos para se atentarem às partes que constituem uma narrativa que deveriam ser identificadas nas próximas leituras.

#### **4.1.2 – Relato de aprendizagem do dia 30/09/2011**

O segundo relato de aprendizagem foi feito numa aula subsequente à primeira vivência de leitura de crônica e dramatização do enredo. Nessa vivência, houve primeiramente uma abordagem geral das condições de circulação e produção do gênero crônica, bem como um apanhado sobre a organização composicional, a organização verbal e os aspectos linguísticos deste gênero (LOPES-ROSSI, 2006).

A leitura da crônica “A verdadeira história dos três porquinhos”, de Antônio Prata, realizada em grupos, teve como desdobramentos identificar as partes que constituem sua estrutura narrativa, e, em seguida, sua dramatização em teatro-imagem. Para tratar no relato de aprendizagem sobre essa vivência, a orientação para a escritura desse relato deu-se pelos itens a seguir, escritos na lousa, em primeira pessoa, com a intenção de estimular a reflexão dos alunos (TISHMAN, PERKINS e JAY, 1999, p.15-17):

- 1 – Consegui entender o texto, identificando as partes de sua estrutura – apresentação, situação de conflito, clímax e desfecho – sem necessidade de consultar um colega?
- 2 – Consultei meus colegas para compreender o texto?
- 3 – Reli o texto para identificar as partes de sua estrutura?
- 4 – Identifiquei bem a estrutura narrativa ao ver o Teatro-Imagem?
- 5 – Não consegui prestar atenção na aula, pois...
- 6 – Prestei atenção na aula em alguns momentos. Quais?
- 7 – Gostei da crônica lida, pois...
- 8 – Gostei da dramatização por que...

Desses itens, estabeleceram-se os seguintes critérios para avaliação da amostra:



- 1 – Compreensão individual do texto e realização dos objetivos de leitura sem necessidade de auxílio de colega do grupo;
- 2 – consulta a colegas do grupo para compreensão e observação dos objetivos de leitura do texto;
- 3 – releitura ou retomada do texto para compreensão e realização de objetivos de leitura;
- 4 – identificação da estrutura do texto ou observação dos objetivos de leitura pelo auxílio da dramatização teatro-imagem;
- 5 – mobilização de atenção na aula expositiva e demais atividades;
- 6 – empatia pela leitura do texto;
- 7 – empatia pela dramatização.

Do exame desses critérios, colheu-se a seguinte amostra:

**TABELA 2 – ITENS DA ANÁLISE DE RELATO DE APRENDIZAGEM**

**Itens da Análise de Relato de Aprendizagem de 30/09/2011**

Alunos (A)	1 – compreensão individual do texto	2 – consulta a colegas para compreensão textual	3 – retomada do texto para compreensão	4 – identificação de estrutura narrativa pela dramatização	5 – mobilização de atenção na aula	6 – empatia pela leitura	7 – empatia pela dramatização	Número de itens contemplados
A1	x	-	-	x	x	x	-	4
A2	-	-	-	x	-	-	x	2
A3	x	-	-	-	-	-	x	2
A4	-	x	-	-	-	-	-	1
A5	-	-	-	x	-	x	x	3
A6	x	-	x	-	-	-	x	3
A7	-	x	x	x	x	x	-	5
A8	-	-	-	x	-	x	-	2
A9	Sem amostra	Sem amostra	Sem amostra	Sem amostra	Sem amostra	Sem amostra	Sem amostra	
A10	x	-	x	x	x	x	x	6
A11	x	-	-	-	-	-	-	1
A12	x	-	-	-	-	-	x	2

FONTE: Dados da pesquisa, 2011.

Essa amostra foi constituída por 11 sujeitos – A9 não estava presente nessa atividade. Desses dados é importante destacar aqui que o preenchimento de um dos itens 1, 2 ou 3 pode indicar a realização de procedimentos de leitura dos alunos. Se o aluno sozinho compreende a leitura – item 1 da amostra – ele lança mão de procedimentos que dão conta da compreensão. Se ele consulta os colegas – item 2 – também é um indicativo de procedimentos de leitura,

pois demonstra que o aluno reconhece que necessita de apoio para resolver um problema. Ainda se o aluno retoma a leitura do texto ou o relê quando não o compreende – item 3 – também é outro indicativo de realização de procedimentos de leitura.

Todos esses indicativos podem ser considerados dados relevantes, pois na interação em sala de aula percebe-se que, em algumas ocasiões, alguns alunos não realizam uma releitura do texto ou uma consulta aos colegas para a compreensão pontual ou global do material lido. Desse modo, pode-se dizer que os itens 1, 2 e 3 são índices de verificação de procedimentos de leitura e que os alunos que apresentaram um desses itens, realizaram procedimentos de leitura para a compreensão. Dessa amostra, observa-se que 70% dos alunos assinalaram pelo menos um dos três itens, o que indica que esses educandos lançaram mãos de procedimentos de leitura para compreender a crônica lida.

Os alunos que não apresentaram, nesta amostra, nenhum dos três itens elencados, podem ter dificuldades em realizar procedimentos de leitura que deem conta da compreensão. É o caso de A2 e A5. Esses alunos não apresentaram nenhum dos três itens anteriores. Contudo, demonstraram, em seus relatos de aprendizagem, o item 4 – identificação da estrutura narrativa pela dramatização. Ao assinalarem esse item, A2 e A5 demonstraram reconhecer que a dramatização foi colaborativa no processo de identificação das partes da estrutura narrativa da crônica lida. Pode-se, então, considerar esse item como um índice de apoio à compreensão, pois sua função na interação é justamente colaborar para compreensão da narrativa tanto no sentido de visualização das partes que a compõem, quanto no sentido de compreensão de aspectos textuais ligados ao seu desenvolvimento. Não apenas A2 e A5, mas outros alunos também disseram que o teatro-imagem colaborou para visualizar a estrutura narrativa da crônica – no total foram 6 sujeitos ou 55% da amostra. Aqui, até mesmo os alunos A1 e A10 que disseram compreender o texto sem a necessidade de apoio de ninguém, indicaram que a dramatização colaborou com a aprendizagem. Sendo assim, tem-se, por essa tabela, um indicativo da relevância do uso da dramatização enquanto recurso de apoio para aprendizagem em leitura.

Portanto, com base nesses dados observados, pode-se pontuar o envolvimento dos alunos nas atividades propostas; tendo em vista que 70% da amostra indicaram itens que apontam para um desenvolvimento de procedimentos de leitura. E, por outro lado, 55% da amostra pontuou que o uso do teatro-imagem colaborou para a visualização da estrutura

narrativa da crônica. Dessas constatações, pode-se falar que os alunos se envolveram nas atividades e realizaram procedimentos de leitura a partir delas.

Quanto aos itens 5, 6 e 7 – mobilização de atenção na aula, empatia pela leitura e empatia pela dramatização – pode-se chamá-los de índices de mobilização de vontade de participação nas atividades. No caso do item 5, a atenção na aula pode vir tanto do esforço dos alunos em si – a predisposição desses alunos em prestar atenção (DE CORTE, 1996) – quanto da aula em propor atividades que envolvam os educandos. Já os itens 6 e 7 dizem respeito aos atrativos da aula – um texto que pode ser interessante e uma interação que pode ser agradável de fazer. Logo, desta amostra, somente A4 e A11 não apresentaram nenhum desses itens. Sendo que, dos demais, 5 apresentaram somente um desses itens, 3 indicaram 2 itens e A10 apresentou os 3. É importante também verificar que o item 5 – mobilização de atenção na aula – foi identificado no relato de 3 alunos, o item 6 – empatia pela leitura – e item 7 – empatia pela dramatização – no relato de 6 alunos. Tem-se, assim, uma aceitação significativa da proposta de interação em sala de aula – 80% da amostra assinalaram ao menos um desses itens que podiam mobilizar a vontade de participação dos alunos nas atividades. Fica, então, pertinente afirmar a necessidade de diversificação de atividades em sala de aula como tentativa de motivar os educandos, facilitando o processo de ensino aprendizagem.

Abaixo seguem os excertos da amostra:

1 – Compreensão individual do texto:

*A1 – Eu entendi o texto foi uma história diferente.*

*A3 – Mas eu consegui compreender o texto sem precisar consultar alguém.*

*A4 – Não entendi o texto porque tem algumas coisas estranhas no texto, ou seja, palavras diferentes da história que eu já li. [...] Eu consultei meus colegas de sala [...] mas eu não consegui, eu achei que a história estava estranha, diferente.*

*A6 – Na última aula eu consegui entender as partes da estrutura do texto “A verdadeira história dos três porquinhos” [...]*

*A10 – [...] a história estava interessante e eu nem pedi uma opinião para o colega do lado, mas mesmo assim eu entendi.*

*A11 – Nessa aula consegui identificar as estruturas do texto dos três porquinhos sem a ajuda de colegas.*

*A12 – Eu consegui entender o texto bem e identificar todas as partes sem precisar da ajuda de ninguém.*

2 – Consulta a colegas para compreensão textual:

*A1 – [...] não precisei ler ou perguntar para ninguém [...].*

*A3 – Mas eu consegui compreender o texto sem precisar consultar alguém.*

*A4 – Eu consultei meus colegas de sala para entender a história dos três porquinhos, mas eu não consegui, eu achei que a história estava estranha, diferente.*

*A6 – Não consultei meus colegas para entender.*

*A7 – Na aula de ontem eu consegui entender mais o texto identificando algumas partes de sua estrutura, mas com a ajuda de colegas eu entendi melhor.*

*A10 – [...] a história estava interessante e eu nem pedi uma opinião para o colega do lado, mas mesmo assim eu entendi.*

*A11 – Nessa aula consegui identificar as estruturas do texto dos três porquinhos sem a ajuda de colegas.*

*A12 – Eu consegui entender o texto bem e identificar todas as partes sem precisar da ajuda de ninguém.*

3 – Retomada do texto para compreensão:

*A6 – Precisei reler o texto para entender o texto.*

*A7 – Precisei reler o texto algumas vezes para poder identificar algumas partes.*

*A10 – Aí teve uma hora que o professor estava com dúvida em fazer uma cena da história, eu reli, fui lá e fiz a cena ou montei a cena por entender a parte que eu li.*

4 – Identificação de estrutura narrativa pela dramatização:

*A1 – Eu entendi o texto foi uma história diferente. E foi mais fácil pelas cenas que foram apresentadas na sala de aula [...].*

*A2 – Eu gostei do texto, mas eu só entendi direito quando foi representado na frente. Eu também aprendi a identificar cada parte do texto [...] já havia aprendido sobre isso, mas não gravado bem. A partir desse trabalho, aprendi na prática de um jeito diferente que nunca imaginei.*

*A7 – Ao ver o teatro-imagem, pude entender melhor a estrutura narrativa do texto.*

*A8 – [...] teve partes que eu não entendi, mas só que entendi com a apresentação.*

*A10 – [...] eu reli, fui lá e fiz a cena ou montei a cena por entender a parte que eu li, conforme as cenas foram passando, eu fui entendendo as estruturas narrativas.*

**5 – Mobilização de atenção na aula:**

*A1 – Não consegui prestar atenção em tudo estava distraída um pouco, mas no final foi uma aula super legal e interessante.*

*A2 – Eu não me agradei muito com a aula e nem estava com vontade de participar, mas achei muito legal as outras pessoas apresentando e fazendo teatro.*

*A3 – Eu não gostei muito da aula, porque eu não queria ter participado, mas foi legal ver as outras pessoas apresentarem.*

*A4 – Não consegui prestar atenção na aula, pois estava conversando na hora da explicação. Não prestei atenção na aula.*

*A5 – [...] gostei muito de participar da aula, apesar de eu não prestar muita atenção na aula.*

*A6 – Prestei atenção na apresentação mais do que em outras partes da aula.*

*A7 – Prestei muita atenção em várias partes da aula para poder entender melhor a estrutura narrativa.*

*A10 – Bom, a aula de ontem foi muito boa, eu ajudei a montar as cenas e ser um personagem. Quando estava lendo a história, eu estava focado em saber mais o desfecho, e nem lembrava da apresentação, situação de conflito e do clímax, a história estava interessante [...].*

*A11 – Achei muito legal a aula, mas não consegui prestar muita atenção, pois eu estava mais interessada na prova que ia fazer.*

*A12 – Não gostei muito da aula porque eu não gosto de representar de ir lá na frente, pois sinto muita vergonha e odeio que me forcem a fazer essas coisas. Só gostei da parte em que as pessoas representaram a imagem sem precisar de mim.*

#### 6 – Empatia pela leitura:

*A1 – Achei legal e diferente essa crônica das que eu já li e achei interessante ter coisas da atualidade do que a história tradicional.*

*A2 – Não li o texto, mas consegui compreendê-lo vendo o teatro dos alunos.*

*A5 – Eu gostei do texto, mas eu só entendi direito quando foi representado na frente [...].*

*A7 – Gostei muito da crônica lida porque ela quebra a expectativa do leitor [...].*

*A8 – Eu li o texto e fui entendendo, teve partes que eu prestei atenção em alguns minutos e gostei da estrutura narrativa. E também achei interessante porque tem mais coisas sobre atualidade e é diferente da história convencional.*

*A10 – Quando estava lendo a história, eu estava focado em saber mais o desfecho, e nem lembrava da apresentação, situação de conflito e do clímax, a história estava interessante e eu nem pedi uma opinião para o colega do lado [...].*

#### 7 – Empatia pela dramatização:

*A2 – Eu não me agradei muito com a aula e nem estava com vontade de participar, mas achei muito legal as outras pessoas apresentando e fazendo teatro.*

*A3 – Eu não gostei da aula, porque eu não queria ter participado, mas foi legal ver as outras pessoas apresentarem.*

*A6 – Prestei atenção na apresentação mais do que em outras partes da aula.*

*A10 – Bom, cada um fez o personagem do seu jeito com os objetos que tinha, assim as cenas ficaram mais chocantes, mais realistas, conforme a cena. Mas sinceramente eu achei que o meu grupo fez a primeira cena da história melhor, pois tínhamos uma expectativa como cada porquinho era e os seus modos.*

*A12 – Não gostei muito da aula porque eu não gosto de representar de ir lá na frente, pois sinto muita vergonha e odeio que me forcem a fazer essas coisas. Só gostei da parte em que as pessoas representaram a imagem sem precisar de mim.*

Com base nesses excertos e na observação da Tabela 2, verifica-se um desenvolvimento de procedimentos de leitura nas atividades – os alunos buscaram compreender o texto individualmente ou pela interação, como consulta a colegas e visualização da dramatização –, observam-se práticas que remetem a um modelo ideológico de letramento – as práticas foram diversificadas ao proporem leituras em grupo e ao utilizarem dramatizações para a interação com o texto – e, por último, observa-se um envolvimento dos alunos nas atividades – houve empatia de 80% dos sujeitos da pesquisa por pelo menos um dos índices de mobilização de vontade de participação nas atividades: a crônica, a dramatização e a atenção à aula.

O discurso dos alunos aponta o envolvimento deles nas atividades. Mesmo os que eram mais inibidos ou apontaram não gostar de dramatizar em sala, motivaram-se ao ver os amigos dramatizando.

#### **4.1.3 – Relato de aprendizagem do dia 25/11/2011**

O terceiro e último dos relatos de aprendizagem foi realizado após a produção das fotocrônicas dos alunos. Foram propostas três produções de fotocrônicas: a primeira a partir do conto “Os três porquinhos”, a segunda a partir da crônica “A verdadeira história dos três porquinhos” e a terceira sobre a crônica “Do rock”, de Carlos Heitor Cony. De nossa amostra, quatro duplas, um trio e um aluno produziram uma fotocrônica a partir de uma das duas crônicas. Foi colhido, então, um relato de aprendizagem após essas produções. O objetivo desse relato foi verificar se os educandos conseguiriam refletir se a produção de imagem e

texto, feita a partir da leitura das crônicas, teria colaborado para a compreensão global e de detalhes dos textos, bem como se foi favorecida a retomada do texto pelas fotocrônicas, se houve aprendizagem nesse contexto e se a experiência com esse tipo de criação fora agradável e/ou significativa.

Abaixo segue a amostra.

**TABELA 3 – ITENS DA ANÁLISE DE RELATO DE APRENDIZAGEM**

<b>Itens da Análise de Relato de Aprendizagem de 25/11/2011</b>					
Alunos (A)	1 – a produção de fotocrônicas colaborou para a compreensão do texto.	2 – a produção de fotocrônicas favoreceu a releitura ou retomada do texto.	3 – houve aprendizado com a produção de fotocrônicas.	4 – a produção foi uma experiência agradável e/ou significativa.	Número de itens contemplados
A1	x	x	x	x	4
A2	Sem amostra	Sem amostra	Sem amostra	Sem amostra	0
A3	-	x	x	x	3
A4	Sem amostra	Sem amostra	Sem amostra	Sem amostra	0
A5	x	-	x	x	3
A6	x	x	x	x	4
A7	x	x	x	x	3
A8	-	-	x	x	2
A9	-	x	x	x	3
A10	Sem amostra	Sem amostra	Sem amostra	Sem amostra	0
A11	x	x	x	x	3
A12	X	x	x	x	4

FONTE: Dados da pesquisa, 2011.

Como se tratava de fim de aula e alguns alunos ainda estavam empenhados na criação das fotocrônicas, 3 não conseguiram entregar o relato de aprendizagem. Disso e de acordo com a Tabela 3, teve-se uma amostra de 9 alunos. Os dados foram bastante significativos: 6 alunos – 65% – apontaram que a produção de fotocrônicas colaborou para uma maior compreensão dos textos; 7 alunos – em torno de 80% – indicaram que esse tipo de atividade impôs uma releitura ou retomada do texto; os 9 alunos da amostra – 100% – assinalaram que houve aprendizagem nesse contexto e que se tratou de uma experiência agradável e significativa.



Com base nesses dados, pode-se afirmar que essa proposta de interação, a partir da interface de linguagens e gêneros, possibilitou uma maior compreensão textual, favoreceu a retomada e releitura dos textos e criou um contexto favorável para uma aprendizagem significativa.

Um aspecto a ser destacado diz respeito às condições de produção desse trabalho. Dessa maneira, o deslocamento da sala de aula para o laboratório de informática, a possibilidade de criação a partir de imagem e texto, a visualização das fotos tiradas das dramatizações, o uso do ambiente virtual para produção, a aprendizagem de mecanismos de articulação de imagem e texto verbal são fatores que, certamente, contribuíram de modo decisivo para a aceitação e o reconhecimento dessa proposta como uma experiência positiva. Com isso, verifica-se novamente envolvimento dos alunos nas atividades e de desenvolvimento de procedimentos de leitura a partir dessas atividades. Os alunos se entusiasmaram com a vivência e retomaram as crônicas para a produção de fotocrônica. Além disso, a vivência, ao propor uma atividade de releitura vinculada a uma produção de texto e imagem em ambiente virtual, pode ser compreendida como uma prática de modelo de letramento ideológico por diversificar a proposta de leitura e por atrelá-la a um interesse do alunado – nesse caso, o contato com o ambiente virtual.

Elencaram-se abaixo os excertos da amostra:

1 – A produção de fotocrônicas colaborou para a compreensão dos textos:

*A1 – Eu gostei muito das aulas, aprendi a ver fotocrônica e a editar, trabalhar em grupo e as imagens ajudam a compreender e a detalhar mais e com o texto consegui detalhar mais a história.*

*A5 – Eu gostei muito de ter vindo fazer aula na sala de informática, porque eu acho que nos entendemos melhor os trabalhos que estamos fazendo, inclusive a história “Do rock” eu entendi melhor depois de ter feito esse trabalho, foi uma experiência bem diferente aqui na escola, eu gostei.*

*A6 – Me ajudou a interpretar melhor o texto “Do rock” porque tive que fazer falas para as fotos e dar sentido a elas. [...] Com certeza as aulas na sala dos computadores me ajudaram bastante a entender o que é uma crônica e todas as suas perspectivas e estruturas [...].*

A7 – *Fazer as fotocrônicas na sala de informática foi melhor [...] porque pude ver detalhes nas crônicas que não pude ver na sala (de aula).*

A11 – *Achei bem mais fácil ir acompanhando o texto das histórias, pois assim fui entendendo melhor.*

A12 – *Eu consegui entender melhor os textos. Precisei consultar os textos para por as falas nos balões, mas algumas eu precisei inventar porque não tinha nos textos.*

2 – A produção de fotocrônicas favoreceu a releitura ou retomada dos textos:

A1 – *Idem item 1.*

A3 – *Na hora de fazer a fotocrônica eu tive que ler várias vezes o texto para deixar tudo na ordem certa.*

A6 – *Consultei muitas vezes o texto nas atividades na sala de informática e entendi perfeitamente todas as histórias que foram me passadas para ler.*

A7 – *Tive de ler várias vezes os textos para compreender como construí-los.*

A9 – *Foram boas as aulas que tivemos na sala de informática. Quando tivemos que criar a fotocrônica, usamos a ajuda dos textos.*

A11 – *Idem item 1.*

A12 – *Idem item 1.*

3 – Houve aprendizado com a produção de fotocrônicas:

A1 – *Idem item 1.*

A3 – *Eu gostei de ter feito a fotocrônica no computador, pois aprendi a fazer outras coisas diferentes no Word, principalmente a fazer balões e etc. E também fazer no computador nos deu mais interesse na aula.*

A5 – *Idem item 1.*

A6 – *Idem item 1.*

A7 – Idem item 1.

A8 – *Gostei muito desta aula, aprendi a fazer algumas coisas. Uma das coisas que aprendi foi detalhar mais o texto, trabalhar em grupo, ver fotocrônica, editar.*

A9 – *Aprendi coisas que não sabia, aprendi a mexer em programas que não sabia mexer. Aprendi o que é fotocrônica e aprendi a criar fotocrônica.*

A11 – *Adorei as aulas na sala de informática, foram ótimas, tanto por aprender a montar fotocrônica e também por poder fazer isso pelo computador. Achei bem mais fácil ir acompanhando o texto das histórias, pois assim fui entendendo melhor.*

A12 – *As aulas foram bem legais, eu aprendi mexer em alguns programas que eu ainda não sabia. Eu consegui entender melhor os textos. Precisei consultar os textos para por as falas nos balões, mas algumas eu precisei inventar porque não tinha nos textos.*

4 – A produção de fotocrônicas foi uma experiência agradável e/ou significativa:

A1 – Idem item 1.

A3 – Idem item 3.

A5 – Idem item 1.

A6 – *A aula de fotocrônica na sala de informática complementou o que tínhamos visto dentro da sala. [...] Também foi interessante, pois foi a minha primeira vez na sala.*

A7 – *Gostei muito da experiência de usar a sala de informática para construir as fotocrônicas. Mesmo eu já sabendo informática, gostei de fazer essa coisa nova.*

A8 – Idem item 3.

A9 – Idem item 2.

A11 – Idem item 3.

A12 – Idem item 3.

Da análise dos três relatos de aprendizagem emergem os enfoques dados:

1.º relato de aprendizagem – Verificação dos processos de desenvolvimento da metacognição, aferidos pela realização dos itens orientadores da produção escrita (DE CORTE, 1996). Como essa prática foi bem desenvolvida pelos alunos, de acordo com os dados da tabela 1, pode-se afirmar o envolvimento destes nas atividades propostas.

2.º relato de aprendizagem – Observação dos procedimentos de leitura dos alunos; observação da colaboração da dramatização para compreensão textual; observação das atividades propostas como mobilizadoras da vontade de participação dos alunos. Como esses 3 aspectos foram bem representados na amostra, é possível notar o envolvimento dos alunos nas atividades e desenvolvimento destes em procedimentos de leitura. Com isso, pode-se falar num modelo de letramento ideológico – a prática contemplou os sujeitos com os quais se deu e a prática procurou incitar os procedimentos de leitura pelo trabalho com o teatro-imagem.

3.º relato de aprendizagem – Verificação da produção de fotocrônicas como estímulo à retomada, exame e compreensão de texto. Observação do caráter motivador da atividade, enquanto estímulo à aprendizagem. Sendo assim, é possível falar novamente na contemplação dos três itens de análise: envolvimento dos alunos nas atividades, desenvolvimento de procedimentos de leitura e prática que remete a um modelo ideológico de letramento.

No entanto, mais uma vez, para além da análise dos resultados, é importante ressaltar o caráter de estímulo ao desenvolvimento da metacognição dos alunos proporcionado pela produção desses relatos. Portanto, além do diálogo e orientação do professor, o relato de aprendizagem constitui-se num instrumento para esse desenvolvimento metacognitivo – o que acarreta, por sua vez, num indicativo de envolvimento dos alunos nas atividades.

## **4.2 Questionários da pesquisa**

Durante a pesquisa, como recurso para coleta de dados, foram aplicados dois questionários: o primeiro procurou identificar hábitos de leitura dos alunos e seus familiares; o segundo indagou sobre a percepção dos educandos com relação às aulas desenvolvidas e sobre seu conhecimento prévio de atividades teatrais. O objetivo desses questionários foi o de identificar de modo mais claro o perfil do alunado com relação às práticas de leitura e notar como esses sujeitos perceberam as atividades desenvolvidas. A partir disso, dentro dessa investigação, avaliou-se a adequação desta proposta a esse contexto.

#### 4.2.1 Questionário sobre hábitos de leitura dos alunos

Foram colhidas informações de 10 alunos, A2 e A3 não estavam presentes nessa atividade. Na Tabela 4, a seguir, o item 1 ao 4 são as perguntas sobre hábitos pessoais de leitura dos educandos. Já os itens 5 e 6 fornecem informações sobre familiares dos alunos com relação a esses hábitos. Quanto ao item 7, por meio deste, podem-se saber quais pessoas teriam influenciado esses sujeitos da pesquisa em práticas leitoras. Nesse item, ainda, os educandos fizeram colocações sobre como se deu essa influência. A seguir verifica-se a tabela com os seguintes resultados obtidos:

**TABELA 4 – ITENS DA ANÁLISE DE QUESTIONÁRIO SOBRE HÁBITOS DE LEITURA**

Itens da Análise de Questionário sobre hábitos de leitura aplicado em 10/10/2011

Alunos (A)	1 – Você lê em casa?	2 – Em quais suportes de leitura?	3 – Sobre qual assunto?	4 – Quais gêneros costuma ler?	5 – Na sua casa quem tem hábito de leitura?	6 – tipos de leitura de parentes	7 – Quem te influencia em seus hábitos de leitura	
A1	x	Internet	Moda, lazer e curiosidades	Quadrinhos e e-mails	Pai e irmã mais nova	Pai – bíblia e livros de educação Irmã – crônicas, contos, teatro e Harry Potter	Irmã de 10 anos. “Por comentar sobre os livros.”	
A2	Sem amostra	Sem amostra	Sem amostra	Sem amostra	Sem amostra	Sem amostra	Sem amostra	
A3	Sem amostra	Sem amostra	Sem amostra	Sem amostra	Sem amostra	Sem amostra	Sem amostra	
A4	-	Revistas	Esporte	Quadrinhos	Irmão mais novo	Mãe – bíblia e jornal Pai – livros e revistas irmão – histórias em quadrinhos	Irmão – “Ele manda eu ler, senão eu apanho.”	
A5	x	Revistas	Lazer	Quadrinhos	Avó	Mãe – bíblia	Avó – “Mandan-do eu ler.”	
A6	x	Revistas e internet	Cultura, ciências e curiosidades	Reportagem e propaganda	Mãe	Mãe – livros espíritas, religiosos e romances	Mãe e professor – “Eles me influenciam, ensinando como ler é importante para o conhecimento.”	
A7	x	Livros e internet	Esporte, lazer, ciências e curiosidades	Notícia, reportagem, propaganda, classificados, bula de remédio, e-mails e cartas	Mãe e pai	Mãe – classificados Pai – reportagens	Pai – “Ele manda eu ler.”	
A8	x	Jornais e livros	Esporte, ciências e	Notícia e reportagem	-	Mãe – bíblia Irmã – bíblia	Mãe – “Ela lê o livro e	

			curiosidades				comenta sobre o assunto e eu acabo ficando curioso.”	
A9	x	Jornais, revistas, livros e internet	Moda e curiosidades	Notícia, reportagem, quadrinhos, e-mails e romance	Avó	Mãe – livros Avó – jornal	Ninguém.	
A10	x	Livros e internet	Ciências e curiosidades	Notícia, propaganda, quadrinhos, e-mails, crônica, poema e teatro	Avó	Pai – revistas e dicionários Avó - bíblia	Avó – “Ela fala para eu ler para saber escrever bem as palavras.”	
A11	x	Livros	Comportamento, curiosidades e histórias	Notícia e poema	Mãe	Mãe – religioso, poema, entre outros Irmã – Romance	Mãe e professor – “Eles me dão livros e me incentivam a ler.”	
A12	x	Livros e internet	Moda, textos pessoais e blogues	Conto e romance	Mãe e padrasto	Mãe – livros e emails Padrasto – reportagens e e-mail	Mãe – “Lendo livros que me dão curiosidade de ler.”	

FONTE: Dados da pesquisa, 2011.

O item 1 – Você lê em casa? – aponta que somente A4 não lê. Contudo, A4 demonstra hábitos de leitura nos itens 2, 3 e 4. Os demais marcaram que têm hábitos de leitura em casa. No item 2, os suportes “internet”, “livros” e “revistas” são os mais utilizados – 60% da amostra marcaram “livros” e “internet” e 50% marcaram “revistas”. Além desses suportes havia ainda a possibilidade de assinalar “jornal” e “outros”. Entretanto, nenhuma dessas alternativas foi apontada. Da informação de que 4 alunos leem em 1 suporte – 40% da amostra – e 5 leem em 2 suportes – 50% da amostra –, pode-se assinalar que a quantidade de suportes não é diversificada nas práticas de leitura desses sujeitos.

Sobre os assuntos procurados – item 3 – tem-se que o tema curiosidades é o mais cogitado – 60% da amostra – seguido de moda, esporte e ciências – cada um marcado por 30% da amostra. Da quantidade de assuntos lidos por aluno, tem-se que 5 educandos leem sobre 3 assuntos, 3 alunos marcaram 2 assuntos e 2 alunos apontaram 1 assunto. Portanto, a diversidade de assuntos para leitura é razoavelmente explorada por esses sujeitos – 50% da amostra leem sobre 3 assuntos e 30% leem sobre 2 assuntos, restando apenas 20% para 1 assunto.

No quesito gênero – item 4 – quadrinhos e notícias são lidos por 50% da amostra, 40% leem reportagens, 30% propagandas, 20% romances e poemas e 10% crônica, conto e teatro. Assim, o que se verifica é uma pequena parcela de leitura destinada aos gêneros literários

tradicionais – desconsiderando os quadrinhos – e uma grande parcela aos gêneros utilitários. Na quantidade de gêneros por aluno tem-se que 50% da amostra leem 2 gêneros, 20% leem 7 gêneros, 20% leem 1 gênero e 10% leem 5 gêneros. Com isso, visualiza-se que a quantidade de gêneros lidos por aluno pode ser considerada pequena – 50% dos alunos leem 2 gêneros.

É possível, então, relacionar as seguintes constatações dessa amostra:

- 1 – Esses alunos têm hábitos de leitura em suas casas – 90% dos sujeitos da pesquisa leem em casa;
- 2 – Os educandos têm contato com poucos suportes de leitura em seus lares – 40% leem em 1 suporte e 50% leem em 2 suportes;
- 3 – Esses sujeitos leem sobre uma quantidade razoável de assuntos – 50% leem sobre 3 assuntos e 30% sobre 2 assuntos;
- 4 – Os gêneros quadrinhos, notícias, reportagens e propagandas são lidos por esses alunos – 50% leem quadrinhos e notícias, 40% leem reportagens e 30% propagandas;
- 5 – Os gêneros literários tradicionais são pouco lidos por esses educandos – 20% romances e poemas e 10% conto e teatro;
- 6 – Esses sujeitos leem consideravelmente poucos gêneros textuais – 50% leem 2 gênero, 20% leem 1 gênero, 20% leem 7 gêneros e 10% leem 5 gêneros.

Se pensar que seria papel da escola ampliar as práticas de leitura desses alunos, são possíveis as seguintes orientações:

- 1 – Diversificar suportes de leitura na escola;
- 2 – Variar assuntos para leitura em sala de aula;
- 4 – Diversificar os gêneros para leitura;
- 5 – Explorar os gêneros “quadrinhos” e “notícias”, consideravelmente lidos por esses sujeitos;
- 6 – Explorar os gêneros literários pouco explorados por esses educandos.

Nesta pesquisa, verifica-se que foram contemplados alguns dos aspectos mencionados acima. Os assuntos foram diversificados tanto pelo trabalho com a dramatização quanto pelas leituras; o gênero jornalístico crônica foi explorado; o gênero fotocrônica foi trabalhado, contemplando indiretamente o conhecimento desses alunos acerca do gênero quadrinhos. Desse modo, pode-se dizer que esta proposta atendeu ao perfil desses sujeitos com relação a práticas de leitura.

Sobre a segunda parte da Tabela 4 – os itens 5, 6 e 7 – do item 5 – na sua casa quem tem hábito de leitura? – tem-se que 4 alunos marcaram “mãe”, 3 assinalaram “avó”, 2 pontuaram “pai”, 2 pontuaram “irmão” ou “irmã”, 1 marcou “padrasto” e 1 não apontou ninguém. Desses dados, é possível falar que a figura feminina mais velha – mãe ou avó – foi representativa nos hábitos de leitura em casa – 40% da amostra marcaram “mãe” e 30% marcaram “avó”. Cruzando os dados “mãe” e “avó”, têm-se 70% da amostra.

Do item 5, ainda é possível identificar a quantidade de pessoas que tem hábitos de leitura nessas casas. Disso, pode-se dizer, que 60% da amostra assinalaram uma pessoa, 30% marcaram duas pessoas e 10% não pontuou. Portanto, é possível pontuar que poucas pessoas têm o hábito de leitura nas casas desses alunos, assim como a figura feminina é uma referência significativa em leitura.

Quanto ao item 6 – tipos e gêneros de leitura de parentes – observou-se que a bíblia foi enunciada por 50% da amostra, 10% assinalaram livros espíritas e mais 10% assinalaram o termo “religioso”. Ao cruzar esses dados têm-se 70% de hábitos de leitura de âmbito religioso e de crenças. Se os dados de gêneros utilitários forem cruzados – incluindo os lidos em jornais e revistas, bem como classificados, dicionários e e-mails –, tem-se 50% da amostra. Quanto aos gêneros literários – aqui foram incluídos os quadrinhos, romances, poemas e contos – têm-se 40% da amostra. O termo “livro” sem especificação foi marcado por 30% da amostra. 10% marcaram a expressão “livros de educação”.

Logo, observa-se que a leitura de textos religiosos é significativamente praticada nas casas desses sujeitos. Quanto às demais leituras são também praticadas – 50% leem gêneros utilitários e 40% gêneros literários – todavia, como se viu, são poucas as pessoas que leem nessas casas.



Já o item 7 – Quem te influencia em seus hábitos de leitura? – mostra que 70% dos alunos são influenciados por apenas uma pessoa em práticas de leitura, 20% são influenciados por duas pessoas e 10% por ninguém. Desses casos, 50% são influenciados por mulheres mais velhas – mãe e avó – 20% pelos pais, 20% por irmãos e 20% pelo professor.

Foi pedido aos alunos que discorressem sobre o modo como se dá essa influência e 30% empregaram o verbo “mandar” usado pelos parentes, 30% são influenciados por práticas de leitura propriamente ditas – comentários, estímulos à curiosidade e atos de leitura –, 10% são presenteados com livros, 10% recebem indicações de leitura como um meio para escrever bem e mais 10% são influenciados pelo argumento de que ler é importante para o conhecimento. 10% não manifestaram influência.

A partir disso, verifica-se que, apesar de ser pequeno o número de pessoas que têm o hábito de leitura nesses lares, alguns familiares ainda assim influenciam esses educandos. No entanto, os modos de influência são diversos e a porcentagem baixa, não permitindo considerar uma tendência preponderante entre eles, o que impede o pesquisador de considerar a amostra relevante. Sendo assim, dessas descrições, podem-se relacionar as seguintes constatações:

- 1 – Poucas pessoas têm o hábito de leitura nas casas desses alunos – 60% assinalaram uma pessoa, 30% marcaram duas pessoas e 10% não apontaram hábito de leitura;
- 2 – A mulher mais velha – mãe ou avó – frequentemente tem hábito de leitura nessas casas – 40% marcaram “mãe” e 30% marcaram “avó”;
- 3 – Textos religiosos são consideravelmente lidos nas casas desses educandos – a bíblia foi enunciada por 50% da amostra, 10% assinalaram livros espíritas e mais 10% assinalaram o termo “religioso”;
- 4 – Esses sujeitos são, em maioria, influenciados por apenas uma pessoa em práticas de leitura – 70% são influenciados por uma pessoa, 20% por duas pessoas e 10% por ninguém;
- 5 – A mulher mais velha – mãe ou avó – acaba tendo um papel considerável na influência em hábitos de leitura desses alunos – 50% são influenciados por figuras femininas – mãe e avó – 20% pelos pais, 20% por irmãos e 20% pelo professor;

6 – Os modos de influência em hábitos de leitura são diversos e a porcentagem baixa, não permitindo considerar uma tendência preponderante entre eles – 20% empregam o verbo “mandar” usado pelos familiares, 30% são influenciados por práticas de leitura propriamente ditas – comentários, estímulos à curiosidade e atos de leitura –, 10% são presenteados com livros, 10% recebem indicações de leitura como um meio para escrever bem e mais 10% são influenciados pelo argumento de que ler é importante. 10% não se manifestaram sobre a influência.

Ainda dessas constatações, como já dito acima, a figura feminina mais velha alcança destaque nos itens 5 e 7 – Na sua casa quem tem hábito de leitura? / Quem te influenciou em seus hábitos de leitura? / Figura, aliás, que acaba tradicionalmente realizando o papel de educar no seio familiar. Se cruzarmos o dado “mulher mais velha” – mãe ou avó – com “hábito de leitura de textos religiosos”, têm-se 50% da amostra. Por outro lado, se cruzarmos o dado “mulher mais velha” com o item 7, têm-se 60% da amostra. Já se buscarmos a porcentagem de mulheres mais velhas que têm hábitos de leituras religiosas e que acabam influenciando os jovens alunos, têm-se 40%. Logo, parte considerável da formação dos educandos pode ser perpassada por essa influência religiosa.

Dessa maneira, a análise do questionário sobre hábitos de leitura permitiu delinear um perfil das práticas de leitura dos alunos dessa amostra, bem como o de seus familiares. Com base nisso, foi possível tecer algumas considerações em relação à aplicação desta pesquisa nesse contexto.

Passemos agora há uma avaliação dos alunos sobre o aprendizado de leitura em interface com a dramatização teatro-imagem.

#### **4.2.2 Questionário sobre vivências em sala de aula**

O questionário sobre as vivências em sala de aula contém cinco itens. O primeiro deles indaga sobre experiências anteriores dos alunos com dramatização ou teatro; o segundo busca verificar a empatia dos alunos pela atividade de dramatização proposta; o terceiro pergunta se o jogo teatral proposto colaborou para a compreensão textual e percepção das partes da narrativa; o quarto busca verificar se o aluno já havia estudado ou já sabia sobre as partes que podem compor uma narrativa; e, por último, o quinto item indaga se a dramatização realizada

favoreceu a compreensão do assunto principal do texto ou, como se tratam de narrativas, do seu foco temático. Esse questionário foi aplicado em 10 de outubro de 2011 juntamente com o questionário sobre hábitos de leitura.

Nessa fase da pesquisa, os alunos já haviam realizado três atividades com o teatro-imagem como recurso de dramatização de narrativas. A primeira foi a partir de uma história do conhecimento prévio de todos e as duas seguintes foram feitas com base em leituras de duas crônicas. Portanto, acredita-se que, nesta etapa, é possível ter uma avaliação relevante dos sujeitos desta pesquisa sobre a interface teatro-imagem e leitura de crônicas narrativas. Vejamos a tabela a seguir.

**TABELA 5 – ITENS DA ANÁLISE DE QUESTIONÁRIO SOBRE VIVÊNCIAS**

<b>Itens da Análise de Questionário sobre vivências de 10/10/2011</b>						
Alunos (A)	1 – Experiência anterior com dramatização	2 – Gostou da interação em sala pela dramatização.	3 – Teatro-imagem contribuiu para compreensão do texto e para percepção das partes da narrativa	4 – Conhecimento prévio das partes de uma estrutura narrativa ou enredo	5 – Teatro-imagem colaborou para compreensão do assunto principal do texto.	Número de itens contemplados
A1	x	x	x	x	x	5
A2	Sem amostra	Sem amostra	Sem amostra	Sem amostra	Sem amostra	-
A3	Sem amostra	Sem amostra	Sem amostra	Sem amostra	Sem amostra	-
A4	-	-	x	-	x	2
A5	x	x	x	x	x	5
A6	x	x	x	x	x	5
A7	x	x	x	x	x	5
A8	x	x	x	x	x	5
A9	-	x	x	-	x	3
A10	x	x	x	x	x	5
A11	x	-	x	x	x	4
A12	x	-	-	x	x	3

FONTE: Dados da pesquisa, 2011.

Como se pode notar, a amostra abarcou 10 alunos. A2 e A3 não estavam presentes nesta atividade. Por essa tabela, verifica-se que 6 alunos contemplaram todos os itens relacionados; ou seja, esses educandos já haviam tido algum tipo de experiência anterior com teatro, já sabiam um pouco sobre as partes que podem compor uma narrativa, aprovaram a

proposta de interação de leitura pela dramatização e confirmaram que esse tipo de interação pode tanto colaborar para compreensão de partes do texto como para compreensão de seu assunto principal – no caso de crônicas narrativas, de algum elemento principal ou mensagem que o autor queira passar, o seu foco temático. No item 1, A4 e A9 não tiveram experiência anterior relacionada a teatro. No item 2, A4, A11 e A12 não aprovaram plenamente ou demonstraram indiferença à atividade com dramatização. O item 3 foi reconhecido por 9 alunos. No item 4, A4 e A9 não tinham conhecimento prévio sobre estrutura narrativa. O item 5 foi atestado por todos os sujeitos.

Desse modo, com base nas informações do item 3 e 5, pode-se pontuar que a dramatização teatro-imagem colaborou para a compreensão textual dos alunos, embora seja impossível mensurar o nível de compreensão que se deu pelo uso dessa prática. Pelos itens 1 e 4 pode-se falar que o conhecimento prévio dos alunos – 80% no item 1 e 70% no item 2 – favoreceu o desenvolvimento da atividade. Já pelo item 2 – atestado por 70% dos sujeitos da pesquisa – é possível afirmar que as atividades de dramatização e leitura mobilizaram a vontade de participação dos educandos. Desses dados, pode-se concluir que os alunos se envolveram com as atividades propostas, e estas favoreceram um desenvolvimento de procedimentos de leitura desses sujeitos.

### **4.2.3 Sobre os questionários**

Para o pesquisador, a aplicação dos questionários permitiu tanto conhecer o perfil dos alunos participantes quanto saber sobre a avaliação destes acerca do projeto. Disso foi possível, como se viu, extrair informações que possibilitaram uma reflexão e análise deste trabalho.

Já para os alunos, a aplicação dos questionários colaborou tanto para um maior conhecimento de si mesmos – quando eles pontuaram sobre seus hábitos de leitura – quanto para um novo exame das atividades desenvolvidas. Sendo assim, é possível afirmar que novamente os educandos se depararam com um tipo de atividade – semelhante a dos relatos de aprendizagem – que pode favorecer um desenvolvimento de sua metacognição.

### **4.3 A produção de fotocrônicas<sup>21</sup>**

As fotocrônicas foram produzidas em duas etapas: na primeira, os alunos criaram as fotocrônicas a partir do conto tradicional “Os três porquinhos”; na segunda, produziram fotocrônicas a partir das crônicas “A verdadeira história dos três porquinhos”, de Antônio Prata e “Do rock”, de Carlos Heitor Cony. A rigor, dever-se-ia nomear a primeira produção com outro termo, já que essa foi originária de um conto a partir do conhecimento prévio dos alunos. Contudo, manteve-se fotocrônica para não dificultar o entendimento dos alunos e o comando das atividades. Recolheram-se, como amostra para a primeira etapa, três produções feitas em duplas<sup>22</sup>. Na segunda etapa, recolheram-se para amostra seis produções, sendo duas a partir da crônica “A verdadeira história dos três porquinhos” – realizadas por duas duplas – e quatro a partir da crônica “Do rock” – feitas por um trio, duas duplas e um aluno. Outras produções dos alunos dessa amostra também foram realizadas, todavia conseguiu-se manter somente o arquivo dessas nove porque o sistema de operação em rede da sala de informática foi interrompido ao final dos encontros e algumas produções não haviam sido salvas. Dividiu-se esse tópico em três subtópicos: dois para análise das duas etapas de produção e um para as comparações das duas etapas.

#### **4.3.1 Primeira etapa: produção a partir do conto de conhecimento prévio dos alunos**

As três fotocrônicas, selecionadas para análise nesta etapa, foram realizadas pelas seguintes duplas de sujeitos da pesquisa: A2 e A3, A6 e A11 e A9 e A12. Nesta primeira etapa, os alunos foram orientados a seguir os seguintes critérios para produção das histórias com texto e imagem:

- 1 – Seleção das fotos da narrativa em específico, já que as fotos de todas as dramatizações estavam reunidas em um álbum;
- 2 – Edição das imagens no word de modo a constituir uma narrativa;

---

<sup>21</sup> Vide anexo B – Fotocrônicas, p.120.

<sup>22</sup> Os próprios alunos se organizaram na escolha das duplas.

3 – Criação de textos para falas e pensamentos dos personagens e para posicionamento verbal do narrador;

4 – Colagem de figuras – balões e retângulos – nas fotos para inserção dos textos de posicionamento dos personagens e do narrador, assim como em quadrinhos e fotonovelas.

5 – Revisão da produção de modo a verificar se existe algum problema de sentido ou de construção na narrativa de imagens, no posicionamento verbal de personagens e narrador e na ortografia do texto.

Para essa fase, podem-se seguir esses critérios para avaliação das produções. Desse modo, na fotocrônica de A2 e A3, verificou-se a montagem de uma narrativa das imagens e a criação de textos para posicionamento dos personagens. Nessa produção, não houve posicionamento verbal do narrador, os três primeiros quadros não apresentam informação verbal – o que, nesse caso, não necessariamente prejudicou o sentido da narrativa – e a transição da apresentação da história para a situação de conflito se dá de modo abrupto, sem uma preparação ao leitor – o que já nesse caso pode comprometer a compreensão da história para alguém que não a conheça. Por fim, nos três últimos quadros, o personagem Lobo Mau orienta a narrativa pela sua fala, contribuindo, assim, para compreensão do desfecho da história.

Na produção de A6 e A11, observou-se um posicionamento verbal dos personagens nos primeiros quadros. Esse posicionamento é marcado pela explicitação de seus respectivos pensamentos. Nessa produção também não houve a preocupação em preparar o leitor para a entrada da situação de conflito. No entanto, à semelhança da produção de A2 e A3, nos três últimos quadros, o personagem Lobo Mau marca o desenrolar da história pela sua fala e pensamento, dando pistas do desenvolvimento do desfecho. Com isso, nas duas produções – de A2 e A3 e de A6 e A11 – houve a preocupação dos produtores – talvez de modo intuitivo – em orientar a leitura da história para seu desfecho.

A produção de A9 e A12 também inicia a história com um posicionamento verbal dos personagens. E, como nas produções anteriores, não faz a passagem da apresentação para a situação de conflito explicitamente com uma orientação ao leitor. Ao final da história, o movimento para o desfecho é novamente pontuado pelo posicionamento verbal do Lobo. Só que, diferentemente das duas produções anteriores, a fala final do Lobo é uma interjeição e

não orienta tanto o leitor quanto as falas produzidas anteriormente. Ainda assim, é produtora de sentido, pois aponta que o Lobo não previa o acontecimento ao expressar sua sensação de desespero ou aflição.

Dessa maneira, verifica-se que as produções desta primeira etapa buscam um posicionamento verbal dos personagens como meio de promover a narrativa da história. E, embora ao longo do trabalho, os alunos tenham feito sua revisão, a transição da apresentação para a situação de conflito não é pontuada pelos alunos, despreocupados com essa transição. Entretanto, a fala do Lobo, que orienta o desfecho da história, foi um quesito relevado pelas três produções.

Curioso é notar o pensamento dos personagens nos quadros iniciais da produção de A6 e A11 e A9 e A12. Nesses pensamentos, é possível perceber certa caricatura dos personagens que será bem marcada na crônica “A verdadeira história dos três porquinhos”. Passemos, pois, à análise das fotocrônicas, realizadas a partir da leitura das crônicas.

#### **4.3.2 Segunda etapa: produção a partir da leitura das crônicas**

Nesta etapa de produção, os alunos foram orientados para que relesem as crônicas “A verdadeira história dos três porquinhos”, de Antônio Prata, e “Do rock”, de Carlos Heitor Cony, e escolhessem com qual texto iriam trabalhar no laboratório de informática – eles poderiam produzir a partir de uma ou a partir das duas crônicas, ou seja, poderiam realizar uma ou duas produções. Alguns alunos realizaram mais de uma produção. Contudo, recolheu-se para amostra nesta etapa apenas uma produção por grupo e uma feita por um único aluno. Os educandos deveriam se atentar para dois aspectos em suas produções:

- 1 – Verificação do desenvolvimento da narrativa da história lida.
- 2 – Observação de elementos textuais e narrativos significativos da crônica para reutilização nas fotocrônicas.

Sendo assim, as duas fotocrônicas sobre a crônica “A verdadeira história dos três porquinhos” foram feitas pelas duplas A2 e A3 e A9 e A12. Na produção de A2 e A3, verificou-se o uso de voz narrativa para descrição da apresentação, uma fala de um

personagem para anúncio da situação de conflito e uma retomada da voz narrativa para descrever as ações da situação de conflito. Por último, a voz narrativa intervém novamente na história para relatar um acontecimento inesperado por todos e dar o desfecho.

Com relação à narrativa, o que pode ser pontuado é a transição abrupta da apresentação para a situação de conflito – não ocorre uma orientação ao leitor da transição narrativa, assim como nas produções da primeira etapa – o que prejudicou o desenvolvimento da história. Isso é verificado no momento em que o porquinho CDF, um dos personagens da história, aparece alertando seus colegas do perigo que os assola sem ter antes uma intervenção da voz narrativa anunciando o porvir.

Outro problema com relação ao desenvolvimento da história foi o posicionamento derradeiro da voz narrativa que é colocado sem se contrapor ao perigo que era eminentemente esperado, o Lobo Mau. Além disso, vale notar que no registro de fotos para esta produção houve uma intercalação de atores – esse registro deu-se em mais de uma aula e os atores da primeira aula não estavam na segunda. Logo, o segundo quadro da história apresenta atores diferentes dos demais quadros.

Já o que se notou de desenvolvimento dos alunos nesta produção foi a apropriação do recurso da voz narrativa, bem como de elementos textuais presentes na crônica. Os alunos, portanto, se apropriaram de traços da crônica, como: uso da voz narrativa em terceira pessoa, elementos textuais que caracterizam os personagens, descrição de ações dos personagens na situação de conflito e descrição de acontecimento que realiza o desfecho. Disso, acredita-se que, para uma primeira produção a partir da leitura, os alunos realizaram um bom trabalho, identificando elementos textuais e ações que ocorrem no texto lido.

Na produção de A9 e A12, a apresentação, além da voz narrativa, dispõe de pensamentos dos personagens – recurso que não foi utilizado na produção de A2 e A3. Como na produção anterior, a situação de conflito é inaugurada pela fala do porquinho CDF – que, por ter sido trocado o ator nesta cena, fica difícil de ser identificado. O porquinho CDF realiza sua fala em dois quadros – diferentemente da fotocrônica anterior. Todavia, o clímax e o desfecho da história não são realizados de modo satisfatório, pois o último quadro não apresenta orientação verbal ao leitor do que ocorreu para que os porquinhos ficassem caídos pelo chão e as carteiras jogadas.



Apesar de nesta fotocrônica os autores incluírem novos traços na apresentação – os quadros em que são expostos os pensamentos dos porquinhos – seu clímax e desfecho não são bem delineados, comprometendo o desenrolar da narrativa. Os autores, no entanto, se apropriaram de elementos da crônica para a criação – isso se evidencia pela voz narrativa da apresentação e pela fala do porquinho CDF inaugurando a situação de conflito.

Desse modo, observa-se que, apesar de dificuldades em realizar alguns procedimentos necessários para um bom desenvolvimento da narrativa – consequência de imaturidade neste tipo de produção –, os alunos puderam retomar o texto e identificar alguns de seus traços que foram reapropriados nas fotocrônicas. Com isso é possível assinalar que a produção da fotocrônica concluiu seu objetivo maior: a retomada do texto e a identificação de alguns de seus elementos de sentido. Daí permite-se apontar o desenvolvimento de procedimentos de leitura dos alunos nesta atividade.

Da crônica “Do rock”, foram feitas quatro fotocrônicas pelos seguintes sujeitos da pesquisa: um grupo de três alunos – A1, A5 e A8 – dois grupos de dois alunos – A4 e A7 e A6 e A11 – e um aluno – A10. A produção de A1, A5 e A8 apresenta somente falas dos personagens. Nela, o recurso da voz narrativa não é utilizado, comprometendo o desenvolvimento da narrativa, pois, se não se conhece a história, não se pode compreendê-la somente pelo apoio das falas e dos quadros utilizados. Assim, alguns sentidos precisam ser inferidos pelo leitor para que se dê a compreensão. Dessa maneira, apesar desta fotocrônica apreender o foco temático do texto lido – o leve conflito de gerações entre pai e filha – ela não se apropria de modo mais aprofundado de recursos da crônica para recontá-la.

Já a produção de A4 e A7 apresenta um conflito na escolha do modo de narrar a fotocrônica. No começo da história se manifesta uma voz narrativa em terceira pessoa, porém, no segundo quadro, a exposição do pensamento do pai – personagem da história – demonstra uma tendência dos alunos em alterar a voz narrativa para a primeira pessoa, assim como está na crônica. Nos demais quadros, verifica-se que os alunos não conseguiram concluir sua produção, pois não houve posicionamento verbal dos personagens e do narrador. Nesta produção, percebe-se que houve uma tentativa de mudança do foco narrativo da crônica em primeira pessoa para a fotocrônica em terceira pessoa. Entretanto, os alunos tiveram dificuldade em modificar esse foco narrativo. Logo, os educandos demonstraram um conhecimento inicial do texto, mas tiveram dificuldade de reelaborá-lo na fotocrônica.

Com relação à fotocrônica de A6 e A11, verifica-se uma tentativa de reelaboração do foco narrativo em primeira pessoa. Os alunos utilizaram um espaço abaixo e acima dos quadros para elaborar a voz narrativa em primeira pessoa. Além disso, essa produção se utiliza de elementos textuais da crônica lida, recriando uma atmosfera narrativa mais próxima do texto original. Observam-se, então, nesta fotocrônica, elementos que permitem dizer que os autores souberam se apropriar de modo significativo da crônica. Daí se pontuar que, nesta produção, houve uma boa leitura do texto.

Finalmente, na produção de A10, percebe-se novamente uma voz narrativa em primeira pessoa no primeiro quadro da fotocrônica. Contudo, o aluno não dá continuidade a esse foco, dando somente vazão às falas dos personagens no desenrolar da história. Com base nisso, pode-se assinalar que o educando produziu sua história sem relevar elementos mais intrínsecos ao texto; o aluno realizou sua produção sem a preocupação em identificar elementos do texto que pudessem colaborar para sua produção. Neste caso, como em outras produções, houve apenas uma espécie de leitura global da crônica. O aluno preocupou-se com elementos gerais da história sem se ater a aspectos mais específicos da narrativa.

A leitura das produções da segunda etapa permite a inferência dos níveis de leitura dos alunos. Em algumas fotocrônicas, a verificação de apenas uma leitura global das crônicas originais possibilita apontar uma compreensão textual num nível mais superficial. No entanto, a apropriação de elementos mais específicos do texto – no caso da fotocrônica “Do rock” de A6 e A11 – permite apontar uma preocupação dos alunos em apreender detalhes do texto original, o que pode indicar uma maior acuidade de leitura.

Com relação aos textos, a crônica “Do rock” apresenta um vocabulário e construções frasais que implicam um narrador mais velho e, portanto, de nível de letramento diferente do aluno. Talvez esse tipo de registro tenha dificultado a tarefa dos alunos, já que exigia um deslocamento do leitor adolescente em apreender outras formas de linguagem mais distanciadas de seu uso coloquial. Assim, a voz narrativa em primeira pessoa caracteriza um elemento que pode ter dificultado a produção de fotocrônicas.

Com a crônica “A verdadeira história dos três porquinhos” ocorre o contrário. Nela, percebe-se um narrador que se aproxima mais do coloquialismo juvenil. Sendo assim, verifica-se nas fotocrônicas feitas a partir dela um uso significativo de elementos específicos

do texto. Daí uma leitura que se apropria dos elementos textuais da crônica e recria, na fotocrônica, uma atmosfera semelhante a do texto original.

Assim considerando, observa-se a possibilidade de vislumbrar nas fotocrônicas a apropriação ou não de elementos textuais e narrativos por parte dos alunos. Quando ocorre a apropriação, podemos inferir que o aluno se ateu a aspectos específicos do texto e, logo, conseguiu lidar com outras formas de expressão e compreensão; quando não ocorre a apropriação, entendemos que o aluno pôde até compreender o texto, mas, devido a certo distanciamento, demonstrou não saber lidar plenamente com elementos específicos do texto.

### **4.3.3 Sobre as duas etapas de produção**

Na primeira etapa de produção das fotocrônicas, buscou-se lidar com os elementos narrativos de uma história de conhecimento comum de todos e utilizar as ferramentas e recursos possíveis para produção de histórias com texto e imagem no laboratório de informática. Nesta etapa, verificou-se que não foi utilizado o recurso da voz narrativa. Os alunos tentaram contar a história dos três porquinhos apenas pelas imagens e pelas falas e pensamentos dos personagens. Com isso, observou-se que foram recorrentes algumas dificuldades – como pontuar a transição narrativa da apresentação para a situação de conflito. Todavia, os alunos demonstraram saber utilizar o recurso da fala do lobo para assinalar o andamento da história para o desfecho. Desse modo, nesta etapa, o objetivo era explorar a linguagem verbo-visual do ponto de vista narrativo para se familiarizar com ela.

Na segunda etapa, o objetivo era utilizar-se da produção de fotocrônicas para a retomada dos textos e apropriação ou reelaboração de seus elementos narrativos e textuais. Nos momentos em que houve a apropriação desses traços das crônicas, pode-se dizer que ocorreu uma exploração significativa desses textos, e isto pode indicar releitura relevante. Dessa exploração significativa, percebeu-se, por exemplo, o uso da voz narrativa e a descrição de acontecimentos e de personagens das crônicas.

Nas duas produções a partir da crônica “A verdadeira história dos três porquinhos”, houve uma reapropriação significativa de elementos da crônica. Nas produções a partir da crônica “Do rock”, também houve essa reapropriação de elementos específicos da crônica; entretanto, verificaram-se soluções narrativas, em algumas dessas produções, que se

distanciaram do texto original – com exceção da produção de A6 e A11. Levantou-se a hipótese – para explicar essa constatação – que a linguagem empregada na primeira crônica pode favorecer uma maior aproximação e apropriação dos jovens leitores, ao passo que a linguagem empregada na segunda crônica pode criar um distanciamento e maior dificuldade de apropriação de seus elementos. A voz narrativa em primeira pessoa da crônica “Do rock”, por exemplo, gerou dificuldades nas produções das fotocrônicas.

Na primeira crônica, a linguagem coloquial remete a um universo mais adolescente, o que acaba por aproximar o texto do leitor aluno. Na segunda, a linguagem, embora também coloquial, é de uma pessoa mais velha com elevado nível de letramento, o que pode acabar por distanciar o leitor mais novo de seus elementos específicos. Disso pode-se dizer que os alunos que conseguiram se apropriar satisfatoriamente de elementos da crônica “Do rock” – o caso de A6 e A11 – podem apresentar procedimentos de leitura de maior proficiência, pois souberam lidar com um registro verbal mais distanciado de seu uso coloquial da língua. Isso não quer dizer que os demais alunos não podem apresentar um bom desempenho em seus procedimentos de leitura, mas sim que suas práticas de leitura são mais vinculadas a uma identificação espontânea com o texto, o que indica provavelmente uma menor autorregulação dos processos de leitura. Dessa maneira, corrobora-se a hipótese de que se devem trabalhar textos que mobilizem a vontade dos educandos de lê-los. Principalmente porque esses alunos estão em processo de desenvolvimento de sua proficiência em leitura. Isso não significa que não se devem explorar textos com uma linguagem mais distanciada do vocabulário dos educandos, mas sim que esse trabalho deve ser gradual e ponderado.

#### **4.4 O registro das vivências**

Com o registro das atividades buscou-se sistematizá-las, unindo seu planejamento com sua adequação às contingências da interação. Esse registro foi organizado por dias em três itens, como dito no Capítulo 3 deste trabalho, p.40:

1 – “Objetivo” – descrição de objetivos das atividades realizadas;

2 – “Passo a passo” – descrição das atividades realizadas;

3 – “Apontamentos do professor” – relato de impressões e observações do professor do desenvolvimento das atividades e do posicionamento dos alunos.

Podem-se tecer algumas considerações com relação a esse registro para responder as perguntas deste estudo<sup>23</sup>. Para isso, buscaram-se identificar, nesse registro, as categorias de foco de análise descritas no início deste capítulo, p.43, que apontam para os objetivos e fundamentação teórica desta pesquisa, quais sejam:

- 1 – Envolvimento dos alunos nas atividades propostas;
- 2 – desenvolvimento de procedimentos de leitura dos educandos;
- 3 – práticas que remontam a um modelo ideológico de letramento;
- 4 – práticas que remontam a um modelo autônomo de letramento.

Com isso, no dia 22/09, no primeiro encontro, em “Apontamentos do professor”, o pesquisador verificou uma adesão dos alunos à proposta de aula e observou que estes precisavam buscar soluções para os problemas com os quais se deparavam ao longo da vivência. Dentre eles, como dramatizar os assuntos elencados, como dramatizar as partes de uma narrativa e quem se disporia a dramatizá-las na frente dos colegas.

Os alunos, então, lidaram com situações que buscaram explorar o repertório de temas de seu imaginário, bem como seu repertório de expressões e gestos que pudessem retratar esses temas. Assim, a dramatização possibilitou o uso da imaginação e criatividade para soluções de problemas propostos em sala de aula. Com base nisso, verificam-se atividades que proporcionaram um envolvimento dos alunos e diversificaram as estratégias de interação num ambiente de aprendizagem de leitura – práticas que remetem a um modelo ideológico de letramento.

Outro aspecto que remete a esse modelo de letramento foi a proposta de dramatizar uma história do conhecimento prévio de todos – o conto “Os três porquinhos” – bem como elencar temas do interesse dos alunos para uma seleção de crônicas a serem lidas. Desse

---

<sup>23</sup> Explicadas anteriormente.

modo, partiu-se do imaginário dos educandos para a interação, valorizando-se aspectos inerentes a esses sujeitos.

No dia 23/09, no segundo encontro, os alunos tiveram de retomar a dramatização do conto “Os três porquinhos” no intuito de concluírem as encenações das partes que faltavam para o desfecho da história e seus respectivos registros fotográficos. Até este momento das atividades, o intuito era que os educandos conhecessem uma nova proposta de expressão naquele contexto – o uso da dramatização teatro-imagem para representar temas e partes de uma história.

Desse modo, fechou-se uma etapa do processo e realizamos na aula subsequente, a do dia 26/09, a produção de um relato de aprendizagem no intuito de uma reflexão sobre o que foi abordado até aquele momento<sup>24</sup>. Com isso, verifica-se uma atividade que buscou o envolvimento dos alunos pela exploração de um momento de reflexão sobre o que até então havia sido trabalhado. O objetivo era observar como os alunos realizariam, nos relatos, as situações de aprendizagem vividas, bem como favorecer condições de reflexão dessas situações.

Neste dia ainda – 26/09, no terceiro encontro – foram propostas dinâmicas e um exercício teatral que favorecesse a desinibição e a integração dos alunos. O “mosquito africano”, o exercício teatral utilizado, foi retirado do repertório do Teatro do Oprimido. Tal atividade contemplou aspectos de caráter afetivo-emocional, em complementação à atividade anterior – uma produção de relato de aprendizagem que procurava mobilizar fatores cognitivos com relação a processos de escrita, memória e raciocínio. Sendo assim, observam-se práticas diversificadas que remetem a um modelo ideológico de letramento que busca viabilizar diferentes âmbitos de desenvolvimento dos educandos, assim como Rojo (2004) orienta sobre a exploração de diferentes capacidades leitoras e Grazioli (2007) expõe com relação ao teatro.

No dia 29/09, no quarto encontro das atividades, explorou-se, numa aula expositiva, sobre as condições de produção e circulação do gênero crônica narrativa, bem como sobre a organização composicional e os traços linguísticos específicos desse gênero. Os alunos demonstraram conhecimento sobre o assunto. A intenção era ativar o conhecimento dos

---

<sup>24</sup> A dramatização da história “Os três porquinhos” foi praticamente finalizada no segundo encontro, restando encenar no terceiro encontro somente seu desfecho.

educandos sobre esse gênero, bem como pontuar sobre aspectos ainda desconhecidos desse tema. Foi proposta a leitura em grupos da crônica “A verdadeira história dos três porquinhos”, de Antônio Prata, a partir do objetivo de leitura de identificação de sua estrutura narrativa e de dramatização de uma das partes do seu enredo. Cada grupo se incumbiria de esculpir a dramatização de uma parte da narrativa no sentido de moldarem os atores que a encenassem. Dessa maneira, observam-se, nesta aula, práticas que intentaram estimular procedimentos de leitura dos alunos – verificadas na aula expositiva sobre o gênero crônica e no traçado de objetivos de leitura.

Outro aspecto observado nesta aula foi a escolha em especial da crônica “A verdadeira história dos três porquinhos”. Tal escolha deu-se justamente por ter sido dramatizado anteriormente o conto “Os três porquinhos”. O pesquisador ponderou que seria interessante a leitura desta crônica no sentido de dar continuidade a uma mobilização do conhecimento prévio dos alunos. Logo, têm-se novamente práticas que remetem a um modelo ideológico de letramento que busca relevar o contexto de aprendizagem para lançar mão de estratégias de ensino. Verificaram-se, contudo, dificuldades de alguns alunos em participar das situações efetivas de leitura – alguns alunos não se concentraram na atividade ou não se empenharam em realizá-la. Essas dificuldades resultaram em algumas distrações ou conversas que atrapalharam um pouco o desenvolvimento da atividade. Observa-se, portanto, que as situações de leitura em específico apresentaram ainda resistência por parte de alguns alunos, indicando que essas práticas podem remeter a um modelo autônomo de letramento – ou seja, esses alunos não vislumbraram, nessas situações, contextos significativos de aprendizagem.

No quinto encontro, dia 30/09, foi produzido o segundo relato de aprendizagem, colaborando para o desenvolvimento de aspectos da metacognição dos alunos. Já no sexto encontro, em 03/10, realizou-se a leitura e dramatização em teatro-imagem da crônica “Do rock”. Tal crônica foi escolhida pelo pesquisador por tratar de um leve conflito de gerações entre pai e filha, ao abordar a questão de preferências musicais, e por ser um texto já trabalhado em outros cursos pelo pesquisador. Com isso, novamente pela leitura com objetivos pré-definidos procuraram-se criar condições para o desenvolvimento de procedimentos de leitura dos alunos e pela dramatização buscou-se envolvê-los nas práticas de aprendizagem. Todavia, houve dificuldade de alguns alunos em identificar os elementos da estrutura narrativa dessa crônica por ela apresentar um narrador em primeira pessoa que desenvolvia um registro verbal de elevado nível de letramento. Pode-se levantar, a partir

disso, a hipótese de que esse registro tenha dificultado a identificação, pelos alunos, das partes da estrutura narrativa da crônica.

No sétimo encontro, dia 10/10, aplicou-se um questionário sobre os hábitos de leitura dos alunos e outro no intuito de verificar como os alunos estavam percebendo as vivências até aquele momento. Novamente, esses dois questionários propiciaram um desenvolvimento metacognitivo dos educandos. Ao final da resolução dos questionários, foram propostos exercícios teatrais com o intuito de mobilizar novamente a participação dos alunos nas atividades do projeto. Inicialmente os alunos participaram ativamente das atividades. No entanto, com o desenvolvimento delas, os educandos foram aos poucos se desinteressando – em parte talvez por ser final de aula. Passamos, então, à leitura da crônica “O diamante”, de Luís Fernando Veríssimo. Contudo, como na próxima aula deu-se início à produção de fotocrônicas, a crônica “O diamante” não foi dramatizada.

Do oitavo ao décimo encontro – dias 10/11, 21/11 e 25/11 – os alunos realizaram as produções de fotocrônicas no laboratório de informática. Dessas atividades pode-se dizer que se explorou novamente o desenvolvimento de procedimentos de leitura dos alunos – pela retomada dos textos para a produção das fotocrônicas – e estimulou-se o envolvimento desses sujeitos nas atividades – pela produção em si das fotocrônicas. Aqui, podem-se frisar condições de um modelo ideológico de letramento ao se possibilitar o trabalho cooperativo em grupo e a produção de fotocrônicas – os alunos puderam se observar nas imagens fotografadas e intervir nelas de modo a produzir sentidos, conforme o enredo das crônicas e conforme suas aspirações.

A leitura do registro das vivências permite visualizar práticas de ensino que buscaram mobilizar a vontade de participação dos educandos e atividades que intentaram promover a metacognição desses alunos. Essas práticas foram desenvolvidas, por um lado, pela exploração do imaginário dos alunos nas vivências de dramatização e produção de fotocrônicas, pela realização de dinâmicas e exercícios teatrais – atividades que procuraram viabilizar a vontade de participação dos sujeitos da pesquisa – e por outro lado, pelo desenvolvimento de práticas de leitura, pela realização de aulas expositivas, pela produção de relatos de aprendizagem e pelas respostas a questionários – atividades que objetivaram promover a metacognição dos educandos.



Ao se verificar uma alternância entre estímulo à vontade de participação e promoção da metacognição nesse conjunto de atividades, pode-se assinalar a característica de um modelo de letramento ideológico dessas práticas, conforme descrito por Kleiman (1995, p. 21), justamente por se tratar de práticas de ensino diversificadas que intentaram adequar-se às condições específicas em que se deram. Com isso, neste trabalho, é possível falar, em práticas de ensino de leitura que procuraram articular vontade de participação e o desenvolvimento metacognitivo dos seus participantes.

Dessas considerações do registro das vivências, pode-se expor a seguinte tabela dos elementos desenvolvidos:

**TABELA 6 – ITENS DO REGISTRO DE VIVÊNCIAS DA PESQUISA<sup>25</sup>**

Atividades desenvolvidas	1 – Estímulo à imaginação e criatividade.	2 – Estímulo à metacognição.	3 – Práticas de modelo ideológico de letramento.	4 – Práticas de modelo autônomo de letramento.	Número de itens contemplados
1 - Teatro-Imagem e temas elencados.	x	-	x	-	2
2 - Teatro-Imagem e história de senso comum.	x	-	x	-	2
3 - Teatro-Imagem e crônicas.	x	x	x	-	3
4 - Aula sobre narrativa	-	x	-	x	2
5 - Aula sobre gênero crônica	-	x	x	-	2
6 - Leitura de crônicas com objetivos de leitura.	-	x	x	-	2
7 - Leitura de crônicas com apontamentos do professor.	-	x	-	x	2
8 - Dinâmicas e exercícios teatrais.	x	-	x	-	2
9 - Relatos de aprendizagem	-	x	x	-	2

<sup>25</sup> Procurou-se, nesta tabela, escrever sucintamente as práticas de ensino desenvolvidas, bem como os elementos de foco de análise, no intuito de se favorecer uma melhor visualização desses itens.

10 - Respostas aos questionários	-	x	x	-	2
11 - Fotocrônicas a partir de história do senso comum.	x	-	x	-	2
12 - Fotocrônicas a partir de crônicas.	x	x	x	-	3

FONTE: Dados da pesquisa, 2011.

Desses dados, verifica-se que o estímulo à imaginação e à criatividade pode ter sido promovido pela dramatização, pelas dinâmicas e exercícios teatrais e pela produção de fotocrônicas, buscando contemplar aspectos afetivos dos educandos (HELD, 1980, p. 48) e (RENDA; TÁPIAS-OLIVEIRA, 2007, p. 306-308).

O estímulo à metacognição buscou-se a partir das dramatizações e das produções de fotocrônicas oriundas das leituras e releituras de crônicas – pois os alunos deveriam ler/reler e relacionar a leitura com a dramatização e/ou fotocrônica, ocorrendo aí um processo autorregulatório da leitura a partir da relação entre o texto e outro elemento fora dele (MARCUSCHI, 2008, p. 233). Além disso, o estímulo a um desenvolvimento metacognitivo (DE CORTE, 1996) é percebido nas seguintes atividades: aula sobre narrativa, aula sobre gênero crônica, leitura de crônicas com objetivos de leitura, leitura de crônicas com apontamentos do professor – nesta atividade, o professor nortearia uma autorregulação da leitura – produção de relatos de aprendizagem e respostas aos questionários; parte significativa dessas atividades de acordo com o modelo de enculturação de Tishman, Perkins e Jay (1999, p. 15-17).

As características de um modelo ideológico de letramento (KLEIMAN, 1995) só não foram visualizadas nas aulas expositivas sobre narrativa e crônica e nas leituras compartilhadas com apontamentos do professor. Essas aulas detêm aspectos de um modelo autônomo, pois são recursos tradicionais do letramento escolar. Entretanto, são atividades que têm ampla contribuição nas práticas de letramento, pois um modelo ideológico não exclui as práticas do letramento autônomo, mas amplia suas possibilidades de interação e envolvimento dos sujeitos, assim como as teorias de leitura não descartam contribuições das teorias que abordam os processos de decodificação.

É possível considerar a aula expositiva sobre o gênero crônica como detentora de traços do letramento ideológico, pois esse tipo de abordagem remete a concepções

sociocognitivas de leitura a partir do ensino de gêneros discursivos (LOPES-ROSSI, 2006). Concepções essas que procuram considerar o contexto situacional em que se dão as práticas de ensino e relevar as condições de produção e circulação em que se dão os gêneros textuais estudados.

Podem-se observar traços de um modelo ideológico nas leituras com objetivos pré-definidos, ao perceber que esse tipo de interação busca abordar a leitura como uma atividade de compreensão (SOLE, 1998, p. 22-24); (MARCUSCHI, 2008, p. 233).

A produção de relatos de aprendizagem e as respostas aos questionários desenvolvidos nesta pesquisa constituem elementos que podem ter propiciado um contexto de estímulo a um desenvolvimento da metacognição, fornecendo dados para uma análise da situação de interação e das condições prévias dos alunos. Dessa maneira, podem ser compreendidos como fatores que possibilitaram práticas de um letramento ideológico.

Da quantidade de itens de foco de análise vislumbrada por atividade, na Tabela 6, pode-se dizer que apenas as dramatizações e as produções de fotocrônicas, ambas a partir da leitura das crônicas, contemplaram três dos quatro itens observados. Essas duas atividades alcançaram esse número de itens, por se tratarem justamente de práticas que conjugaram uma espécie de síntese de características das atividades: as que visaram promover a vontade de participação dos alunos e as que buscaram um desenvolvimento metacognitivo dos educandos.

Essas atividades, portanto, intentaram motivar os alunos em práticas de leitura pelo viés do lúdico, buscando promover, na educação dos jovens, o que Held (1980) propunha entre razão e imaginação no ensino de crianças e procurando romper com uma tradicional divisão entre prazer e obrigação na educação ocidental (RENDA e TÁPIAS-OLIVEIRA, 2007, p. 306-308).

## CONCLUSÃO

Esse estudo teve como objetivo geral avaliar se situações de leitura de crônicas narrativas, dramatizações destas crônicas e produção de fotocrônicas podem ser consideradas práticas significativas e motivadoras para o ensino de leitura a adolescentes na educação básica. Além do objetivo geral, esse estudo apresenta como objetivos específicos:

- 1 – Verificar se situações de leitura de crônicas narrativas e dramatizações destas leituras, seguidas de produção de fotocrônicas podem motivar os alunos para as práticas de leitura em sala de aula.
- 2 – Observar se a transposição do gênero crônica para fotocrônica colaborou para o desenvolvimento de procedimentos de leitura dos educandos.
- 3 – Analisar se esse tipo de interação pode ser visto como um modelo de letramento ideológico na escola.

Para tanto, buscou-se respostas para as seguintes perguntas:

- 1 – Propor situações de leitura de crônicas narrativas em sala de aula com o objetivo de fazer dramatizações e produções de fotocrônicas pode motivar os alunos nas práticas de leitura?
- 2 – O percurso de transposição do gênero crônica para o gênero fotocrônica pode contribuir para o desenvolvimento de procedimentos de leitura dos alunos?
- 3 – Esse tipo de interação proporcionado pela leitura de crônicas, dramatizações destas leituras e produção de fotocrônicas pode ser visto como um modelo de letramento ideológico no contexto escolar?

Feita a análise dos *corpora*, selecionados neste estudo, é possível fazer as seguintes considerações sobre as perguntas e objetivos desta pesquisa: as situações de leitura de crônicas narrativas desenvolvidas nesta pesquisa-ação podem ter motivado os alunos em suas práticas de leitura. Isso pode ser verificado nos relatos de aprendizagem que demonstraram engajamento dos educandos nas propostas realizadas. Assim, esse processo de leitura, dramatização e produção pode ser considerado prática significativa e motivadora para o ensino de leitura. Como se observa no relato de A2: *Eu gostei do texto, mas eu só entendi direito quando foi representado na frente. Eu também aprendi a identificar cada parte do*

*texto [...] já havia aprendido sobre isso, mas não gravado bem. A partir desse trabalho, aprendi na prática de um jeito diferente que nunca imaginei [...].*

O percurso de transposição do gênero crônica para o gênero fotocrônica contribuiu para o desenvolvimento de procedimentos de leitura ao propor atividades que solicitavam as retomadas e releituras dos textos. Os relatos de aprendizagem atestaram que os alunos se utilizaram dos textos para realização das dramatizações de teatro-imagem e para a confecção das fotocrônicas. Fato comprovado pelo relato de A3 : *Na hora de fazer a fotocrônica eu tive que ler várias vezes o texto para deixar tudo na ordem certa.*

A interação proporcionada pela leitura de crônicas, pelas dramatizações destas leituras e pela produção de fotocrônicas promoveu uma diversificação de práticas que puderam contemplar diversos aspectos do desenvolvimento intelectual e humano dos alunos – conforme foi exposto na análise dos registros de vivências. Esse tipo de interação deu-se a partir de alguns pressupostos com relação à educação de jovens e a partir das condições específicas da situação de letramento observada. Com base nisso, é possível inferir que esse tipo de interação de leitura pode ser compreendido como um modelo de letramento ideológico no contexto escolar.

Assim considerando, é possível afirmar que as situações de leitura de crônicas narrativas, as dramatizações destas crônicas e a produção de fotocrônicas podem ser consideradas práticas significativas e motivadoras para o ensino de leitura a adolescentes na educação básica.

Com relação à análise dos *corpora* que possibilitou as afirmações acima, é preciso reiterar a importância dos relatos de aprendizagem, em especial, e do registro das vivências do professor, em específico. Essas escrituras foram elementos cruciais na análise para responder as perguntas desta pesquisa, pois foram os principais indicadores de engajamento dos alunos na proposta e no desenvolvimento das atividades. Além disso, os relatos de aprendizagem e o registro das vivências foram produções escritas que nortearam um momento de reflexão tanto dos alunos quanto do professor e, por isso, promoveram a metacognição dos sujeitos deste trabalho. Sendo assim, essas produções contribuíram ao desenvolvimento intelectual dos sujeitos desta pesquisa no processo das vivências, pois permitiram uma avaliação contínua desse processo.

Já as dramatizações de teatro-imagem e as produções de fotocrônicas permitiram vincular as atividades de leitura às atividades lúdicas, para que pudessem entreter e envolver os jovens estudantes. Dessas vivências, verifica-se que as práticas de leitura em educação de jovens devem ser diversificadas e orientadas, dentre outros fatores, por critérios que valorizem o entretenimento, o lazer e a cooperação entre os educandos, mobilizando, assim, aspectos afetivos e emocionais desses jovens para o aprendizado em leitura.

## REFERÊNCIAS

- BALDASSO, Vagner. **Monografia do curso de Artes Visuais da UPF – Universidade de Passo Fundo - 2010**. Disponível em: <<http://asfotonovelas.blogspot.com/p/as-fotonovelas-uma-historia-de-ascensao.html>>. Acesso em: 10/08/2011
- BARTON, David & HAMILTON, Mary. **Práticas de letramento**. In: BARTON, David; HAMILTON, Mary & IVANIC, Roz (Org.). *Situated literacies*. London: Routledge, 2000, p.07 a 15.
- BOAL, Augusto. **Jogos para atores e não-atores**. 14.ed. rev. e ampl. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1998.
- BRASIL. MEC. **Parâmetros Curriculares Nacionais**. Terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental. Língua Portuguesa. Brasília: Ministério da Educação, 2001.
- CÂNDIDO, Antônio. A vida ao rés-do-chão. In: **Recortes**. São Paulo: Companhia das Letras, 1996.
- CONY, Carlos Heitor. Do Rock. In: **Crônicas para se ler na escola**. Rio de Janeiro: Objetiva, 2009.
- DE CORTE, Erik. New perspectives of learning and teaching in higher education. In: **Goals and Purposes of higher education in the 21st century**. London: Jéssica Kingsley Publishers: 1996. p.112-132.
- GRAZIOLI, Fabiano Tadeu. **Teatro de se ler: o texto teatral e a formação do leitor**. Passo Fundo: Universidade de Passo Fundo, 2007.
- HELD, Jacqueline. Infância e fantástico. In: **O imaginário no poder: as crianças e a literatura fantástica**. São Paulo: Summus, 1980. p.39-56.
- HOUAISS, Antonio. **Minidicionário Houaiss da língua portuguesa**. 2. ed. rer. e aum. Rio de Janeiro: objetiva, 2004.
- JUNG, Maria Neiva. Letramento: uma concepção de leitura e escrita como prática social. In: BAGNO, Marcos; CORREIA, Djane Antonucci (Org.). **Práticas de letramento no ensino: leitura, escrita e discurso**. São Paulo: Parábola, 2007, p.79-105.
- KLEIMAN, Ângela. Modelos de letramento e as práticas de alfabetização na escola. In: KLEIMAN, Ângela (Org.). **Os significados do letramento: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita**. Campinas (SP): Mercado das letras, 1995, p.15-61.
- KLEIMAN, Ângela. **Oficina de leitura: teoria e prática**. 5.ed. Campinas (SP): Pontes, 1997.
- KLEIMAN, Ângela. Contribuições teóricas para o desenvolvimento do leitor: teorias de leitura e ensino. In: ROSING, Tânia M. K.; BECKER, Paulo (Org.). **Leitura e animação cultural: repensando a escola e a biblioteca**. Passo Fundo: UFP, 2002, p.27-47.

LOPES-ROSSI, M. A. G. Procedimentos para estudo de gêneros discursivos da escrita. **Revista Intercâmbio**, volume XV. São Paulo: LAEL/PUC-SP, ISSN 1806-275X, 2006.

MARCUSCHI, Luiz A. **Produção textual, análise de gênero e compreensão**. São Paulo: Parábola, 2008. p.228-234.

MOITA LOPES, Luiz Paulo da. Da aplicação de Linguística à Linguística Aplicada Indisciplinar. *In*: PEREIRA, Regina Celi Mendes; ROCA, Maria del Pilar (Org.). **Linguística aplicada: um caminho com diferentes acessos**. São Paulo: Contexto, 2009, p.11-23.

PRATA, Antônio. **Estive pensando: crônicas de Antônio Prata**. São Paulo: Marco Zero, 2003.

RENDA, Vera Lúcia Batalha de Siqueira; TÁPIAS-OLIVEIRA, Eveline Mattos. Primeiro a obrigação, depois a devoção? *In*: SILVA, Elisabeth Ramos; UYENO, Elzira Yoko; ABUD, Maria José Milharezi (Org.). **Cognição, Afetividade e Linguagem**. Taubaté: Cabral Editora e Livraria Universitária, 2007. p.305-330.

RODARI, Gianni. Imaginação, criatividade, escola. *In*: **Gramática da fantasia**. São Paulo: Summus, 1982. p.137-144.

ROJO, Roxane Helena Rodrigues. **Letramento escolar: construção dos saberes ou de maneiras de impor o saber?** III Conferência de pesquisa sócio-cultural. Campinas, 2000.

ROJO, Roxane Helena Rodrigues. **Letramento e capacidades de leitura para a cidadania**. São Paulo: SEE: CENP, 2004. Texto apresentado em Congresso realizado em maio de 2004.

SÁ, Jorge de. **A crônica**. São Paulo: Ática, 1985.

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

TÁPIAS-OLIVEIRA, Eveline Mattos. Letramento no ensino fundamental: implicações para as aulas de leitura e de produção escrita em língua materna. *In*: **Caminhos em linguística aplicada**, Unitau, volume 2, número 1, 2010, p.16-28. [www.unitau.br/caminhosla](http://www.unitau.br/caminhosla).

TISHMAN, Shari; PERKINS, David; JAY, Eileen. **A cultura do pensamento em sala de aula**. Porto Alegre: Artmed, 1999.

THIOLLENT, Michel. **Metodologia da pesquisa-ação**. São Paulo: Cortez, 2005.

VERÍSSIMO, Luis Fernando. O diamante. *In*: **O santinho**. Rio de Janeiro: Objetiva, 2001.



## Apêndice A - REGISTRO DAS VIVÊNCIAS DA PESQUISA

### 1º Encontro – 22/09/2011 – quinta-feira – duas aulas.

**Objetivo:** Explanar sobre o jogo teatral teatro-imagem, o Teatro do Oprimido e a proposta da pesquisa; trabalhar a dinâmica do teatro-imagem a partir de alguns temas escolhidos a partir da interação; relacionar conceitos sobre a estrutura e elementos do texto narrativo a serem observados nas crônicas a serem lidas; adequar a dinâmica do teatro-imagem para dramatizar uma história do repertório comum dos alunos; levantar assuntos e interesses dos alunos para seleção de crônicas para leitura.

#### Passo a passo

1º - Apresentação da pesquisa – Apresentei minha proposta de trabalho aos alunos dizendo que se tratava de uma série de aulas de leitura que trabalharia dramatizações no intuito de verificar como essas dramatizações poderiam colaborar para uma melhor compreensão de crônicas a serem lidas.

2º - Apresentação do jogo teatral teatro-imagem – Expliquei aos alunos em que consistia o teatro-imagem – técnica de dramatização desenvolvida pelo dramaturgo Augusto Boal com a intenção de estimular a expressão corporal de atores e vislumbrar representações de temas significativos destes. O teatro-imagem é apenas um dos jogos teatrais do Teatro do Oprimido, conjunto de técnicas teatrais desenvolvidas por Augusto Boal. Nele, os spec-atores – pessoas que participam da dinâmica e interagem com a dramatização – podem ser ora estátuas, ora escultores. Na condição de estátua, a pessoa é esculpida por outra, na condição de escultor, a pessoa é quem esculpi uma estátua. A intenção da dinâmica é que a imagem ou estátua esculpida represente um tema significativo para o grupo e que praticamente todo grupo esteja em comum acordo com esta dramatização; ou seja, todos concordam que aquela imagem representa fielmente ou significativamente um tema ou assunto abordado.

3º - Realização de dramatizações – Pedi aos alunos, a partir da minha explanação sobre a proposta de aula, que realizassem dramatizações sobre temas gerais propostos por eles e por mim, como Homofobia, Xenofobia e Bullying. Fotografamos as dramatizações.

4º - Desdobramento das dramatizações – Um aluno falou a respeito dos sete pecados capitais – que haviam sido encenados em uma novela da rede Globo, “Os sete Pecados”. A partir disso, sugeri que elencássemos na lousa os sete pecados e encenássemos alguns – os alunos, então, escolheram a avareza e a vaidade. Fotografamos as dramatizações expostas.

5º - Explicação sobre curiosidades do trabalho de Augusto Boal - Disse que Boal percebeu diferentes dramatizações para o tema família em diversos lugares da Europa. Falei que o dramaturgo se preocupava em tratar de questões que afligiam, de certa forma, os grupos com os quais ele trabalhava. Falei que o dramaturgo encenava primeiramente a situação real e, depois, a situação ideal.

6º - Desdobramentos da explicação / Dramatização a partir da explicação – Com base nisso, encenamos a situação ideal para um dos pecados capitais, melhor dizendo uma situação contrária àquela situação não desejada ou desejada de outro modo – a avareza.

7º - Relação das dramatizações com as aulas de leitura – Falado a respeito do teatro-imagem, comentei que o projeto consistia em adequá-lo para as interações de leitura de crônicas. Usaríamos, assim, o teatro-imagem para conversarmos sobre as leituras realizadas em sala.

8º - Explicação sobre estrutura básica de texto narrativo e seus elementos constitutivos – Destaquei em lousa a estrutura básica ou enredo de uma narrativa ou história: apresentação, situação de conflito, clímax e desfecho. Depois destaquei elementos que compõem uma narrativa: personagens, espaço/cenário/lugar e tempo. E comentamos sobre essas partes e elementos da narrativa. Procurei, a partir desta interação, verificar o conhecimento dos alunos a respeito do assunto e percebi que eles já sabiam sobre esses aspectos do texto narrativo. Eles deveriam, então, perceber esses elementos numa crônica narrativa.

9º - Relação de estrutura narrativa com dramatizações – Propus aos alunos que escolhessem uma história conhecida por todos para dramatizarmos as partes que a compõem. Os alunos tiveram dificuldade de escolher a história e continuar a participação, pois também já estavam um pouco cansados, mas optaram por *Os três porquinhos*. Escolhemos os alunos que topariam ser estátuas e sugeri aos alunos-atores que preparassem o espaço da encenação. Com isso, eles desenharam suas casas na lousa e, depois de conversarmos a respeito das características de cada personagem, eles confeccionaram as estátuas. Em seguida fotografamos cada uma das cenas. Ao final da aula, solicitei aos alunos que sugerissem temas a serem abordados pelas crônicas a serem lidas nas próximas aulas. Os educandos sugeriram amizade, esporte e música.

### **Apontamentos do professor**

Achei que os alunos ficaram motivados com as dinâmicas. E, apesar de alguns terem certo receio em participar das dramatizações, houve uma boa aceitação. Verifiquei que os alunos se depararam com o problema de como esculpir da melhor forma a escultura para caracterizar determinado tema abordado; dito de outro modo, eles tinham que buscar solução para um

problema. Outro tipo de problema era tirar de seu repertório um tema para ser tratado em classe ou uma história que todos conhecessem. Outro tipo de desafio era quem teria coragem de representar em sala ou quem se proporia a esculpir a estátua. Desse modo, a dinâmica propunha desafios para os alunos e eles os aceitaram. Além da questão da narrativa e da representação de um tema abstrato em gestos e ações, o trabalho possibilitou a abordagem de informações ligadas a aspectos histórico-culturais como o trabalho realizado pelo dramaturgo Augusto Boal e o problema da migração na Europa e no Brasil – o caso dos bolivianos em São Paulo – pois falamos sobre xenofobia. Esse tema foi escolhido por mim e, apesar de perceber uma certa dificuldade deles em compreendê-lo, pois o tema não era muito do repertório deles, houve, sim, aprendizagem. Fora isso, foi possível trabalhar vocabulário com os alunos como, por exemplo, tratar a respeito das palavras homofobia e xenofobia, além de outras destacadas pelo professor, justamente para fortalecer um novo vocabulário, como *desuso* e o uso de sinônimos – cenário/lugar/espço. Ao final da aula, foi proposto terminar na próxima aula a dramatização da história *Os Três Porquinhos*.

## **2º Encontro – 23/09/11 – Sexta-feira – uma aula.**

**Objetivo:** Realizar, pela dinâmica teatro-imagem, a dramatização da história *Os três Porquinhos*. Fotografar a dramatização. Discutir com os alunos sobre a dramatização da estrutura narrativa de *Os três porquinhos*.

### **Passo a passo**

1º - Solicitei aos alunos que retomassem a dramatização, mas ela não foi terminada ainda nesta aula.

### **Apontamentos do professor**

Os alunos participaram e buscaram propor soluções para os impasses da dramatização. Houve alguma hesitação em ir à frente da sala por alguns alunos.

## **3º Encontro – 26/09/11 – Segunda-feira – duas aulas.**

**Objetivo:** Concluir a dramatização de aula anterior da história *Os três Porquinhos*. Fotografar as esculturas/imagens criadas. Produzir relato de aprendizagem sobre os encontros realizados. Propor exercícios teatrais e dinâmicas de roda para integração e desinibição da turma –

dinâmica de roda em que o grupo deve propor soluções em conjunto; exercício teatral “o mosquito africano” – os membros do grupo devem estar em sintonia para realizar a atividade.

### **Passo a passo**

1º - Concluimos a dramatização de *Os três porquinhos*. Ainda faltava o desfecho em que o Lobo morre.

2º - Conversei sobre a produção do relato de aprendizagem e orientei os alunos sobre como escrevê-lo destacando assuntos abordados em aula. Pedi a eles que buscassem relatar as atividades que foram desenvolvidas, que relatassem algum acontecimento específico que os chamou a atenção e que falassem sobre o que eles julgavam ter aprendido, além de tentarem descrever algum sentimento ou sensação que tiveram ao longo das aulas ou em algum momento delas. Além de falar com eles a respeito desses aspectos, fiz um registro na lousa pontuando-os.

3º - Produção de relato de aprendizagem sobre os encontros realizados.

4º - Realização de exercícios teatrais e dinâmicas de grupo.

### **Apontamentos do professor**

Os alunos concluíram a dramatização, produziram os relatos e tiveram boa participação nas dinâmicas e jogos.

### **4º Encontro – 29/09/11 – Quinta-feira – duas aulas.**

**Objetivo:** Abordar sobre aspectos constitutivos do gênero crônica – condições de produção e circulação, coloquialismo, criatividade, entretenimento e reflexão. Ler crônica de Antônio Prata, *A verdadeira história dos três porquinhos*, que subverte a história *Os Três Porquinhos* e aplicar o teatro-imagem para compreensão da estrutura narrativa da crônica e interação entre os alunos.

### **Passo a passo**

1º - Explicação sobre aspectos do gênero crônica – distinção de tipologias de crônicas em narrativas e expositivas. Condições de produção e circulação de crônicas. Aspectos organizacionais e linguísticos da crônica – coloquialismo, criatividade e tema do cotidiano ou do senso comum. Explicação sobre o livro em que consta a crônica a ser lida – o livro trata-se de um compilado de crônicas, de Antônio Prata, publicadas na revista *Capricho*.

2º - Definição de objetivos de leitura para a crônica a ser lida: identificar as partes do enredo – apresentação, situação de conflito, clímax e desfecho.

3º - Divisão dos grupos e leitura da crônica.

4º - Orientação aos grupos para identificação das partes narrativas constitutivas da crônica. Motivação à leitura e empenho para realização dos objetivos de leitura.

5º - Dramatização das partes da crônica. Comentário e intervenção nas dramatizações dos grupos.

6º - Leitura compartilhada da crônica com minha moderação e pontuação de detalhes a serem percebidos referentes aos objetivos de leitura. Comparação com história original *Os Três Porquinhos*.

### **Apontamentos do professor**

Houve interesse e participação dos alunos. Alguns alunos tiveram dificuldade de identificação das partes do texto. Procurei orientá-los durante a leitura. Nessa hora pude perceber que alguns grupos tinham mais empenho e outros menos. Levantei a hipótese de que os que tinham mais empenho também tinham mais intimidade com práticas de leitura e os que tinham menos empenho, não.

### **5º Encontro – 30/09/11 – Sexta-feira – uma aula.**

**Objetivo:** Produção de relato de aprendizagem sobre aula anterior – dia 29/09.

### **Passo a passo**

1º - Conversei sobre diversos aspectos que poderiam ser abordados na escrita do relato. Relacionei alguns itens na lousa que poderiam ser explorados no intuito de mobilizar a memória e nortear as possibilidades de organização do texto dos alunos. A relação foi a seguinte:

Questões e colocações que podem ser exploradas para escritura de seu relato.

1 – Consegui entender o texto, identificando as partes de sua estrutura – apresentação, situação de conflito, clímax e desfecho – sem necessidade de consultar um colega?

2 – Consultei meus colegas para compreender o texto?

3 – Reli o texto para identificar as partes de sua estrutura?

4 – Identifiquei melhor a estrutura narrativa ao ver o Teatro-Imagem?

5 – Não consegui prestar atenção na aula, pois...

6 – Prestei atenção na aula em alguns momentos. Quais?

7 – Gostei da crônica lida, pois...

8 – Gostei da dramatização porque....

2º - Os alunos, a partir da exposição verbal e escrita do professor, realizaram a produção.

### **6º Encontro – 3/10/11 – Segunda-feira – duas aulas.**

**Objetivo:** Realizar a leitura em grupos de cinco alunos de uma crônica narrativa a partir de objetivos de leitura. Dramatizar a crônica, pelo teatro-imagem, a partir de sua estrutura e com base no modelo de estrutura narrativa básica.

#### **Passo a passo**

1º - Explicação do motivo da escolha da crônica a ser lida: *Do Rock*, de Carlos Heitor Cony. Falei que a crônica abordava o tema relação pai x filho – no início do curso falei que havia separado crônicas que abordavam esse tema. Além disso, a crônica falava sobre música e gosto musical e estava em pauta o acontecimento do Rock in Rio 2011.

2º - Defini os objetivos de leitura:

- Identificar a estrutura narrativa da crônica *Do Rock* – apresentação, situação de conflito, clímax e desfecho.

- Além disso, as pistas que permitiam identificar as características das personagens.

- Qual é a comparação que o autor faz na crônica a partir de uma lembrança que ele teve?

3º - A partir disso, a classe foi dividida em grupos de cinco alunos e os grupos ficaram incumbidos de representarem cada parte da narrativa, além de identificarem os elementos da estrutura narrativa, bem como os outros objetivos de leitura. Então, os alunos começaram a fazer a leitura.

4º - Os alunos representaram as cenas e as fotografamos. Após isso, fizemos uma leitura compartilhada moderada por mim e com apontamentos orais. Depois disso, escrevi um comentário na lousa sobre a crônica, sempre solicitando colaboração dos alunos no sentido de opinarem sobre a escrita.

#### **Apontamentos do professor**

Os alunos tiveram dificuldade em identificar o clímax e a situação de conflito principal da crônica. Entretanto, a dramatização favoreceu a interação e o compartilhamento das

informações entre os alunos. Todavia, a dramatização não favoreceu o apontamento de detalhes relativos às questões de entendimento pontuais – significados de palavras, frases e parágrafos. Por isso, o motivo da leitura compartilhada ao final da interação.

### **7º Encontro – 10/10/11 – segunda-feira – duas aulas.**

**Objetivo:** Aplicar questionário sobre hábitos de leitura e sobre os encontros da pesquisa. Propor exercícios teatrais para integração do grupo.

#### **Passo a passo**

1º - Aplicação de questionário sobre hábitos de leitura e questionário dissertativo sobre as aulas – interação, dramatização e leitura – expliquei aos alunos que a intenção deste questionário era tanto colher dados para a pesquisa quanto fazê-los refletir sobre seus hábitos de leitura e sobre as aulas.

2º - Realização de exercícios teatrais - aperto de mão e abraço de olhos fechados em fileira; roda de mudança da função do objeto; adivinhação de mímica – tímido, alegre, preguiçoso, entre outros.

3º - Em determinado tempo das atividades teatrais, devido à dificuldade dos alunos de continuidade de envolvimento nelas, comecei uma leitura de uma crônica.

4º - Defini os objetivos de leitura: identificação de estrutura narrativa e identificação de motivo do título da crônica *O diamante*. Leitura individual da crônica “O diamante”, L. F. Veríssimo, Leitura compartilhada e dramatização da apresentação da crônica.

#### **Apontamentos do professor**

Houve um entusiasmo inicial para a participação nas dinâmicas, mas a turma foi esmorecendo. A partir disso, no intuito de motivar a turma, propus a leitura de outra crônica, *O diamante*, para dramatização. Os alunos participaram da atividade de leitura e da dramatização. Iniciamos a produção de fotocrônicas na aula seguinte. A dramatização dessa crônica não foi utilizada no laboratório de informática, pois esta dramatização não foi registrada e as imagens coletadas das dramatizações anteriores já seriam suficientes para o trabalho no laboratório.

### **8º - Encontro – 10/11/11 – Quinta-feira – duas aulas.**

**Objetivo:** Produzir, no laboratório de informática, fotocrônicas com os alunos a partir das fotos tiradas em sala de aula e de leituras realizadas.

### **Passo a passo**

1º Orientei aos alunos que deveríamos selecionar as fotos de cada narrativa dramatizada – foram dramatizadas três narrativas, uma do repertório de todos e duas crônicas lidas em sala. Não havíamos registrado a dramatização da crônica “O diamante”. Os alunos deveriam trabalhar em duplas ou em trios.

2º Disponibilizei aos alunos, com a ajuda do monitor de informática, todas as fotos tiradas ao longo das vivências. Essas fotos foram compartilhadas em um álbum que ficou disponível nos diversos computadores do laboratório. Este laboratório de informática dispunha de um sistema em rede que permitia ao professor, pela máquina principal, disponibilizar informações com as demais máquinas.

3º Os alunos foram instruídos a selecionarem as fotos que compunham a narrativa *Os Três Porquinhos*. Os alunos deveriam colar as imagens em Word, pois consenti que seria mais prático manipular as imagens neste programa e incluir, depois, balões ou outras figuras nas imagens para o acréscimo do texto verbal – falas dos personagens e posicionamento do narrador. Boa parte dos alunos tinha habilidade no manuseio do Word. Os alunos que não tinham ou aprendiam com seu colega ou recebiam orientação minha e do monitor de informática.

4º Orientei aos alunos que passassem a editar as imagens selecionadas, organizando-as de forma a montar uma narrativa.

5º Depois disso, expliquei aos educandos que, assim como na fotonovela e nos quadrinhos, eles deveriam criar textos para falas ou pensamentos das personagens e voz narrativa e inseri-los nas imagens. Orientei aos alunos como adicionar balões e outras figuras nas imagens para a inserção de textos. Muitos alunos já sabiam como fazê-lo. No entanto, a atividade não foi concluída. Com isso, solicitei aos alunos que salvassem os arquivos trabalhados para que pudessemos continuar numa próxima aula.

### **Apontamentos do professor**

O objetivo desta vivência era produzir três histórias em fotocrônicas, porém perdemos um pouco de tempo com a preparação do laboratório de informática para receber os alunos. Além disso, a produção das histórias não foi rápida. Iniciamos a primeira produção e cada dupla ou trio trabalhou com as imagens da mesma história.



Uma das preparações do laboratório era disponibilizar as imagens em todas as máquinas. Fora isso, o laboratório de informática determinava procedimentos que tomaram tempo dos alunos – preenchimentos de formulários de controle da Secretaria da Educação e término de tempo controlado de uso das máquinas. Elas encerravam as atividades de uma em uma hora. Portanto, ao término de um período, os alunos deveriam salvar seus trabalhos para reiniciarem as máquinas para voltarem aos trabalhos.

Alguns alunos já sabiam manipular as imagens no Windows, outros não tinham esse conhecimento prévio. Os alunos que apresentavam maior dificuldade em lidar com as imagens foram orientados por mim, pelo monitor e pelos seus colegas de classe. Dessa maneira, os alunos produziram e ficaram de terminar a atividade na próxima aula.

### **9º Encontro – 21/11/11 – Segunda-feira – três aulas.**

**Objetivo:** Continuar a produção das fotocrônicas da história *Os três porquinhos* e iniciar a produção de fotocrônicas a partir de duas crônicas lidas *A verdadeira história dos três porquinhos*, de Antônio Prata, e *Do rock*, de Carlos Heitor Cony. Rer ler os textos para a produção das fotocrônicas. Utilizar elementos dos textos considerados relevantes do ponto de vista narrativo e textual para a confecção das fotocrônicas.

#### **Passo a passo**

1º Propus aos alunos que retomassem o tratamento das imagens da história anterior, *Os três porquinhos*.

2º Observei as fotocrônicas e fiz apontamentos com relação aos textos incluídos – aspectos gramaticais e de sentido. Pontuei também aspectos narrativos das histórias – sequenciação de acontecimentos.

3º Orientei os alunos para que passassem a produzir as fotocrônicas das crônicas lidas e as relessem com o objetivo de verificarem a organização narrativa das histórias, bem como para reutilizarem elementos textuais significativos – palavras e expressões que cumpriam o papel de caracterizar o texto, se ele é humorado, se é poético, se é reflexivo, entre outros.

#### **Apontamentos do professor**

Foi iniciada a produção das fotocrônicas dos textos lidos, mas alguns não terminaram sua produção. Foi dada a opção dos grupos trabalharem ou com uma ou com outra crônica. Uma dupla identificou a necessidade de captação de mais imagens para a produção da fotocrônica

*Do rock*. Orientei-os para que escrevessem um roteiro de cenas da crônica para que fotografássemos na próxima aula.

### **10º Encontro – 25/11/11 – Sexta-feira – três aulas.**

**Objetivo:** Concluir a produção das fotocrônicas, reler uma crônica com os alunos para orientá-los com relação à produção. Produção dos alunos de relato de aprendizagem com o objetivo de verificarem se a criação das fotocrônicas permitiu uma melhor compreensão das histórias lidas ou a verificação de detalhes despercebidos.

#### **Passo a passo**

1º Antes de irmos ao laboratório de informática, relemos, em sala de aula, a crônica *Do rock* e atentamos para alguns aspectos do texto para sua compreensão. A partir das cenas que dois alunos da aula anterior haviam escrito, tiramos mais uma foto para a produção da fotocrônica. Todavia, não foi possível utilizar a foto. Então, sugeri aos alunos que repetissem algumas imagens, mas com novos textos, para a montagem da fotocrônica.

2º Retornamos ao laboratório de informática e continuamos nossa produção de fotocrônicas. Orientei novamente aos alunos para se atentarem a elementos dos textos no sentido de tentarem captar palavras e expressões que se destacavam e davam o tom específico do texto.

3º Próximo do término da aula orientei os alunos a produzirem os relatos de aprendizagem sobre as aulas no laboratório de informática. Pedi a eles para que buscassem registrar se as aulas permitiram uma melhor compreensão dos textos lidos e se eles puderam perceber detalhes despercebidos até então.

#### **Apontamentos do professor**

As fotocrônicas obtiveram resultados satisfatórios. Os alunos se empenharam nas atividades. Orientei os educandos também aqui em aspectos relativos à criação de texto e sequenciação da narrativa. Além disso, estimulei-os a consultarem os textos para verificarem elementos que poderiam ser reutilizados nas fotocrônicas. Li alguns relatos de aprendizagem e percebi que alguns alunos escreveram aspectos gerais da aula, não procurando ater-se a detalhes com relação ao processo de trabalho ou referente a elementos do texto. Devolvi algumas produções e pedi para que eles mobilizassem sua atenção e memória no intuito de capturarem pistas que denunciasses alguma percepção do texto a mais a partir da produção da fotocrônica. Notei, com isso, que esses alunos estão em processo de maturação e precisam de estímulo para o

desenvolvimento de uma linguagem mais abstrata e de desenvolvimento de raciocínio. Uma das hipóteses deste trabalho é que o relato de aprendizagem, ao propor um exame das atividades feitas, pudesse colaborar para esse tipo de maturação. Assim, as atividades de leitura, as dramatizações, as produções no laboratório de informática e os relatos de aprendizagem comporiam um conjunto de atividades para esse desenvolvimento. Foi possível notar o entusiasmo dos alunos ao longo das interações no laboratório de informática, o que favoreceu um empenho dos educandos na produção dos relatos.

**Apêndice B – QUESTIONÁRIO PARA PESQUISA “MEDIÇÃO DE LEITURA DE CRÔNICAS NARRATIVAS PELA INTERAÇÃO COM O TEATRO-IMAGEM DE AUGUSTO BOAL”. IDENTIFICAÇÃO DE HÁBITOS DE LEITURA.**

**Pesquisador-professor: Thiago J. D. A. Oliveira**

**Aluno:**

**Série:**

**Data:**

1 – Você lê em sua casa?

sim  não

2 – Em quais suportes de leitura você costuma ler?

jornais  revistas  livros  internet  outros, especifique abaixo.

3 – Sobre qual assunto?

moda  esporte  comportamento  cultura  lazer  ciências

curiosidades  outros, especifique abaixo.

4 – Quais gêneros você costuma ler?

notícia  reportagem  propaganda  classificados  quadrinhos  bula de remédio  
 receita de cozinha  e-mails  carta  crônica  poema  conto  romance  teatro  
 outros, especifique abaixo.

5 – Na sua casa quem tem hábito de leitura?

mãe  pai  irmão mais velho  irmã mais velha  irmão mais novo  irmã mais nova,  
 outros, especifique abaixo.

6 – Especifique abaixo os tipos de leitura – gêneros e assuntos – feitos pelas pessoas de sua casa.

Mãe –

Pai –

Irmão –

Irmã –

Outros –

7 – Você acha que quem te influencia em seus hábitos de leitura?

pai  mãe  irmão  irmã  professor  outros, especifique abaixo.  
 Procure explicar como se dá essa influência.

**Apêndice C - QUESTIONÁRIO SOBRE PESQUISA “MEDIÇÃO DE LEITURA DE CRÔNICAS NARRATIVAS PELA INTERAÇÃO COM O TEATRO-IMAGEM DE AUGUSTO BOAL”.**

**Pesquisador-professor: Thiago J. D. A. Oliveira**

**Aluno:**

**Série:**

**Data:**

- 1) Você já teve algum tipo de experiência com dramatização? Especifique quais: apresentou uma peça na escola, assistiu a uma peça, participou de uma oficina de teatro, tem um amigo que faz teatro, assistiu algo sobre o assunto na televisão, entre outros.
- 2) Você gostou da interação em sala de aula pela dramatização? Você teve entusiasmo, inibição ou indiferença? Escreva um pouco a respeito.
- 3) Você achou que a interação de teatro-imagem e leitura de texto contribuiu para uma melhor compreensão do texto? Você achou que o teatro-imagem colaborou para você perceber melhor as partes da narrativa – apresentação, situação de conflito, clímax e desfecho? Escreva um pouco a respeito disso.
- 4) Você já sabia que um texto narrativo pode ser dividido nestas partes: apresentação, situação de conflito, clímax e desfecho? Você acha que a interação teatro-imagem e leitura colaborou para você entender melhor estas partes do texto narrativo? Procure desenvolver a respeito.
- 5) Você achou que a interação teatro-imagem e leitura de texto colaborou para você compreender o assunto principal das crônicas, bem como suas partes específicas? Tente escrever sobre isso.

ANEXOS

## ANEXO A: CRÔNICAS

considerou o trabalho acabado. Já o porquinho preguiçoso olhou toda a movimentação deitado em sua rede à beira do rio, achando tudo muito engraçado. Quando os outros acabavam suas obras, foi até um coqueiral das redondezas, colheu um montão de palha e fez a sua casa, no que chamou "Lagoa Azul-Style". O CDF avisou: "Caro amigo, porquinho preguiçoso, te confetas com pouco agora, preferes o balançar de tua rede ao suar de tua testa, mas a hora do lobo há de vir e o bicho vai pegar, literalmente!". Mas o preguiçoso nem ouviu, porque estava com o walkman ligado.

Muito tempo se passou, o CDF estudando, o medíocre com suas tarefas ordinárias e o preguiçoso curtindo a vida, ouvindo música e comendo muita jabuticaba – sua rede estava presa entre duas jabuticabeiras –, até que o destino preparou uma das suas. Não, meus caros: para surpresa dos porquinhos e inclusive a minha, que jamais imaginei esse final, a desgraça não chegou na forma de um lobo, mas de um terremoto – oito e meio na escala Richter. O solo tremeu por cinquenta segundos nessa que foi, sem dúvida, a maior desgraça natural na história da literatura infantil. O CDF acabou soterrado, embaixo de todo o concreto destinado a protegê-lo; o medíocre foi eletrocutado pelas luzinhas chinesas; e só o preguiçoso sobreviveu, sob a fina camada de palha que caiu sobre seu corpo. Dizem que, apesar da saúde dos amigos, vive feliz para sempre, ouvindo reggae e comendo jabuticabas em sua rede. Ainda mais agora, que ouviu dizer que o lobo foi morto por uns caçadores logo após engolir uma vozinha, lá pros lados de Jundiá.

## A verdadeira história dos três porquinhos

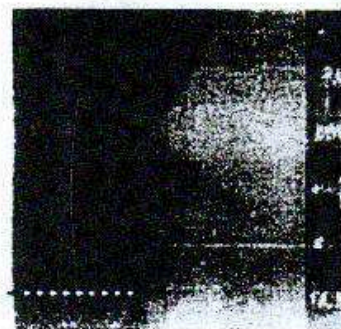
Era uma vez três porquinhos. Talvez fossem irmãos ou primos, não se sabe e não importa. O que importa é que eram três e eram conhecidos por suas diferentes personalidades: o primeiro era tão CDF que antes dos dez anos já havia decorado a tabela periódica. O segundo não era muito estudioso, passava com a média, tratava-se, portanto, de um medíocre. Já o terceiro largara a escola no primeiro dia de aula, indignado por haver cinco aulas e apenas um recreio. Curtia reggae e passava seus dias numa rede ouvindo Bob Marley.

Um belo dia o CDF chamou os outros dois e deu o alerta: "Meus camaradas porquinhos, um terrível perigo ronda nossos lares, um faminto lobo mau, que adora comer porquinhos! Só há uma saída: construirmos casas para nos proteger. Assim o lobo dará com a cara na porta, literalmente!"

Naquela mesma tarde, os três porquinhos começaram a construir três casas. O porquinho CDF fez uma planta, comprou tijolos, cimento, cal, janelas de alumínio, azulejou a garagem, pôs antena parabólica e portão automático. O medíocre pegou umas madeiras que encontrou pela floresta, amarrou com uns arames que sobraram da obra do CDF, pôs umas luzinhas natalinas para dar uma diferenciada e

## Do rock

Carlos Heitor Cony



Tocam a campainha e há um estrondo em meus ouvidos. A empregada estava de folga, o remédio era atender o mau-caráter que me batia à porta àquela hora da manhã. Vejo o camarada do bigodinho com o embrulho largo e enfeitado.

— É aqui que mora a senhorita Regina Celi?

Digo que não e fulmino o importuno com um olhar cheio de ódio e sono, mas antes de fechar a porta sinto alguma coisa de íntimo naquele “senhorita Regina Celi”, sim, há uma Regina Celi em minha casa, minha própria filha, mas apenas de 12 anos, uma gurria bochechuda ainda, não merecia o título e a função de senhorita.

Chamo o homem que já estava no elevador. Eram CDs, a garota encomendara um mundão de CDs numa loja próxima, e pedira que mandassem as novidades, pois as novidades estavam ali, embrulhadinhas e com a nota fiscal bem às claras.

Gemo surdamente na hora de assinar o cheque e recebo o embrulho. A garota dormia impune, o mundo podia desabar, e ninguém a despertaria do sono 12 anos. Deixo o embrulho em cima do som e volto para a cama, forçar o sono e a tranquilidade interior, abalada pelo cheque tão matutino e fora de propósito. Quando ordeno os pensamentos e ambições no estreito espaço do meu pensamento e retomo um sono e um sonho sem cor nem gosto, começa o rock.

— Anos atrás, seria começa o beguine. Mas o beguine passou de moda, e o *swing*, o mambo, o baião e outras pragas vindas de alheias e próprias pragas. Pois aí estava o rock, matinal, cor de sangue e metal inundando o dia e o quarto com sua voz rouca, seu compasso monótono e histórico.

Purgo honestamente meus pecados e lembro o pai, que me aturava a mania pelos sambas de Ary Barroso. O velho não dizia nada, mas me olhava fundo e talvez tivesse ganas de me esganar. Mas me aturava e aturava o meu Brasil brasileiro.

Hoje, aturo o rock. Vou ao banheiro, lavo o rosto, visto um *short* e vou para a sala disposto a causar boa impressão à senhorita Regina Celi, que de *babydoll*, esbaforida, se degradingola ao som de U2.

O tapete já fora arrastado e amarfanhado a um canto. Meu castiçal de prata foi profanado com a cara de um tipo até simpático que naquela manhã ganhará alguma coisa à custa do meu labor e cheque.

A senhorita Regina Celi tem a cara afogueada, os pés e as pernas avançam e ficam no mesmo lugar, o corpo todo treme e sua, até que ela me estende o braço.

— Vem, papai!

O peso dos meus invernos e minhas banhas causa breve hesitação. Mas ali estamos, eu e a senhorita Regina Celi, uma menina que ainda pego no colo e aqueço com meu amor e o meu carinho, quando ela tem medo do mundo ou de não saber os afluentes da margem esquerda do rio Amazonas na hora do exame. Ela me chama e me perdoa.

Então, aumento o volume do som, espero o tal do U2 dar um grito histórico e medonho — esqueço o cheque, a vida e a faina humana rebolando este cansado corpo-pasto de espantos — até que o fôlego e o U2 acabem na manhã e no som.

*Crônicas para se ler na escola.*  
Rio de Janeiro: Objetiva, 2009.



## O diamante

Luis Fernando Veríssimo

Um dia, Maria chegou em casa da escola muito triste.

— O que foi? — perguntou a mãe de Maria.

Mas Maria nem quis conversa. Foi direto para o seu quarto, pegou o seu Snoopy e se atirou na cama, onde ficou deitada, emburrada.

A mãe de Maria foi ver se Maria estava com febre. Não estava. Perguntou se Maria estava sentindo alguma coisa. Não estava. Perguntou se estava com fome. Não estava. Perguntou o que era, então.

— Nada — disse Maria.

A mãe resolveu não insistir. Deixou Maria deitada na cama, abraçada com o seu Snoopy, emburrada. Quando o pai de Maria chegou em casa do trabalho, a mãe de Maria avisou:

— Melhor nem falar com ela...

Maria estava com cara de poucos amigos. Pior. Estava com cara de amigo nenhum.

Na mesa de jantar, Maria de repente falou:

— Eu não valo nada.

O pai de Maria disse:

— Em primeiro lugar, não se diz "eu não valo nada". É "eu não valho nada". Em segundo lugar, não é verdade. Você *valhe* muito. Quer dizer, vale muito.

— Não valho.

— Mas o que é isso? — disse a mãe de Maria. — Você é a nossa filha querida. Todos gostam de você. A mamãe, o papai, a vovó, os tios, as tias. Para nós, você é uma preciosidade.

Mas Maria não se convenceu. Disse que era igual a mil outras pessoas. A milhões de outras pessoas.

— Só na minha aula tem sete Marias!

— Querida... — começou a dizer a mãe. Mas o pai interrompeu.

— Maria — disse o pai —, você sabe por que um diamante vale tanto dinheiro?

— Porque é bonito.

— Porque é raro. Um pedaço de vidro também é bonito. Mas o vidro se encontra em toda parte. Um diamante é difícil de encontrar. Quanto mais rara é uma coisa, mais ela vale. Você sabe por que o ouro vale tanto?

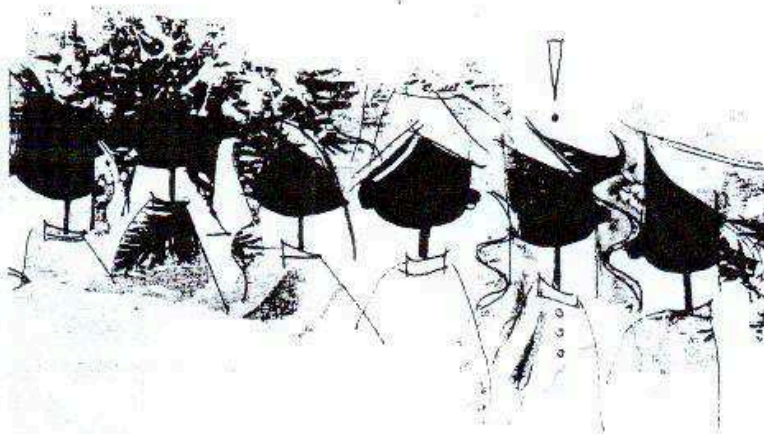
— Por quê?

— Porque tem pouquíssimo ouro no mundo. Se o ouro fosse como areia, a gente ia caminhar no ouro, ia rolar no ouro, depois ia chegar em casa e lavar o ouro do corpo para não ficar suja. Agora, imagina se em todo o mundo só existisse uma pepita de ouro.

— Ia ser a coisa mais valiosa do mundo.

— Pois é. E em todo o mundo só existe uma Maria.

— Só na minha aula são sete.



— Mas são outras Marias.

— São iguais a mim. Dois olhos, um nariz...

— Mas esta pintinha aqui nenhuma delas tem.

— É...

— Você já se deu conta de que em todo o mundo só existe uma você?

— Mas, pai...

— Só uma. Você é uma raridade. Podem existir outras parecidas. Mas você, você mesma, só existe uma. Se algum dia aparecer outra você na sua frente, você pode dizer: é falsa.

— Então eu sou a coisa mais valiosa do mundo.

— Olha, você deve estar valendo aí uns três trilhões...

Naquela noite a mãe de Maria passou perto do quarto dela e ouviu Maria falando com o Snoopy

— Sabê um diamante?

Luis Fernando Veríssimo nasceu em 26 de setembro de 1936 em Porto Alegre (RS). É conhecido por seus contos e crônicas de humor, publicadas diariamente em vários jornais brasileiros. Veríssimo é também cartunista, tradutor, além de roteirista de televisão, autor de teatro e romancista. Já foi publicitário e copy-desk de jornal. É ainda músico, tendo tocado saxofone em alguns conjuntos.

Com mais de sessenta títulos publicados, é um dos mais populares escritores brasileiros contemporâneos. É filho do também escritor Érico Veríssimo. Acesse <<http://litera.terra.com.br/verissimo>> e saiba mais sobre a vida e a obra do escritor.

Vocês gostaram do texto? Por quê? O título é adequado? Por quê? Que palavras causam estranheza? Foi preciso recorrer ao dicionário ou a leitura deu conta de resolver? Quem narra? De que jeito? O narrador participa da história como protagonista? Ou tem função meramente narrativa?

Alguém já viveu ou conheceu alguma situação parecida com a da personagem Maria? Isso acontece apenas em ficção?

O que vocês acham do desfecho do conto? Vocês poderiam escrever um desfecho diferente?

ANEXO B: FOTOCRÔNICAS

# Fotocrônica

**Os três porquinhos**  
alunos A3 e A2



Acho melhor ir para a casa do meu amigo!

RAAAAAAAAAAWN

Senhor, não deixe que ela nos devore!

Calma, pode vir!

Amigo me deixe entrar?

Calma, amigos, calma!

Deixe-nos entrar, antes que ela chegue!

Toc toc

Toc toc

A loba está nos seguindo!

# Fotocrônica

**Os três  
porquinhos**  
alunos A3 e A2



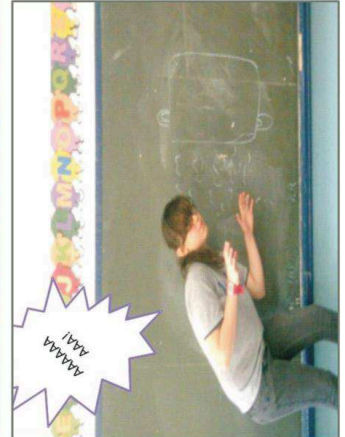
# Fotocrônica

## Os três porquinhos alunos A6 e A11



# Fotocrônica

## Os três porquinhos alunos A9 e A12



# Fotocrônica

## A verdadeira história dos três porquinhos alunos A3 e A2



Era uma vez três porquinhos. Eram conhecidos por suas diferentes personalidades: o primeiro era tão CDF que antes dos dez anos já havia decorado a tabela periódica. O segundo não era muito estudioso, passava com a média, tratava-se de um medicre. O terceiro largara a escola no primeiro dia de aula indignado por haver cinco aulas e um recreio.



O porquinho CDF fez uma planta, comprou tijolos, cimento, cal, janelas de alumínio, azulejou a garagem, pôs antena parabólica e portão automático.



O medicre pegou umas madeiras que encontrou pela floresta, amarrou com uns arames que sobraram da obra do CDF, pôs umas luzinhas natalinas pra dar uma diferenciada.



O porquinho preguiçoso colheu um monte de palha e fez a sua casa, e chamou-a de 'Lagoo Azul Style'.



Precisamos construir casas para nos protegermos do lobo.



A desgraça, contudo, chegou em forma de um terremoto. O CDF acabou soterrado embaixo de todo o concreto destinado a protegê-lo; o medicre foi eletrocutado pelas luzinhas natalinas; e só o preguiçoso sobreviveu.



Apesar da saudade dos amigos, o preguiçoso vive feliz para sempre ouvindo reggae na sua rede.

# Fotocrônica

## A verdadeira história dos três porquinhos alunos A9 e A12

Éra uma vez três porquinhos. Talvez fossem irmãos ou primos, não se sabe e não importa.



O primeiro era tão CDF que antes de 10 anos já havia decorado a tabela periódica. O segundo não era muito estudioso, já o terceiro largara a escola no primeiro dia de aula.



Preciso estudar, amanhã tem prova!



Vou estudar rápido para jogar vídeo game...



Meus comandos porquinhos um terrível perigo ronda nossos lares!



Um fuminho lobo mau, que adora comer porquinhos, está rondando nossos lares.



Obrigado, meu Deus.



# Fotocrônica

## Do rock

alunos A1, A8 e A5





# Fotocrônica

## Do rock alunos A7 e A4

A empregada estava de folga e Carlos teve de atender o mau caráter que batia à porta àquela hora da manhã.



É aqui que mora a senhorita Regina Celi?



Digo que não, mas antes de fechar a porta sirto alguma coisa naquele ranaz e diao que sim.



# Fotocrônica

## Do rock A6 e A11



Anos atrás meu pai me aturava com o samba.



Antes de fechar a porta sinto alguma coisa de íntimo naquela "senhorita Regina Celi". Sim, a tal senhorita Regina Celi é minha



Recebo o embrulho e assino o cheque.



Vou ao banheiro lavo o rosto e vou para a sala e tento causar boa impressão à senhorita Regina Celi. Que dança ao som do U2.



Então, aumento o volume do som, espero o tal do U2 dar um grito histérico e esqueço o cheque, a vida, o cansaço, rebolando meu corpo completamente fora de forma.

# Fotocrônica

A empregada estava de folga, o remédio era atender o mau caráter que me batia a porta aquela hora da manhã.

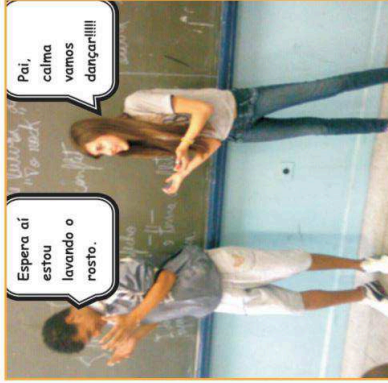


Entregall!

Quem será  
essa hora da  
manhã com  
essa caixa?



Espera aí  
estou  
lavando o  
rosto.



Pai,  
calma  
vamos  
dançar!!!!



Aumenta  
mais aí! A  
música tá da  
hora pra  
caramba!

**Do  
rock**  
alunos A10